

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Тверской государственный университет
*Институт педагогического образования
и социальных технологий*

Министерство высшего и среднего специального образования
Республики Узбекистан
Навоийский государственный педагогический институт

**ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА**

*Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции*

Выпуск 17

Тверь 2019

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я431
Т 65

Редакционная коллегия:

Скаковская Людмила Николаевна, и.о. ректора Тверского государственного университета, доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Тверь);

Данияров Бахтиёр Худайбердиевич, ректор Навоийского государственного педагогического института, кандидат филологических наук, доцент (Республика Узбекистан, г. Навои)

Лельчицкий Игорь Давыдович, директор Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО (Россия, г. Тверь)

Хужжиев Содик Алтыевич, проректор по научной работе Навоийского государственного педагогического института, кандидат биологических наук, доцент (Республика Узбекистан, г. Навои)

Утапов Тойир Усмонович, кандидат педагогических наук, начальник отдела науки Навоийского государственного педагогического института (Республика Узбекистан, г. Навои)

Лозгачева Татьяна Александровна, зам. директора по научной работе Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Тверь)

Рахманова Альбина Ходжаевна, доцент кафедры русского языка и литературы Навоийского государственного педагогического института (Республика Узбекистан, г. Навои).

Т 65 Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. 28–29 марта 2019 г. / под редакцией И.Д. Лельчицкого. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2019. – Вып. 17. – 288 с.

В сборнике научных трудов представлены материалы Международной научно-практической конференции, посвященные различным аспектам развития образования, традициям и новациям в решении приоритетных проблем профессиональной подготовки и деятельности педагога на всех уровнях образования, его различных типах и видах.

Издание адресовано научно-педагогическим работникам, преподавателям высшего и среднего профессионального образования, педагогам школьного, дошкольного и дополнительного образования, докторантам, аспирантам, магистрантам и студентам педагогических вузов и колледжей.

УДК 371.132
ББК Ч 480.2я471

© Тверской государственной
университет, 2019

© Авторский коллектив, 2019

СТРАТЕГИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>М.В. Богуславский, Е.В. Неборский.</i> Перспективные тренды развития российского университетского образования.....	8
<i>Ю.А. Клейберг.</i> Концепция модернизации современного образования в стратегиях социально-экономического развития Тверского региона.....	13
<i>Е.В. Астапенко, Т.А. Голубева, И.Д. Лельчицкий.</i> Проектирование модели идеального преподавателя в системе профессионального образования: европейский опыт для России.....	16
<i>Л.П. Лазарева.</i> Педагогические ошибки: проблема их предупреждения в современных образовательных условиях.....	21
<i>Е.А. Кучина.</i> Идея и опыт реализации цифрового образования в школе.....	26
<i>А.П. Сильченко.</i> Культурологический подход к проектированию учебной дисциплины «Информационные технологии».....	32
<i>В.С. Зарубина.</i> Интерактивность как дидактическое свойство электронного образовательного ресурса.....	38
<i>З.А. Фазылова, С.О. Хужжиев.</i> Психодидактические положения методологической концепции воспитания в учебном процессе.....	43
<i>Э.Э. Азмиева.</i> Общеметодологические основы активизации интереса обучающейся молодежи к русской народной культуре	49
<i>К.Н. Кадиров, Т.У. Утапов.</i> Проблемы современной педагогики	53
<i>Л.Н. Музаффарова.</i> Самостоятельная работа как дидактическое средство образовательного процесса.....	56
<i>Д.А. Ахатова, Ф.О. Ходжиева.</i> Интерактивные методы как важный фактор мотивации учебно-познавательной деятельности.....	63
<i>Н.К. Асланова, М.С. Шамсутдинов.</i> Интеллектуальные и творческие возможности молодёжи в современной системе образования.....	70
<i>Е.А. Новохатская.</i> К вопросу о синдроме эмоционального выгорания современных педагогов в их профессиональной деятельности	74
<i>С.А. Травина, В.Ю. Талызова.</i> Профессиональные деформации личности педагога.....	79
<i>Т.А. Голубева, И.В. Кузнецова.</i> Управление профессиональным развитием педагога дополнительного образования в контексте компетентностного подхода	83

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>Б. Данияров.</i> Обучение студентов анализу коннотативного аспекта семантики лексической синонимии узбекского языка.....	87
<i>А.Х. Рахманова.</i> Педагогика сотрудничества как важный фактор изучения русского языка и литературы.....	90
<i>Е.Г. Милюгина, М.Н. Сазанова.</i> Формирование читательского кругозора младших школьников на интегрированных уроках литературного чтения и английского языка	94
<i>Ю.И. Сметанникова.</i> Педагогическое обеспечение самообразовательной	

деятельности младших школьников в процессе обучения русскому языку...	99
<i>А.А. Агаркова.</i> Проблемы изучения региональной геопоэтики в гуманитарном блоке дисциплин педагогического вуза (на материале Донбасса).....	103
<i>Е.Г. Милюгина.</i> Топонимический текст как педагогический ресурс формирования региональной идентичности личности	110
<i>Х.Х. Гамбарова.</i> Роль библеизмов современного русского языка в познавательной деятельности учащихся.....	115
<i>Г.Н. Хидирова.</i> Эффективность метода проектов в обучении лингвистическому анализу художественного текста.....	118
<i>Е.С. Шмаков.</i> Формирование культурно-образовательного имиджа детской школы искусств посредством общественного блога	123
<i>Н.Ж. Ярашова.</i> Проявление интонации у детей посредством обращения.....	128

ДУХОВНАЯ, ЭСТЕТИЧЕСКАЯ И МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>М.Г. Корнакова.</i> Музыкальное, художественное, эстетическое воспитание: соотношение научно-педагогических понятий.....	131
<i>Е.Г. Милюгина, Д.С. Комаров.</i> Феномен темпо-ритмической культуры личности в современных исследованиях.....	135
<i>О.И. Прокофьева.</i> Поликультурная компетентность педагогов-музыкантов в современных исследованиях.....	140
<i>Т.А. Степанова.</i> Комплексная диагностика уровня сформированности эстетической культуры студентов в условиях студийной работы.....	145
<i>В.В. Копылов, О.А. Копылова.</i> Духовно-просветительская деятельность Русской Православной Церкви в местах лишения свободы как фактор совершенствования отечественной пенитенциарной педагогики.....	150
<i>Е.Г. Милюгина, М.Н. Крылова.</i> Формирование эстетической культуры старших дошкольников с использованием полихудожественного подхода.....	154
<i>Е.Л. Назимова.</i> Проблема развития эмоциональной отзывчивости дошкольников в современной музыкальной педагогике.....	159
<i>Т.И. Якиманская.</i> Внеклассная музыкально-театральная деятельность как педагогический ресурс формирования креативности школьников.....	164
<i>Т.В. Афанасьева.</i> Формирование традиций русской скрипичной исполнительской школы.....	170

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>Г.А. Демурчян С.Ю. Щербакова.</i> О концепции практикума по решению задач в подготовке учителя начальных классов.....	175
<i>М.Л. Звездина</i> «Образование для устойчивого развития» как новое интегративное направление образования	182
<i>В.В. Копылов, О.А. Копылова.</i> Формирование компетенций проектной деятельности педагога в процессе профессиональной подготовки.....	188
<i>А.А. Кулагина.</i> Организация самостоятельной работы студентов	

педагогического вуза.....	194
<i>Е.И. Приходченко.</i> Развитие критического мышления студентов как продуктивного творческого процесса	198
<i>Е.С. Тупик.</i> Условия и факторы развития инновационного потенциала преподавателей вуза	202
<i>В.В. Чиждова.</i> Сравнительно-сопоставительный анализ стипендиального обеспечения в вузах г. Твери	207
<i>Чэнь Сыци.</i> Использование цикла PDCA для управления качеством дипломной работы в вузе.....	216

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

<i>Ю.А. Малышева, А.А. Андреева.</i> Формирование знаний о животных у младших школьников с помощью игровых методов.....	221
<i>Т.А. Лозгачева, У.А. Кузнецова.</i> Организация процесса обучения математике младших школьников.....	226
<i>О.Ю. Батурина.</i> Представления об окружающем мире, формируемые в дошкольном возрасте в соответствии с ФГОС ДО.....	232
<i>С.А. Саакян.</i> Формирование у дошкольников положительного отношения к животным.....	238
<i>Н.Н. Седых.</i> Инклюзивная компетентность законного представителя ребёнка с ОВЗ как условие интеграции ребенка в образовательное пространство.....	243
<i>О.О. Копкарева.</i> Формирование представлений о значении зубов для человека у детей старшего дошкольного возраста.....	252
<i>А.М. Набиева, А.П. Сильченко.</i> Гигиеническое воспитание и санитарное просвещение в начальном общем образовании: проектирование учебных ситуаций.....	259

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ

<i>В.В. Алексеева.</i> Система управления дошкольным образованием в регионах Советского Союза в 1941–1992 годах (на примере Башкирской АССР).....	263
<i>Н.Н. Зубарева.</i> Формирование исторического сознания обучающихся при изучении предметов гуманитарного цикла: традиции и новации.....	268
<i>Н.О. Сафарова.</i> Музеи как фактор непрерывного образования в формировании исторического сознания.....	275
<i>О.М. Кузьмина.</i> Мобилизация культурно-образовательного ресурса творческой интеллигенции для оптимизации фронтовой повседневности в годы Великой отечественной войны.....	279

Вызовы современного этапа цивилизационного развития оказывают влияние на различные сферы жизнедеятельности, при этом приоритетно на образование как социокультурный феномен человеческого бытия. Уникальная миссия этого социокультурного института детерминирует необходимость его перманентной модернизации. Достижение в ее процессе конструктивных результатов осуществляется посредством поиска и обоснования новаций, генезис и внедрение которых возможны только в контексте и неразрывной целостности с доказавшими свое предназначение традиционными конструктами устойчивого развития образования, базирующимися на его непреходящих социокультурных и гуманистических ценностях и смыслах.

Образование как социокультурный феномен не имеет политических и географических границ, поскольку его ценностно-смысловое предназначение заключается в целенаправленном обеспечении развитии растущего человека. Поэтому важными представляются совместные проекты исследователей разных стран, среди которых актуальной представляется международная научно-практическая конференция, обеспечивающая пространство научной дискуссии, позволяющая проводить научные дискуссии, на теоретическом и эмпирическом уровне осуществлять рефлексию существующей образовательной действительности, выявлять проблемы и перспективы развития педагогической теории и практики в контексте постоянно меняющихся внешних по отношению к образованию вызовов, неизбежно влияющих на актуализацию присущих этому социокультурному феномену противоречий.

В предлагаемом издании представлены результаты научно-педагогической рефлексии актуальных вопросов развития высшего, среднего профессионального, школьного, дошкольного и дополнительного образования, основных стратегий в профессиональной подготовке и деятельности педагога для различных уровней образования. Авторами материалов являются ведущие и начинающие исследователи из разных стран. Основной состав авторов настоящего сборника представлен учеными из России (Тверской государственной университет, Институт педагогического образования и социальных технологий) и Узбекистана (Навоийский государственный педагогический институт).

Важный вклад в подготовку и организацию научных дискуссий в пространстве состоявшейся Международной конференции, подготовке по ее результатам представляемого сборника научных трудов внесли: Татьяна Владимировна Бабушкина, заведующий кафедрой русского языка с методикой преподавания (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Елена Георгиевна Милюгина, профессор кафедры русского языка с методикой преподавания, (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Светлана Анатольевна Травина, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия);

Анна Сергеевна Бысюк, и.о. заведующего кафедрой дошкольной педагогики и психологии (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Ольга Олеговна Гонина, и.о. заведующего базовой кафедры психологии и педагогики дошкольного образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Анна Александровна Кулагина, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Тамара Алексеевна Голубева, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Светлана Юрьевна Щербакова, заведующий кафедрой математического и естественнонаучного образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Татьяна Александровна Лозгачева, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Светлана Евгеньевна Горшкова, заведующий кафедрой теологии (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Марина Андреевна Крылова, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования (Институт педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета, Россия); Содик Алтыевич Хужжиев, проректор по научной работе (Навоийский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан); Тойир Усмонович Утапов, начальник отдела науки (Навоийский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан); Альбина Ходжаевна Рахманова, доцент кафедры русского языка и литературы (Навоийский государственный педагогический институт, Республика Узбекистан).

Значимая поддержка в организации конференции осуществлена и.о. ректора Тверского государственного университета Людмилой Николаевной Скаковской и ректором Навоийского государственного педагогического института Бахтиёром Худайбердиевичем Данияровым, принявшими личное участие в пленарном заседании конференции.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УДК 378.01(045)

ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ТRENДЫ РАЗВИТИЯ РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.В. Богуславский

Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия

Е.В. Неборский

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

В статье обосновывается, что в ближайшее десятилетие произойдет ряд значимых трансформаций социально-экономических отношений, значительных изменений в образовательных технологиях, что обусловит новые перспективы для развития российских университетов. Среди наиболее перспективных трендов выделяются: цифровизация высшего образования; формирование кластерной внеуниверситетской образовательной среды; обострение конкуренции за финансовые ресурсы, лучших абитуриентов и перспективных работодателей; изменение номенклатуры востребованных профессий; трансформация рынка труда; нарастание стратификации высшего образования; дифференциация качества образования.

***Ключевые слова:** университеты, высшее образование, конкуренция, стратификация, управление, прогноз.*

В ближайшее десятилетие произойдет ряд значимых трансформаций социально-экономических отношений, значительных изменений в образовательных технологиях, что обусловит новые перспективы для развития российских университетов России в 2020-е гг.

В данной связи возникает ряд вопросов. Какие перспективные тренды могут возникнуть в 2020-х гг. в развитии университетов России? Каковы их возможные последствия и потенциал?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, необходимо установить эти перспективные тренды, которые могут возникнуть в развитии университетов России, охарактеризовать их содержание, установить возможные последствия.

С целью выявления потенциальных перспективных трендов нами использовался форсайт метод. Метод экспертного интервью позволил не только определить потенциальные перспективные тренды, но и охарактеризовать их последствия.

В ходе исследования среди наиболее значимых перспективных трендов выявлены: цифровизация высшего образования; формирование кластерной внеуниверситетской образовательной среды; обострение конкуренции за финансовые ресурсы, лучших абитуриентов и перспективных работодателей; изменение номенклатуры востребованных профессий; трансформация рынка труда; нарастание стратификации высшего образования; дифференциация качества школьного образования.

Цифровизация высшего образования представляет собой достаточно серьезный вызов для сферы высшего образования. Это позволяет вести диалог о цифровизации системы образования, о подготовке специалистов для

интенсивного развития цифровых технологий и, вместе с тем, способных к обновлению, в целом, современного образования в стране.

Нарастающие процессы в социуме, условно отделенные от непосредственных систем образования, но соединяющие между собой самые различные и сильные потоки науки, политики, идеологии, институтов гражданского общества, объективно служат более глубокому осознанию реалий глобализированного мира и ответственности каждого за место страны в нем.

Для реализации потенциала необходимы следующие основные условия: наличие информационного взаимодействия между рабочим местом обучающегося и образовательным пространством; поддержка всего спектра форм цифрового обучения; привлечение работодателей к обучению своих будущих сотрудников.

Не заостряя специально внимания в данной работе на спорах о достоинствах и недостатках цифрового образования, отметим важный момент: проведенные многочисленные эксперименты по использованию традиционных методов работы педагога и, например, МООК курсы (Массовые Открытые Онлайн Курсы) не выявили статистически значимых различий в образовательных результатах у студентов в ряде областей [4].

Цифровое обучение (digital learning) при этом определяется как любой набор методов, основанных на информационно-коммуникационных технологиях, который может быть применен для поддержки учебного процесса. В настоящее время, как отмечает Д. Ифенталер, основной потенциал цифрового обучения сконцентрирован в следующих сферах: игровое обучение (game-based learning); объемные (в плане количества участников) открытые онлайн курсы (massive open online courses); социальные сети в обучении (social networks); обучающая аналитика (learning analytics); мобильные или расширенные мобильные приложения (mobile or augmented applications) [11, с. 3].

В данной связи необходимо понимать, что цифровизация высшего образования не подразумевает только лишь дистанционное обучение с отсроченным во времени процессом взаимодействия педагога и студента, оно включает в себя и онлайн обучение (то есть обучение в режиме реального времени, но с удаленным доступом). Кроме того, развитие цифровых платформ и технологий постепенно будет давать больше возможностей для «оживления» процесса обучения, появления новых возможностей обучения (например, самоконтроля собственного образовательного роста). Иными словами, изменения в условиях организации образовательного процесса потребуют переосмысления традиционных педагогических технологий и большей индивидуализации обучения, ориентации на гуманизацию [1], изменение роли педагога [3].

Формирование кластерной внеуниверситетской образовательной среды. Изменения, связанные с развитием цифровых технологий, могут стать драйвером для формирования образовательной среды за пределами кампусов университетов, в том числе на производственных площадках. При разработке стратегий развития, а также формировании образовательных программ важно учитывать, что современная образовательная среда значительно отличается от

той, которая существовала еще двадцать лет назад, и будет отличаться от той, которая будет через двадцать лет. Университетам придется еще более тесно сотрудничать с промышленностью, организовывать различные совместные проекты с привлечением как преподавателей, так и студентов. Во избежание потери доли собственного участия на рынке образования университетам, как отмечают эксперты, придется также вступать в межведомственные союзы, формировать совместные междуниверситетские научно-образовательные проекты, университетские сети, поскольку конкурирование в одиночку станет все более сложным, если не сказать невозможным [5; 6].

Обострение конкуренции за финансовые ресурсы, лучших абитуриентов и перспективных работодателей. Университеты все больше включаются в конкурентную борьбу, и, хотя, в том числе благодаря государственной поддержке, на данном этапе российские университеты ощутили это на себе еще не в полной мере [8], первые «плоды» этой конкуренции уже можно наблюдать в образовательной миграции абитуриентов, особенно в магистратуре, когда из регионов с менее крупными университетами уезжают вчерашние бакалавры, чтобы поступить в магистратуру более престижных университетов. Обострение конкуренции между университетами можно будет наблюдать не только за талантливых преподавателей и студентов, но и за совместные проекты с перспективными работодателями, поскольку они являются как получателями выпускников университета с профильными компетенциями, так и часто выступают со-инвесторами различных проектов, а также заказчиками конкретных научных и образовательных продуктов.

Изменение номенклатуры востребованных профессий. Повышение качества высшего образования и его гибкость по отношению к рынку труда, являются важными источниками позитивных изменений экономики региона в целом [10]; в том числе – ориентации на перспективу, на ключевые навыки, отраженные, например, в Атласе новых профессий [9]. При разработке образовательных программ необходимо понимать, что ряд профессий, существующих на современном историческом этапе, могут либо значительно трансформироваться, либо исчезнуть совсем. Изменения в технологиях высвободят ряд функций, осуществляемых людьми в той или иной области, что, следовательно, приведет к изменению содержания профессиональной деятельности.

Трансформация рынка труда, являясь логически связанным с предыдущим пунктом вызовом, содержит в себе еще одну важную особенность. Дело в том, что рынок труда в будущем все больше будет глобализироваться и виртуализироваться. Мобильность населения, создание распределенных производственных площадок в различных странах и регионах, возможность удаленной профессиональной деятельности – все это будет изменять как требования к работникам, так и запросы к университетскому образованию, реализующему подготовку студентов.

Нарастание стратификации высшего образования. Очевидно, что разрыв между ведущими университетами и региональными университетами, особенно лишенными дополнительной государственной поддержки в форме грантов, субсидий и материально-технических ресурсов, в будущем будет

увеличиваться. В свою очередь это приведет к усилению стратификации и в области образовательного процесса, его организации и результата.

Многие эксперты отмечают, что в будущем, предположительно, будет существовать две основные группы университетов: университеты «элитной подготовки» и университеты «массовой подготовки». Университеты «элитной подготовки», обладая мощными ресурсными базами, будут давать «инженерное», не доступное большинству специальное знание в области различных технологий (медицинских, генетических, социальных, экономических, психологических и т.д.).

Университеты «массовой подготовки» выступят проводником повышения общего уровня образованности населения, их задачей станет обеспечение высшим образованием населения на уровне бакалавриата, то есть «общего» высшего образования, фундаментом для чего послужит, вполне вероятно, комбинация из общих гуманитарных, естественных и технических дисциплин. Аналогом этого выступали «семь свободных искусств» (грамматика, логика, риторика, арифметика, геометрия, музыка, астрономия) в первых европейских университетах, а в современном мире даже существует понятие «бакалавр искусств» (англ. Bachelor of Arts). При этом не следует путать данный термин с «искусством», как областью исключительно художественной деятельности человека, то есть с «изящными искусствами».

Дифференциация качества школьного образования. Следует отметить, что создание единого образовательного пространства на территории России осложняется рядом факторов: социально-экономической разницей между регионами, различным по составу человеческим капиталом, различной архитектурой рынка труда и занятости регионов, различной политической ситуацией.

Несмотря на введение ЕГЭ как попытки обеспечения равных возможностей, эксперты отмечают, что подготовка в школах от региона к региону все-таки различается. И даже успехи в международных оценках PISA все-таки большей степенью обеспечиваются участниками из центральных регионов России. И это пока еще остается одним из важнейших вызовов для развития и укрепления преемственности между школами и университетами [1].

Полученные в ходе исследования результаты могут свидетельствовать о необходимости выработки перспективной стратегии совершенствования деятельности университетов в России, в частности, создания условий для стимулирования научной деятельности, которая способствовала бы укреплению связи с работодателями в кооперации с другими университетами. Необходимо изменение социального (государственного) заказа по отношению к университетам, который был бы нацелен на опережение в вопросах развития рынка труда и технологий, укрепление связи между школами и университетами в части подготовки будущих абитуриентов. Университетам потребуется более гибкий подход в управлении, частичная децентрализация, расширение автономии и подключение к рыночным механизмам [7].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова В.Г., Богуславский М.В. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм. М.: МГПУ, 2007. 311 с.

2. Богуславский М.В. Консервативная стратегия модернизации российского образования (история и перспективы) // Изв. Рос. Академии образования. 2014. № 1(29). С. 39–45.
3. Богуславский М.В., Куликова С.В., Романов А.А.. Формирование и деятельность учителя: исторический опыт передачи образованности и культуры // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3. С. 15–27.
4. Боуэн У. Высшее образование в цифровую эпоху. М.: Изд. дом ВШЭ, 2018. 224 с.
5. Высшее образование в немецкой и русской традициях: колл. монография /Богуславский М.В., Неборский Е.В., Неборская В.В., Сюткина И.С., Юшкова Л.А. / под общ. ред. М.В. Богуславского. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. 272 с.
6. Неборский Е.В., Богуславский М.В. Высшее образование в российской традиции: опыт и современность // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар. 2014. № 9. С. 229–232.
7. Неборский Е.В., Богуславский М.В. Развитие конкурентоспособной системы высшего образования России: анализ проблемных факторов // Проблемы современного образования. 2017. № 2. С. 45–56. URL: <http://www.pmedu.ru/images/pso2017-2/45-56.pdf>
8. Чепуренко А.Ю. Маркс в университете 3.0? // Социологические исследования. 2018. №5. С. 26–34.
9. Gurban I., Tarasyev A. Global trends in education: Russia case study // IFAC-PapersOnLine. 2016. V. 49, Is. 6. P. 186 URL: 193.
10. Hromcová J., Agnese P. Globalization, welfare, and the attitudes toward higher education // Economic Modelling. 2018. In Press.
11. Ifenthaler D. How we learn at the digital workplace // Digital Workplace Learning: Bridging Formal and Informal Learning with Digital Technologies. New York: Springer International Publishing, 2018. P. 3 URL: 8.

PERSPECTIVES TRENDS IN RUSSIA'S UNIVERSITY EDUCATION DEVELOPMENT

M.V. Boguslavsky

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

E.V. Neborsky

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

The article substantiates that in the coming decade there will be a number of significant transformations of socio-economic relations, significant changes in educational technologies, which will determine new prospects for the development of Russian universities. Among the most significant promising trends are: digitalization of higher education; the formation of a cluster of non-university educational environment; increased competition for financial resources, the best applicants and prospective employers; change the range of popular professions; labor market transformation; the increase in stratification of higher education; differentiation of the quality of education.

Keywords: *universities, higher education, competition, stratification, management, forecast.*

Об авторах:

Богуславский Михаил Викторович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий центром истории педагогики и образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия, e-mail: hist2001@mail.ru

Неборский Егор Валентинович – доктор педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», г. Ижевск, Россия, e-mail: neborskiy@list.ru

**КОНЦЕПЦИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СТРАТЕГИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
ТВЕРСКОГО РЕГИОНА**

Ю.А. Клейберг¹

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Международная Ассоциация девиантологов

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6757-0102>

Представлены авторский подход и Концепция модернизации региональной системы образования в современных условиях развития Тверского региона.

Ключевые слова: модернизация, стратегия, региональная система образования, стратегия развития.

Как известно, в мире постоянно формируется и увеличивается запрос на перспективные инновации – новые знания и оригинальные технологические решения. «Знание превратилось в ключевой экономический ресурс и доминирующий, если не единственный, источник конкурентного преимущества» [3, р. 31].

Образование как система представляет собой совокупность институциональных структур, основная цель которых – дать знание, образование обучающимся в них. В этом смысле она (структура) является ядром образовательного кластера, который представляет собой континуум образовательных учреждений всех уровней в пределах отдельно взятой географической территории.

Актуальной тенденцией развития российского образования считается перманентная ее трансформация и изменение, которые вызваны политическими и социально-экономическими прорывными реформами. Одной из важнейших проблем в этой связи становится выход на первый план вопроса регионализации образования как важнейшего направления.

Модернизация региональной образовательной системы – генеральная задача современной государственной политики, которая является неотъемлемой частью Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы, Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, Госпрограммы «Развитие образования» на период 2018–2025 годов и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также долгосрочной Перспективы развития Тверского региона.

Модернизация регионального образования сегодня актуальна, как никогда. Она предполагает совершенствование региональной модели и внедрение инновационной программы, которые задают вектор улучшения качественного образования, необходимый для обеспечения эффективного развития Тверского региона в поликультурном, медиа-образовательном и цифровом образовательном пространстве.

Важнейшим компонентом любой инновационной системы всегда выступает человеческий потенциал – люди, имеющие особенные черты,

необходимые для созидания, создания, распространения и освоения новшеств. Эти черты-качества могут в полной мере сформироваться и развиваться исключительно в сфере образования. Соответственно, развитие государства требует становления инновационных систем в образовании [1; 2].

Однако, существующие проблемные зоны в системе регионального образования могут оказать стагнационное воздействие на процессы модернизации. Такими проблемными зонами являются, *во-первых*, образование – оно, по существу, превратилось в замкнутую государственную систему, изолированность которой снижает интеграционные процессы с другими системами и возможность влияния на их развитие.

Во-вторых, педагогические кадры, способные решать задачи модернизации на всех уровнях образования. Но здесь очевидным является усиливающийся дисбаланс между потребностью сферы регионального образования в педагогических работниках и реальной возможностью их подготовки, переподготовки и повышения профессиональной квалификации. Этот дисбаланс не способствует повышению конкурентоспособности данных специалистов даже внутри самого региона.

В-третьих, отсутствие механизмов взаимодействия и заинтересованности в государственно-частном партнерстве, бизнес-сообществах и образовательных организациях. Эта тенденция тормозит решение проблемы всеобщей доступности образования и высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов образования – профессионального, общего, дополнительного и постдипломного.

В-четвертых, отсутствие качественно нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программ социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику и профессиональную деятельность посредством использования технологий профориентационной работы, информационно-просветительской деятельности и широкой популяризации профессий.

В-пятых, актуальность и целесообразность создания нового облика системы регионального образования как эффективной системы, создающей условия и дополнительные возможности для осуществления модификации видов предоставляемых образовательных услуг для личностного и профессионального роста. Именно предоставление дополнительных возможностей является дополнительной гарантией качества и универсальности российского образования, учитывающие внешние вызовы, риски и тенденции.

В-шестых, отсутствие комплексного и системного подхода в работе с одаренными детьми и талантливой молодежью, девиантными подростками и их семьями, постинтернатной социализации подростков и молодежи, детей и взрослых с ограниченными возможностями здоровья. В работе с этими категориями граждан пока отсутствуют эффективные механизмы и непрерывность, недостаточно используются возможности высших учебных заведений, научных учреждений, организаций дополнительного образования.

Мы предлагаем свою концепцию модернизации региональной системы образования, *генеральной целью* которой, на наш взгляд, выступает

обеспечение условий для эффективного развития образования в Тверском регионе, направленного на формирование привлекательности педагогической профессии и конкурентоспособного активного человеческого потенциала, с обеспечением при этом сохранения и развития единого образовательного пространства.

Указанная генеральная цель может быть достигнута за счет реализации следующих первостепенных *задач*:

1. Анализ и переосмысление компетенций педагогических кадров, актуализация системных мер повышения социальной направленности и ответственности специалистов образовательных учреждений. Это может быть достигнуто за счет создания и реализации программ эффективного формирования у молодого поколения культуры здорового и безопасного образа жизни, развития творческих способностей и активной гражданской позиции.

2. Расширение инфраструктуры и спектра оказываемых услуг дополнительного образования, обеспечивающее доступность повышения квалификации, постдипломного образования профильным специалистам: юристам специальных учреждений закрытого типа, практическим психологам, социальным работникам и социальным педагогам, тренерам детско-юношеских спортивных клубов, в сфере туризма, инклюзивного профиля, медиации и др. Дополнительное профессиональное образование является важной составляющей непрерывного образования граждан.

3. Создание современной системы мониторинга и оценки качества образования и воспитания на всех его уровнях. Предполагается создание новых инструментов и оценочных процедур (включая международные исследования качества) как в общем школьном, так и в профессиональном образовании, включая городские и сельские образовательные учреждения.

Понятно, что решение поставленных задач потребует от руководства региона целенаправленной реализации этих задач не только через личностно-профессиональный потенциал, но и также через качественное обновление материально-технической базы образования, разработку иных механизмов финансирования системы образования, привлечение средств коммерческих структур и др.

Учитывая известную инертность системы образования, отличительная особенность предлагаемой нами Концепции модернизации системы образования в Тверском регионе состоит в том, что она не дублирует государственную программу в ее типовых направлениях, но предполагает:

1) обновление, развитие и конкретизацию данных программ на основе инновационных моделей, эффективных механизмов, инструментов и технологий в сфере регионального образования (от дошкольного до постдипломного и дополнительного образования взрослых);

2) перспективные разработки по наиболее важным направлениям модернизации, позволяющим достичь наибольшего эффекта в повышении доступности, качества и конкурентоспособности современного образования на мировом уровне.

Безусловно, все это придаст региональной системе образования

целесообразность, мобильность и конкретность по всем направлениям деятельности, включая работу с одаренными детьми и талантливой молодежью, девиантными подростками, детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, окончившими интернатные образовательные учреждения и др.

Таким образом, реализация предложенной нами Концепции модернизации регионального образования позволит создать устойчивый механизм необратимых поступательных позитивных системных изменений не только в системе образования Тверского региона, но, возможно, и за его пределами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Данилов С.В., Вершинин В.Н. Образовательные инновации в регионе: история, современное состояние, содержание: монография. Ульяновск: УИПКПРО, 2015. 208 с.
2. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения её развития // Педагогика. 2010. № 7. С. 12–13.
3. Drucker P.F. Managing in a Time of Great Change. NY: Truman Talley Books / Dutton, 1995.

CONCEPT OF MODERNIZATION OF MODERN EDUCATION IN THE STRATEGIES OF SOCIO-ECONOMIC DEVELOPMENT TVER REGION

Yu. A. Kleyberg¹

Tver State University, Tver, Russia

¹ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6757-0102>

The author's approach and the concept of modernization of the regional education system in the modern conditions of development of the Tver region are presented.

Keywords: *modernization, strategy, regional education system, development strategy.*

Об авторе:

Клейберг Юрий Александрович – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» г. Тверь, Россия, e-mail: klab53@rambler.ru

УДК 371.123

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ ИДЕАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЕВРОПЕЙСКИЙ ОПЫТ ДЛЯ РОССИИ

Е.В. Астапенко, Т.А. Голубева, И.Д. Лельчицкий

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Рассматриваются проблемы подготовки преподавателей для системы отечественного и европейского профессионального образования. Предложена программа исследования модели идеального преподавателя для профессионального образования. Обоснована актуальность разработки новых учебных программ для сотрудников ПОО, которые будут использовать политику и практику ЕС в создании модели идеального преподавателя ПОО.

Ключевые слова: *преподаватель ПОО, профессиональное образование, модель идеального педагога.*

Современное общество живёт в эпоху глобализации экономики и других сфер деятельности человека, распространения мультикультурных процессов, в том числе связанных с миграцией, умножения угроз возникновения

конфликтов на религиозно-конфессиональной почве, введения разнообразных политических и экономических санкций. Государства стремятся оперативно реагировать на обозначенные новые вызовы и вести работу по поиску и нахождению путей и средств решения возникающих проблем. В этой связи приобретают особую актуальность исследования различных культур мира, в том числе педагогических, обуславливающих, в частности, готовность личности к самореализации, конкурентной борьбе и интеграции в мировые социальные процессы. В современный период в международном сообществе отмечаются установки на глобализацию и интернационализацию образования, в том числе и российского, которые заключаются в интеграции международного и поликультурного аспектов в цели, задачи, методы и технологии предоставления высшего образования. Развитие современного образования должно осуществляться с учетом глобального контекста, действующих международных стандартов. В охарактеризованных обстоятельствах следует уделить особое внимание месту и роли преподавателя в современном образовательном пространстве, в частности преподавателя профессионального образования, принимая во внимание современный мультикультурный контекст и особенности субъект-субъектной образовательной парадигмы. Несмотря на применение информационных технологий, технических средств обучения роль преподавателя остается важнейшей в образовательном процессе.

В означенной связи особую актуальность и практическую значимость приобретают международные проекты в сфере образования, направленные на обмен опытом, практиками, разработке новых концепций и инновационных образовательных программ.

В 1989 г. Европейским советом университетов была учреждена программа грантов для исследований имени французского предпринимателя и государственного деятеля, одного из основателей Европейского союза Жана Монне. Основной целью программы является поддержка исследований в сфере европейской политики, экономики, законодательства и т.д. В рамках этой программы в настоящее время принимают участие около 8000 университетов и 78 стран мира.

Одной из актуальных тем исследований в сфере педагогики является изучение личности преподавателя в системе профессионального образования, так как современные тенденции в профессиональном образовании и растущая потребность в педагогах, способных осуществлять профессиональное развитие студентов, определяют новые цели и задачи в системе европейского и Российского педагогического образования.

По данной теме подана заявка на получение гранта ЕС коллективом Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета «Модель идеального преподавателя в системе профессионального образования: европейский опыт для России».

Укрепление профессионально-технического образования в рамках Европейского Союза имеет первостепенное значение для экономического успеха национальных государств. Повышение его качества связано с

применением последовательного, профессионально ориентированного компетентностного подхода в рамках европейских национальных систем профессионального образования и обучения (ПОО), который является ныне ведущей парадигмой образовательных инноваций. При этом личностные характеристики преподавателей играют важнейшую роль в обучении студентов, так как идеальный образ преподавателя выступает в качестве проекции желаемого образа себя в будущей профессии.

Европейский Центр развития профессиональной подготовки (1998 г.), Международный центр профессионально-технического образования и подготовки ЮНЕСКО и статистический институт ЮНЕСКО (2007 г.) обращают внимание на профессионализм преподавателей профессионального образования и называют две основных проблемы профессионализации: низкий статус профессионального образования и низкий социальный статус педагогической профессии в целом.

Данные проблемы актуальны и для профессионального образования России, на что обращается внимание в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» (2017) [1]. Проект «Модель идеального преподавателя в системе профессионального образования: европейский опыт для России» вписывается в стратегическую рамку европейского сотрудничества в области образования и обучения (ЕТ 2020). ЕТ 2020 является форумом, позволяющим государствам обмениваться лучшими практиками, она направлена на продвижение реформ образовательной политики на национальных уровнях. ЕТ 2020 преследует следующие четыре общие цели ЕС: «сделать обучение на протяжении всей жизни и мобильность реальностью; повысить качество и эффективность образования и обучения; способствовать справедливости, социальной сплочённости и активной гражданственности; повысить творческий потенциал и инновации, включая предпринимательство, на всех уровнях образования и обучения» [2].

В настоящее время, учитывая растущий акцент на обучении в течение всей жизни, профессии педагогов и тренеров в качестве координаторов обучения могут рассматриваться в качестве основной профессии в обществе знаний. Поэтому повышение качества подготовки и улучшение положения учителей является важным рычагом для повышения качества профессионального образования, признаваемое многими международными и национальными организациями (ОЭСР; ЮНЕВОК; ЮНЕСКО).

Проблема формирования идеального образа преподавателя ПОО требует дополнительного изучения в связи с современной парадигмой ПОО, растущим интересом педагогической науки и практики к проблемам формирования идеальных педагогических идей как мотивирующего фактора совершенствования ПОО будущих преподавателей их профессионального развития. Однако современные исследования образа преподавателей профессионального образования свидетельствуют о разрыве между знаниями и умениями, необходимыми в практической деятельности, и компетенциями, освоенными в рамках формального образования.

Проблема исследования была выбрана не случайно, поскольку она

обеспечивает очень хорошую возможность для конструктивного решения и получения осязаемого результата – модели идеального преподавателя профессионального образования. Она опирается на исследования в высшем и профессионально-техническом образовании и сотрудничестве с работодателями.

В исследовании будут рассмотрены аксиологические и культурные подходы, установленные в теории и практике европейского и отечественного ПОО. В этой связи актуальны технологические аспекты формирования идеального преподавателя ПОО в свете современных социокультурных ориентиров, разработанных в педагогическом образовании ЕС.

Изучение мировых традиций (и европейских в частности) осмысления сущности педагогической деятельности идеального преподавателя, а также источников, задач и особенностей формирования идеала педагога в современной образовательной парадигме и перспективе позволяет нам приблизиться, с одной стороны, к постижению основополагающих черт личности идеального преподавателя ПОО, с другой – к пониманию особенностей современных вызовов и возможных ответов на них.

Институт педагогического образования и социальных технологий ТвГУ традиционно уделяет большое внимание гармонизации исследований ЕС в этой области с опытом РФ благодаря участию в международных проектах, например, в проекте «Пилотирование ECVET в национальную систему ПО России и Узбекистана / RUECVET». ТвГУ занимается программами повышения квалификации преподавателей, тренеров, менеджеров профессионального образования для регионов России. Поэтому проект актуален для разработки новых учебных программ для сотрудников ПОО, которые будут использовать политику и практику ЕС в создании модели идеального преподавателя ПОО.

Таким образом, ценность проекта заключается в продвижении и внедрении инновационных методов обучения в системе подготовки преподавателей ПОО в контексте ЕС и использовании методологии ЕС для повышения привлекательности ПОО, использовании лучших практик ЕС в национальных российских традициях для понимания ценностей ЕС в подготовке идеальных учителей ПОО.

Общие цели проекта могут быть сформулированы следующим образом: способствовать развитию взаимопонимания между практиками ЕС и РФ; развивать межкультурную коммуникацию и сравнительную оценку взглядов ученых и практиков ЕС и РФ на подготовку идеальных преподавателей ПОО; в контексте европейских подходов способствовать реализации исследований, ориентированных на создание модели идеального учителя ПОО. Задачи проекта:

1. Способствовать пониманию опыта ЕС в повышении качества подготовки идеального преподавателя ПОО путем анализа и реализации политики и практики ЕС и распространения этого опыта в академических и деловых кругах.

2. Повышение интереса к политике ЕС и практике подготовки преподавателей ПОО в ТвГУ и более широких академических и деловых сообществах.

3. Изучить эффективность лучшей практики ЕС по подготовке преподавателей ПОО и рассмотреть возможности для РФ.

4. Мотивировать студентов, преподавателей, научных работников к исследованию научных аспектов обучения и разработке идеального учителя ПОО в качестве основы для планирования их индивидуальных стратегий обучения на протяжении всей жизни.

5. Способствовать распространению результатов исследований, публикации статей и исследований, связанных с политикой и практикой ЕС в области моделирования идеального имиджа учителя ПОО в академическом сообществе и образовательном менеджменте.

6. Продвижение указателей политики ЕС в области обучения и исследований, которые связывают интересы организаций, работодателей и региональных органов власти.

Проект ориентирован на студентов ТвГУ (будущих преподавателей ПОО, тренеров, менеджеров, научных сотрудников), широкое академическое и бизнес-сообщество, региональные власти РФ.

Ожидаются более широкие результаты проекта в академическом мире, органах управления образованием и бизнесе, а именно: повышение интереса к сотрудничеству образовательных организаций ЕС и РФ в моделировании идеального преподавателя ПОО; расширение возможностей для научных исследований, связанных с повышением квалификации в ПОО; повышение привлекательности концепций ЕС для создания условий для реализации модели идеального учителя; повышение знаний об использовании практики ЕС и повышение квалификации преподавателей ПОО; расширение диалога между поставщиками ПОО и работодателями об образовательных программах с включением политики и практики ПОО ЕС в систему ПОО РФ.

Краткосрочные и промежуточные изменения / результаты ожидаются следующие: использование методов и инструментов исследования политики ЕС при разработке модели идеального учителя ПОО; реализация некоторых показателей политики и практики ЕС при разработке образовательных программ подготовки и повышения квалификации преподавателей ПОО; расширение диалога между учеными, деловыми кругами, органами управления и руководителями системы образования; экспертные рекомендации по устранению препятствий и противоречий в реализации политики и практики ЕС в моделировании идеального учителя ПОО; результаты проекта: информационный интернет-ресурс, публикация научных статей, разработка дидактических материалов.

Концепция проекта полностью соответствует цели изучения новых ракурсов и методологии подготовки идеального преподавателя ПОО для адаптации и осмысления проблемы Европейского Союза, расширения знаний о ЕС и его процессах среди широкой общественности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования»». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/>
2. European Police Cooperation (ET 2020 framework). Режим доступа: https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en

DESIGNING THE MODEL OF IDEAL TEACHER IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION: EUROPEAN EXPERIENCE FOR RUSSIA

E.V. Astapenko, T.A. Golubeva, I.D. Lelchitsky

Tver State University, Tver, Russia

The problems of training teachers for the system of domestic and European vocational education are considered. A study program for the model of ideal teacher for vocational education has been proposed. The relevance of developing new curricula for VET staff who will use EU policies and practices in creating the model of an ideal VET teacher is substantiated.

Keywords: *teacher of vocational education, vocational education, model of ideal teacher.*

Об авторах:

Астапенко Елена Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: elenastap@gmail.com

Голубева Тамара Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

Лельчицкий Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» г. Тверь, Россия, e-mail: igorlel56@gmail.com

УДК 378.14 (075.8)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ: ПРОБЛЕМА ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

Л.П. Лазарева

Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия

Постановка проблемы «засорения» образовательного процесса множеством педагогических ошибок, вызванных причинами объективно-субъективного характера, имеет право на рассмотрение её в структурном ракурсе с целью поиска путей их предупреждения. Автор ставит в статье целью своего исследования анализ природы педагогических ошибок, классифицирует ошибки в современной педагогической практике, называет психолого-педагогические способы их предупреждения.

Ключевые слова: *ошибки в педагогической деятельности, устаревшие научные представления, ложь в практике учебного процесса, проблема личностно-профессионального роста педагога.*

Педагогические ошибки – одна из разновидностей ошибок, совершаемых человеком в профессиональной деятельности. Но при этом, в отличие от других неправильных действий, допускаемых человеком, педагогические наиболее опасны, так как имеют тенденцию тяготения к накопительному вредоносному эффекту в процессе созревания личности. По определению, данному в Википедии, «ошибка – это непреднамеренное забывчивое отклонение от правильных действий, поступков, мыслей, разница между ожидаемой или измеренной и реальной величиной».

Там же, в Википедии, читаем: «Ошибка – несоответствие между двумя группами объектов, один из которых является эталоном (грамматическое правило, правильный ответ на задачу, решение, которое привело бы к желаемому результату), а второй – чем-то, имеющим место в

действительности». Ошибки имеются во всех сферах деятельности).

«Забывчивое отклонение» тем опасно в человеческих отношениях (на которых, по сути, и построен весь педагогический процесс), что влечет за собой нежелательные последствия психологического и морально-нравственного характера в отношении формирующегося молодого сознания, определяющего своё место в мире.

Природа ошибки, как думается автору статьи, наглядно и образно представляется в этимологии этого слова. «Ошибаться» – собственно русское слово, производное от *ошибать*, предикального производного от *шибать* – ударять [4, с. 321].

Ошибочное действие педагога, совершаемое непреднамеренно, возможно ассоциировать с «ударом» по сознанию, чувствам воспитанника... Вполне логично задаться вопросами об источниках, стимуляторах этих ошибок, а также способах их предотвращения.

Разновидности ошибок, бытующих в современной педагогической практике, представляются в такой иерархии: 1) ошибки, истекающие из противоречивости позиций в научном сообществе; 2) ошибочные следствия укоренившегося в педагогике представления «обучения как целенаправленного процесса формирования знаний, умений и навыков для подготовки к жизни и труду»; 3) ошибки, исходящие из ложных установок практической организации учебного процесса.

«Нет более несогласных двух вещей, как знание и выгода, наука и деньги, – писал Лев Николаевич Толстой. – Если для того, чтобы стать более ученым, нужны деньги, если ученость покупается и продается за деньги, то и покупатель, и продавец ошибаются. Христос выгнал продавцов из храма. Так же должны быть выгнаны продавцы из храма науки» [3, с. 257].

Соразмерно сказанному возникает вопрос: что есть образование в современном мире – общественное благо или услуга? Идея рыночных отношений беспрепятственно проникла и в сферу образования.

Сегодня о нем все чаще говорится как о комплексе платных образовательных услуг. В недавнем прошлом главенствовало убеждение о том, что бесплатное образование – это большое достижение государства и необходимое условие развития страны. Сейчас мы практически наблюдаем смену диспозиции в общественном сознании относительно данного вопроса. У педагогической общественности тоже нет единого мнения, чем должно быть образование: частной платной услугой или бесплатным общественным благом? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, нужно, прежде всего, понять, чем отличается образование как общественное благо от образовательной услуги. Экономика определяет общественное благо как то, которое потребляется коллективно всеми гражданами независимо от того, платят они за него или нет. В чистом виде общественное благо встречается очень редко и обычно предоставляется государством.

Есть и такая точка зрения относительно этого мнения: общественное благо – это макроуровень образования; конкретный человек воспринимает образование на микроуровне – как услугу. В современной классификации

экономических благ место образования определено очень нечетко. Рынок образовательных услуг высшего образования носит двойственный характер: с одной стороны, как общественное благо, которое финансируется государством и предоставляется условно безвозмездным для потребителя, с другой стороны, как частное благо, где его цена определяется потребительским спросом и оплачивается непосредственно потребителем.

Исходя из этого, можно прийти к выводу, что образование является смешанным общественным благом, а образовательная услуга как социальное благо может представляться не только общественным, но и частным образом. Исследователями этой проблемы высказывается мнение: образование можно рассматривать как общественное благо лишь до некоторого порогового уровня, после которого начинается нехватка этого блага для всех. Следовательно, чтобы обеспечить доступ к качественному образованию, нужно устранить *ошибку разъединенности*, соединить два капитала – общественный и частный, что впоследствии приведет к повышению уровня жизни страны.

Относительно ошибочных следствий укоренившегося в педагогике представления «обучения как целенаправленного процесса формирования знаний, умений и навыков для подготовки к жизни и труду». Как отмечает автор интереснейшей книги «Мифы и легенды педагогики» Д.А. Белухин, существует три важных момента, на которые никто никогда не обращал внимания:

«1. Жизнь и труд отделены друг от друга и как бы противопоставлены друг другу. Если говорить о социализме, то в большинстве случаев так оно и было. Труд у нас был почетной обязанностью советского человека, и эта обязанность формулировалась в виде популярного слогана «Кто не работает, тот не ест!»...

2. О «ценности» знаний как таковых мы уже говорили – знания сами по себе не имеют никакой ценности, они быстро забываются, если их просто фиксируют в памяти для того, чтобы написать контрольную, сдать экзамен.

Умение делать что-либо – это уже лучше. Однако всем известно, что школа формирует большей частью умения, связанные с теоретически-практическими знаниями и действиями. Такие умения тоже быстро теряются, так как в реальной жизни не находят себе применения. (Вы умели решать тригонометрические задачи? Умели. А сейчас сумеете их решить?)

3. Формирование знаний, умений и навыков как бывшая цель в традиционной педагогике не имеет ценностной значимости, потому что их формирование в школах практически недостижимо, так как не мотивировано.

А если говорить о вузовском обучении, то оно сейчас настолько теоретизировано...» [1, с. 106].

Где же выход из лабиринта устаревших представлений, в неприкосновенном виде перенесенных в новое время? Каким способом можно исправлять старые, вновь повторяемые ошибки? Согласимся с Дмитрием Алексеевичем Белухиным: путем обращения к личностно-ориентированной педагогике, где «обучение – это процесс общения, в котором происходит управляемое познание, индивидуальное освоение общечеловеческой культуры и опыта жизнедеятельности человека, овладение различными видами

конкретной деятельности как основы для формирования черт, свойств и качеств личности» [1, с. 107–109].

Соглашаясь с тем, что обучение, в своей сущности, есть процесс общения, нельзя не выразить опасения, что с вхождением в практику образовательного процесса «инновационных педагогических технологий» возрастает вероятность совершения еще одной крупной ошибки – игнорирования аудиторных занятий в пользу лекций on-line.

Нет смысла спорить с тем, что последняя – высокотехнологичное универсальное средство воспроизводства информации, которым необходимо пользоваться, но которое все-таки нельзя считать единственно приемлемым и абсолютно признанным. Стать полноценным потребителем такой лекции может человек, умеющий аналитически воспринимать научный текст, принимать как саму информацию, так и ее кодовый посыл (то, что дает ориентацию в поиске, но не воспроизводит все содержание). Начинающие студенты, как подтверждает опыт преподавателя вуза, в своем большинстве нуждаются в педагогической поддержке, профессиональной помощи предметника в принятии научной информации, привыкания к ней, наработке опыта самостоятельного пользования ею.

Автор статьи, освещая в предыдущих выступлениях в печати проблему судьбы аудиторной лекции, уже говорил о ее воспитательных возможностях. Это и пример достойного профессионального честолюбия, и образец живой интеллигентности, и заражение мыслью и образом, и обучение оцениванию умной мыслью, приучение к аналитическому поведению, увлечение примером ответственности, формирование творческого вкуса, отлучение от школярства, уважение к самостоятельности, научение перспективности мышления.

Все названное представляет собой воспитательный заряд лекции, в котором нуждается каждая развивающаяся личность, в какой бы системе образования она не находилась.

И теперь об ошибках, исходящих из ложных установок практической организации учебного процесса. При всем многообразии изучаемых в университетах дисциплин на главное место выходит задача получения студентами практических знаний, которые они впоследствии смогут применять в практической деятельности. Для реализации этой установки в учебный процесс внедрена производственная практика, которая должна способствовать достижению следующих целей: закрепление теоретических знаний; приобретение опыта в своей профессиональной деятельности путем непосредственного участия в работе; развитие социально-личностных компетенций, необходимых для работы в профессиональной сфере.

Во время прохождения практики перед студентами ставятся следующие задачи: практически применять знания, полученные на лекциях; развивать способности к решению профессиональных задач в соответствии с видами профессиональной деятельности; накапливать опыт в избранной профессиональной деятельности.

Простой вопрос, на который сегодня нет еще исчерпывающего ответа: как организовывать учебный процесс, чтобы практиканты были готовы к

выполнению этих задач? Моделирование трудных профессиональных ситуаций, проигрывание вариантов выхода из них остаются «игрушечным», но не реальным средством, пригодным к жизни. Исследователи, занимающиеся поиском путей эффективной организации производственной практики студентов (Е.О. Пахомова, Д.А. Большанина), считают, что вопросу овладения студентами профессиональными практическими умениями нужно уделять внимание уже на первом курсе, так как подготовка специалистов редко соответствует современным стандартам, которые предъявляют к выпускникам работодатели [2]. Чтобы студенты действительно были готовы к практике, они должны ясно представлять ту сферу профессиональной деятельности, в которой будут принимать участие. Кроме того, им нужно уметь строить взаимоотношения внутри трудовой группы, знать принципы работы организации, обладать знаниями о новых технологиях и обладать достаточной уверенностью в своих способностях к профессиональной самореализации. Оставить без внимания эти вопросы в педагогических коллективах – означает повторять старые ошибки отрыва аудиторного обучения от производственных условий, или, по-другому говоря, условий реальной жизни, которая выступает активным экзаменатором профессиональной пригодности выпускников.

Таким образом, рассмотрев три группы типичных для современности общих педагогических ошибок, попытаемся охарактеризовать их факторную природу. Она видится в следующем ракурсе: отсутствие целостного аналитического подхода к организации единого образовательного пространства в стране; стагнация в педагогической науке относительно понимания базовых категорий «обучение», «образование»; несоответствие теоретического обучения в высшей школе практическим запросам со стороны предприятий.

В заключение необходимо сказать следующее: устранение педагогических ошибок, о которых идет речь в статье, – дело не одного дня, месяца, года. Их ликвидация возможна путем обновления профессионального сознания и тех, кто непосредственно каждодневным трудом осуществляет нелегкую миссию обучения, и тех, кто стоит у руля управления образовательной системой. Всем нам необходимо представить целеполагающую установку образования. Любое образование – это уровень восприятия и понимания окружающей действительности, высшее образование – это высший уровень адекватного восприятия всего того, что нас окружает, и понимание основ происходящего (по Д.А. Белухину). Понимание основ происходящего требует анализа ошибок, создающих препятствия к качественному образованию и поиска способов их устранения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белухин Д.А. Мифы и легенды педагогики. Рефлексия основ педагогической деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 236 с.
2. Екомасов В.В. Кадры предприятия. Электронный ресурс // URL: <http://www.kapr.ru/articles/2003/3/513.htm>
3. Толстой Л.Н. Путь жизни. М.: Эксмо, 2009. 448 с.
4. Шанский Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка: пособие для учителей / под ред. С. Г. Бархударова. М.: Просвещение, 1971. 542 с.

PEDAGOGICAL ERRORS: THE PROBLEM OF THEIR WARNINGS IN MODERN EDUCATIONAL CONDITIONS

L.P. Lazareva

Pacific State University, Khabarovsk, Russia

The formulation of the problem of «clogging up» of the educational process by a multitude of pedagogical errors caused by objectively subjective reasons has the right to consider it from a structural perspective in order to find ways to prevent them. The author sets the goal of his research to analyze the nature of pedagogical errors, classifies errors in modern teaching practice, calls psychological-pedagogical ways of preventing them.

Keywords: *mistakes in pedagogical activity, outdated scientific ideas, lies in the practice of the educational process, the problem of personal and professional growth of a teacher.*

Об авторе:

Лазарева Лариса Петровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, Россия, e-mail: Larisa-mich@list.ru

УДК 371.3 : 004

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ

Е.А. Кучина

МБОУ СОШ с углубленным изучением математики № 17 г. Твери, Россия

Рассматриваются предпосылки внедрения цифрового образования в Российской Федерации, основные требования к современной школе и особенности формирования личности современного школьника. Представлен опыт внедрения цифрового образования в общеобразовательной школе с учетом менеджмента современного образовательного пространства. Рассмотрены риски и проблемы, связанные с цифровизацией образования в школе.

Ключевые слова: *цифровое образование, цифровизация образования, цифровое поколение, цифровая школа.*

Мы живем в эпоху высоких темпов технического и экономического развития. Не так много времени прошло с момента появления первых компьютеров, сети Интернет. Сегодня мы уже говорим о глобальной экономике, биотехнологиях, генной инженерии, высокотехнологичном производстве.

В этих условиях «цифровизация» экономики позволит России решить вопрос глобальной конкурентоспособности и национальной безопасности, что отражено в стратегии экономического страны развития до 2030 г.

Цифровая революция позволит не только достигнуть поставленных целей, но и приведёт к кардинальному изменению рынка труда, появлению новых компетенций, улучшению кооперации, повышению ответственности граждан, их способности принимать самостоятельные решения.

В 2017 г. на Петербургском международном экономическом форуме В.В. Путин указал запрос государства в отношении образования: «намереныкратно увеличить выпуск специалистов в сфере цифровой экономики, а, по сути, нам предстоит решить более широкую задачу, задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого следует серьёзно усовершенствовать систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. И конечно, развернуть программы обучения

для людей самых разных возрастов».

Таким образом, современная стратегия экономического развития государства предъявляет новые требования к человеку, живущему в XXI веке и, как следствие, запросы семьи и общества, формирует новые требования к образованию и, в частности, к общему образованию – школе.

Какая она – школа XXI века?

Перед школой стоит сложная комплексная задача формирования патриота, гражданина, обладающего навыками и компетенциями XXI века, готового к успешной жизни и деятельности в условиях цифровой экономики, в условиях сложности и неопределенности.

В ФГОС ясно говорится о личностных качествах, формируемых школой у учащихся, базовых умениях и навыках, четко сформулированных в требуемых в XXI веке компетенциях.

С другой стороны, школа должна отвечать социальным запросам общества во времени, должна быть гибкой по отношению к требованиям, предъявляемым к школе непосредственно потребителями образовательных услуг – учащимися школы, их родителями (законными представителями).

Очевидно, мы живем в мире иных установок и целей. Цифровое общество нам дает новое понимание жизни человека. Значит, должны быть новые эффективные механизмы, средства, технологии, методология обучения современных школьников для достижения поставленных задач развития ребенка. Необходимо учитывать особенности современного поколения, изменения, которые происходят при формировании высших психических функций. У людей, активно пользующихся поисковыми системами, меняется структура мнемонических процессов, Интернет становится неким внешним запоминающим устройством, то есть память становится транзактивной. Значительно снижается концентрация внимания, (дефицит внимания). Мышление строится на визуальных образах (клиповое мышление), а не на логике и текстовых ассоциациях, которые предполагаю переработку короткими порциями. Происходит переход от линейной модели мышления к сетевой. Изменяется механизм формирования личности, форм взаимоотношений. Личное пространство подростков переполнено виртуальными друзьями. Каждый второй школьник имеет более 100 друзей в социальных сетях. В среднем для взрослого это число составляет 150 [2, с. 55]. Происходит изменение культурных практик и появление новых феноменов, связанных с влиянием использования ИКТ-технологий.

Какой он, школьник XXI века? Это ребенок, родившийся с гаджетом в руках, ребенок цифрового поколения.

По исследованиям Фонда развития интернета под руководством Галины Солдатовой, член-корр. РАО, д-р психол. наук, профессора факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, директора Фонда Развития Интернет, 89% подростков 12–17 лет используют интернет и 76 % чувствуют себя уверенными пользователями, а 56 % считают себя самостоятельными и общительными.

Личное пространство ребенка в реальной и виртуальной жизни имеет

совершенно противоположную структуру. Если в реальной жизни в зоне личного пространстве находятся близкие люди и семья, то в виртуальном пространстве в зоне личного пространства остаются лишь ДРУЗЬЯ, а семья остается вне этой зоны.

Гордон Драйден, Джаннетт Вос в своей книге «Революция образования» (2003) пишут: «Мир так быстро меняется, а системы образования так косны и инертны, будто, попав в ловушку времени, они продолжают обслуживать прошлую эпоху, которая давно закончилась».

Очевидно, приходит время иного образования, в основу которого положены незыблемое триединство педагогических задач Обучения – Воспитания – Развития обучающегося.

Эти задачи реализуются и будут реализовываться в условиях новых вызовов времени, цифрового общества с учетом психо-физиологических особенностей «цифрового поколения» с помощью цифровых технологий.

О цифровом образовании ныне говорят и пишут очень много. Цифровое образование – очень широкое понятие, которое включает в себя массовое онлайн обучение, использование новых технологий: искусственного интеллекта, машинного обучения, достижений робототехники. В нынешних источниках информации нет четкого определения понятия «цифровое образование». Каждый вкладывает свой некий смысл.

Мы придерживаемся подхода В.Н. Платонова: «Цифровое образование – это образование, в котором есть два аспекта: процесс организации воспитания и обучения, совокупность ЗУН, опыта и компетенций. Обязательно присутствует цифровой формат (цифровой процесс, цифровое обучение, цифровой передаваемый контент и др.) и цифровые ресурсы, цифровое управление, цифровые коммуникации, разные уровни образования, взаимодействие с IT-инженерией, бизнесом, наукой, обществом» [1, с. 29].

Как заявила в интервью министр просвещения Ольга Васильева, «один из наших последних проектов – это цифровая школа. Потому, что «цифра» все равно в школу войдет. Она уже вошла. <...> Работа над проектом «Цифровая школа» важна для всех, кто сегодня задействован в системе образования. Проект даст возможность нашим школьникам свободно и в тоже время безопасно ориентироваться в цифровом пространстве. У родителей появится больше возможностей изучать интересы и способности своего ребёнка. Для педагогов цифровизация снизит административную нагрузку, высвобождая время для повышения качества своих образовательных программ».

По словам О.Ю. Васильевой, проект «Цифровая школа» будет реализован в России к 2025 г. Таким образом, цифровая школа – это неизбежность. Наиболее яркая и полномасштабная цифровизации школы происходит в Москве – это «Московская электронная школа».

Процесс цифровизации школьного образования есть (и будет) очень неоднородным, он неразрывно связан с менеджментом современного образовательного пространства. Неоднородность объясняется дифференциацией внешней и внутренней среды разных образовательных организаций, поскольку является очень технологичным и крайне затратным

процессом в разрезе финансовых ресурсов образовательной организации. Поэтому каждой школе придётся выбрать свою траекторию развития (цифровизации) с учетом глубокого анализа внешней и внутренней среды и социальных запросов потребителя образовательных услуг.

МБОУ СОШ с углубленным изучением математики № 17 города Твери является, как говорят, математической. Шесть лет назад стал очевиден кризис математического образования. Поэтому, выстраивая стратегию развития школы, необходимо было придать новый смысл математическим инструментам. Наша идея удачным образом совпала с новым веянием – цифровизацией образования.

Таким образом, появились основные направления (тренды) развития школьного цифрового образования: формирование среды для индивидуального развития и непрерывного профессионального самоопределения ученика; формирование среды для развития и профессионального роста учителя и его информационно-методического потенциала; формирование системы оценки качества образования и стандартизации знаний; развитие системы управления образовательными ресурсами; обеспечение комплексной безопасности учебно-воспитательного процесса, которые удобно представить следующим образом: 1) содержание, методика, кадровый потенциал; 2) материально-технические средства; 3) программное обеспечение (ПО).

ПО используется в разных направлениях деятельности школы: для учащихся, родителей, учителей единственный носитель об оценках обучающегося – электронный дневник (журнал) – «Эллжур». В школе отсутствуют бумажные журналы.

В урочной и внеурочной деятельности используются мобильные технологии, а также мобильные приложения, что действительно повышает мотивацию учащихся не только в ходе урока, но и при подготовке домашнего задания. Школьники могут использовать свои смартфоны или планшеты в ходе урока, предварительно установив мобильные приложения (например, Kahoot, Google form и др.) Учащиеся и педагоги школы для обучения активно используют онлайн-курсы (например, Foxford), онлайн-этапы различных олимпиад стали привычным элементом обучения в школе. Неотъемлемой частью в работе с родителями является использование мобильных приложений, электронного журнала. Заявления в школу родители могут подать только в электронном виде.

Функционирование школы невозможно без использования разных программных продуктов для бухгалтерии (1-С: Бухгалтерия, Парус, Клото), для сопровождения управленческой деятельности (МЦФР, Консультант), без цифровых библиотечных образовательных ресурсов.

В школе реализована система комплексной безопасности, не имеющая аналогов в городе.

Школа является экспериментальной площадкой по разработке педагогической информационно-аналитической системы на базе авторской платформы allis.school, которая позволит, учитывая индивидуальные

особенности ребенка, выстраивать для него траекторию развития, диагностировать индивидуально-психологические особенности школьника, выстраивая модель непрерывного профессионального самоопределения ребенка. Данная система будет интегрировать в себе блоки для решения управленческих задач и задач обеспечения комплексной безопасности. Главное отличие этой системы от используемых – обоснованный научно-педагогический подход к средствам работы с учащимися и педагогами.

МБОУ СОШ № 17 уделяет особое внимание оснащению учебного процесса. Для учащихся и педагогов постоянно работает информационный центр. Сервер, локальная сеть, 147 компьютеров на 1400 человек, цифровые лаборатории, лингафонный кабинет, 53 кабинета (все кабинеты школы), оборудованные рабочими местами учителя, интерактивными досками, документ-камерами – это то, что позволяет процесс обучения делать современным и интересным.

Ядро цифровой школы – содержание, методика и кадровый потенциал, – нацелено на формирование среды для индивидуального развития и непрерывного профессионального самоопределения ученика и профессионального роста учителя. Это предполагает *новый подход к развитию личности ребенка*, подразумевающий создание цифрового образовательного пространства, ориентированного на развитие личности ребенка; психолого-педагогическое сопровождение непрерывного профессионального самоопределения учащегося; индивидуальные траектории развития личности; индивидуальный учебный план; обучение каждого учащегося по индивидуальным программам; и *новый подход к определению содержания образования*, предполагающий гибкость и адаптивность, непрерывное обновление образовательных программ на основе анализа социального и государственного заказа; ковергентность образования (понимание его как целостной системы взаимосвязанных различных видов знаний); проектную, учебно-исследовательскую, практикоориентированную деятельность; развитие инженерно-технологического образования; набор курсов, дополнительных к обязательным.

Особенно хотелось бы с акцентировать внимание на формировании цифровой образовательной среды, основанной на одаренности и личной активности индивидуума с помощью цифровых образовательных ресурсов, а также на психолого-педагогическом сопровождении учащихся, как важной части развития одаренности ребенка и возможности педагогу проявить свой творческий потенциал в направлениях: 1) выявление и развитие талантов учащихся; 2) создание банка данных «Одаренность»; 3) непрерывное профессиональное самоопределение учащихся; 4) развитие олимпиадного движения; 5) научно-исследовательская и проектная деятельность.

Школа последние пять лет входит в топ 300 лучших школ России по результатам поступления в ведущие вузы страны. Большая часть выпускников продолжает обучение в Москве и Санкт-Петербурге. И основная часть выпускников выбирает вузы технического направления. На протяжении последних семи лет работа школы на уровне среднего общего образования строится исключительно на основе запросов потребителей образовательных

услуг, а также с учетом анализа мнений выпускников школы, что позволяет дополнять образование курсами.

Знание основ алгоритмизации и языков программирования становится особо актуальным. Например, в Финляндии программирование изучают с 1-го класса. Со следующего учебного года в школе появится крайне востребованный профиль обучения, включающий в себя углубленное изучение математики и информатики. Выстраивается концепция преподавания информатики с начальной школы, включающая в себя изучение основ логики, алгоритмизации, программирования, как в основном курсе школы, так и в дополнительных курсах. Рассматривается изменение содержания предмета «Технология» и введение в его содержание блока «Робототехника».

В рамках развития инженерного образования с 2016 г. в школе работает кабинет робототехники, 3-d моделирования и прототипирования, кабинет электроники. В августе 2018 г. учащиеся школы представляли в Государственной Думе проект и действующую модель двигателя космического корабля будущего.

Все это позволяет нашим выпускникам быть востребованными и мобильными в условиях современного мира.

Цифровая революция – это вызов времени, который ставит человека в условия необходимости постоянного самосовершенствования. Чтобы быть успешным, невозможно научиться на всю жизнь, нужно учиться всю жизнь.

В заключение, хотелось бы остановиться на рисках и проблемах, связанных с цифровым образованием:

- цифровая школа должна стать неотъемлемой частью (инструментом) процесса всестороннего развития, воспитания и обучения ребенка, а не подменой его сути. Цифровое образование – это неизбежность, но есть опасность «заиграться» в современные (цифровые) технологии;

- при использовании цифровых технологий необходимо учитывать интернет-риски;

- опасно стихийное формирование идентичности личности в интернет-сообществе;

- отсутствует системный подход к формированию образовательного и методического цифрового контента для учащихся и педагогов, что влечет за собой избытие онлайн-курсов сомнительного содержания;

- отсутствует педагогически и научно обоснованное программное обеспечения объективного оценивания, методического сопровождения учащихся и педагогов;

- невозможно построить цифровую школу при отсутствии финансирования (парадокс Тодда «О чем бы мы не говорили, мы говорим о деньгах»);

- одна из самых актуальных проблем – дефицит кадров. Есть некий образ профессионального стандарта педагога – идеального человека будущего. И мы понимаем, «кадры решают все». Цифровая школа, цифровое образование будет эффективно, если рядом с учеником будет педагог XXI века.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Педагогика. 2018. №3. С. 25–35.
2. Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России онлайн. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. // Информационный портал «Дети России Онлайн» URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/Final_Report_05-29-11.pdf (дата обращения: 01.02.2019)

EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION OF DIGITAL EDUCATION AT SCHOOL

E. A. Kuchina

Secondary School with in-depth study of mathematics № 17, Tver, Russia

The prerequisites for the introduction of digital education in the Russian Federation, the basic requirements for the modern school and especially the formation of the personality of the modern student are considered. The experience of introducing digital education in a secondary school, taking into account the management of the modern educational space is presented. The risks and problems associated with the digitalization of education in school are considered.

Keywords: *digital education, digitalization of education, digital generation, digital school.*

Об авторе:

Кучина Елена Анатольевна, директор МБОУ СОШ № 17, г. Тверь, Россия, e-mail: elena_coochina@mail.ru

УДК 373.1174

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К «ЦИФРОВОЙ ШКОЛЕ»: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

А.П. Сильченко

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Представлена ситуационная модель реализации культурологического подхода при проектировании курса «Информационные технологии». Процесс изучения выстраивается как система учебных ситуаций, обеспечивающих усвоение студентами различных компонентов содержания образования. В основе каждой учебной ситуации лежит решение студентами определенной задачи, направленной на реализацию образовательной функции соответствующей учебной ситуации.

Ключевые слова: *культурологический подход, учебная ситуация, виды опыта, задача, единство содержания и метода, информационные технологии.*

Сегодня общество испытывает действительно революционные изменения, связанные с интенсивным внедрением новых технологий во многие сферы жизни. Интернет всё больше становится частью повседневной жизни людей и общества. Фокус традиционной подготовки педагогов смещается в сторону нового типа учителя – учителя, который может работать в новом информационном веке, с высокими ожиданиями в отношении преподавательских компетенций, касающихся разработки и конструирования образовательных продуктов, которые способствуют эффективному обучению. В этих новых условиях учитель в какой-то мере становится учителем-проектировщиком учителем-конструктором, учителем-реализатором, учителем-аналитиком, учителем-исследователем.

Более того, традиционное понимание дидактики не успевает отвечать требованиям информационного общества с быстрым развитием ИКТ. Дидактика цифровой эпохи трансформируется в науку и искусство обучения. Дидактика представляет собой развивающуюся область, которая расширяет свою теорию на основании объединения образовательных результатов и результатов исследования и обучения. Чтобы принять вызов и ответить на сложности обучения и преподавания в цифровую эпоху с интенсивным применением информационно-коммуникационных технологий, учёные ищут инновационные решения. Поэтому актуальным стало использование научных методов в педагогических разработках и интенсивное развитие аналитических навыков, конструкторского и инженерного мышления у учителей в проведении макро- и микроанализа дидактических и методических систем, процессов и ситуаций.

Как это не парадоксально, но сегодня приоритетной задачей является *формирование современных педагогических знаний* у учителя и использование для этого все выявленные методологические особенности и нюансы обсуждаемого процесса *субъективизации педагогических знаний*, чтобы каждый учитель мог как бы пропустить их через себя, свой позитивный практический опыт, свои профессиональные возможности [4].

В соответствии с требованиями и запросами современного общества традиционная система подготовки учителей начинает смещаться в сторону нового типа цифровой эпохи, для которого характерен высокий спрос не только на дидактические знания, но и на профессиональные способности учителя по проектированию более эффективного электронного обучения. Эти грядущие изменения профессиональной роли учителя цифровой эпохи детерминируют необходимость четкого ответа на главный вопрос в подготовке будущего учителя: «Каким же должен быть учитель в век цифровых технологий?»

Рассмотрим первые зарубежные попытки и предлагаемые решения. Приведем требования американских стандартов с сохранением первоначальной редакционной стилистики. Учитель должен уметь: «способствовать и вдохновлять учёбу и творчество студентов; проектировать и разрабатывать методические системы обучения цифровой эпохи и дидактические системы диагностики и оценки; моделировать свою профессиональную деятельность и обучение в цифровой эпохе; следить за своим профессиональным ростом и лидерством».

Примерно в это же время (2013) были опубликованы рекомендации Комиссии по образованию ЮНЕСКО, где в системе компетенций учителей в области ИКТ особо подчёркивалось, «что учителю недостаточно обладать компетенциями ИКТ, учитель должен быть способен помогать учащимся в духе сотрудничества, при решении проблем творчества внимание акцентируется на применении ИКТ» [1].

Процитированные выше стандарты и компетенции подразумевают необходимость естественного расширения роли учителя далеко за пределы традиционно устоявшегося профессионального педагогического образования.

В то же время, американские стандарты ISTE считают важным, чтобы каждый учитель умел «проектировать и разрабатывать методы обучения цифровой эпохи и системы оценки», то есть требуют от учителя расширения его роли как инженера-проектировщика, именно того, кто знает и может проектировать и конструировать эффективную обучающую среду. Такая интеграция естественно подразумевает радикальное переосмысление трех ключевых ролей учителя в цифровую эпоху: от учителя требуется новое *профессиональное понимание, осмысление и освоение* современной теории обучения для того, чтобы эффективно и продуктивно проектировать цели обучения, структуру и оцифрованное содержание и систему оценки, а также исследовать и реализовывать продуктивную связь между *целями, содержанием и оценкой* [1].

На основании вышеизложенного можно обозначить ряд проблем, решение которых позволит подготовить будущего учителя, вполне соответствующего потребностям цифрового общества и обладающего сформированностью в целом компетенций, необходимых для работы в условиях «Цифровой школы»:

- органичное встраивание в профессиональную деятельность учителя универсальной педагогической технологии проектирования учебного процесса и технологической карты, обеспечивающей инструментализацию и стандартизацию процедур получения объективных и стандартизированных образовательных результатов, качество которых соответствует требованиям ФГОС;

- переход от субъективной образовательной оценки учебных достижений на технологический мониторинг, стандартизирующий процедуры получения объективных образовательных результатов, а в перспективе и на систему технологического документооборота;

- формирование современного стандарта профессиональной компетентности учителя, соответствующего новому взгляду на его профессиональную педагогическую деятельность в новых дидактических условиях информационно-образовательной среды – ИОС.

- объективизация и стандартизация образовательных результатов;

При проектировании учебного курса «Информационные технологии» исходной методологической идеей стал культурологический подход к пониманию содержания образования как системы дидактически оформленных видов культурного опыта, принцип единства и согласованности содержательного и процессуального аспектов образования, принцип контекстного подхода, предполагающий возможность включения учебной деятельности (решения учебных задач) в контекст других, более «мотивированных» видов деятельности (проект, игра, исследование).

Развивая положения, выдвинутые В.В. Краевским и И.Я. Лернером, к содержательным компонентам учебного предмета можно отнести: опыт готовых знаний; опыт выполнения предметных и метапредметных способов деятельности, предполагающих использование информационных технологий; опыт решения творческих задач; опыт реализации базовых культурных компетенций (познавательных, коммуникативных, проективных,

самообразовательных и др.); опыт эмоционально-ценностных отношений – осознания личностной значимости изучаемого курса (ИТ) [3].

Исходным моментом построения системы изучения предмета, ориентированной на культурологический подход, было предположение о том, что содержание предмета и методы его усвоения должны строиться с учетом многофакторной ситуации развития современного студента – информационной среды, с которой они находятся в постоянном взаимодействии; требований современного образовательного стандарта, рассматривающего в качестве содержания образования не только когнитивный компонент учебного предмета, но и более сложную структуру видов опыта, без освоения которых нельзя освоить предмет на уровне требований стандарта.

Применительно к «Информационным технологиям» это имеет особое значение, поскольку этот предмет выступает как метапредметная область – базовая основа всех современных технологий. В процессе изучения этого курса необходим учет информационного опыта самих студентов, общающихся в социальных сетях, участвующих в информационных сообществах; разностороннего применения информатики в различных образовательных сферах и жизненных практиках; необходимости соблюдения информационной культуры и этических норм поддержания сетевых контактов. Сложная комплексная, по сути, межпредметная природа «Информационных технологий» указывает на целесообразность построения системы ее преподавания на основе культурологического подхода, реализуемого через систему целенаправленно конструируемых учебных ситуаций. Каждая из таких ситуаций ориентирована на усвоение определенного вида культурного опыта (знаний, способов, компетенций и т.п.), представленного в информатическом наполнении.

Зададимся вопросом: а что такое ситуация? Ситуация – всегда многомерный (полиметрический) феномен. Ситуационно-образующим основанием может выступить проблема, задача, учебное задание, логическая коллизия, дискуссия, спор и др. Если деятельность по «заучиванию» оставляет в памяти знания, которые можно забыть после зачета, то ситуация оставляет пережитый опыт, сделанные из него выводы, которые присутствуют затем в установках и стереотипах личности, влияя на ее последующее мировосприятие. Ситуация, оставляющая след в сознании воспитанника, выступает для него *событием*.

На кафедре математического и естественнонаучного образования Института педагогического образования и социальных технологий Тверского государственного университета разработан курс «Информационные технологии», включающий органично встроенные темы, необходимые для профессиональной деятельности учителя, фундаментом которых послужил список сформулированных выше проблем.

Первые результаты реализации целого каскада ситуаций обучения студентов в виде выполненных ими информационных продуктов таковы:

1. В рамках учебных курсов «Информационные технологии» и «Методики преподавания математики» студенты разрабатывают структуру баз данных заданий для предмета «Математика» начального общего образования, осуществляют поиск и отбор заданий для обучающихся каждой изучаемой

темы начального образования. Фундаментом при проектировании архитектуры баз данных служат основные результаты исследований и разработок научной школы член-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Института Стратегии развития образования Российской академии образования Вадима Макариевича Монахова «Педагогические технологии: теория и инструментарий прогностической дидактики».

2. Разработан интернет-сайт «Вместе к успеху» для учителей, преподающих математику в начальной школе, обучающихся и их родителей. В рамках данного проекта студентами были разработаны: 1) тематическое планирование по математике 1–4 класс с учетом педагогической технологии; 2) технологические карты по педагогической технологии В.М. Монахова по каждой изучаемой теме начального образования, а именно, нами были разработаны логическая структура в которой были определены цели, диагностики (в соответствии с поставленной целью), представлены типичные ошибки и затруднения с которыми сталкиваются обучающиеся, и на что необходимо обратить внимание учителя; 3) по предмету «Математика» к каждой теме разработан каскад ситуаций для учителя на основе культурологического и ситуационного подходов, представленных член-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук, профессором Владиславом Владиславовичем Сериковым и старшим преподавателем А.П. Сильченко.

3. В рамках направления «Социальная работа» был создан проект «Помощь близко», который ориентирован на подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Главная идея проекта – сайт создан студентами (еще недавно были подростками) для подростков.

На сайте представлены распространенные проблемы, с которыми может столкнуться подросток, а именно: вредные привычки, суицид и проблемы сексуального характера. Предложены некоторые шаги выхода из сложившейся ситуации, подобраны контактные телефоны психологов, телефоны доверия, адреса мест психологических центров г. Твери, где оказывается квалифицированная помощь. Также на сайте представлены истории подростков, основанные на реальных событиях, которые не смогли справиться с проблемой самостоятельно, что привело к печальным последствиям.

4. Студентами направления «Педагогическое образование» разработан сайт-проект «Этот удивительный мир!». Сайт ориентирован на детей младшего школьного возраста и создан с целью расширения их кругозора. Студенты решали следующую задачу: создать сайт, который был бы практичен, понятен и, самое главное, интересен для младших школьников. На главной странице сайта ученика встречает красочное видео и приветствие от нашей команды. «Изюминка» данного проекта заключается в оригинальном, простом, но при этом ярком и запоминающемся дизайне, который обязательно понравится любому ребёнку! Были подобраны дидактические материалы по дисциплине «Окружающий мир» и к каждой теме разработаны упражнения, игры, видеоматериал, помогающие обучающемуся исследовать любую изучаемую тему самостоятельно. Вкладка «Темы» содержит всю информацию

с 1-го по 4-й классы. Дизайн каждой страницы зависит от темы, но стиль оформления остается прежним. Также на сайте представлены галерея с тематической картой, где ученик может познакомиться с редкими животными, растениями и природой Тверского края.

5. Проект «Навигатор воспитателя» построен на основе технологий развития математических представлений у детей дошкольного возраста. Студентами разработаны модели технологий в виде интерактивных блок-схем, а также сформированы тезаурусы технологий математического развития, которые представлен на сайте. Важной особенностью выполненного проекта является то, что спроектирован прототип информационной среды для воспитателя, в которой произведена систематизация тематической информации, благодаря чему воспитатель сможет быстро найти необходимый материал. Сайт ориентирован на воспитателей дошкольных учреждений, создана страница «Правовое сопровождение», где представлена законодательно-правовая составляющая, в том числе тезаурус федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования.

В ходе подготовки информационных продуктов студентами были созданы сайты, содержательное наполнение некоторых разделов основано на использовании методических материалов, составленных преподавателями кафедры математического и естественнонаучного образования [2].

Также к нашему направлению подключилась кафедра теологии. Реализуется мощнейший региональный проект – формирование цифровых учебно-методических комплексов для образовательных организаций. Обучающиеся вовлечены в процесс разработки, предоставлена уникальная возможность полученные теоретические знания применить уже в процессе обучения на практике. Нам удалось объединить в единое целое ряд преподаваемых курсов усилиями преподавателей и студентов.

При работе над данными проектами в рамках дисциплины «Информационные технологии» студентами кроме обязательного содержания данной учебной дисциплины были освоены: педагогическая технология В.М. Монахова, ситуационной метод обучения, основы сайтостроения, основы документирования, основы дизайна, пакет Microsoft office, работа в команде, развивались навыки проектирования и планирования; развитие ситуационного мышления, так как было огромное количество разноплановых ситуаций, в которых требовался быстрый анализ данных и принятие эффективного решения; во время обучения присутствовал элемент вовлечения студентов в большую науку и знакомство с научными школами. Студенты познакомилась с некоторыми результатами научных школ член-корреспондентов РАО В.М. Монахова и В.В. Серикова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтина О.И., Монахов В.М., Формирование нового взгляда на информатизацию и научно-технологическое развитие современной теории обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 60–77.
2. Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Инновационная деятельность при подготовке будущих учителей к «Цифровой школе» // Математическое образование в школе и вузе: инновации в информационном пространстве: материалы VIII междунар. науч.-практ. конф.

(MATHEDU-2018). Казань, 17–21 октября 2018 г. С. 194–197.

3. Сериков В.В., Сильченко А.П., Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета. // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. №1. С. 159–166.

4. Сильченко А.П., Монахов В.М. Проблема повышения объективности информации о качестве функционирования школьного образования. // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология 2018. №3. С. 159–174.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO THE «DIGITAL SCHOOL»: A CULTURAL APPROACH TO DESIGN OF THE DISCIPLINE «INFORMATION TECHNOLOGIES»

A.P. Silchenko

Tver State University, Tver, Russia

Presents a situational model for the implementation of a cultural approach to the design of the course “Information Technologies”. The process of learning is built as a system of learning situations that provide students with the assimilation of various components of educational content. At the heart of each learning situation is the decision by students of a specific task, aimed at the realization of the educational function of the corresponding learning situation.

Keywords: *cultural approach, learning situation, types of experience, task, unity of content and method, information technology.*

Об авторе:

Сильченко Аллен Павлович – старший преподаватель каф. математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», учитель математики и информатики МБОУ СОШ №17, директор Центра научно-методического обеспечения цифрового школьного образования e-mail: allentver@gmail.com

УДК 371.68

ИНТЕРАКТИВНОСТЬ КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СВОЙСТВО ЭЛЕКТРОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА

В.С. Зарубина

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Представлен терминологический анализ понятия «интерактивность», рассматривается интерактивность в обучении как дидактическое свойство электронного образовательного ресурса. Автор утверждает, что интерактивность электронных обучающих средств должна быть педагогически обоснованной. Приводится опыт создания электронного пособия с элементами интерактивности.

Ключевые слова: *интерактивность, взаимодействие, дидактическое свойство, электронный образовательный ресурс, индивидуальная траектория.*

В настоящее время в педагогической литературе широко используются родственные термины: «интерактивность», «интерактивные методы обучения», «интерактивные формы обучения», «интерактивные технологии обучения», «интерактивное педагогическое взаимодействие», «интерактивные средства обучения» и др. При этом сферы употребления могут быть совершенно разными, как и вкладываемые в эти понятия смыслы.

Толковый словарь русского языка начала XXI века трактует интерактивность в трех значениях [11, с. 410]: 1) непосредственное взаимодействие с пользователем во время работы, обеспечивающее такое

взаимодействие средства; 2) непосредственное взаимодействие художника и зрителя при восприятии им произведения искусства; 3) непосредственное взаимодействие между участниками коммуникации (слушателями передачи и др.).

В «Словаре по педагогике» 2005 г. отмечалось, что постепенно в оборот педагогического взаимодействия включается понятие «интерактивный диалог», который в словаре описывается как «активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени» [4, с. 106]. В аналогичном ключе трактуется интерактивный диалог в «Толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования». О.В. Дроздова, проведя этимологический анализ термина «интерактивность» (ср. фр. и ср. англ. XIV века *inter* – между, среди + *actioun* – действие; лат. XIX века *inter* – между + *activus* – деятельный; совр. англ. *interaction* – взаимодействие, воздействие друг на друга), проследив историю его возникновения и развития, приходит к выводу, что правильным является сохранение прямого значения термина <...> как характеристики взаимодействия системы «человек – технические средства» [3, с. 95].

Сегодня термины «интерактивность», «интерактивное обучение», «интерактивные методы и методики обучения» стали использоваться в научных статьях и исследовательских работах по педагогике, описывающих процесс обучения как общение, сотрудничество равноправных участников (О.В. Витченко, Е.В. Коротаева, М.В. Кларин и др.) или как модель, основанную на взаимодействии субъектов и средств обучения (А.В. Осин, И.В. Роберт, В.А. Полякова, А.А. Федосеев).

Таким образом, в педагогической науке формируется и уточняется понятие «интерактивное обучение», которое понимается как «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [8, с. 107]; «совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог учащихся между собой и учителем» [5, с. 102]; «обучение в сотрудничестве, все участники образовательного процесса (преподаватель, студенты) взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации. Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности» [1, с. 66]; «модель, направленная на создание таких условий, при которых все учащиеся активно взаимодействуют друг с другом» [6, с. 63].

Анализ научно-педагогических публикаций последних лет позволил понять, что в образовательной практике «интерактивный» означает «находящийся во взаимодействии или в режиме диалога» с кем-либо (межсубъектное взаимодействие) или с чем-либо (например, информационной средой, электронным образовательным ресурсом и т. д.).

Доктор педагогических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена Ю.Ю. Гавронская отмечает, что двойственное понимание интерактивности явилось причиной параллельного существования в педагогической литературе и практике двух групп одинаковых терминов («интерактивные методы обучения»,

«интерактивное обучение»), одна из которых основывается на характеристике взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, а другая – на дидактическом свойстве средств обучения [2, с. 102]. Исходя из этого, автор выделяет интерактивное обучение как обучение в режиме усиленного взаимодействия участников процесса обучения и интерактивное обучение как обучение в режиме взаимодействия человека и средства обучения. В.И. Петрова и Л.И. Копунова именуют такое разделение психологическим и технологическим подходами к определению термина соответственно [9, с. 173].

Остановимся на интерактивности в обучении как дидактическом свойстве электронных обучающих средств. В государственном стандарте ГОСТ Р 53620-2009 «Электронные образовательные ресурсы. Общие положения» интерактивность указана в качестве дидактического свойства электронных образовательных ресурсов (далее – ЭОР). Практически во всех научных работах, посвященных созданию и использованию ЭОР и электронных учебников, интерактивность выступает как одно из основных современных требований (О.В. Витченко, А.В. Осин, И.П. Сухов, А.А. Федосеев, К.Г. Кречетников,). На сегодняшний день отсутствует единое мнение о том, какой электронный ресурс можно считать интерактивным, свойство интерактивности приписывается многим электронным средствам обучения.

В связи с этим открытыми остаются вопросы: какое именно взаимодействие обучающегося с ЭОР можно считать интерактивным, в каком случае ЭОР можно именовать интерактивным? Исследователи высказывают различные точки зрения на данные вопросы. Приведём наиболее часто используемые примеры. Когда учащийся взаимодействует с ЭОР путем нажатия на кнопку, смены слайдов презентации, перехода по гиперссылке, является ли это проявлением интерактивности? С одной стороны, образовательный ресурс отреагировал на действия учащегося, и условно можно констатировать взаимодействие. С другой стороны, это взаимодействие по форме не отличается от перелистывания страниц печатного учебника, которое нельзя отнести к проявлениям интерактивности образовательного ресурса.

В работе И.В. Роберт и В.А. Полякова отмечается, что интерактивность обеспечивает обратную связь между обучающимся и программным средством и определяется тем, что каждый запрос пользователя вызывает ответное действие электронного образовательного средства и, наоборот, реплика последнего требует реакции обучающегося [10]. И многие исследователи придерживаются данной точки зрения. Однако не всякая ответная реакция ЭОР несет педагогический смысл, и не каждое действие учащегося направлено на обучение. Например, обращение к структурному элементу ЭОР, выбор определенного пункта оглавления вызывает ответную реакцию ЭОР, которая приводит к открытию или воспроизведению выбранного элемента, хотя сами по себе эти действия являются не обучением, а лишь взаимодействием с учебным средством. В ЭОР должны быть заложены определенные дидактические функции, управляющие процессом обучения, и некая педагогическая цель. И интерактивность должна способствовать достижению этой цели.

Следовательно, взаимодействие с ЭОР должно быть педагогически

значимым, автор должен заранее предусмотреть, какую учебную информацию ЭОР предоставит обучающимся в ответ на те или иные действия. Таким образом, наделение компонентов ЭОР интерактивными функциями должно быть педагогически целесообразным.

В связи с этим наиболее точным представляется утверждение А.А. Федосеева, ведущего научного сотрудника Института проблем информатики Российской академии наук, согласно которому интерактивность ЭОР возникает тогда, когда в ответ на действия учащегося, которые интерпретируются как некоторая учебная ситуация, ресурс предъявляет учащемуся индивидуализированную информацию, имеющую определенный педагогический смысл именно для сложившейся ситуации [12]. Так возникает индивидуальная траектория, когда ЭОР ведет учащегося по персональному маршруту обучения, предлагая неизученные или недостаточно усвоенные аспекты учебного материала и продолжая возвращать учащегося к этим аспектам, пока взаимодействие с ЭОР не завершится успешным усвоением темы.

В ФКУ НИИИТ ФСИН России на протяжении нескольких лет практикуется создание аудиовизуальных учебных пособий, в которых демонстрируются возможности различных программных средств, и на сегодняшний день активно развивается направление создания электронных учебников с элементами интерактивности. В одном из последних пособий теоретическая часть, которая представлена в форме мультимедийных уроков, была дополнена набором практических заданий по различным темам.

Впервые авторами пособия используется прием корректирующих воздействий, заключающийся в формировании промежуточных тестовых вопросов, ответы на которые свидетельствуют об усвоении конкретного фрагмента учебного материала. Воспроизведение видеоурока продолжается до контрольной точки, промежуточного теста с 3 вариантами ответа. При правильном ответе на вопрос видеоурок возобновляется и обучающийся переходит к изучению следующего фрагмента, при неправильном ответе воспроизведение автоматически возвращается к началу предыдущего фрагмента учебного материала, который не был воспринят на должном уровне. При этом также обеспечивается педагогическое требование последовательного предъявления нового материала с опорой на уже воспринятый материал: от известного – к неизвестному. Однако наиболее полно интерактивная составляющая пособия представлена модулем «Практикум», состоящим из упражнений, которые дают возможность обучающимся закрепить на практике полученные знания.

Средствами Adobe Captivate с использованием интерактивных объектов (кнопок, полей ввода текста и интерактивных областей) создается имитация работы в программном средстве. Поскольку целью практических заданий является формирование у учащихся первичных практических навыков работы в программном средстве, движение пользователя идет по строго заданному алгоритму. Предусмотренные авторами пособия текстовые сообщения и всплывающие подсказки позволяют учащимся корректировать свои действия.

Так, учащийся из объекта воздействия становится субъектом

взаимодействия, принимая активное участие в процессе обучения.

А.В. Осин, рассматривает интерактивность как инновационное качество ЭОР, которое «обеспечивает резкое расширение возможностей самостоятельной учебной работы за счет использования активно-деятельностных форм обучения» [7, с. 13].

Как уже говорилось ранее, интерактивность, выступая в качестве дидактического свойства ЭОР, должна нести некий педагогический смысл. Специально разработанные для решения задач конкретного урока интерактивные элементы должны направлять познавательную деятельность учащегося.

Таким образом, при использовании интерактивного образовательного ресурса выстраивается такая модель обучения, центром которой становится обучающийся, играющий активную роль в учебном процессе, а основой учебной деятельности выступает взаимодействие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Витченко О.В. Интерактивность как одно из основных требований к современным электронным образовательным ресурсам // Междунар. журн. экспериментального образования. 2013. №4. С. 66–68. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=4709> (дата обращения: 22.05.2018).
2. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «Интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. №7. С.101–104. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11135466> (дата обращения: 07.02.2018).
3. Дроздова О.В. Этимологический и терминологический анализ термина «интерактивность» // Вестн. современной науки. 2015. № 5. С. 91–95. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23794028> (дата обращения: 17.03.2018).
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «Март», 2005. 448 с.
5. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М.: Сентябрь, 2003. 176 с.
6. Кречетников К.Г. Понятие интерактивного учебника // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2016. № 22. С. 62–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25430621> (дата обращения 22.05.2018).
7. Осин А.В. Электронные образовательные ресурсы нового поколения: открытые образовательные модульные мультимедиа-системы // Интернет-порталы: содержание и технологии: сб. науч. ст. / редкол.: А.Н. Тихонов (пред.) [и др.]; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М.: Просвещение, 2007. Вып. 4. С.12–29.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая российская энциклопедия, 2003. 528 с.
9. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. М.: Сентябрь, 2003. 176 с.
10. Петрова В.И., Копунова Л.И. Использование интерактивных средств при обучении школьников старших классов (на примере изучения предмета «Информатика и ИКТ») // Наука, образование, общество. №1 (3). 2015. С. 172–179. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23413190> (дата обращения: 17.03.2018).
11. Роберт И.В., Поляков В.А. Основные направления научных исследований в области информатизации профессионального образования. М.: Образование и Информатика, 2004. 68 с.
12. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под. ред. Г. Н. Складневской. М.: ЭКСМО, 2007. 1136 с.
13. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: Март, 2005. 448 с.
14. Федосеев А.А. Интерактивность в электронных образовательных ресурсах [Электронный ресурс] // Новые образовательные технологии в вузе: материалы X междунар. науч.-метод. конф. Екатеринбург, 2013. URL: http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/26650/1/notv_2013_191.pdf (дата обращения: 07.02.2018)

INTERACTIVITY AS A DIDACTIC FEATURE OF AN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE

V.S. Zarubina

Tver State University, Tver, Russia

The article presents the terminological analysis of a concept «interactivity», considers interactivity in learning as a didactic feature of an electronic educational resource. The author claims that the interactivity of e-learning tools has to be pedagogically reasonable. The experience of creating an electronic manual with elements of interactivity is given.

Keywords: *interactivity, interaction, pedagogical feature, electronic educational resource, individual path.*

Об авторе:

Зарубина Вера Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

УДК 37.022

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

З.А Фазылова, С.О. Хужжиев

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Представлена методологическая концепция воспитания в учебном процессе, основывающаяся на психодидактических положениях, и потому имеющая объективный потенциал использования при обучении различным учебным дисциплинам. Рассматриваются ключевые этапы методического воздействия воспитания в обучении, основное внимание в работе авторы акцентируют на использовании задачной технологии, а также организации учебного процесса по общему задачно-технологическому типу.

Ключевые слова: *методологическая система воспитания, задачная технология, технологизированность решения задач, системность организации учебного процесса, воспитание и учебная деятельность, активизация деятельности учащихся.*

В современных условиях проблема воспитания детей и молодежи резко обостряется, становясь проблемой подготовки к жизнедеятельности в сложных, противоречивых и изменчивых условиях развития человеческого общества, которое приобретает сегодня черты информационного. Оно же характеризуется, прежде всего, повышенными требованиями к каждому отдельному человеку как самодостаточной своей единице. Включение в жизнь общества, социализация возможны сегодня только как субъектное самоопределение человека и его субъектная самореализация. Иными словами, социализация имеет своим непосредственным условием субъектное качество человека. Оно определено его способностями к построению своей деятельности как активному процессу целесообразного преобразования, изменения действительности с использованием для этого всего имеющегося в распоряжении человека личностного потенциала. Или же отмеченные способности суть способности к труду, если понимать его в широком плане. В этом смысле социализация человека, приобретающего в ходе ее субъектное качество – есть, прежде всего, трудовая социализация, а воспитание получает значение процесса, педагогически стимулирующего ее.

Как известно, можно по-разному понимать процесс и результат воспитания. Если следовать научной, а не узкобытовой трактовке категории воспитания, воспитанным (т.е. олицетворяющим результат воспитания) человеком можно назвать такого, который в ситуации нравственного выбора свободно, без принуждения, занимает социально одобряемую позицию.

Воспитание и учебная деятельность

Под углом зрения трудовой социализации социально одобряемой является позиция активного и ответственного перед обществом деятеля, становящаяся для него персонально значимым устойчивым регулятивным действием в возникающих в его жизни проблемных ситуациях.

Воспитание сегодня приобретает характер трудового воспитания, которое есть влияние на становление человека как максимально готовой к действию личности.

Основное место в структуре актов жизнедеятельности молодежи занимает учебная деятельность. В связи с этим воспитание в обучении определяет собой стратегическое направление в реализации различных воспитательных мероприятий в образовательном учреждении.

Воспитание, обучение, образование, безусловно, являются взаимосвязанными процессами, причем эта взаимосвязь генетически определена культурологической составляющей процесса социализации как базовой для него. Для образовательного учреждения не имеет значения, какое, общее или профессиональное, образование в нем получают. Как и общее образование, профессиональное образование несет основополагающую функцию трансляции культуры, которая есть не что иное, как совокупность достижений человечества по освоению и преобразованию мира. Различие между общим и профессиональным образованием проявляется тогда, когда мы можем однозначно ответить на вопрос о том, имеется ли приоритетная для подготовки область культурного «пространства», область осваиваемой предметной информации. Понятно, что профессиональное образование – есть процесс и результат освоения, а точнее, присвоения культуры, сообщающей человеку определенный взгляд на единую, целостную действительность, причем составляющие этой культуры иерархизованы в зависимости от того, насколько они представлены в психологии человека как носителя указанного взгляда. Так, можно говорить о профессиональной культуре, особом взгляде на мир учителя, медика, модельера, инженера и пр.

В свою очередь, внутри каждой такой, широкой по содержанию, культуры могут формироваться более узкие культуры: математическая, языковая и т. п. В последних также могут формироваться еще более узкие культуры. В частности, в языковой культуре может формироваться культура владения поэтическим слогом, культура произношения и т. д.; в математической культуре – культура вычислений, культура доказательств и т. д. Эти, более узкие по содержанию, культуры, иерархизованные в соответствующую структуру, определяют собой содержание культуры обобщенной, выступающей интегральным результатом освоения первых.

Обучение резонно полагать процессом формирования у человека

функциональных стереотипов оперирования со знаками, системы которых несут в себе содержание определенной культуры. Учение же есть специально организованная деятельность по овладению данными стереотипами. В обучении пользуются особым образом структурированными системами знаков.

Воспитание же есть создание условий истолкования, осмысления человеком окружающей действительности (в том числе себя в ней), как потенциально заключающей в себе ситуацию нравственного выбора. Но действительность, окружающая человека, как культурно воспринимаемая действительность, отражаема им через его собственную деятельность, отношения к которой являют собой отношения к действительности. Отсюда, воспитание в обучении есть влияние на становление социально приемлемых отношений учащегося к своей деятельности по формированию того или иного функционального опыта, функциональных стереотипов – интеллектуальных, двигательных или прочих возможных в ситуациях среды, предполагающих свободу в развертывании данных отношений.

Свобода в развертывании отношений, т. е. своеобразное «регулирование» их качества, меры проявления и пр., есть фактор действительного проявления личностного начала в учебной деятельности. Последняя, даже являясь коллективной и в плане единства состава тех или иных предполагаемых к развертыванию отношений, становится индивидуализированной в аспекте наполнения каждого из этих отношений своеобразным для отдельного учащегося разноплановым содержанием. Возможно возражение, что в этом смысле учебный процесс объективно индивидуализирован. Но его индивидуализированность до тех пор, пока учащийся не переходит в позицию смыслового истолкования своей деятельности, не имеет воспитывающего характера.

Истолкование деятельности с точки зрения личностной значимости ее для носителя предполагает видение им характеристической специфики деятельности как сочетания определенных действий. Видение характеристической специфики «отслоенных» от непосредственно предметного содержания действий выражает осмысление деятельности как таковой, вне приобретаемой за счет их информацией соответствующего предметного плана. Именно благодаря формированию такого видения учебного процесса возрастает потенциал развития учебной деятельности в отличие от простого обогащения памяти учащихся. Вместе с тем, преуменьшать значение, в том числе и для воспитания, предметной информации, конечно, не следует.

В широком смысле истолкование личностного смысла деятельности есть не только некоторые акты рефлексии, но и акты ее деятельности, значимого планирования и осуществления, а также акты самонастройки осуществляющего ее лица на ее процесс. Именно в этих актах реализуются все личностные (эмоциональные, волевые, интеллектуальные) отношения человека, и именно эти сложные акты, будучи взаимно интегрированы и ориентированы на цель, индивидуализируют ход учебной деятельности при выполнении любых учебных заданий.

Методическая система воспитания в учебном процессе

Выполнение учащимися каждого отдельного учебного задания должно иметь некую общую основу, предполагающую организацию учебного процесса как единой по своему психологическому характеру среды, воспитывающей действующего в ней учащегося. Эта общая основа подразумевает формирование в ходе учебного процесса готовности учащегося к принятию субъектной позиции, субъектного качества в учении, а также в дальнейшей жизни, в том числе в профессиональной сфере. При этом субъектность, субъектное качество, обуславливает «поливалентность» личностных отношений, а не приобретаемых общеобразовательных, специальных знаний, умений как функциональных стереотипов, необходимых, но недостаточных для полноценного образования как создаваемой культуры.

Функционально быть способным к выполнению любой предметной деятельности невозможно. Учащемуся в ходе учебного процесса необходимо приобрести субъектное качество как психологическую готовность к эффективному овладению ею, какую бы она ни оказалась в конкретном случае, к рациональному включению в тот или иной вид деятельности на уже сформированных, устоявшихся в сознании началах самоорганизации. Бесконечное разнообразие видов предметной деятельности как бы «компенсируется» единой, родовой сущностью всей человеческой деятельности, являющейся, прежде всего, целесообразной деятельностью, связанной с осознанным преобразованием действительности.

Организация учебного процесса как единой по характеру среды предполагает общность осуществляемых в нем взаимодействий учащегося с окружением, каковые, т. е. взаимодействия, суть обусловленные процессом учения. Взаимодействия в своем характерном психологическом содержании не могут не быть воспроизводящими процесс решения задачи, ибо в нем активность человека проявляется наиболее выражено. Решение учебной задачи есть как бы микромодель всей целостной жизнедеятельности человека, наполненной проблемами, которые необходимо устранить, разрешить.

Организация учебного процесса по единому типу, на общей психологической основе, возможна в том случае, если она, эта организация, представляет собой систему и рассматривается в таком качестве.

Системное качество любая совокупность компонентов получает тогда, когда каждый из них, отдельно взятых, начинает характеризоваться теми же свойствами, что и вся совокупность в целом.

Если рассматривать учебный процесс как методическую систему воспитания, действующего в его рамках учащегося, можно отметить, что в целях организации составляющих учебного процесса как такой системы необходимо выделить его компоненты, предположительно обретающие системное качество, предварительно назвав, описав это последнее. Очевидно, что системное качество, воссоздаваемое нами в компонентах учебного процесса, есть качество развития отношений учащегося к своей деятельности. Это, в целом, суть отношения, развертываемые в ходе решения задачи и отражающие стороны личности человека: эмоциональную, волевою, интеллектуальную. Это отношения, в которых человек выражает свой смысл

выполняемой деятельности, свои способности к мобилизации для решения задачи, к его планированию и исполнению. Эти отношения следует развивать во всем учебном процессе.

Если по праву считать смысловые отношения ведущими среди остальных, становится очевидным, что выбор задачной основы организации учебного процесса наиболее удачен. В любом случае смысл деятельности как деятельности по решению задачи становится принимаемым смыслом воплощаемой субъектности. При этом процесс решения задачи должен быть технологизированным, т. е. достаточно жестко, «рамочно» и процедурно установленным процессом, поскольку именно такой процесс имеет наибольшие шансы запечатлеться в сознании человека.

В связи с этим мы полагаем целесообразным говорить об использовании задачной технологии, а не просто об обучении с применением задач.

Анализ литературы показывает, что признаками задачной технологии выступают: характер представления информации в задаче как некоторого текста, т. е. передаваемого с помощью определенного языка (кода) сообщения, несущего проблему; наличие в текстовом описании проблемы скрытых условий, определяющих содержание идеи, гипотезы разрешения проблемы; текст задачи, как технологического средства, есть одновременно находящееся в постоянном распоряжении решателя (учащегося) средство активизации его взаимодействий со средой как детерминированных его собственными психическими процессами.

Эти признаки характеризуют задачную технологию с содержательной стороны. Однако, существует и формальная сторона характеристики, заключающаяся в многоуровневости используемых систем задач по сложности последних.

Организация учебного процесса по общему задачно-технологическому типу предполагает отражение в проектировании учебной деятельности учащихся той и другой сторон задачной технологии как бы методически, при подготовке урока, занятия, уже несущих в себе субъектное воплощение учащегося. Уже здесь просматривается системное качество учебного процесса, отраженное в разработке его средств.

Но совокупность средств учебного процесса весьма богата. Она определена разнообразием составляющих его компонентов как форм взаимодействия учащегося со средой. Именно эти-то компоненты и можно выделить как те, которые необходимо «снабдить» системным качеством, общим для всей их совокупности.

Как известно, основных форм человеческой деятельности три: игра, учение, труд. «Опрокинув» их на учебную деятельность, имеем следующие компоненты ее как целостности: учебно-игровую деятельность, учебно-экспериментальную, учебно-производственную. Определив их процедурно, можем назвать их технологиями. Причем эти процедуры, реализуемые в них, одновременно взаимно дифференцируют их и позволяют методически строить их как модификации задачной технологии, что и определяет построение всего учебного процесса по задачно-технологическому типу. Процедуры воспроизводят как содержательные признаки задачной технологии, так и ее формальные признаки.

Однако развертывание отношений личности учащегося, в индивидуальности каждого из членов коллектива учебной группы, в проектировании учебных технологий лишь предположено, но не реализовано практически. Реализация отношений происходит непосредственно на занятии, в ходе актуальных взаимодействий учащегося с учебной средой. Системность учебного процесса здесь детерминирована тем, что ко всем составляющим его технологиям, точнее – к активизации деятельности учащихся в каждой из них, предъявляется единый комплекс методических требований. Эти требования позволяют организовать деятельность учащегося как свободно действующего субъекта взаимодействий на занятии, реализующегося во всей полноте своего эмоционального, волевого, интеллектуального потенциала. Требования, по сути, выражают принципы организации учебного процесса как методической системы воспитания. Система имеет достаточно «открытый» по наполнению педагогической деятельности в рамках реализации принципов характер. Конкретика реализации, при наличии, в том числе, и нормативных ее способов, вместе с тем, остается неотъемлемой составной творчества преподавателя.

Методическая система как совокупность методических основ

Методическая система воспитания может быть рассмотрена и в ракурсе его методических основ, представляющих целостность компонентов: целей, задач, содержания, методов, приемов, средств. Такой состав методических основ принят в педагогической науке.

Применительно к нашей проблеме методические основы таковы.

Целью воспитания выступает развитие личности учащегося как субъекта выполняемой деятельности.

Задачами воспитания служат его подцели, определяемые как развернутые конкретные характеристики субъекта и заключающиеся в развиваемых его, субъекта, отношениях.

Содержанием воспитания можно считать развитие деятельности учащегося как субъекта, в этой деятельности были бы адекватно проявлены необходимые ему отношения независимо от того, какую именно предметную деятельность он выполняет.

Методами воспитания следует считать методы развития его деятельности применительно к учебной деятельности, являющиеся дидактическими технологиями, в рамках которых он действует.

Приемами воспитания назовем частные составляющие методов, способствующие интеграции процессов воспитания и обучения в непрерывности времени, потребного для реализации дидактических технологий. Если в учебном процессе все компоненты технологичны, а тем более построены по общему типу, потребным временем является время, охватывающее весь период обучения.

Средствами воспитания назовем информационные компоненты педагогического воздействия на учащегося, «запускающие» его деятельность в определенном случае как проявление его личностной активности в обучении.

Таким образом, можно сказать, что выше нами в основном представлена методологическая концепция воспитания учащихся в учебном процессе,

основывающаяся на общих для него психодидактических положениях, и потому имеющая объективный потенциал использования при обучении различным учебным дисциплинам.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Зевина Л. В. Образовательные технологии и технологическая культура учителя // Школьные технологии. 2002. № 5. С. 62–67.
2. Караковский В.А., Новикова Л.И. Теория и практика школьных воспитательных систем. М.: Новая школа, 1996. 157 с.
3. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. М.: Новая школа, 1996. 160 с.
4. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: теория и методика воспитания. М.: Академия, 2000. 336 с.
5. Слостенин В.А. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.

PSYCHO-DIDACTIC POSITIONS OF THE METHODOLOGICAL CONCEPT OF UPBRINGING IN TEACHING PROCESS

S.O. Khujjiev, Z.A.Fazylova

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

Hereby article presents the methodological concept of upbringing in teaching process based on the psycho-didactic positions, and therefore, having the objective potential of applying to different training disciplines. The article investigates the key stages of the methodological action of upbringing in teaching, primary attention in the work the authors give to the use of problem technology, and also organization of teaching process according to the general task-based technological type.

Keywords: *the methodological system of upbringing, task-based technology, technologization of problemsolving, taxonomy of teaching process, upbringing and teaching activity, the promotion of the students' activities.*

Об авторах:

Хужжиев Содик Алтыевич – кандидат биологических наук, доцент, проректор Навоийского государственного педагогического института, (e-mail: sodiq2014@mail.ru)

Фазылова Зумрад Ахмадовна – старший преподаватель, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: sodiq2014@mail.ru

УДК 376/177.7

ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ К РУССКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ

Э.Э. Азмиева

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

В статье освещается активизация будущих учителей к русской народной культуре. А так же о значимости русского народного творчества при подготовке педагогических кадров.

Ключевые слова: *историко-теоретический аспект, предания, легенды, былички, социально-эстетические, мировоззренческие идеалы, идейное содержание, духовная культура.*

Государственная политика независимости и реформы, проводимые в Узбекистане, нацелены на формирование новых ценностных ориентаций в общественном сознании, приобщение к общечеловеческим ценностям, как в области экономики, политики, так и в духовной жизни. Расширяются не только экономические, хозяйственные связи с другими странами, но и духовные, требующие высокого культурного уровня – знания ценностей дружественного народа.

Национальная идея относится и к возрождению русской народной культуры, которую реально осваивать в гуманитарных вузах, в том числе, педагогических. Так, в педагогических университетах и институтах при подготовке будущих учителей начальной школы, при изучении курса «Детская литература» значительное место отводится изучению таких важных компонентов русской народной культуры, как фольклор (детский) во всех его жанрах. В Национальной программе по подготовке кадров подчеркивается необходимость активизации у обучающейся молодежи – будущих специалистов интереса к национально-культурным ценностям своего и других народов, формирование потребности в познании традиционно-народной культуры.

Русское народное наследие становится особенно значимым для подготовки педагогических кадров – будущих учителей начальных классов. В Программе по подготовке кадров национальная культура провозглашается важным фактором и значительным источником совершенного воспитания личности обучающихся. Это означает необходимость повышения качества подготовки педагогических кадров, их квалификации – на основе использования в профессионально-педагогическом образовании народно-культурных ценностей, в историко-теоретическом аспекте. Обучающаяся молодежь должна иметь представление об истоках народной культуры, ее развитии.

Народное искусство изначально было связано с трудовой деятельностью и представляло одновременно как материальную, так и духовную культуру. Это искусство, которое развивалось в основном как коллективное творчество, берет начало в первобытной культуре. Этот пласт искусства составляют героический эпос и жанры народной прозы – сказки, предания, легенды, былички и др., которые служат основой народных песен. В них раскрываются нравственные, моральные, мировоззренческие взгляды народа, его сознание и мировосприятие. Воспитательную силу устного народного творчества признавали такие мыслители прошлого как Абу Али Ибн Сино, Абу Райхон Беруни, Юсуф Хос-Ходжиб, Аз-Замахшари, Рудаки, Саади Шерози, Хисров Дехлеви и другие философы, обогатившие сокровищницу педагогических идей. Так Абу Али Ибн Сино оставил свои высказывания о колыбельной, убаюкивающей песне, обращенной к душе ребенка; Рудаки использовал в своих трактатах и поэтических строках поговорки и пословицы, которые вошли в сокровищницу народного творчества. В своих педагогических воззрениях Саади уделял огромное значение вопросу формирования профессиональных навыков детей, изучение ими народных ремесел.

Известно, что Сиддики много внимания уделял народной культуре, литературе других народов. Народная культура – это: быт народа, его материальная культура (жилище, одежда, пища, утварь, орудия труда, средства передвижения); духовная культура (обряды, обычаи, верования и т. д.); фольклор – народное искусство, – неотъемлемая часть художественной культуры народа. Фольклор – вид словесного искусства, составная часть народного быта, тесно переплетающаяся с другими его элементами.

Термин «фольклор» в 1846 г. ввел в науку английский ученый Вильям Томс, в переводе означает «народная мудрость». В отличие от многих

западноевропейских ученых, которые к фольклору относят самые различные стороны народного быта, отечественные ученые фольклором считают устное народное творчество – поэтические произведения, создаваемые народом и бытующие в широких народных массах, наряду с фольклором музыкальным и танцевальным [1; 2].

Народное искусство – один из элементов народной культуры, составная часть традиционной материальной культуры, обуславливающая ее эстетическую ценность (еще и как вид занятия, как явление, связанное со всем комплексом материальной и духовной культуры; как часть повседневной художественной культуры народа, т. е. реальное бытование в жилище, одежде, утвари, обрядах, предметах народного творчества). Из основных компонентов народной культуры особенно следует выделить виды фольклора: сказки и песенно-музыкальное искусство, народные промыслы, обычаи, традиции. Однако почти всем жанрам фольклора придается особое значение и роль в активизации интереса будущих учителей начальных классов к русской народной культуре. В настоящее время устно-поэтическое творчество – это словесные, музыкальные, игровые, драматические и хореографические виды народного творчества; народная художественная культура в целом (включая изобразительное и декоративно-прикладное искусство) – в словаре «Эстетика». Мы принимаем все эти концепции, определяющие фольклор, безусловно, не допуская при этом отождествления с профессиональным искусством, а имея в виду самобытность фольклора каждого народа, его этические особенности, сходство социально-эстетических, мировоззренческих идеалов и идейного содержания, в контексте общечеловеческого. Итак, русский фольклор выделяем как основной компонент русской народной культуры, потенциально значимый для решения исследуемой проблемы, поскольку в нем предельно концентрируется народная педагогика [2].

В русской народной педагогике много сходного и общего, объединяющего с народной педагогикой других наций, в то же время своего, специфического, отражающего культуру данного народа. Инвариантами во всех народных педагогиках являются: идеал человека, содержание и средства обучения и воспитания (фольклор, народные промыслы, песенно-музыкальное искусство, обычаи, традиции и др.); методы, принципы и формы организации обучения и воспитания (общинно-коллективный характер обучения и воспитания, уважение и любовь к родителям, детям, старикам, пример взрослых и т. д.).

Каждая народная педагогика – «собственность» нации, конкретного народа. Она индивидуальна, отличается от других. Она – в «своих» сказках, песнях, играх, праздниках, обычаях, традициях и т. д. Когда возникла народная культура, а с нею – народная педагогика? – С появлением человечества на земле, для того, чтобы существовал и развивался человек. Сначала – это пример с требованием его повторения, затем – его усовершенствование и развитие, передача этого опыта из поколения в поколение, с потребностью украсить быт, орудия труда, одежду, жилище. Как следствие этого процесса появляются первые нравственные отношения, эстетические представления,

художественные умения, создаются религиозные культы. Все это характеризует первый период развития народной культуры, народной педагогики. Позднее особенно выделяются материальные и духовные компоненты народной культуры – орудия труда и его результаты; предания, мифология, сказки и т.д. (в устном, затем в письменном виде, в том числе, в различных условных знаках). Наконец, выделяется специальный компонент – воспитательный (нормы, правила методического характера), что требует наличия специальной профессиональной группы людей – учителей и воспитателей.

С развитием народной культуры расширяется ее духовная часть – фольклор, искусство, – и это особенно положительно влияет и на воспитание подрастающего поколения. С появлением письменности производится запись в книги, в том числе, по обучению детей. Одновременно развивалась устная народная культура и художественные промыслы (различные виды фольклора, в том числе для детей – загадки, потешки, небылицы, волшебные сказки, былины, песни, детские хороводы; промыслы – жостовская роспись, вологодское кружевоплетение, шитье золотом и жемчугом и т. д.; ювелирные изделия, выразительные предметы быта, и даже своеобразная архитектура).

Воспитательные возможности различных компонентов народной культуры чрезвычайно широки. Все компоненты народной культуры – основные средства воспитания народной педагогики. В них – содержание воспитания и обучения, в них – основные нравственные правила, нормы, идеалы, понимание добра и зла; в них – мировоззрение и мировосприятие человека через мифологию, религию, предания, поверия; в них – история народа (в эпосах, летописях).

Народная педагогика развивается и в настоящее время. К ней все больше и больше обращаются практические работники образования и педагоги-ученые. В народной педагогике целая система воспитательных задач, средств, факторов и условий, советов, наставлений и установок.

Целью народной педагогики является воспитание у детей представлений об идеале совершенного человека.

Определяющим в развитии ребенка в народной педагогике являются: воспитание с раннего детства; общение с родителями, бабушками и дедушками, взаимодействие поколений; знание родословной; традиционная культура воспитания; уважение к ребенку; универсальность общечеловеческих заповедей; воспитание совершенной личности – прежде всего, трудолюбивого, доброго, скромного человека, но главное – защитника Отечества.

Методы воспитания в народной педагогике: поучение, убеждение, поощрение, беседа, личный пример, намек, принуждение, осуждение и др.

В активизации интереса у обучающейся молодежи к народной культуре необходимо акцентировать следующие позиции: 1) народная культура в виде народного творчества дошла из глубины веков и нашла свое отражение в семье, быту, труде, досуге, обрядах, праздниках и т.д.; 2) воспитательный процесс естественно и гармонично вплетается в ткань произведений народного творчества, в которых заложены серьезные воспитательные цели;

3) фольклор – ведущий компонент народной культуры. Это – незаменимый фактор воспитания подрастающего поколения, в том числе, в учебно-воспитательном процессе; 4) в фольклорных жанрах воплощена народная педагогика, отражены вопросы морали, нравственности, проблемы гуманизма, любви, дружбы, патриотизма, провозглашаются честность, трудолюбие.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стыркас И.Н. Гуманизация уроков и уроки гуманизма (на материале изучения литературных произведений) // Формирование интеллектуального, духовно-нравственного и физического потенциала учащихся общеобразовательной школы Республики Узбекистан на современном этапе: учеб.-метод. пособие для учителей и воспитателей /под общей ред. проф. Р.Х. Джураева. Ташкент. 2005. С. 75.
2. Очилов Сафо. Независимость: духовность и основы воспитания (на примере произведений Президента Республики Узбекистан, академика И.А. Каримова): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ташкент. 1998. 45 с.

GENERAL METHODOLOGICAL BASIS FOR ENHANCING THE INTEREST OF STUDENTS IN THE RUSSIAN FOLK CULTURE

E.E. Azmиеva

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

This article highlights the activation of future teachers to the Russian folk culture. And also about the important role of Russian folk art in the preparation of teaching staff.

Keywords: *historical and theoretical aspect, tradition, legend, folk tales, social and aesthetic ideological ideals, ideological content, spiritual culture.*

Об авторе:

Азмиева Эльзара Эрнестовна – кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой русского языка и литературы Навоийского государственного педагогического института

УДК 37.026

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

К.Н. Кадилов, Т.У. Утапов

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Изложены проблемы современной педагогики, в частности элементы проблемного обучения. Представлена история и суть метода проблемного обучения как передовой педагогической технологии, как результат достижений передовой практики и теории обучения.

Ключевые слова: *проблемное обучение, педагогическая технология, репродуктивное, продуктивное, творческое мышление.*

В настоящее время наше общество продолжает испытывать острую потребность в социально активной, творческой личности, способной самостоятельно принимать конструктивные решения как в профессиональной деятельности, так и в личной жизни. Большая роль в воспитании такого человека принадлежит современной школе. Данная проблема может быть решена путем введения в учебный процесс проблемного обучения, которое обладает широкими возможностями развития логического мышления, творческих способностей, формирования познавательного интереса у современного учащегося. Проблема современной педагогики и методики преподавания – применение проблемного обучения в педагогической практике

учителей. Педагогической наукой, практикой школы накоплен значительный опыт по использованию проблемного обучения в школе. Данный вид обучения способствует формированию полноценной личности учащихся, ведет к развитию их творческих, мыслительных способностей и познавательных потребностей.

Проблемное обучение – это не абсолютно новое явление в педагогике. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа. Особенно близко подходил к этой идее К.Д. Ушинский. Он, например, писал, что лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные является метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещенных сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примиряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли [2]. История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в зарубежной педагогике были разработаны Джоном Дьюи. В целях обучения Джон выделял 4 важнейшие потребности – инстинкта: социальную, конструирования, художественного выражения, исследовательскую. Для удовлетворения этих инстинктов ребёнку дошкольного возраста в качестве источников познания предоставлялись: слово (книги, рассказы), произведения искусства (картинки), технические устройства (игрушки). В более старшем возрасте малышу предлагались загадки, задачи, проблемы для решения, они вовлекались в практическую деятельность – труд. Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах XX века. Идея и принципы в этой области в русле исследования психологии мышления разрабатывались современными психологами С.Л. Рубинштейном, Д.Н. Богоявленским. Много этими вопросами занимались Т.В. Кудрявцев, Ю.К. Бабанский, М.И. Махмутов. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки. Задачей школы является формирование гармонически развитой личности. Наряду с педагогической наукой вопросами проблемного обучения также занимается психология, которая считает, что важнейшим фактором при проблемном обучении является процесс мышления. А что же есть мышление и как оно влияет на проблемное обучение? Мышление – одно из высших психических проявлений: процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности [1].

Мышление как психический процесс выступает особенно отчетливо прежде всего в тех случаях, когда, например, человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, или проблему. В общем итоге своих длительных и настойчивых попыток он наконец находит решение этой задачи или, наоборот, не находит его. Таков продукт или результат, всего предшествующего психического, мыслительного процесса. Мышление – это всегда искание и открытие существенно нового. Уже маленький ребенок, по

мере формирования у него элементарных видов мыслительной деятельности, начинает открывать новое в окружающей действительности. Например, он задумывается над устройством той или иной игрушки, пытается понять некоторые отношения между людьми, овладевает все более сложными навыками и умениями. В результате наш маленький мыслитель делает небольшие открытия, начинает понимать то, чего он раньше ещё не понимал.

Любое обучение, в каких бы формах оно ни осуществлялось, всегда представляет собой необходимое и незаменимое условие формирования и развития мышления. Именно в процессе обучения возникает, формируется и развивается мышление как искание и открытие существенно нового. На самом же деле всякое мышление хотя бы в минимальной степени всегда есть искание и открытие существенно нового (нового для данных конкретных индивидов), и потому оно всегда является в той или иной мере продуктивным, творческим, самостоятельным. Многие авторы выделяют две основные разновидности мыслительной деятельности, мышления: 1) репродуктивное; 2) продуктивное, творческое.

Развивающим обучением, то есть ведущим к общему и специальному развитию можно считать только такое обучение, при котором учитель, опираясь на знания закономерностей развития мышления, специальными педагогическими средствами ведёт целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей своих учеников в процессе изучения ими основ наук. Такое обучение и является проблемным. Проблемное обучение возникло как результат достижений передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кордуэлл М. Психология / пер. с англ. К.С. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2009. 448 с.
2. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 2008. 208 с.

PROBLEMS OF MODERN PEDAGOGY

K.N. Khadirov, T.U. Utapov

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

Describes the problems of modern pedagogy, in particular the elements of problem-based learning. The history and essence of the method of problem-based learning as an advanced educational technology, as a result of the achievements of best practices and learning theory

Keywords: *problem-based learning, pedagogical technology, reproductive, productive, creative thinking.*

Об авторах:

Кадиоров Камол Намазович – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail:navdpiilmiy@mail.ru

Утапов Тойир Усмонович – кандидат педагогических наук, начальник отдела науки, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail:navdpiilmiy@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Л.Н. Музаффарова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Рассматриваются формы, виды и сдачи самостоятельной работы для студентов в высших учебных заведениях, их организационно-методические основы, а также деятельность преподавателя в самостоятельной работе студентов. Особое значение уделяется познавательной-профессиональной направленности самостоятельной работы студентов. Основным педагогический приём, использованный в современных схемах, состоит в том, что студенту предоставляется право самостоятельного выбора способа работы с целью подготовки к самостоятельной работе в соответствии с личными стратегиями получения знаний, с учетом его предпочтения и осознания целей обучения.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, самообразование, индивидуальная работа, групповая работа, реферат, доклад, проектная работа, педагогическое проектирование.*

«Узбекистан вошел в третье тысячелетие в условиях коренного реформирования политической, социально-экономической и духовно-культурной сфер жизни общества, в том числе системы непрерывного образования и подготовки кадров. Образование является неразрывной составной частью любого общества, показателем его культуры и основой прогресса. В качестве связующего звена оно обеспечивает единство и преемственность социального опыта, духовно-нравственных и культурных традиций, прогрессивное развитие общества» [1].

По мере поэтапной реализации законов Республики Узбекистан «Об образовании» и «О национальной программе по подготовке кадров» открыты новые перспективы реальных изменений системы непрерывного образования, созданы благоприятные условия для разработки и введения государственных образовательных стандартов. Министерством высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан от 21 февраля 2005 г. приказом №34 разработаны положения об организации самостоятельной работы для студентов.

При анализе процессов реформирования высшей школы в Узбекистане, образовательной ситуации в Навоийском государственном педагогическом институте (НавГПИ), а также при изучении национальных и мировых направлений развития высшего образования совершенно отчетливо проявляются следующие тенденции:

– современные социокультурные условия диктуют самоценность идеи непрерывного образования, когда от студентов требуется постоянное совершенствование собственных знаний;

– в условиях информационного общества требуется принципиальное изменение организации образовательного процесса: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций возрастанием доли самостоятельной работы студентов:

– центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на учение как самостоятельную деятельность студентов в образовании.

Самостоятельная работа студентов (СРС) является важным средством

развития познавательной деятельности студентов, совершенствования, закрепления и практического применения знаний. Она является неотъемлемой частью обучения, способствует формированию устойчивых и осознанных знаний, даёт возможность каждому студенту работать в доступном ему темпе, с постепенным переходом от одного уровня развития знаний к другому. Поэтому задания для самостоятельной работы составляются с учетом разного уровня подготовки студентов. Задания содержат вопросы, ответы на которые требуют всестороннего использования приобретенных знаний, а также умелое использование источников и материалов Интернета. Также иногда даются некоторые советы, примерный план действий, ведущий к достижению правильного результата наиболее рациональными приёмами.

Важно подчеркнуть, что учение студента – это не самообразование индивида по собственному произволу, а систематическая, управляемая преподавателем самостоятельная деятельность студента, которая становится доминантной, особенно в современных условиях перехода к многоступенчатой подготовке специалистов высшего образования в НавГПИи в системе высшего образования Узбекистана в целом [2].

В этой связи пропорциональность между аудиторными и внеаудиторными занятиями вызвала пристальное внимание к проблеме организации СРС в целом, а не только и не столько в традиционных границах конкретных дисциплин. Стратегически на первый план выступает исходный уровень самостоятельности, с которым пришел абитуриент в сопоставлении с требованиями к выпускнику высшей школы [3].

В данной статье рассматриваются методические аспекты использования новых форм работы и сдачи самостоятельных работ для текущего контроля знаний студентов, а также проблемы проверки и коррекции знаний в системе лично ориентированной технологии образования с использованием новых информационных, инновационных и интерактивных методов критического мышления.

Оценивание самостоятельных работ исходит из положения, разработанного министерством высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан от 30 сентября 2005 г. №217 «Система рейтингового оценивания знаний студентов высших учебных заведений».

Организация самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является одним из наиболее эффективных направлений в учебном процессе, развивающим самостоятельную творческую деятельность, исключительно сильно стимулирующую приобретение и закрепление знаний. СРС приобретает особую актуальность при изучении специальных дисциплин, поскольку стимулирует студентов к работе с необходимой литературой, вырабатывает навыки принятия решений [4].

Рассмотрим *формы работы* самостоятельной работы.

Индивидуальная работа. К достоинствам индивидуальной работы можно отнести личный контакт, живой диалог преподавателя с обучаемым, его тренировку формулирования своих мыслей в речевой форме, возможность использования преподавателем дополнительных вопросов по самостоятельной

работе для более глубокой проверки знаний.

Индивидуальная работа даёт возможность хорошо подготовленному студенту проявить свою эрудицию, дополнительно усвоенные знания. Благодаря непосредственному контакту преподаватель в состоянии устранить все сомнения насчет знаний обучаемого, появившихся во время индивидуальной работы.

В то же время при индивидуальной работе со студентом оценка знаний студентов в определенной степени является отражением индивидуальности преподавателя. У каждого преподавателя при оценке знаний всегда выступает одновременно объективное и субъективное отношение.

Индивидуальная работа студента во многом зависит от творческого стиля деятельности преподавателя, что формирует собственный стиль творческой деятельности студента.

Стратегия индивидуального обучения предполагает осознанную систему управления учебным процессом. Что же сюда входит?

Первым компонентом системы выступает личность преподавателя. Преподаватель выступает не только как носитель информации и определенных знаний по предмету, но и как помощник – консультант по самостоятельной работе.

Второй компонент – усвоение знаний по самостоятельной работе перестает носить характер просто репродукции, а организуется в многообразных формах поисковой мыслительной деятельности.

Третий компонент – обучение направлено на индивидуальную форму обучения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий, межличностных отношений.

Работа в малых подгруппах. Первое занятие, на котором студенты работают в подгруппах, является решающим. Оно задаёт тон для дальнейшей групповой работы. Поэтому целесообразно придерживаться следующих правил.

Советы для работы в малых подгруппах. 1. Удостоверьтесь, что студенты обладают знаниями и навыками для выполнения самостоятельной работы. 2. Дайте группе очень четкие инструкции. 3. Дайте достаточно времени для выполнения поставленного задания для малой группы. 4. Когда надо выработать сложную программу, сформируйте группы из 2–5 человек. 5. Пять человек, возможно, оптимальный предел для обсуждения в малой группе. 6. Сделайте самостоятельную работу в малых подгруппах нормой в аудитории, а не единственным в жизни отступлением от привычных лекций и пересказов. 7. Разработайте систему оценивания групповой работы, желательно, совместно со студентами. Подумайте о том, как ваша система баллов и наград воздействует на работу в малых подгруппах. 8. Четко объясните, как представить результаты работы группы. Если кто-то должен сделать презентацию о работе группы, то сначала надо такого студента подобрать. 9. Приготовьтесь к шуму, который случается во время коллективной познавательной деятельности. 10. Формируя группы, не «давите» на студентов. 11. Во что бы то ни стало, общайтесь, наблюдайте, оценивайте все, что происходит в малых группах.

Групповая (коллективная) работа. Формирование руководящего коллектива.

Способы, которые помогают группе принять общие цели и консолидировать усилия по их достижению. Следует: указывать способ решения проблемы, интегрировать идеи, которые были высказаны прежде; влиять на направление и темп работы группы, завершать подведение итогов, напоминать о целях самостоятельной работы и времени, которое осталось для выполнения задачи; собирать информацию, необходимую для принятия решения; сообщать о фактах или обобщениях, связанных с личным опытом и касающихся данной проблемы; высказывать собственные убеждения и мнения, приводить примеры, находить доказательства к предложениям, выдвинутым ранее; подводить итоги, указывать на отклонения от ранее определенных целей.

Способы, которые помогают создать благоприятную обстановку в группе во время выполнения самостоятельной работы. Следует: искать компромисс, смягчать разногласия между членами и их мнениями; находить общее в различных высказываниях, делать резюме; обращать внимание на достижения группы; создавать атмосферу безопасную для высказываний (студент должен быть уверен, что его мнение не будет высмеяно); отказываться от собственных идей во имя общих интересов группы; разрядить шуткой напряжение; культурно вести себя в каждой ситуации.

Следующими *формами сдачи* самостоятельной работы могут быть:

Реферат. Рассмотрим аналитический подход при написании реферата.

Описание проблемы. На данный момент при написании рефератов студенты в основном переписывают с источников или «скачивают» из Интернета необходимое количество страниц. Интеллектуальная пассивность и механицизм приводят к незначительному усвоению информации.

Рекомендуемый подход.

Шаг 1. На рассмотрение предлагается тема или проблема.

Шаг 2. Подбор (рекомендации) необходимой литературы: книги, журналы, сайты в Интернете и т.д.

Шаг 3. Составление первого чернового варианта:

- Выделить 3-5 идей автора, которые лежат в основе статьи;
- На основе каждой выделенной идеи составить двойной дневник.

Идея автора	
2-3 цитаты, подтверждающие идею автора	Собственные комментарии (анализ, интерпретация, согласие или оппонирование, т.е. личное восприятие и оценка информации)

- Проработать все идеи автора по аналогии, представленной выше.

Шаг 4. Составление второго чернового варианта. Скомпоновать логически законченный текст на основе двойного дневника.

Шаг 5. Составление белого, законченного текста с использованием идей автора, аргументов, почему так считает автор, и собственные комментарии.

Составляющие двойного дневника увязываются при помощи логических мостов.

Логические мосты	
Как считает автор	Комментарий студента
По мнению автора.....	Хочется отметить, что.....
Как утверждает автор.....	На мой взгляд.....
Автор утверждает, что.....	Я согласен с тем, что.....
	По моему мнению.....

Резюме. Преимущества данного подхода заключаются в следующем.

1. Студент сдаёт все три работы, что позволяет видеть «лабораторию» мыслительной деятельности, её эволюцию.

2. Исключается возможность бездумного переписывания.

3. Формируются навыки аналитической работы с информацией.

4. Активизация, высокая мотивированность студентов на основе эмоциональной вовлеченности.

Проектная работа. Рассмотрим технологию проектного обучения студентов.

Педагогическое проектирование – вид педагогической деятельности, состоящий из предварительного (опережающего) моделирования путей решения имеющейся проблемы, определения вариантов реализации и коррекции в реальной практике.

Проектирование позволяет предопределить преобразования педагогической деятельности и до пробы в реальном педагогическом процессе, исследовать, предвидеть, спрогнозировать, оценить последствия тех или иных результатов. Педагогический проект есть модель постановки и решения конкретных педагогических проблем.

Педагогическое проектирование связано с деятельностью по целеполаганию, диагностике, прогнозированию, моделированию и планированию.

Структура социально-педагогического проекта: 1. Проблема. 2. Цель. 3. Задачи. 4. Ресурсы (условия): организационные, кадровые, финансовые, материально-технические, программно-методические. 5. Действия.

Задачи	Содержание	Измерители	Сроки	Ответственные исполнители

Структура проекта педагогической технологии: 1) определение области педагогической деятельности и проблемы, на разрешение которой направлена технология; 2) постановка диагностических целей, выраженных в конкретных действиях студента; 3) теоретическое обоснование (концептуальные положения), описания педагогического процесса; 4) пошаговое описание деятельности; 5) критерии и методы диагностики результатов; 6) Условия применения (ресурсы): методическое обеспечение, кадровое обеспечение, информационное обеспечение, организационное обеспечение; 7) варианты возможного достижения замысла; 9) достоинства технологий по сравнению с имеющимися аналогами; 10) прогноз негативных последствий; 11) описание основных прогнозируемых результатов.

Структура педагогического проекта:

1. Введение: краткий анализ педагогической ситуации с целью обоснования проблемы: формулировка конкретной проблемы и её актуальности; обоснование и формулировка темы проекта (того, что

конкретно в решении проблемы предлагается с проектировать);

2. Концепция проекта: цель и задачи проекта (подробное описание того, что необходимо достичь в проектируемых условиях); теоретическое обоснование способа решения проблемы (в рамках какой научной теории решается проблема, концептуальные положения, основываясь на которые, предполагается достичь планируемых результатов); технологическое описание способа решения проблемы проекта (условия реализации, пошаговое описание деятельности, описание форм и способов взаимодействия «преподаватель – студент» и «студент – студент», способы диагностики результата, описание основных результатов).

3. Резюме: анализ положительных и негативных последствий; трудности при реализации проекта; формулировка новых проблем и задач, которые могут возникнуть при реализации проекта.

Проектное обучение метод проектов: 1. способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным осязаемым практическим результатом; 2. способ организации познавательно-трудовой деятельности учащихся для проектирования, создания и изготовления реального объекта (продукта труда).

Технология проектного обучения.

<i>Этапы деятельности</i>	<i>Содержание деятельности</i>
1. Подготовка. Определение темы и целей проекта	Студенты: обсуждение поиск информации; преподаватель: заявление замысла, мотивации, помощь в постановке задач
1. Планирование. а) определение источников, анализа информации, а также способов представления результатов; б) установка критериев оценки результата и процесса	Студенты: формулируют задачу и вырабатывают план действий; преподаватель: корректирует, предлагает идеи, высказывает предложения
3. Сбор информации (наблюдение, работа с литературой, анкетирование, интервью, эксперимент и т. д.)	Студенты: собирают информацию; преподаватель: наблюдает, косвенно руководит деятельностью
4. Анализ. Анализ информации, формулирование выводов	Студенты: анализируют информацию; преподаватель: корректирует, наблюдает, советует
5. Представление и оценка устного и письменного отчета и оценка результатов процесса исследования по критериям	Преподаватель и студенты (эксперты) участвуют в коллективном обсуждении

Критерии оценки проекта: соответствие содержания заявленной темы; логика изложения; уровень самостоятельности; владение материалом; эстетика оформления; грамотность; эмоциональность; культура речи; подготовка компьютерной презентации и раздаточного материала.

Доклад. Доклад позволяет приобщить студента к самостоятельной работе, научить его говорить перед аудиторией, что является жизненно полезным навыком для любого взрослого человека. Подготовка и чтение доклада ставят студента на место преподавателя, наглядно демонстрирует некоторые особенности и трудности преподавательской работы.

Формула. Подготовку студентов к чтению докладов провести в несколько этапов.

Первый этап. Карта сообщения. На первом этапе целесообразно ограничиться короткими сообщениями не более 4 минут. Темой такого сообщения может быть аннотация на книгу или статью, рассказ об интересном факте и т.п. Главная цель первого этапа – научить составлять и пользоваться «картой сообщения», которая включает в себя первую и последнюю фразы сообщения плюс опорный сигнал (или план) остального текста. Первая и последняя фразы должны быть выучены наизусть!

Второй этап. Отработка регламента. Этот этап отличается от предыдущего только тем, что преподаватель, предварительно предупредив студентов, начинает строго следить за временем. Цель этапа – научить студентов «чувствовать время».

Третий этап. Доклад. Доклад отличается от сообщения большим объёмом. Оптимальное время доклада – 5–7 минут. Если тема «не вмещается» в это время, доклад лучше дробить. Например, один студент докладывает о биографии ученого, другой – о его научных достижениях.

Четвёртый этап. Доклад с затруднениями. Внимание! Этот этап не является обязательным. Суть его в том, что студент проходит усложненный тренинг, позволяющий в будущем легко адаптироваться в реальной обстановке. На этом этапе репетируется выход из затруднительного положения в середине речи, когда докладчик сбился с мысли, оговорился и т.п.

Таким образом, ясно, что принципы и методы обучения, разрабатываемые методикой, реализуются на занятиях в высших учебных заведениях. Именно здесь, на занятиях, студенты усваивают основы знаний и приобретают практические навыки. Следовательно, уровень обучения любому предмету также обусловлен степенью эффективности выполнения самостоятельной работы. При этом имеется в виду, что отдельно взятая СРС не есть нечто автономное. Ценность любой самостоятельной работы определяется её «вкладом» в общую систему обучения и воспитания, прежде всего в систему общего образования.

Любая самостоятельная работа в вузе – это творческий акт, он требует от преподавателя и студентов мобилизации их физических, интеллектуальных и эмоциональных сил. На самостоятельной работе, будь это работа по методике преподавания математики или по другому предмету, как в зеркале отражаются все грани и нюансы учебного процесса. Отсюда – сложность проблематики самостоятельной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Курбанов Ш., Сейтхалилов Э. Управление качеством образования: монография. Ташкент: Шарк, 2004. 592 с.
2. Алтайцев А.М., Наумов В.В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения. Минск: ПроPILEI, 2002. 288 с.
3. Попов Ю.В., Подлеснов В.Н., Садовников В.И., Кучеров В.Г., Андросюк Е.Р. Практические аспекты реализации многоуровневой системы образования в техническом университете: Организация и технологии обучения // Новые информационные технологии в образовании: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего

образования. М.: НИИВО 1999. Вып. 9. С. 15–24.

4. Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. №1. С. 114–115.

5. Фарберман Б., Мусина Р.Г., Джумабаева Ф.А. Современные методы преподавания в ВУЗах. Ташкент: ГФНТИ, ГКНТ РУз, 2001. 192 с.

INDEPENDENT WORK AS DIDACTIC TOOL OF EDUCATION PROCESS

L.N. Muzaffarova

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

Outlines the forms, types and the ways of submitting independent works for students in higher educational establishments, their organizational-methodological basis, the role of teacher in students' independent work. The main pedagogical technique, used in modern schemes is giving the student the opportunity to choose the way of how to do independent work with the aim of preparing the student to autonomous work in accordance with student preferences and acknowledging the aim of learning.

Keywords: *independent work, self study, individual work, group work, essay, report, project work, pedagogical projects.*

Об авторе:

Музаффарова Лайло Нуриддиновна – старший преподаватель кафедры Методики обучения математики, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: sodiq2014@mail.ru

УДК 37.022

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР МОТИВАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д.А. Ахатова, Ф.О. Ходжиева

Навоийский государственный педагогический институт, г.Навои, Узбекистан

Раскрываются мысли об аспектах мотивации, таких как активизация, самостоятельность, о важном факторе повышения эффективности образовательного процесса, мотивации учебно-познавательной деятельности, а также рассматривается роль интерактивных методов и инновационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Приведены примеры использования методов «Работа с определениями и цифрами», «Анализ понятий», «Найди кто это, что это?».

Ключевые слова: *учебно-воспитательный процесс, инновационные технологии, самостоятельность и активность, мотив, мотивация учебно-познавательной деятельности, интерактивные методы: «Работа с определениями и цифрами», «Анализ понятий», «Найди кто это, что это?», педагогическое мастерство.*

Расширяющаяся с каждым днем информационная система и резкое увеличение объема информации, ограниченность времени их использования в образовательной и учебной деятельности, возрастание необходимости всесторонней подготовки молодого поколения, а также разработка научно-обоснованного перспективного плана социального развития общества, его приоритетов, определение направления учебного плана требуют внедрения передовых педагогических технологий в систему образования.

На третьем этапе Национальной программы подготовки кадров Республики Узбекистан (2005 г. и последующие годы) поставлены задачи по дальнейшему укреплению ресурсной, кадровой и информационной базы

образовательных учреждений, обеспечению учебного процесса новыми учебно-методическими комплексами, передовыми педагогическими технологиями [3; 4]. Чтобы страна стала одной из наиболее развитых стран, стремление ускорить образование населения и повысить его эффективность требует использования передовых педагогических мер и технологий. Использование инновационных технологий в образовательном процессе и будущем подрастающего поколения направлено на формирование высокой профессиональной культуры, творческой и социальной активности, самостоятельного участия в общественной жизни, свободы мысли. Это, в свою очередь, требует от студентов и учащихся повышения уровня академических знаний и активности.

В ходе курса целесообразно использовать инновационные методы, которые помогают студентам и ученикам развивать свой интерес к уроку, самостоятельность и активность, а также применять интерактивное обучение, которое имеет решающее значение для развития критического мышления.

Ряд дидактических исследований педагогов показывают, что мотивирующий фактор преподавания и обучения является одним из факторов, способствующих эффективности образовательного процесса, т. е. эффективность обучения определяется мотивацией преподавания и обучения на 92% [1]. Мотивация является движущей силой дидактического процесса.

Мотивация побуждает человека выполнять некоторые или все его действия. Также возможно понять отношение студента к его собственной деятельности. Мотивы могут применяться в форме потребностей и интересов, стремлений и эмоций, основных концепций и идеалов. Поэтому мотивы – это очень сложная структура, динамическая система, которая анализирует и оценивает альтернативы, варианты и решения.

Мотивация является одним из центральных вопросов в дидактике и педагогической психологии. В этом отношении достигнуты определенные успехи, но решение проблемы еще не достигнуто. Из-за изменчивости, мобильности, разнообразия мотивов трудно определить конкретные структуры и определить конкретные методы и средства контроля. «Если в дидактике есть настоящее искусство, то это также мотивы и связанные с ними методы обучения», – пишет И. Подласый [2, с. 361]. Различные мотивы по-разному влияют на дидактические процессы и результаты.

Одним из важных аспектов мотивации преподавательской и учебной деятельности является независимость, то есть способность учиться и практиковать студента без поддержки других. Активная и независимая учебная и познавательная деятельность студента является составным понятием, каждое из которых требует и развивает другие.

В педагогической практике используются разные способы активизации преподавательской и учебной деятельности, в первую очередь, различных форм, методов и средств обучения, которые следует выбирать так, чтобы они могли создавать условия для активности и независимости студентов в конкретных ситуациях. Условия активации, которые дают более эффективные результаты на занятиях, следующие: нужно иметь собственное мнение;

участвовать в дискуссиях; задавать вопросы своим друзьям и учителю; пояснять ответы студентов; оценивать ответы и письменные работы товарищей; находить несколько вариантов решений учебных заданий; создавать возможности для самопроверки, анализировать собственные знания и практические действия; выполнять задания в комплексном порядке.

Интерактивные методы являются важным фактором повышения активности студентов, мотивации преподавательской и учебной деятельности. Суть интерактивного обучения заключается в том, что все студенты вовлекаются в учебный процесс.

Важность использования интерактивного метода обучения заключается в том, что он воспитывает трудолюбивые деловые качества и формирует социальные навыки, необходимые для развития человека. Формирование этих качеств поможет молодым специалистам преодолеть серьезные трудности в начале своей профессиональной карьеры, адаптироваться к новым обстоятельствам и быстро адаптироваться в новом коллективе.

Учитель, который использует интерактивные методы, вынужден работать в творческом соавторстве. Он должен быть готов к фундаментальным изменениям, нестандартному и ответственному принятию решений. Чем разнообразнее методы и средства, тем больше шансов, что преподаватель сможет общаться со студентами. Это приводит не только к успешному обучению, но и к научному росту учителя, к повышению его квалификации. Это может быть достигнуто только через информацию, постоянное чтение, исследования, понимание психологической среды, активное использование информационных и коммуникационных технологий.

Интерактивные методы, такие как «Кластер», «Синквейн», «Карта мышления», «Диаграмма Венна», «Блиц-вопрос», «Работа с фразами или Анализ понятий», являются важным инструментом для реализации педагогических технологий. Такие, как «Чархпалак» (колесо), «Зинама-зина» (лестница), («Зигзаг»), являются гибкими и могут использоваться для преподавания различных предметов. В частности, метод «Работа с понятиями» является одним из методов, который можно использовать практически во всех дисциплинах. Этот метод позволяет студентам самостоятельно практиковаться в группах и повторять тему, а также создавать темы в них. Этот метод проводится в практических упражнениях следующим образом: 1) студенты по пройденным разделам или главам, выбирают цифры (по истории, географии, химии, литературе, истории педагогики и др.), или понятия (по всем предметам) и записывают их на двух одинаковых А3 или А4 форматах бумаги; 2) групповые задания для комментариев; 3) после определенного времени задания будут разделены на группы и будут рассмотрены для проверки; 4) преподаватель читает правильный ответ, а группы проверяют письменные работы друг друга.

Например, из раздела истории педагогики по предмету «Общая педагогика» можно в таблице написать цифры по пройденной теме «Развитие педагогической мысли и образования в Средней Азии в VII–XIV веках» и дать задание студентам написать комментарии в соответствии со своими знаниями.

Задание для группы 1 (табл. 1, 2):

Таблица 1

Числа	Комментарии
IX-XII и XIV-XVI вв.	
23 г.	
114 и 6236	
VIII-IX вв.	
879–950 гг.	
1074–1144 гг.	
12 тыс.	

После ответов студентов и групп полученные ответы проверяются.

Таблица 2

Числа	Комментарии
IX-XII и XIV-XVI вв.	Первый и второй этапы Восточного Возрождения
23 г.	Стихи Корана, раскрытые Мухаммеду (салам алейхи), запоминаются Халифой
114 и 6236	Коран состоит из 114 сур и 6236 стихов
VIII-IX вв.	Золотой век для хадисов
879–950 гг.	Годы жизни известного ученого и философа Абу НасраФороби
1074-1144 гг.	Великий ученый, литературовед, поэт и писатель Абулкасим Махмуд бин УмарЗамахшари
12 тыс.	Двенадцать тысяч стихотворений Лютфи, которые заменят два стихотворения Алишера Навои в его стихотворении

Задание для группы 2 (табл. 3. 4):

Таблица 3

Термины	Комментарии
Хадис	
Муснад, Сахих, Суннан	
«Аль-Адаб аль-Муфрад»	
Амир аль-Муминин	
Байтулхикма	
Джабер	
Юсуф Хамадани, Имам Газали, Ахмад Ясавий, Боксовуддин Накшбанд	

После ответов студентов и групп полученные ответы проверяются.

Таблица 4

Термины	Комментарии
Хадис	(Арабский-Авра, переводчик) Священный Коран после Корана в религии ислама, сборник рассказов о действиях и свидетельствах Пророка Мухаммеда
Муснад, Сахих, Суннан	Тенденции внедрения хадисов
"Аль-Адаб аль-Муфрад"	Название произведения от великого мухаддиста аль-Бухари
Амир аль-Муминин	Почетное звание, данное Иمامу Бухари
Байтулхикма	Халиф Харун аль-Рашид и его сын Мамун – мудрые люди, собравшие ученых
Алжабр	Книга Аль-Джабр и Аль-Мукабала, созданная великим ученым аль-Хорезми и основавшая математическую науку

Преимущество метода заключается в том, что в ходе задания студенты

работают вместе в небольших группах, сотрудничают и усваивают эти темы.

Использование метода «Анализ понятий» является хорошей идеей, когда речь идет о дисциплине «Общая педагогика». Используя этот метод в начале занятия, основные изученные понятия будут объявлены студентам, и они запишут в столбец «Содержание понятия», то, что знают по этому понятию. Всякий раз, когда студент отвечает, читает (поскольку понятия являются новыми для темы, студенты могут не знать многих понятий). В исследовании «Древнегреческое и римское образование» можно использовать следующую концепцию (табл. 5):

Таблица 5

Понятие	Содержание понятия	Дополнительная информация
Агелла		
Педоном		
Эфебы		
Школа «Грамматист»		
Школа «Кифист»		
Дидаскал		
Палестра		

В течение занятия учитель рассказывает о сути всех понятий (терминов) и в конце занятия просит студентов записать четкие ответы в колонке «Дополнительная информация» (табл. 6).

Таблица 6

Понятие	Содержание понятия	Дополнительная информация
Агелла		Государственное учреждение по воспитанию спартанских детей в возрасте от 7 до 18 лет
Педоном		Человек, который в Агелле учит детей, как быть физически здоровыми, с помощью различных упражнений, которые помогают им справиться с простудой, голодом и жаждой
Эфебы		Спартанские юноши в возрасте 18–20 лет служили в рядах Эфеба
Школа «Грамматист»		Школа в городе Афины для детей в возрасте от 7 до 13–14 лет
Школа «Кифист»		Музыкальная школа для детей от 7 до 13 лет в Афинах
Дидаскал		Учителя в школах
Палестра		Школа для мальчиков – это учебное заведение под названием «Школа кураша», в которой можно учиться после 13–14 лет

Концептуальный анализ является, во-первых, мощным мотивирующим инструментом и, во-вторых, учит студентов работать над глоссарием. Он готовит их к глубокому запоминанию сути предмета, особенно тестовых заданий.

Используя метод изучения педагогических предметов «Узнай», студенты могут создавать сильную мотивацию для обучения, развивать свое творческое мышление, учиться самостоятельному мышлению и приобретать новые знания и навыки. Этот метод может использоваться индивидуально или в группах. Студенты делятся на две группы, и группе поручено создавать

головоломки по темам, которые попадают в группу соперников с помощью учебника или лекции. В процессе создания студент ищет, повторяет и создает определенный навык.

Например, из раздела «История педагогики» предмета «Общая педагогика» группы могут составить следующие загадки (вопросы) (табл. 7–12):

Метод «Найди кто это, что это?»

Таблица 7

?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Этот ученый правил в Байт аль-Хикма. 2. Он создал риязат, фалаки, географию. 3. Его знаменитая книга «Книга о небесных движениях и взгляде на звезды» стала первым эпизодом, написанным на арабском языке. 4. Создатель произведений «Идеальная книга об астролябии», «Время Луны на Земле» или «Семь климатических отчетов»
---	--

Таблица 8

?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Им написано более 160 работ по философии, логике, психологии, музыке, математике и др. 2. У него есть этические, образовательные и поэтические произведения. 3. Он – «Аль-муаллим ас-саний» (второй учитель, «Аристотель Востока»). 4. Автор произведений «О сознании взрослых», «Происхождение и стадия науки», «О поэзии и ритуалах», «Пути достижения счастья», «Добродетельное поведение». 5. Он первый педагог, который преподает и воспитывает
---	---

Таблица 9

?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Он написал брошюры на тему «Заблуждения», «Солнечные часы». 2. Он показал простой способ вычисления индийских счетов, их использование, умножение чисел, деление, сложение и вычитание. 3. Он родился в городе Замакшар. 4. Он был одним из первых, кто установил методы отслеживания и тестирования. 5. Создатель математических работам «Аль-Джабр» и «Аль-Мукобала».
---	--

Таблица 10

?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Он жил и работал во второй половине X. – начале XI в. в очень сложный исторический период. 2. Первое слово в имени человека означает «снаружи», за пределами города. 3. Он был вызван в Хорезм Мамуном II ибн Мамуном в 1004 г. и стал его близким советником. 4. В городе Кийот он проводил астрономические наблюдения с 994 по 995 гг. 5. Он подчеркивает важность трех вещей в человеческом совершенстве. 6. Эта современная педагогика является узнаваемым наследием, окружающей средой и образованием
---	--

Таблица 11

?	<ol style="list-style-type: none"> 1. В Хорезме он сотрудничал с рядом ученых в «Академии Мамуна» во главе с Абу Райхоном Беруни. 2. Один из выдающихся ученых на Востоке, прославившийся под именем Шейх-уль-Раис. 3. Его произведение «Tadbir-ulmanazil» об образовании. 4. Он считает, что ребенок должен учиться в школе с коллективом. 5. В конце X – начале XI вв. он проводит большую работу – «Канон врачебной науки», «Аш-Шифо»
---	---

?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Более 450 работ дошедшие до нас. 2. Есть работа под названием «Рисал фи аль-Ахд» о долге. 3. Он общался с Абу Райханом Беруни, Ибн Ираком, Абу Хайром Хаммаром. 4. Он классифицирует эти науки. Это ставит приоритет в медицине. Философия делится на две группы: теоретические и практические. 5. Помимо интеллектуального, нравственного воспитания он анализирует как теоретическое, так и практическое значение физического воспитания для человеческого совершенства. 6. Он был известен как Шейх Саар Раис
---	--

В таком порядке можно дать от 7 до 10 вопросов. Группы повторяют и закрепляют пройденные темы, задавая последовательно друг другу загадки или вопросы.

Преимущество этих методов заключается в том, что в ходе выполнения задания студенты работают вместе, изучают и закрепляют эти темы.

Поощрение студентов к самостоятельному исследованию развивает их творчество и креативные качества, ведет к повышению эффективности их обучения, стимулирует творческий потенциал и, соответственно, у студентов формируются знания о предмете.

Использование интерактивных методов обучения в высших учебных заведениях повысит активность студентов и поможет создать творческие и педагогические навыки для будущих учителей. Интерактивные методы служат важным фактором мотивации преподавательской и учебной деятельности, растущего интереса учащихся к науке и даже их педагогических навыков. Таким образом, нам необходимо разработать эффективные способы использования интерактивных методов для преподавания предметов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. 192 с.
2. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. М.: ВЛАДОС, 1999. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
3. Закон «Об образовании» Республики Узбекистан // Баркамол авлод-Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. Ташкент: Шарк, 1998 й, 20-21б.
4. Национальная программа по подготовке кадров. Баркамол авлод-Ўзбекистон тараққиётининг пойдевори. Ташкент: Шарк, 1998 й, 41 б.

INTERACTIVE METHODS AS THE SIGNIFICANT FACTOR OF MOTIVATION IN EDUCATIONAL-COGNITIVE PROCESS

D.A.Akhatova, F.O.Khodjiyeva

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

Outlines the ideas of motivation aspects, as the activation, autonomous learning, the significant factor of enhancing effectiveness of education process, motivation in educational-cognitive process, and the role of interactive methods and innovation technologies in educational process. The examples of «The activity with definitions and figures», «Concept analysis», «Find who is this, what is this» methods are given.

Keywords: *educational process, innovative technologies, autonomous learning and active involvement, motive, motivation of education-cognitive process, interactive methods: «The activity with definitions and figures», «Concept analysis», «Find who is this, what is this», pedagogical skills.*

Об авторах:

Ахатова Дурдона Ахтамовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Общей педагогики и психологии, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Ходжиева Фарогат Олтиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры Педагогики и психологии, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: sodiq2014@mail.ru

УДК 1.740.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МОЛОДЁЖИ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Асланова, М. Шамсутдинов

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Статья посвящена путям и условиям самореализации и творческому потенциалу студентов. Рекомендуются эффективные способы и методы использования педагогических технологий преподавателем в учебном процессе.

Ключевые слова: потенциал, наука, интеллект, коллективный разум, мысль, творческая активность, творец, дифференциально-психологический анализ, поведения людей, творческая личность.

Сейчас мы убеждаемся, что наука – это дело государственной важности, ибо без её соответствующего уровня страна теряет социальный механизм производства нового знания. Лишившись науки, мы теряем и систему высшего образования. Однако следует принять за аксиому, что образование должно быть приоритетным направлением в обществе.

Сама же образовательная система должна быть постоянно развивающейся и разумно перестраивающейся. Она опирается на педагога-новатора, педагога-творца, организующего познавательную, воспитательную и научную деятельность студента. Его подготовка и профессиональная направленность должны опережать требования сегодняшнего дня. И современные педагогические и психологические знания доказывают, что человек обладает безграничными интеллектуальными и потенциальными способностями.

Основой интеллектуального роста молодёжи является наука. Недаром она является основным компонентом национального развития модели, «Национальной программы по подготовке кадров» (принятой в 1997 г. 29 августа на IX сессии Олий мажлиси) [1]. Наука – производитель и потребитель высококвалифицированных специалистов, разработчик передовых педагогических и информационных технологий;

Наука – это коллективный разум многих поколений учёных. Она – совокупность человеческой мысли и глубоко интернациональна. Та или иная область науки может развиваться «параллельно» на разных континентах, в разных странах без всякого заимствования. Следовательно, в научном творчестве есть общие черты, общие законы, уяснение которых помогает проникнуть в психологию искания истины. Вместе с тем наука едина, в ней всё более стираются межотраслевые грани. В. Вернадский говорил даже о необходимости создания «единой вселенской науки», которая могла бы

охватить своим взглядом естественные и социальные процессы реальности. С созданием «научного мозгового центра» будет организована работа, направленная на улучшение «структуры человеческого общества» [2].

Творческие способности, которые часто выявляются в процессе использования интерактивных методов, ролевых игр учителем-преподавателем рассматриваются как индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит возможность успеха деятельности, а одаренность – как качественно своеобразное сочетание творческих способностей (индивидуально-психологических особенностей), от которого также зависит возможность успеха в деятельности [3].

Творчество понимается как развивающее взаимодействие, механизм движения которого имеет определенные фазы функционирования: первая фаза произвольного, логического поиска, вторая фаза интуитивного решения, третья фаза вербализации интуитивного решения, четвертая фаза формализации вербализованного решения. Творческая активность возникает в условиях решения творческих задач, и любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом. Тем не менее, дифференциально-психологический анализ поведения людей в разнообразных жизненных ситуациях показывает, что существует такой тип личности, который использует оригинальные способы решения любых жизненных задач, – это тип творческой личности.

Немецкий психолог Фопель Клаус отмечает, что те, которые работают в сфере образования, считают, что и обучающимся, и преподавателям сейчас приходится тяжелее, чем раньше [6]. Они отмечают, что изменилось все: и дети, и их родители, и отношение семьи в получение знаний. Они говорят и о том, что молодёжь сейчас иначе общаются друг с другом. Многие преподаватели вынуждены больше времени уделять заботе о дисциплине в аудитории и, к сожалению, приходится признать, что студентам достается все меньше и меньше преподавательского внимания. Именно интерактивные методы обучения или игровые технологии помогут педагогу и студентам стопроцентно реализовать свои интеллектуальные и творческие ресурсы, проявить свои возможности.

Какими психолого-педагогическими способами профессор – преподаватель вуза может помочь студенту в самореализации интеллектуальных и творческих возможностей?

– помочь им полноценно ощутить себя частицей, членом своей студенческой группы. Нередко «плохое» поведение на занятиях возникает из-за того, что студент ощущает себя изолированным и беспомощным, с помощью асоциального поведения он пытается привлечь к себе внимание. Чтобы научиться ощущать свою принадлежность к группе, им, как ни странно, необходимо признание их личности, ориентаций. Они хотят, чтобы все обратили внимание на то, какие они, что они умеют, чему хотят научиться;

– вселить в них надежду. Важнейшая задача педагога – укрепить веру их в то, что они сами могут управлять своей жизнью. Очень важно научить

студентов с надеждой, с перспективой смотреть в будущее. Надежда – это та экзистенциальная установка, которая помогает человеку пережить тяжелые обстоятельства. Когда все в порядке, надежда не нужна. Надежда дает человеку способность наслаждаться жизнью со всеми ее трудностями и поражениями, она дает студентам в нелёгком учебном процессе внутреннюю силу и целеустремленности [5];

– показать им, что значит уважение. Хорошие преподаватели на своих занятиях не только заботливы по отношению к студентам, но и уважительны с ними. При этом забота должна быть скорее не прямой и проявляться в каких-то действиях: лучше познакомиться со студентами, ближе узнать их потребности, мотивы, цели в обучении, постепенно войти в их мир и не отказываться даже от тех, с которыми иногда сложнее складываются межличностные отношения. Уважение к их личности может и должно проявляться напрямую, непосредственно, в связи с их конкретным поведением;

– ясно мыслить, исследовать и анализировать реальность. Помочь им жить в мире реальности, предвидеть, визуализировать своё будущее, строить перспективы и планы на будущее. К сожалению, именно недостаточность умения визуализации не даёт возможности молодому специалисту стопроцентно реализовать в будущем свой интеллектуальный и творческий потенциал как высококвалифицированному специалисту;

– научиться принимать решения – самостоятельно и в группе, в коллективе. Выработать в студентах навыки обсуждать и анализировать, выступать и защищать собственную точку зрения, находить различные варианты решения;

– учить их сочувствию. Преподаватель должен проявить к студенту эмпатию (форма понимания другого человека путем временной и частичной идентификации с ним) – научить его понимать и чувствовать внутренний мир сокурсника другой культуры или воспитанного в совершенно другой семейной традиции человека;

– научить расцвету личности. Нельзя допускать, чтобы студент ориентировался только на требования преподавателя. Напротив, преподаватель должен способствовать ему следовать собственным внутренним целям и желаниям;

– развивать в них открытость и мужество выражать свое отношение к другим. Желание принадлежать к группе отчасти препятствует общению студентов с ровесниками. Боясь испортить отношения со значимыми людьми, они очень часто ведут себя неадекватно, а именно: молчат, когда им что-то неприятно, подавляют свои желания в угоду желаниям других, не выражают свою точку зрения. Очень важно побуждать в них давать обратную связь однокурсникам и преподавателям. Это обеспечивает открытое, искреннее и живое общение в процессе обучения;

– помочь им справляться со своими страхами и стрессом. Для этого нам необходимо предоставить студентам возможность говорить и о сложных для них ситуациях или случаях, внимательно выслушивая их при этом. Мы можем

показать им, как рационально распределять свое время, выполнять свои обязательства и расслаблять душу и тело;

– научить их правильному управлению эмоциональным потоком. В ситуации, когда студент рассержен или обижен, можно помочь ему выразить свои чувства без агрессии и конфликта, научить его контролировать свой гнев и проявлять накопившуюся агрессию в игровой форме;

– помочь им достичь баланса между стремлением к личной свободе и близким отношениям. Стараться по возможности уменьшить в предлагаемых интерактивных методах и ролевых играх обучения элементы состязательности. А развить самостоятельность и креативность;

– помочь открыть для себя искусство достигать внутренней гармонии и уравновешенности. Это означает, что тщательно продумываем, кого мы хотели бы в первую очередь вовлечь в ту или иную ролевую игру или интерактив;

– развить чувство юмора. «Жизнь и без того достаточно сложна, чтобы мы ещё и чувствовали себя несчастными» (Жанна Моро). Как можно чаще проявлять чувство юмора, так как педагогу, чтобы достичь успеха в процессе обучения и создать положительную эмоциональную атмосферу рекомендуется использование шутки;

– помочь развить в себе сильные стороны своего характера. Очень важно показать обучающимся, что вы не только любите, уважаете их, но и предъявляете высокие требования к их поведению и деятельности в усвоении знаний.

Вышеуказанные способы воздействия помогут преподавателю вуза обеспечить плодотворную и эффективную работу со студентами в процессе организации учебных и внеучебных занятий, воспитательных и организационных мероприятий.

Педагогика современного вуза призвана указать студентам пути, вступив на которые, они научатся жить ответственно и развить в себе такие личностные качества как самостоятельность, сознательность и независимость. Ведь каждый педагог хочет, чтобы студенты сумели целенаправленно получать образование, любить и уважать семейные, общенациональные, общегосударственные традиции и ценности, творить и созидать новое и прекрасное, быть гуманными и добрыми. Чтобы в жизни у них хватило мужества решать проблемы, стоящие перед ними, чтобы они почувствовали при этом ответственность перед своим народом и Родиной. Чтобы они постарались сознательно усвоить глубокие знания для присвоения высокой квалификации специалиста того или иного профессионального направления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каримов И.А. Гармонично развитое поколение – основа прогресса Узбекистана. Ташкент: Шарк, 1998. с.
2. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности// Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 86–95.
3. Одаренные дети /пер. с англ. Бурменской Л. Слущкого М. М.: Прогресс, 1991. 376 с.
4. Антология педагогической мысли Узбекистана. М.: Педагогика 1989. с.
5. Рассел Б. Проблемы философии. Новосибирск, 2001. 110 с.

6. Фопель К. Психологические игры и упражнения: практ. пособие. М.: Генезис, 1998.

INTELLECTUAL AND CREATIVE OPPORTUNITIES OF YOUTH IN MODERN EDUCATION SYSTEM

N.K. Aslanova, M.S. Shamsutdinov

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

The article outlines the ways and conditions on self realization and creative potential of young people. The recommendations are introduced for teachers on effective ways and methods of using pedagogical technologies in educational process.

***Keywords:** potential, science, intellect, collective mind, thought, creative activism, creator, differential-psychological analysis, behavior, creative person.*

Об авторах:

Асланова Нигина Каримовна – магистр, преподаватель кафедры Социальные науки, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: safarova_nigora@mail.ru

Шамсутдинов Мехрож Сабинович – магистр, самостоятельный соискатель кафедры Социальные науки, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: safarova_nigora@mail.ru

УДК 159.944

К ВОПРОСУ О СИНДРОМЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГОВ В ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.А. Новохатская

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Рассматриваются особенности синдрома эмоционального выгорания педагогов как негативного последствия их профессиональной деятельности.

***Ключевые слова:** синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность, психологическая профилактика.*

Профессии сферы «человек – человек» имеют широкое распространение и несут в себе высокую социальную значимость, они требуют обязательного наличия другого человека и непосредственного контакта с ним. К этой сфере относятся те профессии, которые связаны с медицинским обслуживанием, обучением и воспитанием, бытовым и правовым обслуживанием и др.

Профессиональная деятельность занимает большую часть жизни каждого человека, и она может оказывать как положительные, так и негативные воздействия. Одним из негативных последствий является профессиональное эмоциональное выгорание, которое пагубно влияет на психоэмоциональное состояние, здоровье и работоспособность человека. Данная проблема имеет большую актуальность в настоящее время и привлекает не только исследователей, но и педагогов, воспитателей и их управляющих [3, с. 12].

Ключевой фигурой образовательного процесса, безусловно, является педагог: он и важнейшее условие, и существенный фактор, влияющий на многие другие условия развития, обучения и воспитания ребенка.

Работа педагогов вызывает значительные нервно-психические

перегрузки. Имеется в виду не только физиологические факторы, связанные с особенностями труда (гиподинамия, повышенная нагрузка на зрительный, голосовой, слуховой аппараты и т. д.). Речь идет, прежде всего, о психологических и организационных трудностях: необходимости всегда быть «в форме», отсутствии эмоциональной разрядки, большом количестве контактов в течение рабочего дня, большом количестве нововведений [5].

Как показывают результаты многочисленных исследований, при таких условиях труда у педагогов день за днем уровень напряженности накапливается. Высокие энергетические затраты профессии сами по себе, плюс забота о поддержании культивируемого «имиджа» имеют высокую психологическую цену. В этих обстоятельствах педагог испытывает огромное нервно-психическое напряжение и часто не справляется с ним, не владея специальными методами и приемами саморегуляции [2, с. 151].

Проявляется это в виде повышенной раздражительности, возбуждения, беспокойства, повышенного уровня тревожности, мышечного напряжения, зажимов в различных частях тела, повышенной утомляемости, снижения интереса к работе, появления психосоматических заболеваний, эмоционального безразличия – в так называемом синдроме эмоционального выгорания. Педагог с такими проблемами не способствует психическому и личностному развитию учащихся [2, с. 152]. По мнению Н.Е. Водопьяновой, синдром эмоционального выгорания – это «специфический синдром, который развивается у человека в процессе его профессиональной деятельности и выражается в состоянии эмоционального и физического истощения, отчуждения от людей, с которыми человек взаимодействует, а также в отсутствии профессиональных планов и крушении надежд» [2, с. 29].

Интерес к синдрому эмоционального выгорания появился в 60-х гг. XX в. Этот синдром развивается на фоне стресса, связанного с рабочими ситуациями, требующими высокой ответственности, эмоциональной отдачи, энергии. Всё это приводит к нарушению эмоционально-психологического баланса, влияющего на качество работы и работоспособность человека. В сфере образования больше всего подвержены эмоциональному выгоранию педагоги и воспитатели, которые ежедневно сталкиваются с разрешением различных спорных ситуаций, решением вопросов и высокой ответственностью за развитие, обучение и воспитание детей [5].

Профессиональное выгорание возникает в результате внутреннего накопления отрицательных эмоций без соответствующей «разрядки», или «освобождения» от них. Оно ведет к истощению эмоционально-энергетических и личностных ресурсов человека.

Развитие синдрома эмоционального выгорания проходит через несколько стадий. М.М. Скугаревская, С.А. Игумнов, В.Н. Склема акцентируют своё внимание на следующих стадиях выгорания:

1. Предупреждающая фаза – появляется чрезмерная активность, приводящая к истощению.

2. Снижение уровня собственного участия – проявляется по отношению к сотрудникам (негативное отношение к коллегам, клиентам, переключивание

своей неудачи на других), к остальным окружающим (безразличие, отсутствие эмпатии), к профессиональной деятельности (невыполнение своих обязанностей, нарушение дисциплины: опоздания, ранний уход с работы и др.)

3. Эмоциональные реакции – появляются депрессивное настроение и агрессия.

4. Фаза деструктивного поведения – появляются изменения в сфере интеллекта (снижается концентрация внимания, появляется нежелание выполнять сложные задания), в мотивационной сфере и в эмоционально-социальной сфере (безразличие, одиночество, отказ от любимого дела, нежелание участвовать в жизни других людей).

5. Психосоматические реакции – появляются головные боли, заметно снижается иммунитет, повышается артериальное давление, возможна зависимость от никотина, кофеина и спиртных напитков.

6. Стадия разочарования – появляется чувство беспомощности, теряется смысл жизни, складывается негативный взгляд на мир [6].

Существует огромное количество причин эмоционального выгорания у людей «помогающих» профессий. Так как работники данной сферы постоянно находятся во взаимодействии с другими людьми, то они более подвержены различным воздействиям на эмоциональный и психологический фон.

Все причины эмоционального выгорания можно разделить на внешние и внутренние. К внешним причинам относят условия рабочей среды, взаимодействия внутри коллектива, отношение руководителя к подчинённым, сложность выполняемой работы и возложенных обязанностей, высокий динамизм. Отрицательно влияет на человека ненормированный рабочий день, постоянное эмоциональное общение с различными людьми, негативная эмоционально-психологическая атмосфера внутри коллектива, а также частые стрессовые ситуации. По мнению А.М. Салогуб, эмоциональному выгоранию подвержены люди, занимающиеся нелюбимым делом, испытывающие противоречия на рабочем месте, а также женщины, которым приходится выбирать между «домом и работой» [7]. Все эти причины являются предрасполагающими к появлению синдрома эмоционального выгорания.

Помимо внешних причин выделяют и внутренние причины, связанные с особенностями человека. Н.Н. Чуксина называет внутренние причины субъективными, или индивидуальными. К ним она относит: возраст (чем моложе сотрудники, тем больше они подвержены выгоранию), систему жизненных ценностей, способы и механизмы индивидуальной психологической защиты, личное отношение к выполняемой деятельности, взаимоотношения с коллегами, членами семьи. Также Н.Н. Чуксина относит к внутренним причинам «высокий уровень ожидания результатов своей профессиональной деятельности, высокий уровень преданности моральным принципам, проблему ответить на просьбу отказом и сказать «нет», склонность к самопожертвованию» [8].

Эмоциональное выгорание формируется под действием различных факторов. Большинство исследователей и психологов выделяют внешние и внутренние факторы: внешние факторы представлены ситуациями, связанными с работой, а внутренние – с личностными особенностями человека.

По классификации В.В. Бойко, к внешним факторам относятся:

1. Хроническая напряжённая психоэмоциональная деятельность. Этот фактор он выделяет на основе того, что человек, работающий с людьми, постоянно находится в эмоциональном общении с различными людьми, от него требуется быстрое эмоциональное переключение, а также необходимость ставить и решать проблемы.

2. Дестабилизирующая организация деятельности. К этому фактору относятся следующие причины: нечёткое планирование труда работника, недостаточно оборудованное рабочее место, завышенные нормы и требования, различные противоречия.

3. Повышенная ответственность за исполняемые функции и операции. Этот фактор В.В. Бойко выделяет на основе того, что работник в сфере межличностных отношений постоянно несёт ответственность за выполнение своих функций, связанных с соблюдением прав личности и потребителя, законов рынка и конкуренции и др. Именно выполнение возложенных функций подвергается тщательному внешнему и внутреннему контролю, что может привести к эмоциональному выгоранию.

4. Неблагополучная психологическая атмосфера профессиональной деятельности. К этому фактору В.В. Бойко относит конфликты по вертикали (руководитель – подчинённый) и по горизонтали (коллега – коллега).

5. Психологически трудный контингент, с которым имеет дело профессионал в сфере общения [1, с. 52–54].

К внутренним факторам, по В.В. Бойко, относятся следующие:

1. Склонность к эмоциональной ригидности. Под этим фактором подразумевается то, что эмоциональному выгоранию подвержены люди, которые менее восприимчивы и реактивны, эмоционально сдержанны. Выгорание у таких людей выступает в качестве эмоциональной защиты.

2. Интенсивная интериоризация (восприятие и переживание) обстоятельств профессиональной деятельности. В.В. Бойко относит к этому фактору людей, которые ответственно относятся к возложенным на них обязанностям, к порученным делам.

3. Слабая мотивация эмоциональной отдачи в профессиональной деятельности. Данный фактор у В.В. Бойко представлен двумя аспектами: к первому он относит профессионалов, которые «не заинтересованы в проявлении сопереживания или соучастия к субъекту своей деятельности», т. е. проявляют безразличие и равнодушие; ко второму аспекту он относит профессионалов, для которых «альтруистическая эмоциональная отдача ничего не значит, он не нуждается в ней, не испытывает от нее удовлетворения, поэтому выгорает просто и легко» [1, с. 53].

4. Нравственные дефекты и дезориентация личности. Под этим фактором подразумевается неумение профессионала проявлять добропорядочность, честность, уважение прав и достоинств другого человека, с которым он вступает во взаимодействие [1, с. 54].

Эмоциональное выгорание у педагогов складывается под действием факторов профессиональной деятельности. С каждым годом требования к

личности педагога, к его роли в образовательном и воспитательном процессе изменяются и возрастают. Данная ситуация содержит в себе нервно-психическое напряжение, которое педагог неизбежно ощущает на себе. Так как для профессиональной деятельности педагога характерна высокая эмоциональная загруженность, то это негативно сказывается на состоянии человека. У педагогов велика вероятность появления невротических расстройств, психосоматических заболеваний, что неблагоприятно влияет не только на самих педагогов, но и на людей, их окружающих: обучающихся, коллег, семью, друзей и т. д. [5].

Помимо всего вышеперечисленного, люди, страдающие синдромом эмоционального выгорания, чаще попадают в конфликтные ситуации или сами создают их, как на работе, так и дома. Выгорание приводит к уменьшению контактов с окружающими, к безразличию и нежеланию качественно выполнять свою работу, а также может привести к появлению вредных привычек, таких как алкогольная зависимость, табакокурение или употребление медикаментозных средств, например, снотворного или успокаивающего. Также такие люди подвержены увольнению с работы или самостоятельному уходу, что приводит к текучести кадров [4, с. 331].

Для эмоционального выгорания характерен накопительный эффект. Чтобы не допустить его появления, необходима своевременная профилактика, в которой будут заинтересованы как сами педагоги, так и администрация образовательного учреждения. Взаимодействие двух сторон даёт положительные результаты и помогает педагогам справиться со своими проблемами, что непосредственно влияет на качество их работы и личное психологическое состояние [5].

Существует огромное количество методов профилактики эмоционального выгорания, которые применяются как в индивидуальной или самостоятельной работе, так и в групповой. К основным формам групповой профилактической работы относят тренинги, семинары, беседы, которые проводятся психологом или администрацией учреждения. Основная цель таких мероприятий – освещение данной проблемы, а также обучение методам и способам преодоления стрессовых ситуаций, управления своими эмоциями и переключения с рабочих моментов на повседневные [3, с. 21].

Таким образом особую актуальность приобретает проблема синдрома эмоционального выгорания педагогов, как негативного последствия профессиональной деятельности. Связано это с тем, что данная профессия является стрессогенной и требует от человека высокого самообладания и саморегуляции, которые помогают справиться в сложных психологических ситуациях. Чтобы исключить появление данного синдрома у педагогов, необходима своевременная психологическая профилактика, которая поможет работнику распознать такое состояние и своевременно обратиться за помощью, либо самостоятельно поработать над своими эмоциями.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472 с.

2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практ. пособие. М.: Юрайт, 2017. 343 с.
3. Котова Е.В. Профилактика синдрома эмоционального выгорания: учеб. пособие. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева., 2013. 76 с.
4. Лапина И.А. Эмоциональное выгорание: причины, последствия // Молодой ученый. 2016. №29. С. 331–334. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37222/>
5. Лозовенко А.С. Исследование синдрома эмоционального выгорания в профессиональной деятельности педагогов. URL: <http://jp.mgppu.ru/forum/index.php?topic=11.0>.
6. Смагина М.В., Кузубова Ю.С. Проблемы эмоционального выгорания педагогов // Развитие современного образования: теория, методика и практика: мат-лы XI Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. № 1(11). С. 62–65.
7. Салогуб А. М. Структура и содержание синдрома эмоционального выгорания в исследованиях зарубежных и отечественных ученых // Молодой ученый. 2014. №5. С. 459–461. URL: <https://moluch.ru/archive/64/10342/>.
8. Чуксина Н.Н. Синдром эмоционального выгорания» и его профилактика. URL: https://infourok.ru/profilaktika_sindroma_emocionalnogo_vygoraniya-284462.htm

TO THE QUESTION ABOUT THE SYNDROME OF EMOTIONAL FLASHING UP OF MODERN TEACHERS IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

E. A. Novohatskaya

Tver State University, Tver, Russia

The article deals with the features of the syndrome of emotional burnout of teachers as a negative impact of their professional activities.

Keywords: *burnout syndrome, professional activity, psychological prevention.*

Об авторе:

Новохатская Екатерина Алексеевна – ассистент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: kattinovo@mail.ru

УДК 159.944

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

С.А. Травина, В.Ю. Талызова

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Рассмотрена проблема профессиональных деформаций личности педагога. Описаны и охарактеризованы основные виды профессиональных деформаций учителя.

Ключевые слова: *профессиональная деформация личности, педагогическая деятельность, профессионализация.*

Каждый человек в процессе профессионализации получает те или иные профессиональные личностные деформации. Одни их отрицают, другие признают, но считают неотъемлемой составляющей профессиональной деятельности. В современных условиях актуальность этого вопроса объясняется двумя причинами: профессиональная деятельность – одна из ведущих для каждого человека, и конечно она в той или иной степени накладывает свой отпечаток на его личность, вторая причина – отсутствие большого количества эмпирически обоснованных данных по этому вопросу.

По утверждению С.П. Безносова, «профессиональная деформация

личности – это изменение качеств личности (стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), которые наступают под влиянием длительного выполнения профессиональной деятельности. Вследствие неразрывного единства сознания и специфической деятельности формируется профессиональный тип личности. Самое большое влияние профессиональная деформация оказывает на личностные особенности представителей тех профессий, работа которых связана с людьми» [1, с. 272].

В данном психологическом феномене своё отражение нашёл фундаментальный принцип психологии – принцип единства сознания, личности, деятельности. Как известно, социальная и трудовая деятельность человека несет в себе основу характеристики его личности. «Развитие личности в процессе трудовой деятельности, влияние профессиональной роли на психологию личности, формирование её мировоззрения, ценностных установок, профессионального типа характера – это достаточно актуальная проблема для современной психологии и практики работы с людьми. Ведь одна из важнейших задач общества – это формирование гармонично развитой личности» [4, с. 352].

Рассмотрим довольно частый вариант проявления деформации личности у практикующих педагогов. Не редкость, когда, на учебном занятии педагог вдруг начинает искусственно, иногда даже с некоторыми параноидальными чертами выискивать ошибки в работах обучающихся. В домашних условиях такой «деформированный» педагог часто оценивает действия родственников слишком строго, мысленно измеряя все по пятибалльной шкале, анализирует допустимость и правильность действий незнакомых людей на улице, возмущается отсутствием культуры у населения. Профессиональная деформация личности может быть эпизодически проявляющейся или устойчивой, может быть представлена в профессиональном жаргоне, в манерах поведения, даже в физическом облике.

Анализ специальной психологической литературы позволяет выделить профессиональные деформации, влияющие на личностный уровень, в результате которых происходят негативные изменения черт характера и личностные изменения, отрицательно сказывающиеся на профессиональной деятельности. Систематизация исследований по заявленному в теме статьи феномену позволяет нам выделить следующие личностные профессиональные деформации педагогов:

1) Гипердоминантная позиция педагога, которая проявляется в попытках единоличного осуществления управленческих функций, использования преимущественно наказаний, рекомендаций, указаний. Авторитарность проявляется в снижении рефлексии взаимодействия с обучающимися и их родителями.

2) Демонстративная центрация – качество личности, проявляющееся в эмоционально окрашенном поведении, желании нравиться, стремлении быть на виду, проявить себя. Здоровая демонстративность педагогу профессионально необходима, но когда она выполняет только функцию самоутверждения, то это снижает эффективность педагогического труда.

3) Педагогическая агрессия, которая проявляется в предвзятом и

враждебном отношении к «слабым» и «плохим» учащимся, в приверженности к «карательным» педагогическим воздействиям, в требовании безоговорочного подчинения педагогу. Довольно часто можно наблюдать такой феномен, который называется поведенческий трансфер (идентификация с агрессором), т. е. для педагога характерно формирование черт ролевого поведения и качеств, свойственных обучающимся.

4) Социальное лицемерие педагога, которое может быть вызвано утрированным чувством необходимости оправдывать высокие нравственные ожидания учащихся и взрослых, пропагандировать моральные принципы и нормы поведения. Социальная желательность со временем переходит в привычку морализировать, быть неискренним в проявлении чувств и поведении.

5) Педагогическое равнодушие, которое характеризуется эмоциональной сухостью, игнорированием индивидуальных особенностей учащихся. Оно развивается на основе обобщения личного отрицательного опыта педагога вследствие эмоциональной усталости и отрицательного индивидуального опыта взаимодействия с учащимися.

6) «Выученная беспомощность» педагога развивается в результате того, что он находится в полной уверенности, что не устраивающая ситуация, в которой он оказался, совершенно не зависит от его поведения, от предпринимаемых им усилий ее изменить. Мотив личностного роста здесь подменяется показом окружающим своей беспомощности, перекладыванием решения проблем на окружающих людей.

7) Самообвинение и самобичевание как следствие заниженной самооценки, которая складывается на основе острой потребности быть всезнающим.

8) Педагогический догматизм формируется в результате частого повтора одинаковых, похожих ситуаций, типовых профессионально-педагогических задач. У педагога отмечается тенденция к упрощению проблем, применению уже самых простых шаблонных приемов без учета всей сложности педагогической ситуации. Идет явное игнорирование психолого-педагогических фактов, пренебрежительное отношение к науке вообще, к инновациям и довольно часто сопровождается снижением общего коэффициента интеллекта.

9) Ролевая экспансия, которая проявляется в глобальной погруженности в профессию, фиксации мыслей даже за пределами образовательного учреждения на собственных педагогических проблемах и трудностях. Эта деформация обнаруживается в жестком ролевом поведении за пределами учебного заведения, в преувеличении роли преподаваемого предмета. Довольно часто можно услышать от педагога, что его предмет самый важный, а все остальные обучающийся может не знать в таком объеме.

10) Дидактичность – это проявление педагогических издержек объяснительно-иллюстративных методов обучения. Она выражается в желании учителя много говорить, все объяснить самому, а в воспитательной работе – в нравоучении и назидании. Наиболее часто эта деформация характерна для эмоционально сдержанных педагогов естественно-математических дисциплин, имеющих стаж работы более десяти лет.

11) Информационная пассивность и консерватизм педагога проявляются

в отсутствии желания совершенствовать навыки работы с информацией и повышать свою информационную компетентность, в прекращении своего профессионального самообразования и самовоспитания после накопления определенного количества информации и методической базы для преподавания своего предмета. Так, можно увидеть педагога, который по своим конспектам десяти-пятнадцатилетней давности введет уроки сегодня. Стереотипные приемы обучения и воспитания постепенно превращаются в шаблоны работы педагога, который экономит свои интеллектуальные силы. В отдельных случаях формируется предвзятое отношение ко всем инновациям в образовании.

12) Монологизм общения. Этот процесс отмечается снижением желания к диалогу. Отсутствует интерес к взаимообогащению личностными смыслами и к проникновению во внутренний мир обучающегося в ходе педагогического общения. В большинстве случаев педагог имитирует диалог. Данный феномен называется псевдиалог и характеризуется следующими критериями: ребенок научен методом проб и ошибок и говорит то, что хочет от него услышать учитель; оценка высказываний ученика происходит на основе их сравнения с «эталонным ответом»; изобилие речевых штампов при отсутствии или дефиците неповторимых индивидуальных оттенков вербализации результатов педагогического мышления.

13) Формальное отношение к работе, отсутствие творчества, фантазии, выполнение работы по принципу «лишь бы отстали» [2, с. 22–26].

В заключение хотелось бы отметить, что современная школа предъявляет значительные требования ко всем аспектам деятельности учителя: знаниям, педагогическим умениям и способам деятельности и, конечно, к личностным особенностям и сформированным компетенциям. «Существует некоторое противоречие между тем как выполнить все требования, предъявляемые профессией, при такой полифункциональности педагога, и при этом оптимально реализовать себя в ней и получить удовлетворение от своего труда» [3, с. 240]. Конечно, предотвратить возникновение профессиональных деформаций гораздо легче, чем с ними бороться. Более того, это не внезапное явление, а длительный процесс, в котором активно участвует и сам педагог. Цель данной статьи заключалась в том, чтобы описать многообразие проявлений личностных деформаций в процессе профессионализации педагога, чтобы он в свою очередь мог «отслеживать» их и создавать здоровую систему самопомощи и за пределами рабочей ситуации стремиться жить наполненной реализацией всего спектра потребностей жизнью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности: психологический практикум. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
2. Гафнер В.В. Профессиональная деформация и профессиональная компетентность педагога// Вопросы психологии. 2004. № 10. С. 22–24.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учебник для вузов. М.: Академич. проект, 2005. 240 с.
4. Карпов А.В. Психология труда: учебник для студ. вузов. М.: Владос-Пресс, 2005. 352 с.

PROFESSIONAL DEFORMATION OF A TEACHER

S. A. Travina, V. Y. Talysova

Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to the problem of professional deformation of the teacher's personality. The main types of professional deformations of the teacher are described and characterized.

Keywords: professional deformation of personality, pedagogical activity, professionalization

Об авторах:

Травина Светлана Анатольевна, канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: Travina.SA@tversu.ru

Талызова Вероника Юрьевна, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: v.talizowa@yandex.ru

УДК 371.134

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Т.А. Голубева, И.В. Кузнецова

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Охарактеризованы требования к профессиональной деятельности педагога в условиях внедрения профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», конкретизированные в его трудовых функциях и компетенциях, на примере реализации соответствующего плана мероприятий в художественной школе города Твери.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых, компетенции и трудовые функции педагога.

Введение профессионального стандарта педагога дополнительного образования требует совершенствования системы управления образовательной организацией дополнительного образования детей и взрослых в сфере культуры и искусства. Это требование декларировано в Концепции развития дополнительного образования детей, которая обращает внимание на роль профессионального стандарта в развитии кадрового потенциала системы дополнительного образования. По мнению Р.М. Богомоловой и Т.И. Кожевниковой, «профессиональный стандарт расширяет границы свободы педагога и в тоже время повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляя требования к его квалификации, предлагая критерии её оценки. Реализация требований профессионального стандарта предполагает выявление ключевых и специальных профессиональных компетенций» [1, с. 812]. Современные требования к педагогу в области дополнительного образования заключаются в его готовности выполнять определенные профессиональные и социальные действия и функции, что кардинально меняет взгляд на педагога, как только организатора предметного обучения.

В связи с этим актуальны исследования в области управления учреждением дополнительного образования с учетом особенностей профессиональной деятельности, трудовых функций и компетенций преподавателя в данной сфере образования. Следует отметить, что

«компетентностный подход рассматривается как своего рода инструмент усиления социального диалога системы образования с миром труда» [3, с. 120]. В приведенной позиции внимание фокусируется на результате обучения, при этом в качестве результата образования рассматривается не усвоенная информация, а способность обучающегося применять знания в различных обстоятельствах.

Согласно рассматриваемому Профессиональному стандарту, педагог дополнительного образования должен уметь выполнять следующие трудовые функции: организацию учебной и досуговой деятельности обучающихся, при решении различных задач обучения и воспитания обеспечивать взаимодействие с родителями (законными представителями) обучающихся. Согласно требованиям данного документа, педагоги должны уметь осуществлять педагогический контроль и оценивать результаты освоения учащимися дополнительной общеобразовательной программы, а также разрабатывать программно-методическое обеспечение образовательной программы [6].

Названные трудовые функции включают несколько блоков профессиональных компетенций:

– организаторские компетенции: преподаватель дополнительного образования должен уметь производить набор обучающихся на обучение по дополнительным программам и формировать учебные группы обучающихся, учитывая их возможности и способности в области изобразительного искусства; реализовывать дополнительную общеобразовательную программу в соответствии с федеральными государственными требованиями; профессионально организовывать досуг обучающихся; обеспечивать права детей и безопасность образовательной деятельности; эффективно профессионально использовать оборудование, технические средства и расходные материалы;

– психолого-педагогические компетенции: преподаватель дополнительного образования должен понимать мотивы поведения обучающихся, учитывать их образовательные потребности и запросы; уметь грамотно проводить диагностику предрасположенности детей к деятельности в сфере изобразительного искусства, проводить работу по профессиональной ориентации и определять профессиональную направленность обучающихся; формировать благоприятный психологический климат в группе и учреждении в целом;

– коммуникативные компетенции: преподаватель дополнительного образования должен уметь грамотно взаимодействовать с детьми и родителями, организовывать их совместную продуктивную деятельность; взаимодействовать с членами педагогического коллектива учреждения в разных направлениях профессиональной деятельности, с представителями профессионального сообщества, социальными партнерами учреждения, активно участвовать в сетевом взаимодействии организаций [6].

В настоящее время изучению компетенций посвящены исследования В.Н. Введенского, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского, О.П. Михановой, Е.Г. Зуевой. Тема профессиональных педагогических компетенций рассматривалась также следующими авторами: В.И. Байденко, Э.Ф. Зеерером, И.А. Зимней, Д.А. Махотиным, Ю.В. Фроловым, А.В. Хуторским.

С.С. Золотарева выделяет «в наборе компетенций педагога-профессионала общие, общепрофессиональные, профессиональные и специальные компетенции педагогической деятельности, обуславливающие особенности реализуемой трудовой функции. Этот набор весьма обширен, организация оценки сформированности компетенций всех кластеров представляет собой очень сложный процесс» [4, с. 71].

В МБУ ДО «Художественная школа им В.А. Серова» г. Твери разработан план мероприятий («дорожная карта») «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», целью которого является создание информационно-методического пространства как условия реализации в пилотном режиме требований стандарта профессиональной деятельности педагога дополнительного образования. Основными принципами работы в этом направлении являются открытость и вовлеченность всех педагогов в процесс реализации проекта, что стимулирует стремление всех участников к сотрудничеству и повышает мотивацию к профессиональной деятельности, ориентированной на результат. Разработана модель оценки и самооценки профессиональной деятельности педагога дополнительного образования в соответствии с требованиями профессионального стандарта на основе компетентностного подхода.

В ходе реализации плана решаются следующие задачи: формирование нормативно-правовой базы учреждения, обучение педагогов аудиту собственных компетенций на предмет соответствия требованиям профессионального стандарта и с целью выявления профессиональных дефицитов. Педагогами и администрацией разработана программа индивидуального образовательного маршрута как модели профессионального роста в соответствии с требованиями профессионального стандарта. С этой целью разработана анкета, которая отражает в табличном формате соответствие уровня образования сотрудников требованиям профессионального стандарта. По результатам проведенного аудита была составлена аналитическая справка о соответствии трудовых действий педагогических работников характеристике трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт. Аудит проведен по следующим направлениям: 1) организация учебной и досуговой деятельности обучающихся; 2) методы и приемы работы с родителями (законными представителями), обучающимися при решении задач обучения и воспитания; 3) педагогический контроль и профессиональная оценка освоения обучающимися дополнительных общеобразовательных предпрофессиональных и общеразвивающих программ; 4) направления разработки программно-методического обеспечения реализации дополнительных общеобразовательных программ в сфере изобразительного искусства. По результатам внутреннего аудита разработана программа повышения квалификации педагогических работников учреждения, которая включает в себя разные формы обучения: курсы повышения квалификации, семинары и т. п.

Для развития системы дополнительного образования в сфере культуры и искусства важно, чтобы педагог постоянно находился в творческом поиске

эффективных обучающих технологий, педагогических методик и методов преподавания. Развивающееся учреждение дополнительного образования детей и взрослых всегда заинтересовано в высокопрофессиональных компетентных специалистах, обладающих педагогическим мастерством, которые формируют имидж учебного заведения. Именно поэтому «педагог дополнительного образования, позиционирующий себя как высококлассный специалист, будет всегда востребован на рынке дополнительных образовательных услуг» [5, с. 309].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богомолова Р.М., Кожевникова Т.И. Развитие ключевых и специальных профессиональных компетенций педагогов в программе МБУДО «Центр внешкольной работы» Московского района города Казани. // Наука и образование, 2016. №5. Вып. VI. С. 811–819. [Электронный ресурс] <https://elibrary.ru/item.asp?id=27242656> (дата обращения: 30.01.2019).
2. Габдулхаков В.Ф., Балтаева В.Т. Педагогическая технология персонификации коммуникативной подготовки учащихся нерусской национальности // Образование и саморазвитие. 2012. № 4. С. 119–125.
3. Золотарева А.В. Результаты согласованного исследования требований рынка труда, профессионального стандарта и ФГОС ВПО к компетенциям педагога дополнительного образования // Сб. мат-лов междунар. науч. симпозиума. 2014 г. С. 123–136. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22436671> (дата обращения: 30.01.2019).
4. Золотарева С.С. Особенности оценки профессиональных компетенций педагога дополнительного образования // Образовательная панорама-2014. С. 68–73. [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24111073> (дата обращения: 30.01.2019).
5. Комиссарова Л.Н. Современные формы демонстрации профессиональной компетенции педагогов дополнительного образования детей / под общ. ред. Б.В. Илькевича, отв. ред.: Н.В. Соловьева. // Образование. Наука. Культура. 798 с. С. 308–311. [Электронный ресурс] <https://elibrary.ru/item.asp?id=25074389> (дата обращения: 30.01.2019).
6. Профессиональный стандарт. Педагог дополнительного образования детей и взрослых, утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 613-н от 8.09.2015 г. [Электронный ресурс]. URL: profstandart.rosmintrud.ru/web/ps482335. (дата обращения: 30.01.2019).

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF COMPETENCE APPROACH

T.A. Golubeva, I.V. Kuznetsova
Tver State University, Tver, Russia

Current article focuses on aspects of implementation of the professional standard «Teacher of supplementary education for children and adults» in the art school. Job descriptions and competences of the teacher of supplementary professional education for children and adults are covered hereby.

Keywords: *professional standard of the teacher of supplementary education for children and adults, competences and duties of the teacher.*

Об авторах:

Голубева Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

Кузнецова Ирина Васильевна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: kuzina66@yandex.ru

ПРЕПОДАВАНИЕ РОДНОЙ СЛОВЕСНОСТИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УДК 81-26/808.2

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АНАЛИЗУ КОННОТАТИВНОГО АСПЕКТА СЕМАНТИКИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИНОНИМИИ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА

Б.Х. Данияров

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

В сопоставлении узбекского и русского языков рассматриваются особенности синонимии и синонимического ряда в аспекте семантики лексической синонимии. Также рассматриваются приемы обучения синонимии посредством научных примеров и разработок.

Ключевые слова: семантика, коннотативный аспект, лексическая синонимия, синонимический ряд, лексико-семантической структуры.

Для адекватного представления и точного описания семантической структуры какого-либо однозначного слова необходимо рассмотреть и проанализировать все аспекты его лексического значения: денотативный (денотат, референт, предметно-логическое основное номинативное значение и т. п.); коннотативный (коннотация, эмоционально-экспрессивная окраска или эмотивно-оценочное значение, национально-специфическое своеобразие и т. п.); функционально-стилистический (стилистическая маркированность, своеобразие употребления, стилевые оттенки и т. п.) и другие [1; 2].

Для этой цели также целесообразно исследовать слово и в аспекты его лексико-семантической сочетаемости с другими словами [3] и в аспекте соотношения лексико-семантической и деривационной связи слова с его производными, т. е. проследить соотношение лексического значения данного слова с лексической семантикой его производных [4; 5] и, наконец, в аспекте соотношения семантики лексической единицы с семантикой типичных контекстов, в которых может встречаться данная языковая единица в противопоставлении всем тем окружениям (контекстам), в которых она не встречается [2] и тем самым выявить влияние лексического окружения (контекстов) на развитие лексико-семантической структуры слова, их взаимообусловленность и взаимодействие.

Однако почти во всех лингвистических исследованиях, в которых в той или иной мере в сопоставительном плане рассматривались узбекские слова (в том числе арабизмы и фарсизмы) и их заимствованные из русского языка эквиваленты (ср.: «меъмор» – «архитектор», «талаба» – «студент», «шифокор» – «врач») совершенно не изучался коннотативный аспект и детально не исследовалось функционально-стилистическое своеобразие лексического значения подобных слов [6].

Вместе с тем необходимо отметить, что видные тюркологи в своих общетеоретических работах, посвящённых изучению лексики тюркских языков, неоднократно подчеркивали, что при изучении близких по значению слов «основной задачей является выявление общего и особенного в развитии семантики слов» [7, с. 6]. Если общее в семантике синонимических слов, в основном, проявляется в их денотативном (предметно-логическом) значении, то

особенное, специфическое наиболее ярко проявляется именно коннотативном значении, а также в своеобразии употребления этих единиц в речи.

Для подтверждения сказанного конкретными примерами, приступим к анализу синонимических рядов слов, обозначающих лиц по роду деятельности, профессии, занятий («архитектор» – «меъмор», «врач» – «доктор» – «шифокор», «композитор» – «бастакор» и др), благодаря наличию такого общего для всех этих синонимов семантического признака, их можно объединить в одно ЛОГ.

В примере «архитектор» – «меъмор» синонимы тождественны в следующем денотативном значении: «специалист по проектированию и сооружению зданий». Но они различаются по сфере функционирования, по стилистическим особенностям и другими своеобразными оттенками значения, а именно:

1. Интернациональное слово «архитектор», отличаясь от своего синонима «меъмор» нейтральностью в эмоционально-экспрессивной окраске, активно употребляется и в устной (разговорной) и в письменной (книжной) речи.

2. «Меъмор», в отличие от «архитектор», не-нейтрален к эмотивной оценке, имеет дополнительную положительную характеристику («искусный архитектор») и употребляется преимущественно в литературно-книжной речи. Первая особенность слова «меъмор» – не-нейтральность к эмотивной оценке не зафиксировано ни в одном из узбекских словарей, вторая – отмечена пометой «книжн.» (см., например, УРС, 1988: 263). В сочетании со словами «машхур» («прославленный», «знаменитый»), «мохир» («искусный»), и т. п., «меъмор» приобретает в речи (в контекстах) ярко выраженную положительную окраску:

Машхур меъморнинг устахонаси Токионинг марказида, Аояма проспектидаги 10 қаватли бинода жойлашган (из газ. Литература и искусство Узбекистана).

«Мастерская знаменитого зодчего находится в центре Токио, в 10-этажном здании на проспекте Аояма».

Синонимы отличаются и некоторыми словообразовательными особенностями. Так, например, в узбекском слове от слова *меъмор* посредством аффиксации образуются имена существительные на *-лик*, *-чилик*: *меъморлик* («специальность архитектура»), *меъморчилик* («зодчество, строительное искусство, архитектура») (см.: УРС, 1986: 263) и прилагательное на *-ий*: *меъморий* («архитектурный»), тогда как от слова «архитектор» можно образовать лишь существительное на *-лик*: *архитекторлик* (см.: УРС. 1988:36).

Следует отметить, что в отдельных случаях, а таких случаев, как показывает анализ собранных материалов, не мало, и их можно типизировать, произвести замену слов «меъмор» и производных от него *меъморлик*, *меъморчилик*, *меъморий* на интернациональные эквиваленты нельзя, например, это те контексты, в которых описываются национальные архитектурные памятники (часто среднеазиатские или восточные), имеющие историческую ценность.

Тепанинг шарқида мўжазроқ гиштин бино кўринади. Бу минг йил муқаддам бунёд этилган ва кейинги даврларда махаллий аҳоли орасида Араб-ота мозори деб юритилган меъморий обидалар (из газ. ЛИУ).

В переводе на русский: К востоку от холма находится небольшое кирпичное здание... Это и есть тысячелетний памятник зодчества-мавзолей, называемый местными жителями «Араб-ота».

В данном примере синтаксическая сочетаемость слов *меъморий обида* настолько гармонически тесно срослась с их логическими значениями, что только в единстве, в совокупности и целостности они выражают всю ту гамму богатых своеобразных, неповторяющихся в интернациональных эквивалентах оттенков, которые можно определить как уникальные семантические компоненты, придающие всему высказыванию (контексту) сочный национальный (восточный) колорит.

Словосочетание *меъморий обида*, в котором «семантическое единство слов определенным образом зависит от их деривационных связей», узуально закрепленных за этими словами (а не за интернациональными синонимами) обозначает не только денотат: «памятник архитектуры», но и национально-специфические свойства этого денотата: «старинный памятник зодчества Востока».

Актуализация национально-специфических компонентов (фоновой окрашенности) в семантике этих слов происходит, как уже было сказано, в определенных контекстах, в окружении лексических единиц, которые также обозначают не только реалии внеязыковой действительности, но и их специфические, национально-культурные признаки. Так, например, благодаря тому, что наименования описываемого уникального памятника средневекового зодчества (*меъморий обида*) является исконно тюркским: *Араб-ота*, более полно воспринимается историко-географическая местность, где находится данный объект и национально-культурные черты этноса, давшего своеобразное имя этому объекту, а в целом яркий национальный фон всей семантики высказывания – национально-культурное «видение картины мира».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гак В.Г. К проблеме семантической сентагматике // Проблемы структурной лингвистики 1971. М.: Наука, 1972.
2. Виноградов В.В. Избранные тр. Лексикология и лексиграфия. М., 1977. 310 с.
3. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология на материале французского и русского языков. М.: Международное отношения, 1977. 264 с.
4. Кубрякова Е.С., Шахнарович А.М., Сахарный Л.В. Язык и порождение речи. Человеческий фактор в языке. М.: Наука, 1991. 240 с.
5. Тихонов А.Н., Пардаев А.С. Роль гнезд однокоренных слов в системной организации русской лексики. Ташкент, 1989. 141 с.
6. Миртожиев М. Тил софлиги қандай белгиланади? Т., 1991.
7. Мусаев К.М. Қонун берган имконият// Ўзбекистон адабиёти ва санъати., Т., 1990.

TEACHING STUDENTS TO ANALYZE CONNOTATIVE ASPECT OF SEMANTICS OF THE LEXICAL SYNONYMY IN THE UZBEK LANGUAGE

B. Daniyarov

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

This article compares peculiarities and range of lexical synonymy in the aspect of semantics in Uzbek and Russian. Methods of teaching synonymy are researched by means of scientific examples and developments.

Keywords: *semantics, connotative aspect, lexical synonymy, range of synonymy, lexical-semantic structure.*

Об авторе:

Данияров Бахтиёр Худайбердиевич – кандидат филологических наук, доцент, ректор Навоийского государственного педагогического института, г. Навои, Узбекистан, e-mail: sodiq2014@mail.ru

УДК 378.14

ПЕДАГОГИКА СОТРУДНИЧЕСТВА КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

А.Х. Рахманова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Рассматриваются проблемы преподавания русского языка и литературы в условиях иноязычного образовательного пространства, представлен анализ определенных явлений при обучении русскому языку и литературе, предложена программа организации педагогики сотрудничества при непосредственной образовательной деятельности, направленной на формирование языковых навыков у учащихся.

Ключевые слова: *образовательная деятельность; гуманизация, демократизация, индивидуализация, информатизация обучения; мотивация, языковые факторы.*

Утверждение в обществе высоких приоритетов, формирование национальной идеи воспитания гармоничной и всесторонне развитой личности отражает постоянное стремление человека к овладению достижениями как национальной, так и общечеловеческой, мировой культуры.

Важным фактором и условием развития современного Узбекистана является формирование совершенной системы подготовки кадров на основе учета богатого интеллектуального наследия узбекского народа и общечеловеческих ценностей, достижений современной культуры, экономики, науки, техники и технологий [1, с. 13]. Сегодня перед системой образования Узбекистана стоят новые важные задачи, в том числе – гуманизации, демократизации, индивидуализации обучения; интеграции образования, науки и производства. Их решение органически связано с парадигмой направленности процесса образования на Личность. В этом плане, глобальная информатизация общества – одна из ведущих тенденций XXI века [2, с. 171]. В условиях инновационных преобразований во всех сферах жизни современного человека меняется и стратегия подготовки выпускников вузов, которая направлена на формирование практических умений, необходимых для компетентной деятельности в современном обществе. В этой связи можно рассматривать актуальность социального запроса, поскольку имеется потребность в активной и деловой личности, владеющей информационно-коммуникационными технологиями. Применение информационных технологий в преподавании русского языка и литературы – это не дань моде, а необходимость: они способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют эффективнее организовать самостоятельную работу и

индивидуализировать процесс обучения, повышают интерес к урокам словесности, активизируют познавательную деятельность учащихся. Одна из серьезнейших проблем современного образования – падение интереса обучающихся к языку, классической литературе и, как следствие, снижение грамотности, косноязычие, неумение правильно, логично выражать свои мысли. Это, безусловно, настораживает многих, т. к. только во взаимодействии изучения родного и иностранного языков можно достичь совершенства. В настоящее время ситуация поменялась в лучшую сторону. Интерес государства к тесным экономическим, политическим, культурным связям с иноязычными государствами и, прежде всего с Россией, привели к возрождению интереса к изучению и продвижению русского языка, что, конечно, не может не радовать преподавателей русского языка и литературы Узбекистана.

В ноябре 2018 г. преподавателями Навоийского государственного педагогического института Узбекистана совместно с учителями школ, преподавателями лицеев и колледжей региона была проведена научно-практическая конференция по проблеме: «Концепция филологического образования как фактор повышения качества изучения русского языка и литературы в современном образовании».

В ходе работы конференции, заседаний Круглого стола обсуждались актуальные проблемы преподавания русского языка и литературы в современных условиях. В своих выступлениях участники Круглого стола исходили из того, что изучение русского языка и литературы сейчас, когда знание языков становится важнейшим и определяющим условием становления личности человека и его социализации, формирует нравственную и гражданскую позицию, формирует у него целостную картину мира, повышает его компетенцию, развивает его интеллектуальные и творческие способности [3, с. 144]. Этим определяется и важность решения задач по созданию условий для получения учащимися прочных знаний по русскому языку.

Участники конференции выделили приоритетные направления в совершенствовании преподавания русского языка и литературы. На конференции было отмечено, что изучение дисциплин гуманитарного цикла не только формирует нравственные основы личности, но и способствует духовному самоопределению молодого человека, развивает его творческие и исследовательские способности, создаёт условия для постижения универсальных законов общечеловеческих взаимоотношений, знакомит молодое поколение с национальными общекультурными мировыми ценностями, играет объединяющую структурообразующую роль в процессе формирования гражданского самосознания в многонациональном государстве, способствует гармоничному сочетанию национальных и общечеловеческих ценностей.

Новые стандарты образования, введенные в образовательное пространство Узбекистана, вносят свои коррективы в обучение русскому языку и литературе в современном образовании, в частности, в содержательный потенциал государственной итоговой аттестации по языкам, с точки зрения оценки сформированности компетенций выпускника и развития методики обучения и специфики работы преподавателей в иноязычной среде [1, с. 168].

Основной миссией образования является сегодня формирование гражданской идентичности, осознание того, что изучать языки необходимо. В этом плане особую позицию и политику занимает и изучение родного языка (узбекского). Выступающие подчеркнули, что важность изучения в современном образовательном процессе языков для постижения духовной составляющей, связи с национальными языками и литературами именно на этапе формирования личности молодого человека в многонациональном Узбекистане является одним из условий формирования общенациональной идеи [4, с. 171]. Исходя из этого, основной задачей современного образования, как подчеркнули выступающие, является продвижение и укрепление позиций русского языка в поликультурном пространстве нашего региона, а также совершенствование методики преподавания русского языка как неродного.

Как сформировать учебную мотивацию, т. е. тот процесс, который запускает, направляет и поддерживает усилия, направленные на выполнение учебной деятельности на занятиях по изучению языка? Нам думается, для того, чтобы повысить мотивацию к обучению на занятиях, необходимо реализовать идею педагогики сотрудничества, технологию проблемного обучения. Для того, чтобы речь была речью по сути, а не только по форме, надо понимать, что в ее основе должно быть намерение говорящего участвовать в общении. А для этого должен быть мотив, или желание диалога. По классификации В. Гурвича [4, с. 98], мотивация при изучении языков имеет такие определения, как целевая мотивация, мотивация успеха, страноведческая, эстетическая и инструментальная мотивация. Безусловно, что при создании данных видов мотивации большую роль играет компетенция педагога, так как его компетентность и увлеченность могут явиться прекрасной педагогикой сотрудничества Учителя и Ученика. Воспитывая в учащихся умение логически мыслить на изучаемом языке, учитель добивается вовлечения своего ученика в воображаемое языковое пространство. Это приходит через применение разнообразных форм, методов и видов работ, составление разных опорных схем, таблиц, составление и решение кроссвордов, ребусов, интеллектуальных задач. Это, конечно-же, повышает интерес к учебной деятельности, такая работа позволяет каждому учащемуся работать в своем оптимальном темпе, дает возможность справляться с заданием, вселяет уверенность в собственных силах.

Необходимо отметить, что работа по русскому языку на материале русской классики в школах с нерусским языком обучения, обычно носит эпизодический характер, не выстраивается в единую систему изучения языка и литературы. Это, безусловно, не дает широкого и глубокого понимания системы взаимосвязи языка и литературы. В основе этой системы при изучении русского языка, с нашей точки зрения, должен быть переход от нехудожественных текстов к художественным, формирование речевых навыков, развитие речевых умений и усвоение лингвистических и литературоведческих понятий на материале изучения русской литературы.

Чуткость к русскому языку помогает развить и изучение классических произведений. Именно работа над языком произведения раскрывает

глубинные речевые пласты литературы, способствует развитию русской речи иноязычных учеников, восприятию интонационно-ритмического строя русского языка, а также эстетическому осмыслению поставленных проблем. Необходимо донести, что от умения понимать художественную литературу зависит уровень общения и культура человека.

Основная цель обучения русскому языку в школах с узбекским языком обучения (зафиксировано в программе) – коммуникативная. Следовательно, умение говорить и понимать должно проявляться в «формировании коммуникативной компетенции учащихся, в способности решать языковыми средствами коммуникативные задачи в конкретных формах и ситуациях общения» [5, с. 124], в способности понимать и порождать целостные речевые тексты. Необходимо отметить, что на фоне снижения общей культуры современных подростков (в том числе и языковой), работа с литературными текстами на уроке русского языка приобрела особую актуальность, так как служит решению не только учебных, но и воспитательных задач. Представляя собой образцовые речевые произведения, отдельные произведения позволяют расширить знания учащихся по русскому языку, развивать чувство языка, любовь к русскому языку, его богатству. Литературный материал, оказавший на учащихся большое эмоционально-смысловое воздействие, и вопросы, поставленные к нему учителем, служат стимулом, побуждающим потребность самостоятельного речевого высказывания, вызывают у школьников желание принять участие в обсуждении проблем, затронутых в произведении, вступить в беседу или дискуссию с товарищами. Потребность выразить мысль, возникшую в результате чтения текста или работы над ним, вызывает, в свою очередь, потребность в языковых средствах, необходимых для ее выражения.

Изучение русской литературы учащимися-узбеками во многом зависит от того, насколько выработаны у них на уроках родного языка и литературы умения работать с книгой, понимать художественное произведение. Приобретая эти умения и навыки на материале родной литературы, учащиеся переносят их при чтении и анализе на произведения русской литературы на русском языке.

Поставленные задачи обширны, а учебное время ограничено. В этом контексте приобретает особую актуальность обращение к произведениям русских классиков не только на уроках литературы, но и на уроках русского языка. Это позволяет активизировать процесс обучения, сделать его более глубоким и плодотворным, установить межпредметные связи между курсом родного языка и литературы, создать реальные предпосылки для более вдумчивого, более сознательного чтения произведений русской художественной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибрагимов Х., Абдуллаева Ш. Педагогика назарияси. Т., 2008. 288 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1992. 558 с.
3. Проблемы и перспективы развития филологической науки на современном этапе. //Материалы республиканской научно-практической конференции. Навои, 2018.
4. Гурвич В.П. Формирование мотивации учения. М., 1998. 224 с.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. М., 2015.

PEDAGOGY OF COOPERATION AS AN IMPORTANT FACTOR OF STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

A.Kh. Rakhmanova

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

The article presents the problems of teaching Russian language and literature, which presents an analysis of educational phenomena in teaching Russian language and literature.

Keywords: *educational activities; humanization, democratization, individualization, informatization of education; motivation; language factors.*

Об авторе:

Рахманова Альбина Ходжаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и литературы, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: alya211@list.ru

УДК 373.3

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОГО КРУГОЗОРА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.Г. Милюгина, М.Н. Сазанова

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Статья посвящена проблеме формирования читательского кругозора обучающихся. Сформулировано понятие читательского кругозора младших школьников, предложена его структура. Выявлены факторы, определены продуктивные методы формирования читательского кругозора младших школьников, описана программа соответствующей практической работы.

Ключевые слова: *читательская культура, читательский кругозор, начальное общее образование, интегрированное обучение.*

Проблема формирования читательского кругозора обучающихся в последние годы стала особенно острой в связи с наметившейся в обществе тенденцией к спаду интереса к книге, что обусловлено появлением большого числа других источников информации, включая средства массовой информации и глобальную сеть Интернет. Решение данной проблемы мы связываем с воспитанием уважения читателей к книге как источнику знаний, хранителю духовно-нравственных и эстетических ценностей и творческого опыта человечества, накопленного за тысячелетия его развития. Поэтому и поиск продуктивных технологий формирования читательского кругозора связан для нас с решением ключевых задач педагога – не только научить обучающихся читать, но приобщить их к миру книг, научить воспринимать книгу в качестве источника информации и собеседника, хранящего духовно-нравственный опыт предшествующих поколений, и тем самым способствовать формированию читательских знаний, умений и готовности воспитанников.

Отношение к книгам (активное или пассивное) складывается в начальных классах, когда происходит становление ученика как читателя. Этот процесс в научной и методической литературе описывается с помощью смежных понятий *круг чтения, читательская самостоятельность, читательский опыт, читательский кругозор, читательская*

компетентность, которые нередко смешиваются. Систематизация данных, представленных в научных работах Н.Н. Светловской, Т.С. Троицкой, Н.А. Пагис [5; 6; 7; 8], и разграничение смежных понятий позволили нам сформулировать рабочее определение ключевого понятия нашего исследования применительно к уровню начального общего образования. Мы определили *читательский кругозор младшего школьника* как объем знаний и представлений юного читателя о мире книг в целом и круге доступного ему чтения, позволяющий ему выстроить систему понятий об окружающей действительности, определяющий его познавательный интерес к литературе как искусству слова, характеризующий уровень его интеллектуального развития и представляющий собой культурно-ценностную составляющую читательской деятельности. Обобщив наблюдения Г. Л. Гладылиной и Р.Г. Измайловой, мы разработали структуру читательского кругозора младшего школьника [1, с. 68; 3, с. 67–71], включив в нее когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты.

В формировании читательского кругозора младших школьников на начальном этапе обучения важную роль играют такие факторы, как активное участие в формировании читательского кругозора и личный читательский пример учителя и родителей; расширение учебного литературно-художественного материала; включение младших школьников во внеклассное чтение и внеклассную деятельность читательской направленности [2, с.12]. Анализ действующих учебно-методических комплексов и приемов, рекомендуемых методистами для формирования читательского кругозора младших школьников, показал, что цели уроков литературного чтения и иностранного языка совпадают в аспекте формирования читательского кругозора, поэтому продуктивно использовать интеграцию этих уроков.

Проблемы межпредметной и внутрипредметной интеграции раскрыты в работах И. Лернера, Н. Скаткина, Н. Лошкаревой, Г. Батурина, В. Савченко и др. Интеграция осуществляется вокруг смежных по своей природе объектов познания и способствует выработке единых методов исследования, разработке общего понятийного аппарата. Педагогическая интеграция является содержательным приемом, который позволяет получить результат, по эффективности превосходящий сумму компонентов согласно поставленной цели [4, с.13]. Реализация межпредметной интеграции в практике обучения предполагает сотрудничество учителя одного предмета с учителем другого предмета, обмен опытом на открытых уроках, совместное планирование и совместную реализацию интегрированных проектов. Современная наука предлагает разные подходы к реализации интеграции: исторический, личностный, культурологический и т. д., когда учебные предметы группируются вокруг общественно-значимой проблемы.

Поскольку чтение является метапредметным навыком, то составляющими его частями в структуре всех универсальных учебных действий (УУД) являются: мотивация чтения; принятие учеником учебной задачи, регуляция деятельности; развитие мышления, памяти, творческое воображение, концентрация внимания. Данные УУД соответствуют выделенным нами компонентам

читательского кругозора (когнитивный, мотивационный, эмоционально-ценностный и деятельностный); рассмотрим эту связь более подробно.

Мотивационная составляющая связана прежде всего с интересом к чтению, который поддерживает его во включенном режиме, обеспечивая влияние книги на читателя. Чтение, мотивированное любознательностью, интересом, особенно значимо, потому что становится для школьников занятием приятным и желанным и выступает значимым критерием формирования читательского кругозора. Особую роль в приобщении к литературно-художественным ценностям и формировании читательского интереса педагоги отводят семейному чтению: именно в семье формируется читательский опыт ребенка, состав семейной библиотеки позволяет ему знакомиться с литературой разных жанров.

Когнитивная составляющая включает в себя формирование у учащихся полноценного восприятия литературного произведения и элементарные навыки необходимого для этого литературоведческого анализа.

Ценностный компонент подразумевает работу с текстом: поиск информации, понимание прочитанного и осмысление его в контексте духовно-нравственных исканий человечества как общекультурную ценность. Большую роль в этом играет рассматривание и анализ иллюстраций профессиональных художников, анализ психологии и поступков и литературных персонажей в контексте литературного сюжета, инсценирование литературного произведения.

Деятельностная составляющая предполагает умение оперировать полученной информацией, соотносить ее с собственным жизненным опытом. Для формирования данного навыка необходимо использовать различные приемы работы с текстом до чтения, во время чтения и после чтения. Например, прием «Корзина идей» позволяет выяснить все, что знают и думают ученики по теме урока. Прием «Верные – неверные утверждения» используется на этапе до чтения с целью вызвать интерес к изучению темы и создать положительную мотивацию самостоятельного изучения текста. Применяя прием «Кластер», дети учатся размышлять о своих чувствах, мыслях, оценивать их, уважительно относиться к чужому мнению.

Целенаправленная организация чтения школьника должна выступать первоочередной задачей работы начальной школы. Решению данной задачи призвано способствовать систематическое и регулярное применение заданий на интегрированных уроках литературного чтения и английского языка с применением литературных источников, представляющие разные жанры.

Проведенное нами теоретическое исследование проблемы методического обеспечения процесса формирования читательского кругозора младших школьников на интегрированных уроках английского языка и литературного чтения позволило нам разработать систему заданий, ориентированную на формирование читательского кругозора младших школьников. Эмпирическое исследование проводилось в феврале-марте 2019 г. на базе МБОУ СШ № 53 г. Твери во 2 «А» и 2 «Г» классах (23 человека), которые занимаются по программе «Перспектива». Эмпирическое исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа было выявление исходного уровня сформированности читательского кругозора младших школьников и определение причин выявленных проблем. Критериями развития читательского кругозора младших школьников были выбраны: сформированность когнитивного компонента (знание произведений отечественных и зарубежных авторов, входящих в рекомендованный круг детского чтения, умение распознавать жанры произведений, умение работать с текстом); сформированность мотивационного компонента (желание знакомиться с новыми произведениями, стремление к освоению литературоведческих знаний); сформированность эмоционально-ценностного компонента (уважительное отношение к литературе как национальному и мировому достоянию, освоение посредством чтения основных нравственно-эстетических ценностей и норм поведения человека в мире); сформированность деятельностного (поведенческого) компонента (умение апеллировать к источнику знаний, оперировать полученной информацией, соотносить ее с собственным жизненным опытом, пользоваться основными видами чтения).

Для выявления исходного уровня сформированности читательского кругозора младших школьников мы разработали диагностические задания в соответствии с содержанием учебной программы и учебников по литературному чтению (составители Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий) и английскому языку (составители М.Ф. Вербицкая, Б. Эббс). Для выявления исходного уровня сформированности когнитивного компонента мы использовали опросник «Какой ты читатель?» и работу с текстом Г. Снегирёва «Слон сильный и умный». Для выявления исходного уровня сформированности мотивации к чтению мы использовали опросник «Узнай свой читательский интерес» и тест «Незавершенные предложения». Тест по выявлению исходного уровня сформированности ценностного отношения младших школьников к литературе как национальному и мировому достоянию проводился по произведению О. Пройслера «Маленькая Баба-Яга». Исследование исходного уровня сформированности деятельностного компонента (умение апеллировать к источнику знаний, оперировать полученной информацией, соотносить ее с собственным жизненным опытом) состояло в решении двух заданий на поиск и обработку информации, а также анализ текста и соотнесение его с собственным жизненным опытом по рассказу А.П. Гайдара «Чук и Гек».

Констатирующие диагностические исследования показали, что у 22% учащихся низкий уровень читательского кругозора, у 41% – средний, у 37% – высокий. В ходе проведения диагностики было выявлено, что дети в целом хорошо ориентируются в мире книг, имеют стойкий интерес к урокам литературного чтения и английского языка, умеют работать с текстом, находить главную мысль, однако читательский кругозор сформирован только на основе литературы, включенной в учебную программу. Поэтому было принято решение разработать для детей систему заданий, способствующую расширению читательского кругозора учащихся путем проведения интегрированных уроков по литературному чтению и английскому языку.

Целью формирующего этапа было комплексное формирование всех компонентов читательского кругозора младших школьников. Для этого на

интегрированных уроках английского языка и литературного чтения был реализован комплекс заданий для формирования умений, знаний и навыков работы с литературными произведениями мировой классики. При разработке системы заданий использовались различные приемы и методы: словесные (беседа, работа с текстом, рассказ, фронтальный опрос), игровые (дидактические и интеллектуальные игры), практические (приемы «Корзина идей», «Верные – неверные утверждения», «Кластер») с применением иллюстраций профессиональных художников, приемов конструирования из бумаги или пластилина литературных персонажей, инсценирования литературных произведений.

Результативность разработанных заданий была проверена на этапе контрольной диагностики, в которой использовались те же методики, что и на констатирующем этапе исследования. В ходе контрольного опроса выяснилось, что школьники стали больше знать о произведениях мировой литературы, у них повысился уровень мотивации к освоению литературоведческих знаний и формирования навыка литературоведческого анализа текста. Дети научились определять жанровые особенности произведений, выделять составные части и структурные элементы литературного произведения, проводить их уровневый и целостный анализ. Выросло положительное отношение младших школьников к литературе как национальному и мировому достоянию, они освоили диалоговые методы работы с книгой – хранителем нравственно-эстетических ценностей и норм поведения человека в мире посредством чтения. У детей сформировались навыки апеллирования к источнику знаний, оперирования полученной информацией, соотнесения ее с собственным жизненным опытом, произошло формирование читательской компетенции.

Таким образом, уровень читательского кругозора у младших школьников был повышен, а значит, разработанная система заданий формирующего этапа исследования доказала свою эффективность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гладилина Г.Л. Особенности художественного отображения мира природы в прозе В.П. Астафьева (на основе анализа рассказа «Стрижонок Скрип») // Язык — духовное наследие народа: м-лы междунар. науч.-практ. конф. Красноярск: КГПУ, 2013. С. 67–73.
2. Горелик Н.А. Педагогическая интеграция художественной и познавательной деятельности как условие общего развития младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 23 с.
3. Измайлова Р.Г. Реализация идей ФГОС на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2014. №1. С.67–71.
4. Колосова Е.В. Интегрированный урок как средство формирования универсальных учебных действий в 3 классе // Молодой ученый. 2015. №10. С. 13–14.
5. Пагис Н.А. Формирование читательского кругозора старшеклассников в процессе изучения иностранного языка: на материале английской литературы: дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2002. 184 с.
6. Светловская Н.Н. Введение в науку о читателе. М.: БиблиоМаркет, 1997. 156 с.
7. Светловская Н.Н., Пичеол Т.С. Словарь-справочник базисных знаний и сведений, монографически представляющих науку и практику становления личности средствами чтения-общения. М.: б. и., 2011. 165 с.
8. Троицкая Т.С. Проблемы детской художественной словесности: учеб. пособие для студ. Института детства. М.: Прометей, 2016. 253 с.

FORMING THE SCHOOLBOYS READER'S OUTLOOK BY INTEGRATED LESSONS OF LITERARY READING AND ENGLISH LANGUAGE

E.G. Milyugina, M.N. Sazanova
Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to forming the reader's outlook for students. The authors formulated the concept of the younger schoolchildren reader's outlook and developed its structure. The authors identified factors and productive methods of forming the reader's outlook of younger schoolchildren and described the program of the relevant practical work.

Keywords: *reader culture, reader outlook, primary general education, integrated learning.*

Об авторах:

Милюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Сазанова Мария Николаевна – студентка V курса очной формы обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: sazasha2015@yandex.ru

УДК 373.3

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Ю.И. Сметанникова

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Изложены авторские способы педагогического обеспечения самообразовательной деятельности младших школьников в процессе обучения русскому языку. Представлен рефлексивный тест для самоанализа обучающимися своей самообразовательной деятельности.

Ключевые слова: *самообразование, самообразовательная деятельность, самообразовательная мотивация, младший школьник, русский язык, рефлексия.*

Главными задачами школы сегодня являются раскрытие способностей каждого обучающегося, воспитание личности, готовой к самостоятельной жизни в современном высокотехнологичном и конкурентном мире. Важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Школьник должен учиться сам, так как учение – это не только усвоение знаний, но и изменение чувственно-когнитивного опыта обучающегося, связанного со всей его личностью. Обучающийся может максимально продуктивно научиться чему-либо, лишь самообучаясь, так как в этот процесс вовлекаются чувства, мысли, отношения, действия самого школьника [2, с. 347]. При таком обучении он становится ответственным, творческим, опирающимся только на себя, в чём и следует видеть главный смысл самообразования. Необходимо, чтобы ученик предстал в роли активного участника образовательного процесса, а не пассивного слушателя, и взял на себя ответственность за свою самообразовательную деятельность. Действия педагога могут либо способствовать этому развитию, либо тормозить его. Поэтому важной педагогической задачей является

стимулирование школьника к самосовершенствованию. Необходимо создать условия, в которых проявляется потребность и готовность ученика к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию [1, с. 122].

Качество самообразования в существенной мере зависит от самообразовательных мотивов школьников. Повышение самообразовательной мотивации – важный способ увеличения продуктивности самообучения. Сильный мотив существенно влияет на цель самообразовательной деятельности. Какие же цели ставит перед собой ученик, когда начинает заниматься самообразовательной деятельностью? Многие младшие школьники, по нашим наблюдениям, занимаются самообразованием потому, что «не хотят огорчать родителей плохими оценками в школе», «хотят получать хорошие отметки», «хотят получить похвальный лист». Мотив «хочу узнавать новое» чаще всего стоит на самом последнем месте. Это сигнал для педагогов и родителей о том, что самообразовательная мотивация школьников – «искусственна». Следовательно, задачей учителей и родителей становится стимулирование развития «настоящей» самообразовательной мотивации, так как мотив укрепляет цель. Мотив – это осознанная потребность личности. Самообразовательный мотив – это и есть не что иное, как детское «я хочу узнавать новое».

Для того чтобы выявить, какой предмет школьники особенно хотели бы изучать в процессе самообразования, мы провели тестирование обучающихся 3 «Г» класса МБОУ СОШ №7 г. Конаково. Предложенный тест состоял из одного вопроса закрытого типа. Цель теста – выявить отношение учеников к процессу самообразования по конкретным школьным предметам. Ниже представлен тест-опросник «Мой предмет для самообразования?» (см. табл. 1).

Из вариантов ответа 10 из 25 учеников (40%) выбрали «Русский язык». Следовательно, можно утверждать, что обеспечение самообразовательной деятельности младших школьников в процессе обучения русскому языку – важный и обязательный для педагогов процесс.

Таблица 1

Тест-опросник «Мой предмет для самообразования»

<i>Вопрос</i>	<i>Вариант ответа</i>	
Какой предмет Вы бы хотели изучать дополнительно?	а) русский язык; б) литературное чтение; в) математику; г) окружающий мир;	д) иностранный язык; е) изобразительное искусство; ж) технологию

Основными мотивами самообразования младших школьников при изучении русского языка, по наблюдениям Ю. В. Заводовой, выступают: 1) требования педагогов и родителей; 2) признание классного коллектива; 3) соревнование между обучающимися; 4) адекватная критика со стороны учителя и родителей; 5) самокритика; 6) вдохновляющий и мотивирующий пример [3, с. 48]. Способами развития интереса к самообразованию школьников по русскому языку являются актуальность и новизна содержания домашних заданий, наглядность, занимательность, раскрытие значимости получаемых знаний, эмоциональность, использование произведений искусства, учебные дискуссии на самообразовательные темы, познавательные игры, применение ИКТ.

Что необходимо делать педагогу, чтобы грамотно и продуктивно

организовать процесс самообразования обучающихся? Как надолго увлечь школьников этим видом деятельности? Какие способы и средства применить? Некоторые из разработанных нами заданий представлены ниже:

1. При изучении буквы Ё полезно рассказать детям о памятнике, поставленном этой букве. Информация должна быть краткой и сухой: существует памятник букве Ё. Дома ученики вместе с родителями или самостоятельно должны будут подготовить более подробный рассказ об этом. Учитель может подсказать, какой запрос школьники должны отправить в Интернет-поисковики. Это задание также улучшит навыки работы обучающихся в сети Интернет.

2. При изучении буквы Ы школьникам целесообразно дать задание узнать, есть ли в русском языке слова, начинающиеся с буквы Ы. Помогут им в этом словари и Интернет-источники.

3. Подготовка проекта «Старославянский алфавит» позволит ученикам самостоятельно узнать новое об истории Руси, о пути преобразования и становления современного русского алфавита.

4. Рассказ об истории своей фамилии поможет не только укрепить самообразовательную мотивацию учеников, но и наладить их исследовательские и коммуникативные навыки, так как в процессе выполнения задания им необходимо взаимодействовать с родственниками.

5. Сочинения, написанные с использованием исторических или географических фактов, помогут расширить знания школьников о мире. Например, сочинение на тему «Почему в пустыне Сахара шел снег?» позволит ученику не только проявить фантазию, но и обратиться к Интернет-источникам за определенными данными.

6. Сравнительные сообщения на тему «Русский и английский языки», «Русский и немецкий языки», «Русский и французский языки» и т. д. интегрируют знания детей о предметах, изучаемых ими в школе. Такие сообщения расширяют кругозор ребенка и позволяют ему узнать лингвистические особенности разных языков мира.

Вначале школьникам предлагаются такие несложные задания. Выполнив их с легкостью, они смогут почувствовать себя более уверенно. Создание ситуации успеха – отличный стимул для дальнейшей продуктивной работы. В процессе самообразования школьников возникает цепочка различных ситуаций, в которых школьники добиваются хороших результатов, и у них возникает чувство уверенности в своих силах. Данный метод можно отнести к одному из самых действенных методов стимулирования интереса к самообразованию младших школьников при изучении ими русского языка [4, с. 192]. Далее можно давать усложненные упражнения. Задания для самостоятельной деятельности, представленные нами, хороши тем, что их использование всесторонне развивает школьника. Новое изучается посредством продуктивной самостоятельной работы учеников в разных областях знаний. Эта интеграция делает школьника всесторонне развитой личностью, способной к самостоятельной деятельности, самостоятельному решению различных жизненных и учебных задач.

Качественное самообразование в процессе обучения русскому языку невозможно без грамотной рефлексии обучающимися своих результатов. Регулярная рефлексия своего самообразовательного процесса дает возможность увидеть, в правильном ли направлении движутся школьники, продуктивна ли их деятельность, есть ли дальнейшие перспективы, каковы минусы работы. Отвечая последовательно на следующие вопросы, ученики могут в довольно короткие сроки разработать свою наиболее продуктивную самообразовательную траекторию, которой в дальнейшем и будут придерживаться. Мы предлагаем использовать разработанный нами рефлексивный тест-самоотчет «Я и моя самообразовательная траектория», состоящий из 7 вопросов открытого типа. Цель рефлексивного теста – выявить продуктивность самообразовательного процесса учеников. Ниже представлен рефлексивный тест-самоотчет «Я и моя самообразовательная траектория» (см. табл. 2).

Таблица 2

Рефлексивный тест-самоотчет «Я и моя самообразовательная траектория»

<i>Постановка вопроса</i>	<i>Цель вопроса</i>
1. Чего я хочу добиться в процессе своего самообразования?	Формирование желаемого результата самообразовательной деятельности
2. Что я имею в настоящее время?	Определение сильных и слабых сторон нынешнего положения
3. На что мне следует обратить внимание?	Ключевые вопросы, приоритеты в процессе самообразования, постановка целей и задач
4. Как мне прийти к желаемому самообразовательному результату?	Последовательность действий, приёмов, методов, средств на пути к решению целей и задач своей самообразовательной деятельности
5. Насколько успешно мое самообразовательное движение?	Оценивание продуктивности процесса: самоконтроль за происходящим
6. Чего мне уже удалось достичь?	Оценивание результативности и продвижения процесса самообразования
7. Удовлетворен(а) ли я?	Уровень собственной удовлетворенности процессом

На такие вопросы младшие школьники вполне могут дать достаточно четкие ответы, если емко объяснить им суть работы. Со временем это войдет для них в полезную привычку и станет неотъемлемой частью их самообразовательной жизни. Продуктивность процесса самообразования во время обучения русскому языку зависит не столько от предложенных заданий, сколько от самообразовательной мотивации самих обучающихся. Найти интересные и занимательные задания для самостоятельной деятельности школьников несложно, а вот найти способ повышения их самообразовательной мотивации достаточно трудно. Невозможно найти единый подход для всех обучающихся, но можно выделить определенные группы учеников и конкретные способы повышения мотивации каждой группы. Этому и будут посвящены наши дальнейшие исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский Ю.К. Избр. пед. тр. / авт. вступ. ст. Г. Н. Филонов, Г. А. Победоносцев, А. М. Моисеев; авт. коммент. А. М. Моисеев]; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1989. 558 с.
2. Баньковская Н.И. Представления о мотивации к самообразованию учащихся в современной психологии // Изв. Тульского гос. ун-та. Сер.: Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 342–352.
3. Заводова Ю. В. Формирование потребности в саморазвитии у учащихся:

социологический анализ: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2009. 52 с.

4. Фатеева Ю. С. Руководство самообразованием младших школьников на современном этапе // Интеграционные процессы в науке в современных условиях. Уфа: Аэтерна, 2017. С. 191–194.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

J. I. Smetannikova

Tver State University, Tver, Russia

The article describes the author's methods of pedagogical support of self-education activities of younger students in the process of learning the Russian language. A reflexive test is presented for self-analysis by students of their self-educational activities.

Keywords: *self-education, self-education activities, self-education motivation, junior schoolchild, Russian language, reflection.*

Сметанникова Юлия Игоревна — аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), учитель начальных классов МБОУ СОШ №7 г. Конаково, Россия, e-mail: krilovau.9595@mail.ru

УДК 71.04+74.48

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ГЕОПОЭТИКИ В ГУМАНИТАРНОМ БЛОКЕ ДИСЦИПЛИН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА (НА МАТЕРИАЛЕ ДОНБАССА)

А.А. Агаркова

Донецкий педагогический институт, г. Донецк, ДНР

Рассматриваются проблемы исследования геопоэтики Донбасса, характер и последствия исторических метаморфоз образа региона, а также роль и возможности использования донецкого культурного текста в отечественном педагогическом образовании.

Ключевые слова: *региональная геопоэтика, донецкий культурный ландшафт, образовательная регионалистика, донецкое образовательное пространство.*

Региональная культурная проблематика остается в фокусе актуальных отечественных научных исследований [3; 4; 6; 8]. В условиях постсоветского исторического переосмысления сущности общенациональной культурной самобытности неизбежно активизируются процессы регионального культуротворчества и самоопределения малых жизненных ойкумен. «Живой ритм» развития культуры, воплощаемый в динамике «общего и особенного», «универсального и специфичного», «целого и части» (подчас с попеременной сменой знаков), лишь обозначает периодическую потребность новых поколений в духовно-смысловой перезагрузке и поиске векторов самообновления.

Так, в кругу значимых тем гуманитарной регионалистики приоритетными остаются вопросы своеобразия местного культурного ландшафта, идентичности, имиджологии (с целью моделирования его привлекательного для внешнего мира образа), мифопоэтики и знаково-символической системы, этнокультурной мозаики и др.

Самоосмысление культурной специфики (подлинной или мнимой) в учебных курсах локального образовательного пространства – не дань следованию новым центробежным веяниям кризисного «исторического

межсезонья», а настоятельная потребность преодоления опасного состояния *разукорененности* современной молодежи в глобализируемом (и одновременно индивидуализируемом) мире, в котором все более расшатываются прежние духовные скрепы и константы.

Как показывают периодически появляющиеся научные материалы, современная «образовательная регионалистика» прежде всего акцентирует внимание на необходимости создания «сквозных образовательных программ, ориентированных на работу по приобщению к культурно-историческим ценностям региона людей на всех ступенях образования», охватывающих все социально-возрастные периоды, при этом ведущим условием процесса «должна выступать интеграция образования и культурных учреждений» [6, с. 173].

Одной из сторон формирования педагогической культуры молодых специалистов представляется и такая ее существенная черта, как воспитание потребности и способности погружения в стихию местной геопоэтики. Многогранность личностного и коллективного восприятия и литературно-поэтического оформления образа своей малой Родины – одно из условий осознания и нового отстраивания духовных форм взаимодействия живущих здесь территориальных общностей с окружающим их природно-культурным пространством. Несмотря на относительную новизну этой исследовательской сферы, понятно, что геопоэтические мотивы давно и органично вплетены в национальную ментальную картину мира с ее неизбывными образами-символами пути-дороги, перекрестка, путешествия-размышления (как способа миро- и самопознания), странствия как жизненного испытания, символического *возвращения домой, к истокам*. Не секрет, что все эти и другие образы, запечатленные в многочисленных литературно-поэтических путевых заметках и дорожных дневниках, – постоянный фон рефлексий в национальной и региональной художественной классике («на большой мне, знать, дороге...»).

Целью данной работы является рассмотрение феноменологии региональной геопоэтики Донбасса в условиях драматических трансформаций его образности и выявление возможности интерпретации данного материала в образовательном процессе.

Как нам представляется, умение работать с местными ландшафтно-географическими образами и мифами, символами и стереотипами напрямую (через конкретные, субъектно-объектные отношения) или опосредованно (через художественные, фольклорные и иные тексты), вовлекая в это учащихся и студентов, есть залог подлинного патриотического воспитания. Современному поколению «пользователей» все более недостает инновационного инструментария в развитии навыков личностного художественно-эстетического считывания (созидания, проектирования) смысла преобразующегося вокруг них *своего* культурного пространства.

Безусловно, указанная проблематика интегративна, поскольку сопрягает разные гуманитарные аспекты мировосприятия: исторические, социологические, этико-эстетические, искусствоведческие и пр. Непосредственно гранича с областью культурной географии и традиционного краеведения, геопоэтика позволяет живущим здесь землякам по-настоящему

«вчувствоваться» в свое малое отечество («дух места»), тем более в драматических реалиях сегодняшней блокады, обстрелов и диверсий, как это показывает опыт Донбасса. Формирование умения и потребности высказываться, художественно-эстетически оформлять стихию своих впечатлений об образе своего культурного дома, давать волю воображению – важный аспект обучения (особенно с учетом все более очевидного обеднения речевой культуры, значительной деиндивидуализации образной лексики у современной молодежи). Тем самым осуществляется столь необходимое каждому поколению собственное *переоткрытие мира*, его одомашнивание сознанием. При этом работа локальных сообществ учителей и учеников над образами своего края должна быть лишена официозного идеологического пафоса и рутины во многом ритуализированных «открытых уроков».

Таким образом, образовательная проблематика регионального краеведения призвана постоянно дополняться все новыми гранями культурологического *краеведения*, однако без местечкового, провинциального самолюбования (т. н. «шароварщины» и «вышиванства») и поисков так называемой «особой духовности». Не менее значимым представляется и аспект межрегиональных диалогов и взаимодействий. Концепция бытия культуры лишь *в диалогах с другим*, жизненно необходимым для собственного саморазвития, выдвинутая еще в работах М. Бубера, М. Бахтина, В. Библера, вполне приложима к исследованию малых региональных миров. Небезынтересны в этой связи грани сопряжения донецкой и донской (ростовской) культур, донецкой и традиционной малороссийской (украинской) как территориально близких, но со своей образно-исторической спецификой развития. Это касается и внутренней микротопики в условиях этнокультурной многоэлементности регионального пространства.

В числе задач региональной образовательной культурологии – осознание *видовой специфики регионов* как территориально-культурных образований, их роли в общем национальном ландшафте: «анклавный», «пограничный», «классический, репрезентативный» (регион как хранитель исконного исторического образа «Руси-матушки») и пр. Подобные же Донбассу, бывшие советские «соцрегионы» – не менее интересные объекты в этом ряду как характерные исторические плоды «больших государственных проектов», «великих скачков», испытавшие на себе все последствия периодических идеологических переозначиваний своих образов (и стереотипов). Об этом свидетельствует их сложный путь: от «героев» к едва ли не «маргиналам» (или, как в случае Донбасса, от социалистического, стахановского «края-ударника» к «краю-изгою» в жестко-унитарной, этноцентричной системе украинской государственности). Топоним «Юго-Восток» в территориальном раскладе «Незалежной» надолго станет символом собственной неуступчивой «окраины», слабоинтегрируемой в новую, вожделенную государственно-политическую систему.

Изучение драматургии образотворчества Донбасса сквозь призму местной гео- и мифопоэтики дает возможность осмыслить драматическое для региональной истории *сдвигание границ, пределов своего мира* – от

дореволюционной к советской и сегодняшней, «постнезалежной» эпохе. Пришедшие в движение (усилиями галичанских государственных устроителей) земли некогда Дикого Поля (территория «схидняков», по их выражению) вновь сосредоточиваются, меняя центровку и ориентиры. «Любое пространство, – отмечает Д. Замятин, – стремится центрироваться, дифференцироваться или автоматически иерархизироваться» [2, с. 104]. «Подъемная» сила «космогонических» мифоидеологием («коллективного строительства новой жизни», «канунов и начал»), собравшая прежде Донбасс (1930-е гг.), не сработав в самостийно-украинском контексте, активно ищет выход в сегодняшних реалиях, обозначая очередную волну исторического мифотворчества. Известные нынешнему школьнику этапы его истории: Область Войска Донского, Донецко-Криворожская республика (УКР), Донецкая область в составе УССР, область «самостийной» Украины, ДНР – в геопоэтическом контексте позволяют приблизиться к пониманию изначального и привнесенного, корневого и периферийного, закономерного и случайного в культуре.

Образ *своего мира* уподобляется символической «пружине», то максимально разворачивающейся в своих пределах, то сворачивающейся до исторического ядра, как в современных реалиях (оставшиеся в границах ДНР 45% некогда единого *регионального дома*). Местным сознанием активно интонируются и появившиеся новые разломы *своего* и *чужого миров*, спрятанные теперь в стереотипных формулировках «наших» и еще пока «их» территорий («заявленных» и «контролируемых»), «серых зон» и пр. Обозначаются иные мотивы в образе: Республики, «упершейся в крепкое плечо России», своей «дороги жизни» (Донецк – Ростов) в условиях донецкой блокады, обыгрываются и новые героические топонимы: Донецкий аэропорт, Саур-Могила, Иловайск, Дебальцево и др.

Таким образом, геопоэтические рефлексии по-своему проясняют метаморфозы пространственного «телосложения» *места*, специфику местного хронотопа. Дело не только в осуществленной с началом военного конфликта в Донбассе синхронизации времени Донецкой Руси с Великой. Осознаются и разные ритмы регионально-исторической динамики: от «взрывчатого», словно бы «пришпоренного», времени эпохи «героического энтузиазма» 1930-х гг. к сегодняшнему часу гражданского противостояния, словно застывшему в своей неразрешаемой безысходности. Сам мотив войны как временной водораздел в Великой Отечественной и Малой (с событий 2014 г.) вновь водворился в поэтике регионального образотворчества. Антитезы «довоенного» и «послевоенного», «было и будет», «тогда и теперь» (последние – это некогда характерные рубрики донбасской послереволюционной периодики 1920-х гг.), как прочие маркеры временного мировосприятия вновь артикулируются в лексиконе современного исторического этапа. Анализ геопоэтических интерпретаций донецкого природно-культурного ландшафта по-своему приближает к пониманию логики и парадоксов, определенной цикличности региональной культурной динамики с ее чередой «подъемов», «спадов» и «кризисов».

Вечная ирония истории отечественной культуры – постоянная привычка

сторониться, «стесняться» своего недавнего прошлого. Периодическое развенчание образов (как, к примеру, некогда одиозного, «брутально-рабочего» лица советского Донбасса, отзеркалившегося затем в насмешливых стереотипах «розы, уголь и «Шахтер») сопровождается в дальнейшем тоской об утерянном, уже развенчанном. В этом смысле используемые в гуманитарных курсах материалы региональной геопоэтики должны помочь вне умозрительных идеологем осмыслить (переосмыслить) и собрать внутреннюю целостность, завершенность своего *места*. Это означает необходимость поиска новых граней соотношений его символического центра и периферий, семантически «сильных» (сакральных) и «слабых» пространственных зон, внутренних этнических (и субэтнических) культурных ареалов, вновь обозначив уровни плотности их «донецкости», «русскости» или «украинскости».

Известная мысль М. Бахтина об отсутствии у культуры «собственной территории», о ее постоянном бытии «на границах» важна и для понимания региональной специфики, особенно бывших советских «соцрегионов», неотягощенных грузом глубинной культурной памяти прошлого, к числу которых и принадлежит Донбасс. Культурные судьбы подобных «монопрофильных», искусственно конструируемых регионов, исторически собиравшихся из россыпи однотипных поселковых образований при многочисленных базисных производствах (шахтах, заводах, фабриках), вносят свои нотки в общую партитуру вновь отстраиваемого Русского мира.

Отсутствие в индустриализованном, «опоселкованном» Донбассе (без традиционной «глубинки» и с превалирующей «промышленной эстетикой») знаковых артистических «гнезд» тем не менее не мешает отстраивать свой собственный *охудожествленный пространственный профиль*. Так, последний в региональном сознании оказался прочно связанным с именами видных деятелей русской культуры А. Ханжонкова, С. Прокофьева, В. Немировича-Данченко: речь идет о мемориальных местах «Солнцевке», «Нескучном» и художественном календаре – «Ханжонковском фестивале», «Прокофьевской весне» и пр., давно обретших признание местного социума.

Не секрет, что региональный образ, активно рефлекслируемый в геопоэтических ракурсах, постоянно подвергается историческим интерпретациям и новому образно-смысловому «интонированию». Одной из задач данной культурно-образовательной практики должно стать понимание того, как изменение общего социокультурного (и идеологического) контекста приводит к его трансформации (к дальнейшему мифопоэтическому достраиванию и наращиванию его отдельных элементов, либо – к упрощению и схематизации), поскольку, все это – следствие психологического обживания каждым поколением своего регионального дома, коллективного создания его наиболее приемлемого, непротиворечивого образа.

Сегодняшнее поколение школьников и студентов в рамках разных образовательных программ активно вовлекается в мир региональной природной и культурной географии, параллельно осознавая специфику местной семиосферы. Так, языческая грань образа региона ассоциируется с комплексом «Каменных Могил» (гранитная гряда в системе комплексов-

святилищ в степном Приазовье). В качестве одного из элементов регионального образа возникает необходимый мотив тайны, загадки, отвечающий потребности мистифицировать, естественным образом «удревнять» истоки своей культуры, своего регионального *дома*. В свою очередь, сакральный план связывается местным сознанием с пространственной конфигурацией храмовых святынь прошлого и настоящего (такова была прежде центрирующая роль Святогорской лавры, оставшейся теперь на «их территории»).

Наконец, военная летопись неразрывна с образом легендарного кургана Саур-Могилы – «степными воротами Донбасса», символической границей между *своим* и *чужим миром*, достичь которой означало «вернуться домой», соединившей наиболее героические и драматические его страницы: Казачины (XVI–XVII вв.), Великой Отечественной войны («высота 277», 1943) и сегодняшней обороны Донецкой республики (2014–2015).

В целом в числе знаковых региональных архетипов, неизменно обыгрываемых в разных (публицистических, фольклорных, художественных) социокультурных контекстах – «Северский Донец» с его меловыми борами на склонах реки, «ковыльная донецкая степь», «тонконогие тополя», «темные курганы», «горы-терриконы», «исполинские шахтные копры». Вообще мотив исходной «рукотворности» природно-культурного ландшафта Донбасса, где не леса – а «посадки», не озера – а «водоемы», неизменно (еще со времен литературно-поэтических размышлений П. Беспощадного и Б. Горбатова) присутствует в ряду геопоэтических рефлексий прошлого и настоящего. В свое время он обозначился как советская антитеза прежнему «безбытному», «хозпостроечному» образу времен «Нахаловок» и «Собачевок», воссозданному в дореволюционных донецких очерках В. Вересаева и А. Куприна.

Современные поэтические сборники донецких авторов [1; 7], рождающиеся как потребность заново осмыслить судьбу края в условиях немыслимого прежде военного конфликта и используемые в педагогической практике, – интересный образец авторской работы с палитрой местной знаковой образности. Здесь и характерные отсылки к своей классике: «спят курганы – теперь точно темные...» [1, с. 109], и новые мотивы «израненной степи Донецкой» и «вечно седого Донбасса» [1, с. 84]. Сам же преобразуемый образ «степи Донецкой» как главной природной декорации региона вновь становится доминантным в гео- и арт-поэтике, продолжая свой путь от некогда враждебной («чужой», «ничьей») в шахтерском фольклоре дооктябрьской поры к «покоренной» (руками советского «человека труда») и сегодняшней, своей, теперь уже защищаемой от посягательств чуждого культурного кода («Степной Донецкой Руси»).

При этом осуществляется новый виток символизации региональных образов, памятников, в которой «сбивается» прежний, неуместный ныне, идеологический пафос – монументы вождям и революционным героям. Последние претерпевают переинтонирование в новом культурно-историческом контексте в контексте неприятия всякой борьбы с собственной историей, попытки ее политически-конъюнктурного стирания. Исторически

новое образотворчество стремится воссоздать новую целостность (свою «противоречивую гармонию»), в которой способны сойтись и образы Ленина с Кировым и Артемом, и царский первопроходец Г. Капустин, и английский промышленник дореволюционной поры Дж. Хьюз, и образы погибших в ДНР молодых героев-комбатов.

Представляется, что каждая из изучаемых дисциплин гуманитарного блока способна по-своему решать и интерпретировать геопоэтические аспекты региональной культуры со своими эстетическими, культурологическими или искусствоведческими ракурсами и задачами. В числе форм учебного процесса, которые могут быть задействованы в изучении феноменологии регионального образотворчества, не только традиционные разножанровые лекции и семинары, но и своеобразная «полевая практика» в виде *картографирования* регионального культурного ландшафта и *путевого образотворчества*.

В целом проблема рассмотрения многочисленных граней региональной геопоэтики остается одной из наиболее значимых и перспективных в кругу гуманитарных и педагогических научных изысканий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Донецкий край, в стихах воспетый: сб. лучш. стихотв. участников откр. Конкурса поэт. творчества / М-во к-ры ДНР, ГУК «Донец. респ. универс. науч. б-ка им. Н. Крупской»; сост. И.А. Пилипенко. Донецк, 2017. 152 с.
2. Замятин Д.Н. Гуманистическая география: пространство и язык географических образов. СПб.: Алетейя, 2003. 336 с.
3. Мурзина И.Я. Феномен региональной культуры: бытие и самосознание. автореф. дис. ... доктора культурологии. Екатеринбург, 2003. 47 с.
4. Нагорная В.А. Изучение региональной культуры в вузе как путь духовного обновления современного общества // Вестник ЮУрГУ. 2015. № 15. С. 181–186.
5. Сид И.О. Геопоэтика. Пунктир и теория путешествий: эссе, статьи, комментарии. СПб.: Алетейя, 2018. 431 с.: ил.
6. Тихонова А.Ю. Роль региональной культуры в профессиональной подготовке будущих учителей // Наука і освіта. 2014. С. 172–176.
7. Час мужества. Гражданская поэзия Донбасса 2014–2015 гг.: сб. стихов. М.: Перо. 111 с.
8. Щетихина Л.В. Проблемы изучения региональной культуры в курсе культурологии // Вестн. ЮУрГУ. 2016. №16. С. 155–159.

PROBLEMS OF STUDYING REGIONAL GEOPOETICS IN THE HUMANITARIAN BLOCK OF DISCIPLINES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY (ON A MATERIAL OF DONBASS)

A.A. Agarkova

Donetsk Pedagogical Institute, Donetsk, DPR

Discusses the current problems of research of geopoetics of Donbass, the nature and consequences of historical metamorphosis of the image of the region, as well as the role and possibilities of using this cultural material in domestic pedagogical education.

Keywords: *regional geopoetics, the Donetsk cultural landscape, educational regionalistics, Donetsk educational space.*

Об авторе:

Агаркова Анна Алексеевна — кандидат культурологии, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин математического и естественнонаучного образования ГОУ ВПО «Донецкий педагогический институт», г. Донецк, ДНР, e-mail: Agarkova.Anna3710@gmail.com

**ТОПОНИМИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС
ФОРМИРОВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ****Е.Г. Милюгина**

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Статья посвящена проблеме формирования региональной идентичности как составляющей национальной (гражданско-государственной) идентичности личности. Сформулировано ключевое понятие исследования, разработаны показатели сформированности региональной идентичности личности. В качестве педагогического ресурса формирования региональной идентичности личности предложено использовать локальный топонимический материал. Показано, что в совокупности лингвистических, фольклорных и литературных прецедентов он представляет собой единый топонимический текст, отражающий ключевые моменты исторической географии и традиционной культуры локального сообщества, значимые в условиях культуры мобильности.

Ключевые слова: региональная идентичность личности, историческая география, традиционная культура, локальное сообщество, культура мобильности, топонимический текст.

Проблема исследования региональной идентичности личности и разработки модели педагогического взаимодействия по ее формированию сегодня активно обсуждается в кругах педагогов, психологов, культурологов, социологов. Актуализированная педагогическим сообществом, эта важная для духовного и экономического развития страны задача закреплена в Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, государственных программах духовно-нравственного развития и образовательных стандартах [4; 5; 15].

Для дефиниции региональной идентичности личности мы сопоставили смежные понятия, достаточно подробно описанные в научных исследованиях. Гражданская идентичность определяется в них как осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее значимый для нее смысл [2]; этническая идентичность – как самоотождествление личности с этносом, основанное на системе представлений индивида о своей этнической группе, ее языке, культуре, истории, территории традиционного проживания [6]; региональная идентичность связывается с понятием *малая родина* во всей совокупности ее геокультурных и историко-культурных характеристик [11]. Проблема дефиниции могла бы считаться решенной, если бы не смешение понятий гражданской, этнической и региональной идентичностей (вплоть до нивелирования границ между ними) в ряде педагогических исследований и методических рекомендаций последних лет [9; 10; 12; 18]. В условиях, когда рост миграционных потоков приводит к формированию полиэтничных и мультикультурных регионов, мы считаем такое смешение понятий непродуктивным и настаиваем на конструктивной координации представлений об этнических и региональных традициях и ценностях в целях сплочения локального сообщества в условиях культуры мобильности.

В результате дифференциации терминов мы пришли к пониманию

региональной идентичности как способности и готовности локального сообщества и конкретных его представителей к социокультурной, гражданской и экономической активности на территории родного края / места проживания и считаем ее неотъемлемой составляющей национальной (гражданско-государственной) идентичности личности, наряду с гражданской и этнической идентичностями. Когнитивный компонент региональной идентичности мы связываем со знанием личностью своей исконной (для представителей культуры укорененности) / новой (для представителей культуры мобильности) региональной принадлежности, истории и культуры исконного / нового места проживания, его традиций и обычаев и т. п.; эмоционально-оценочный – с решением посвятить свою деятельность социокультурному укреплению региона, наличием собственного отношения к его общественно-политической жизни; ценностно-ориентировочный – с принятием культурных основ локального сообщества и уважением к его ценностям, с толерантным отношением к участию в жизни региона представителей других национальных и территориальных образований; деятельностный — с активным участием в общественно-политической жизни локального сообщества, самостоятельным выбором позиции, ответственностью за действия, принятые решения и их последствия.

Важным в системе показателей мы считаем осознанную потребность личности интегрироваться в локальное сообщество через приобщение к общим для него социальным смыслам и целям, выражаемым через такие ценностные символы и атрибуты, как история, традиции, памятники локальной культуры, которые наполняются конкретным содержанием через социокультурный контекст. Поэтому в качестве педагогического ресурса формирования региональной идентичности личности мы предлагаем использовать (наряду с другими ресурсами) локальный топонимический материал (в нашем случае тверской).

Само обращение к тверскому лингвистическому, фольклорному и литературному краеведческому материалу с целью воспитания уважения и любви к *малой родине*, понятно, не ново [см., напр.: 13; 16]. Новизна нашего подхода заключается, во-первых, в отборе и концептуальной систематизации лингвистических, фольклорных и литературных текстов-прецедентов, отражающих ключевые моменты исторической географии и традиционной культуры Тверского края; во-вторых, в понимании и интерпретации этого материала как единого топонимического текста, представляющего упорядоченное семантическое пространство и значимого в этом смысле и для представителей культуры укорененности в постижении ими историко-культурных ценностей родного края, и для представителей культуры мобильности, решивших интегрироваться в локальное сообщество.

Наше представление о тверском топонимическом материале как едином тексте базируется на понимании текста как упорядоченного семантического пространства, восходящем к идеям Тартуско-московской семиотической школы [17]. Конкретный опыт исследования топонимического континуума как упорядоченного семантического пространства уже накоплен современной

наукой, отмечающей, что «топоним не просто фиксирует определенную точку или линию на местности, а является звеном знаковой цепочки, разворачивающейся в сознании носителя топонимической системы параллельно реальному географическому пространству <...> протяженность, в буквальном смысле пространность топонимического ряда психологически реальна для того, кто пользуется топонимической системой» [1, с. 87]. И хотя топонимическая система, формируясь в процессе естественной номинации, неизбежно выглядит пестрой, ее элементы при внимательном анализе обнаруживают глубинную связь как носители этнокультурной информации.

Обратимся к тверскому топонимическому тексту и проследим, как он отразил картину мира локального сообщества. В Тверском топонимическом словаре [3] отражены наблюдения локального сообщества за формами рельефа (система оронимов), свидетельствующие о важности ориентиров в пространстве: Валдайская гряда, Осташковская гряда, Ревеницкие горы, Свиные горы, Цнинская возвышенность и др. Точны и образно-выразительны тверские гидронимы, отразившие признаки и свойства водоема (р. Вязьма от русского *вязь* – «топкое болото»; Гремячий ручей от прил. *гремячий*), цвет и прозрачность воды (р. Белая и оз. Белое; р. Мста и оз. Мстино от финского *муста* – «черный»; р. Ржать и руч. Ржавец от *ржавец* – «источник с окислами железа»), прибрежную флору и фауну (рр. Береза, Малина, Ракитня, Дубёнка, Сосна; рр. Медведица, Кунья, Волчина; оз. Лебединец, Большое Гусиное, Щучье) и др. Названия населенных пунктов (ойконимы) маркируют важные для человека объекты: водные источники (р. Тверца – г. Тверь; оз. Удомля – г. Удомля), особенности рельефа и характер почв (Высокое, Холмец, Гребни, Рог, Понизовье; Глинки, Песчаха, Каменец, Железница, Чернивец), ботанические и зоологические ресурсы (Лесное, Мокрый Луг, Малое Вишенье, Дубровка, Ягодник; Волчья Гора, Кунье, Медвежье, Рысное, Лисий). Отразились в топонимах и характерный для региона подсечно-огневой способ земледелия и набор возделываемых культур (Осеченка, Гари, Жары, Палиха, Пожог; Гороховка, Овсище, Маковицы, Ржище, Репинка), а также традиционные для региона промыслы (Гончарка, Кожевня, Кадное, Рудница, Бронницы, Смольки) и др. Движение времени отражено в топонимах разного времени происхождения – от названий языческой (Бдынь от *бдынь* – «место, где стояли идолы», Курганы, Могилки) и христианской семантики (Архангельское, Всесвятское, Покров, Рождествено, Спасское) вплоть до именовании советской эпохи (Вперёд, Озарённый, Пробуждение, Радостный, Светлая Заря и др.). Этническая специфика региона отразилась в отыменных топонимах древнеславянского (Буславля, Видогощи, Воймерово, Выдумерь, Жирославка) и иноязычного (в основном тюркского) происхождения (Ахматово, Баскаки, Кунганово, Рахманово, Тургиново) и др. [3].

Тип хозяйственной деятельности локального сообщества, стереотипы сознания и речевого поведения поселенческих групп (общин) отразила система тверских локально-групповых прозвищ (своды И.П. Сахарова, В.И. Даля, записи И.Ф. Глушкова, А.Н. Островского, М.И. Семевского, С.В. Максимова, И.Ф. Тюменева и др.). Для традиционной культуры Тверского

края, наряду с оседлым образом жизни и земледельческим трудом, характерны торговля и промыслы: сплав леса, добыча рыбы, сплав судов, бурлачество, ямская гоньба. Большинство тверских присловий характеризует жителей поселений, расположенных по течению Волги или в ее бассейне: это Осташков, поселения на озере Селигер, Ржев, Зубцов, Старица, Тверь, Корчева, Кимры, Кашин, Калязин, Семендяево. Активна прозвищная традиция и в поселениях, размещенных по Петербургско-Московскому тракту и его «водной параллели» – Вышневолоцкой водной системе, связующей Волгу, Тверцу и Цну: это Вышний Волочек, Торжок и уже упомянутая в волжском списке Тверь. У Сахарова отмечены еще Бежецк и Торопец (последний специально описан и в травелогах Семевского), у Даля – Кушалино (село на старом Бежецком шоссе). Включение этих трех локусов в прозвищную традицию также связано с дорожной культурой – былой активностью Торопецкого и Бежецкого торговых трактов. Торопец, как известно, некогда был торговым «окном из Руси в Европу», ключевой базой на знаменитом пути из варяг в греки. Сходную роль играл и Бежецк на пути к городам Северной Руси. Ритуализованный обмен прозвищами происходил между представителями городов и деревень во время торговли и культурных контактов. Поэтому культурно-хозяйственный код позволяет выделить группу прозвищ, связанную с такими чертами сообществ, как профессиональная принадлежность (бердники кушали, водоливы волочане, сапожники кимряки), кулинарно-гастрономические особенности (рыбоеды селигерцы, водохлебы кашинцы, толоконники калязинцы), поведенческие стереотипы и особенности бытового уклада. Культурно-исторический код позволяет выделить группы прозвищ, связанные с местной и общерусской историей, конфессиональной принадлежностью, эзотерическими представлениями микрогрупп и т. д. [14].

Топонимические легенды, записанные на территории Тверского края А.Н. Афанасьевым, И.И. Лажечниковым, С. Разумихиным, П. Сокальским, историками Д.И. Кармановым и В.И. Колосовым, разнообразны по тематике и жанровой специфике: это и строгие исторические повествования, и тексты, расцвеченные буйной фантазией, и забавные истории, и шутки. Наряду с устными рассказами религиозно-христианского содержания о Боге и православных святых среди тверских легенд встречаются повествования о древнейших религиозных, языческих культах природы, где почитаются вода, лес, выражающие особенности лесного, озерного края с множеством рек, речек и других водоемов, напр. «Легенда о Волге, Днепре и Западной Двине», «Волга и Вазуза». Известны повествования о начале Твери, городов и деревень Тверского края, о возникновении Тверского Отроча монастыря, легенды о храме Троицы за Волгой, Белой Троице на Тьмацком посаде, Ширковской деревянной церкви и др. Популярны рассказы об исторических лицах: князе Ярославле Ярославиче, его избраннице девице Ксении, Иване Грозном, Малюте Скуратове, митрополите Филиппе, заточенном в Отроче монастыре, предания о самозванце Гришке Отрепьеве, легенды о Петре Великом и других исторических лицах и эпических героях [7; 8], широко использованный в тверских литературных текстах [16].

Таким образом, тверской топонимический материал в совокупности лингвистических, фольклорных и литературных прецедентов представляет собой единый топонимический текст, отражающий ключевые моменты исторической географии и традиционной культуры локального сообщества. Его освоение – путь к пониманию культурно-исторического наследия региона, развитию интереса к локальному тексту, формированию культуроведческой и регионоведческой компетенций представителей культуры укорененности и культуры мобильности.

Предложенное нами рабочее определение и структура региональной идентичности личности представляются базой для разработки программ формирования региональной идентичности молодежи и школьников. В условиях формирующейся полиэтничности и мультикультурности регионов подобные программы призваны сплотить локальное сообщество, урегулировать взаимоотношения в нем коренного населения и мигрантов, подготовить сформированное таким образом полиэтничное мультикультурное локальное сообщество к социокультурной, гражданской и экономической активности на территории проживания, предотвратить проявления этнонационального экстремизма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Березович Е.Л. Топонимическое пространство как текст // Ежегодник Научно-иссл. ин-та русской культуры. 1994. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 1995. С.86–95.
2. Водолажская Т.В. Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 140–142.
3. Воробьев В.М. Тверской топонимический словарь. М.: Русский путь, 2005. 472 с.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: утв. постановлением Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 [электронный ресурс]. URL: government.ru/ (дата обращения 1.03.2019).
5. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 24 с.
6. Дробижеева Л.М. Российская и этническая идентичность: противостояние или совместимость // Россия реформирующаяся. М.: Academia, 2002. С. 213–244.
7. Золотые зерна: сказки, легенды, предания, мемуарные рассказы Тверского края / сб. А.В. Гончаровой. Тверь: Русская провинция, 1999. 344 с.
8. Золотые зерна: сказки, народные рассказы Тверского края. Кн. 2 / сб. А.В. Гончаровой. Тверь: ЧуДо, 2002. 148 с.
9. Как рождается гражданская идентичность в мире образования: от феноменологии к технологии: монография: в 2 ч. / А.Г. Асмолов, О.А. Карабанова, Т.Д. Марциновская; под ред. А.Г. Асмолова. М., 2011. Ч. 1. 112 с.
10. Кожанов И.В. Формирование гражданской идентичности личности в процессе этнокультурной социализации в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра. пед. наук. Чебоксары, 2018. 463 с.
11. Крылов М.П. Региональная идентичность в историческом ядре Европейской России // Социологические исследования. 2005. № 3. С. 13–23.
12. Леонтьев А.А. Деятельный ум: (деятельность, знак, личность). М.: Смысл, 2001. 380 с.
13. Лингвистическое краеведение Тверского региона / сост. Н.М. Сергеева, Т.В. Кириллова. Тверь: изд-во Н. Романовой, 2012. 220 с.
14. Милюгина Е. Г. Традиционная культура Тверского Верхневолжья в зеркале прозвищного фольклора (по материалам XIX века) // Родная словесность в современном культурном и образовательном пространстве: сб. науч. тр. / ред. Е. Г. Милюгина. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. Вып. 8 (14). С. 148–161.

15. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666 [электронный ресурс]. URL: www.consultant.ru/ (дата обращения 1.03.2019).
16. Строганов М.В. Литературное краеведение: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 196 с.
17. Текст пространства: материалы к словарю / авт.-сост. Е.Г. Милюгина, М.В. Строганов. Тверь: СФК-офис, 2014. 368 с.
18. Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы / науч. рук. А.Г. Асмолов; авт.: О.А. Карabanова, Т.Д. Марцинковская, М.С. Гусельцева и др. М.: ФИРО, 2012. 288 с.

TOPONYMIC TEXT AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR FORMING THE REGIONAL PERSONAL IDENTITY

E.G. Milyugina

Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to forming the regional personal identity as a national (civil-state) identity's component. The author formulates the concept of regional identity, develops indicators of the regional personal identity's formation. As a pedagogical resource for forming the regional personal identity, the author suggests using local toponymic material. As the author shows, toponymic material in the linguistic, folklore and literary precedents' totality is a holistic text reflecting the key points of historical geography and traditional culture of the local community, significant in terms of mobility's culture.

Keywords: *regional identity, historical geography, traditional culture, local community, culture of mobility, toponymic text.*

Об авторе:

Милюгина Елена Георгиевна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

УДК 81.08/2-522

РОЛЬ БИБЛЕИЗМОВ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЯЗЫКА В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

Х.Х. Гамбарова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

В данной статье рассматривается широкое и свободное использование библеизмов, славянизмов, их место во фразеологическом фонде современного русского языка. А также, о необходимости проведения просветительских работ среди учащихся.

Ключевые слова: *библеизмы, икона, лавр, аминь, душа, дьявол, фразеологические единицы, переносное значение, фразеологизация.*

Национальная программа по подготовке кадров предусматривает воспитание всесторонне развитой, гармоничной личности. В настоящее время в школах отсутствует религиозное воспитание. Однако, в художественных произведениях часто встречаются устойчивые сочетания, фразеологические обороты, цитаты библейского содержания, в связи с чем возникает необходимость проводить разъяснительную, просветительскую работу в этой области знаний. Просветительская работа должна проводиться на всех этапах обучения, включая дошкольное, школьное, профессиональное и высшее.

Интерес к библейским выражениям в последнее время не только не угас,

но даже усилился. Обнаруживается даже тенденция к злоупотреблению меткими евангельскими фразами, к превращению их в штампы. Это, тем более прискорбно, потому что зачастую люди употребляют библейские выражения без точных знаний об их значении.

Современный русский язык, подобно другим языкам христианских народов, испытал на себе влияние языка Библии. Отдельные слова современного русского языка, которые непосредственно заимствованы из Библии (ад, рай, ангел и др.) подверглись семантическому воздействию библейских текстов, называются библеизмами. Наряду с отдельными словами, библеизмами называются устойчивые словосочетания, а также целые выражения и даже фразы, восходящие к текстам Библии.

Среди слов библеизмов можно выделить два разряда, один составляет нарицательные имена: *икона, лавр, аминь, душа, дьявол*. Другой пласт образует обширная группа собственных мужских и женских имен, которые в настоящее время входят в основное ядро современной русской канонической антропонимики: *Иван, Павел, Матвей, Петр, Мария, Анна*.

Как было сказано выше, к Библии восходит целый ряд фразеологических оборотов, самых разных по значению и структуре. Среди них по лексическому составу и грамматике можно выделить две группы, различные в функционально-стилистическом отношении – обиходные, стилистически нейтральные и книжные, архаические, редкого употребления.

Первую группу составляют фразеологизмы, не имеющие в своем составе ничего «несовременного и нерусского»: *бросить камень, корень зла, голову приклонить, соль земли, не пошевелить пальцем* и т. д. Вторая группа состоит из фразеологических оборотов, в которых содержится либо словесная, либо грамматическая «особинка» в виде устаревших слов, морфологических форм или библейских имен собственных: *мир дому сему, да минует меня чаша сия, Иов многострадальный, притча во языцах, глас вопиющего в пустыне*.

В каждом языке проявляется своеобразное соотношение между фразеологией и текстом Библии. Так, в работе В.Г. Гака «Особенности библейских фразеологизмов в русском языке» рассматривается соотношение между фразеологизмами и текстом Библии. Исследователь выделяет несколько оппозиций.

1. С точки зрения соотношения с текстом Библии, фразеологизмы делятся на две группы: цитатные (контекстуальные) и ситуативные. В первом случае фразеологическая единица представляет элемент текста, иной раз несколько измененный, например, выражение «камень преткновения». Во втором случае репрезентируется определенная ситуация, описание которой может занимать даже несколько глав.

Контекстуальные библейские фразеологизмы могут подвергаться различным трансформациям количественного порядка (усечения и добавления) или качественного (замена слов и грамматических форм).

2. В.Г. Гак допускает членение библеизмов по степени их связи с Библией и выделяет первичные и вторичные библейские фразеологизмы. Первичные фразеологизмы непосредственно отражают библейский текст или

ситуацию, к ним относится подавляющее большинство библейских фразеологизмов. Вторичные библеизмы лишь отдаленно связываются с текстом Библии.

3. Библейские фразеологизмы могут быть непосредственными и посредственными. Первые восходят непосредственно к Библии, на вторых лежит печать заимствования из других языков или печать отдельных авторов.

Библейские фразеологизмы по семантике можно разделить на имеющие прямое значение и имеющие переносное значение. При сохранении (в целом) формы изменяется значение библейского выражения. Семантическая трансформация способствует фразеологизации библейских словосочетаний. В русском языке переосмыслению может способствовать наличие в библейском фразеологизме церковнославянизмов, первоначальное значение которых забывается. Такое переосмысление произошло с выражением «тьма кромешная», которое поначалу указывало на «внешнюю тьму», куда ввергали грешников, а теперь это выражение обозначает беспросветную темноту [1].

Включение фразеологизмов (в том числе восходящих к Библии) в поэтический текст, как правило, сопряжено с теми или иными изменениями.

Языковед М.А. Бакина в книге «Языковые процессы в современной русской поэзии» дает следующее описание фразеологических единиц в поэтических текстах:

1. Фразеологизмы как готовые экспрессивно-стилистические единицы: а) используются в стихотворном тексте с присущим им значением, в исходной форме; б) получающие усиление экспрессивно-стилистического звучания под влиянием контекста; в) изменяющие экспрессивно-стилистическую окрашенность под влиянием контекста; г) претерпевающие структурно-грамматические изменения в контексте стихотворения.

2. Структурно-семантические преобразования фразеологических единиц в стихотворных произведениях: а) контекстуальное расширение границ фразеологизма; б) замена одного или двух компонентов фразеологизма общезыковыми или контекстуальными синонимами; в) замена компонента фразеологизма, осложненная расширением его состава; г) расширение лексико-синтаксической сочетаемости устойчивых сочетаний и фразеологически связанных слов; д) замена компонента устойчивого сочетания, приводящая к изменениям в его значении.

3. Семантическое обыгрывание фразеологических единиц в тексте стихотворения: а) буквальное употребление сочетаний, которые вне контекста осознаются как фразеологизмы; б) столкновение в одном контексте фразеологически связанного и свободного сочетаний; в) использование «осколков» фразеологизма в тексте стихотворения, то есть введение в текст не всего фразеологизма, а лишь некоторых его компонентов [2].

Приемы использования фразеологических единиц в стихотворных текстах, выделенные М.А. Бакиной, в известной мере являются универсальными и могут быть приложены к поэзии А. Блока.

Библеизмы прочно вошли в наш язык, они продолжают широко и свободно использоваться в настоящее время. Употребление «славянизмов» связывается с особой значимостью, выразительностью, с той или иной

эмоцией. Это функционально-стилистическое свойство характерно для библейских выражений, заимствованных из текстов Ветхого и Нового Завета и позже переосмысленных, что и сделало их фактами живого языкового употребления. Выражения этого рода, как правило, прочно усвоены и широко употребительны в тех языках, которые прошли стадию «христианской культуры».

Сделавшись неотъемлемой принадлежностью изобразительного речевого репертуара, они пригодны для выражения таких понятий, которым совершенно чужд дух христианской морали или устарелого церковного уклада жизни и мировоззрения. Сознание тех, кто употребляет или слышит библейские выражения в контекстах современной речи, не ассоциируется с их былыми терминологическими значениями, что и обеспечивает им прочное место во фразеологическом фонде современного русского языка [3].

А до тех пор, пока эти проблемы не будут решены адекватно, необходимо всеми возможными способами проводить просветительскую работу среди учащихся. Задача эта может быть выполнена путем совместных усилий, культурологов и педагогов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гак В.Т. Особенности библейских фразеологизмов в русском языке // Вопросы языкознания. 1997. №5. С. 11.
2. Бакина М.А., Некрасова Е.А. Языковые процессы в современной русской поэзии. М.: Наука. 1982. С. 194–260.
3. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. 1974. 428 с.

THE ROLE OF BIBLICAL MODERN RUSSIAN LANGUAGE IN THE COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Н.Н. Gambarova

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

This article discusses the widespread and free use of Biblical, Slavic, their place in the phraseological fund of the modern Russian language as well as the need for educational work among students.

Keywords: *bibleisms, icon, laurel, amen, soul, devil, phraseological units, figurative meaning, phraseological.*

Об авторе:

Гамбарова Хабиба Хабибулаевна, преподаватель кафедры русского языка и литературы, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан.

УДК 378.14

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Г.Н. Хидирова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Описано использование метода проектов в развитии навыков и умений лингвистического анализа. Представлена история и суть метода проектов как передовой педагогической технологии. Рассмотрены возможности применения метода проектов при изучении творчества Алишера Навои в образовательном процессе у студентов направления русский язык и литература педагогического института.

Ключевые слова: *педагогическая технология, личная заинтересованность, учебный проект, решение проблемы.*

Педагогическая технология метод проектов, или метод проблем была разработана в начале XX века американским философом и педагогом Дж.Дьюи.

Новая образовательная технология получила широкое распространение в мире в силу того, что всегда обладала непрременной направленностью применения или приложения теоретических знаний на практике, в жизни. Она явилась неким связующим звеном между «академическими знаниями и прагматическими умениями» [1, с. 56]. Учащийся ясно понимает, для чего он познает, где и как эти знания он может применить.

Суть метода проектов заключается в следующем, во-первых, обучающийся лично заинтересован в приобретении новых знаний, во-вторых, все обретенные знания он сможет использовать на своем дальнейшем жизненном пути. Учащийся, участвуя в решении проблемы учебного проекта, приобретет практические умения и навыки для успешного решения актуальных задач в будущем. Поставленная проблема проекта должна быть максимально приближена к реальной жизни, в силу этого ученик/студент может, а во многих случаях должен будет воспользоваться ресурсами из разных областей знания. И, в-третьих, участвуя именно в проектной деятельности (самостоятельно или в группе), обучающийся решает проблему.

В исторической ретроспективе метод проектов постоянно развивался и видоизменялся. Хотя суть ее осталась прежней – заинтересовать и вовлечь учащихся в решении определенных проблем, стимулировать их в овладении знаний через проектную деятельность, где полученные знания имеют практическое применение.

Использование метода проектов в обучении требует большой подготовки и высокой квалификации преподавателя, «применение этого метода всегда свидетельствовало о прогрессивной методике обучения учителя. Недаром эти технологии (метод проектов и обучение в сотрудничестве) относят к технологиям XXI века, предусматривающие, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества» [4, с.7–10].

Данная педтехнология опирается на самостоятельную деятельность учащихся (индивидуальная, парная, групповая), которая выполняется в течение определенного отрезка времени. Учебный проект – это организационная форма работы, которая ориентирована на изучение учебной темы или учебного раздела в целом.

В педагогическом институте данный метод можно рассматривать как совместную учебно-познавательную, исследовательскую, творческую или игровую деятельность студентов – партнеров, имеющую единую цель, направленную на достижение общего результата по решению проблемы, значимой для участников проекта.

Рассмотрим возможности применения метода проектов при обучении студентов направления русский язык и литература в педагогическом институте. Разрабатывается система занятий по теме «Творческое наследие А. Навои» (см. таблицу).

Погружение в прекрасный мир восточной поэзии	1. Жизнь и творчество поэта 2. Экскурс в историю
Обогащение филологического словаря студента	5. Вопросы теории литературы и стихосложения (трактат «Весы размеров»); 6. Обоснование культурного и художественного значения чагатайского языка (трактат «Суждение о двух языках»)
Интенсивная работа по культуре речи	2. Использование средств художественной выразительности и их роль в тексте 3. Развитие навыков и умений лингвистического анализа

Цели и задачи раздела:

– Обучающие: дать понятие о жанрах и языке произведений А. Навои, раскрыть их особенности, проведение лингвистического анализа.

– Развивающие: развивать творческую, речевую и мыслительную активность путем использования проектной деятельности.

– Воспитательные: формировать интерес и уважение к историческому литературному наследию.

Методы и формы организации учебной деятельности.

Методы: Исследовательский метод; Метод анализа и сопоставления; Метод стимулирования интереса к предмету изучения (метод учебного проекта)

Формы: Индивидуальная работа и работа в группах; Работа с диаграммами; Творческие задания; Оформление и защита компьютерных презентаций

Ожидаемые результаты. 1. Научиться различать стихотворные жанры: байты, газели, мухаммасы, мусаддасы, рубаи и др. 2. Составить типологию произведений поэта. 3. Уметь находить средства художественной выразительности и определить их роль в тексте (лексические, фонетические, синтаксические, стилистические); 4. Научиться правильно (с точки зрения культуры речи) выполнять лингвистический анализ. 5. Выявить круг вопросов, рассмотренных поэтом по теории литературы и языка.

Для достижения успеха в работе проекта курс делится на группы и получает индивидуальные задания.

Группа историков. Тема исследования: «Поэзия в эпоху Алишера Навои (экскурс в историю)». Проблемный вопрос: Какие лирические жанры использует поэт в своём творчестве?

Группа языковедов. Тема исследования: «Алишер Навои – основоположник узбекского литературного языка». Проблемный вопрос: Почему и как Навои обосновал культурное и художественное значение чагатайского языка?

Группа аналитиков. Тема исследования: «Лингвистический анализ как один из аспектов изучения творчества Алишера Навои». Проблемный вопрос: Какие средства художественной выразительности использованы в произведении поэта «Сокровищница мыслей» и их роль в тексте?

Результаты исследования групп.

Гипотеза исследования: Мы предполагаем, что в лирике Алишера Навои

тюркский стих достигает вершин художественной выразительности: его газели отличаются тонкой отделкой деталей, талантливым соответствием правилам формы, семантической импровизацией, новизной аллегорий и метафор. Значимость лирики Навои заключается также в том, что фарси утрачивает статус единственного литературного языка в Центральной и Ближней Азии.

Подводятся итоги.

1. Творчество Навои явилось мощным стимулом в эволюции литературы на тюркских языках, в особенности литературы на чагатайском, узбекском и уйгурском языках.

2. Творческое наследие Алишера Навои многогранно: оно включает в себя около 30 крупных произведений – диванов, поэм, философских и научных трактатов. В своих оригинальных произведениях Алишер Навои использует многовековые культурные традиции мусульманских народов Востока.

3. «Сокровищница мыслей» – свод газелей Алишера Навои. Поэт в метафорическом ключе описывает духовные искания человека своего времени, его переживания, отчаянные метания в поисках смысла жизни, в назначении человека. Под внешней любовной (чувственной, материальной) оболочкой (темой) всегда скрыто более глубокое (духовное, нравственное) содержание газелей. Оригинальные метафоры Навои переплетаются с традиционными, почерпнутые из богатой традиции восточной поэзии.

По итогам защиты проекта констатируется, что гипотеза полностью подтвердилась.

Обобщая, отметим, что использование метода в практике обучения содействует всестороннему развитию обучающегося. Через проектную методику воплощаются в жизнь главные идеи личностно-ориентированного обучения. Технология способствует развитию коммуникативных особенностей личности студента, формирует максимально благоприятные условия для обнаружения и проявления творческих способностей. В то же время становится явной личная ответственность за свои знания, умение включать их в реальную деятельность. При работе над проектом студентам приходится пользоваться разнообразными источниками, они учатся добывать необходимую информацию. В совместной работе коллектив сплачивается. Каждый участник проекта несет ответственность не только за свою деятельность, но и за работу всей группы.

При обучении различным видам речевой деятельности у студента формируется умение работать с текстом (выделять главную мысль, извлекать конкретную информацию, анализировать факты, делать выводы, обобщения, предвосхищать содержание, выбирать адекватную стратегию). Очень существенным является умение слушать и слышать собеседника, отстаивать свою точку зрения и, не вступая в спор, находить компромисс.

Для действенного и квалифицированного использования метода проектов требуется большая подготовительная работа, которая проводится постоянно, систематически, планируется вся серия занятий по теме, продумывается система коммуникативных упражнений, что предполагает

развитие и совершенствование у студентов всех видов речевой деятельности.

Для многих учащихся работа над проектом может оказаться новым видом работы, поэтому, приступая к изучению новой темы, преподаватель подробно объясняет цель данного задания. Очень важно организовать работу над проектом так, чтобы были созданы максимально благоприятные условия для проявления творческого потенциала студента. Для этого, прежде всего, преподаватель формирует группы студентов с учетом психологической совместимости [2, с. 101]. Работа над проектом начинается на занятии, дома студенты продолжают ее самостоятельно, а презентация осуществляется на следующем занятии.

Проект может выполняться индивидуально. Если же работает группа, то дается одно задание всей группе. Дух коллективного творчества, сотрудничества, соревнования между группами побуждает к активной деятельности.

При использовании метода проектов роль преподавателя меняется. Она различна на разных этапах проектирования. Преподавателю приходится выступать в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника информации, координатора. Процесс работы не менее важен, чем результат. [3, с. 77]

Как видим, в технологии учебного процесса происходит смещение акцентов на самостоятельность, предприимчивость, активность, изобретательность. Данный метод наиболее эффективен при обобщении, закреплении и повторении учебного материала, при отработке навыков и умений его практического применения. Практика показывает, что учиться вместе не только легче и интереснее, но и значительно эффективнее. Учиться вместе – вот лозунг метода проектов.

В связи с этим также нужно отметить, что идея обучения в сотрудничестве воплощает принцип гуманизации образовательного процесса. В ходе подготовки проекта студенты учатся сочувствовать, сострадать, не быть равнодушными, активно заявлять свою гражданскую позицию. Они говорят о себе, выдвигают свои собственные идеи.

Их проекты могут найти практическое применение. Оцениваются не столько знания, сколько усилия учащихся (у каждого свой «лист успеха»). Если слабый студент в состоянии изложить результаты совместной работы группы, ответить на вопросы однокурсников, значит, цель достигнута.

При проектной работе реализовываются межпредметные связи в обучении русского языка и литературы, расширяется пространство общения, осуществляется широкая опора на практические виды деятельности. Посредством проектной работы исключается формальный характер изучения языка, метод активизирует студентов для достижения практического результата [2].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Джонсонс Дж. К. Методы проектирования. М., 1986. 326 с.
2. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования/ под ред. В. В. Рубцова. Мозырь: РИФ «Белый ветер», 2000. 285 с.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студ. пед. вузов. М.: АРКТИ, 2003. 110 с.
4. Полат Е.С. Новые педагогические технологии: пособие для учителей. М., 1997.

5. avidreaders.ru/.../sobranie-sochineniy-tom-1-sokrovishchnica-mysley.htm... Алишер Навои «Сокровищница мыслей».

THE EFFECTIVENESS OF PROJECT METHOD IN TEACHING LINGUISTIC ANALYSIS OF LITERARY TEXT

G.N. Khidirova

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

Outlines the usage of project method in developing the skills and knowledge of linguistic analysis. The essence and history of project method is introduced as the advanced pedagogical technology. The ways of using project method in study of Alisher Navoi's work in educational process of Russian language and literature department of pedagogical institute are discussed.

Keywords: *pedagogical technology, self motivation, educational project, problem solving.*

Об авторе:

Хидирова Гулнара Нарзиевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры Русского языка и литературы, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: sodiq2014@mail.ru

УДК 37.014.7

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ ПОСРЕДСТВОМ ОБЩЕСТВЕННОГО БЛОГА

Е.С. Шмаков

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Изложены современные подходы к формированию культурно-образовательного имиджа детской школы искусств посредством использования современных интернет-технологий. Предложена программа работы школьного блога, направленная на освещение деятельности образовательной организации для обучающихся и локального культурного сообщества. Цель работы блога – оптимизация взаимодействия педагогического коллектива ДШИ с учащимися и их родителями в сфере учебной, внеклассной и внешкольной деятельности.

Ключевые слова: *культурно-образовательный имидж, дополнительное образование, детская школа искусств, образовательная деятельность, педагогическое взаимодействие, блог, сетевое сообщество.*

В современном обществе наблюдается тенденция к снижению интеллектуального и культурного уровня молодого поколения наших соотечественников, о чем, в частности, свидетельствует снижение численности обучающихся в условиях дополнительного образования. По данным Е.А. Филипповой, за последние пять лет сеть детских школ искусств (ДШИ) в России сократилась на 350 школ [6]. Одним из существенных средств решения данной проблемы нам представляется формирование культурно-образовательного имиджа ДШИ путём трансляции локальному сообществу культурных ценностей методами современных компьютерных технологий.

Формирование культурно-образовательного имиджа ДШИ является сегодня важным фактором жизнедеятельности образовательной организации. Культурно-образовательный имидж ДШИ формирует общественное мнение о миссии детских школ искусств в жизни учащихся, их родителей и локального культурного сообщества в целом. Для продуктивного формирования имиджа ДШИ необходимо взаимодействие всех субъектов образовательного процесса,

а главное – готовность руководителей и преподавателей ДШИ к инновационной работе. От качества работы по созданию и поддержке имиджа ДШИ напрямую зависит выполнение или невыполнение набора учащихся, причём как бюджетного, так и хозрасчётного отделений.

Для привлечения детей, подростков и их родителей в мир культуры и искусства необходимо не только увлечь художественным творчеством учащихся ДШИ, но и заинтересовать тех ребят, кто прямого отношения к школе пока не имеет. Проблема формирования музыкально-эстетической культуры личности и воспитания художественного вкуса актуальна для всех детей и подростков, и успешное их личностно ориентированное эстетическое развитие в когнитивном, мотивационном, ценностном и поведенческом планах [3, с. 209; 4, с. 126] зависит от активности культурно-просветительской деятельности ДШИ и умело выбранных и реализуемых ею в локальном сообществе педагогических технологий. Детская школа искусств в настоящее время является важнейшим структурным элементом общей социокультурной системы города, формирующим одновременно подсистемы «культура» и «образование» [2]. Как любой социальный институт, ДШИ может эффективно работать и развиваться благодаря современным подходам и технологиям, многие из которых можно отнести к интернет-сфере.

Компьютерные технологии и Интернет уже давно стали частью образовательного процесса. С каждым годом значение компьютерных технологий в образовательном процессе стремительно растет. Использование ресурсов глобальной компьютерной сети помогает преподавателям формировать общекультурные, духовно-нравственные и эстетические качества и патриотические представления воспитанников. Р.С. Бен отмечает, что в последние годы значительно расширилось количество баз данных и информационно-поисковых систем, которые приносят большую пользу процессу обучения, и акцентирует внимание на использовании социальных сетей в интересах образовательного процесса, описывая технологии создания учебных комплексов с использованием различных интернет-платформ. Подчеркивая, что каждый пользователь интернета может создать собственный канал определённого направления для хранения и трансляции нужной информации, Бен Ромдан Сами выделяет 4 группы виртуальных сообществ в соответствии с поставленными ими задачами: привлечение внимания разных пользователей и ознакомление с темой блога; обмен опытом и обсуждение различных проблем тематического направления; задания для самостоятельной работы учащихся в созданном блоге; работа учащихся и преподавателей внутри созданного блога [1]. Автор утверждает, что современные компьютерные технологии позволяют использовать интернет как инструмент не только для познавательной деятельности, но и для общения между учащимися, преподавателями и родителями. Д.Е. Онорин одним из плюсов создания общественных каналов образовательных организаций на базе социальных сетей считает дополнительную социализацию учащихся образовательного учреждения и расширение объёмов межкультурной коммуникации [5]. Е.А. Филиппова при создании общественных блогов

образовательной организации определяет ведущие направления работы данных каналов, включающие организационно-управленческий статус ДШИ, образовательную деятельность, научно-методическое сопровождение, а также концертно-творческую деятельность учащихся и преподавателей [6]. Созданные общественные каналы являются важным средством самореализации учащихся и подписчиков блога, повышают учебную самостоятельность и коммуникативную компетентность.

Опираясь на данные положения, мы разработали и внедрили в образовательный процесс ДШИ №1 имени М.П. Мусоргского г. Твери новые педагогические технологии в сфере интернет-пространства. Внедрение новых подходов в области культурного образования и приобщения учащихся к музыкальной культуре России и мира в целом обсуждалось на педагогических совещаниях и поддержано большинством преподавателей разных отделений ДШИ. В ходе проведения совещаний педагогическое сообщество пришло к выводу, что для культурного образования учащихся школы и вовлечения их в мир искусства необходимо применять интернет-ресурсы, в частности социальные сети. В настоящее время большинство детей, подростков и молодёжи являются участниками социальных каналов и ежедневно используют интернет-ресурсы. В процессе культурного образования учащихся мы не могли игнорировать этот важный факт и приняли решение построить педагогическую работу таким образом, чтобы информация общекультурного и искусствоведческого содержания транслировалась учащимся не только на учебных занятиях по специальности и музыкально-теоретическим дисциплинам и во внеклассной работе, но и ежедневно появлялась в новостных лентах личных аккаунтов учащихся ДШИ в социальных сетях.

Создавая школьный общественный блог, мы ставили главной его целью приобщение к культуре и искусству всех социальных групп, и прежде всего детей и подростков. Базой данного блога ДШИ стала социальная сеть «ВКонтакте». При формировании школьного канала (<https://vk.com/muztvervk1991>) мы пользовались поддержкой администрации школы и педагогического коллектива. В ходе продуктивной совместной деятельности в данном блоге мы отразили необходимую базовую информацию: историю школы, работу всех ее отделений, расписание музыкально-теоретических и хоровых дисциплин, режим работы библиотеки в двух центральных зданиях (пл. Славы, 3; ул. Салтыкова-Щедрина, 27) и т. д. Важной составляющей общественного блога ДШИ является хранение существующего фото- и видеоматериала, а также его постоянное пополнение по мере проведения школьных мероприятий. На сегодняшний день в архиве блога ДШИ №1 имени М.П. Мусоргского хранится более 270 видеозаписей конкурсов, концертов, общественно значимых мероприятий, в которых принимали участие наши коллеги и учащиеся ДШИ. Здесь хранится постоянно пополняющийся фотоархив – сегодня это более 1200 фотографий, отражающих активную деятельность нашей организации.

Развивая блог ДШИ, мы столкнулись с проблемой, как сделать его популярным и легко находимым в поисковой интернет-системе. Для успешного решения этой задачи мы приняли решение определить под

школьный блог базу общественного канала «Завтрашний день» (https://vk.com/zavtrashny_den), деятельность которого рассчитана не только на аудиторию ДШИ, но на общественность г. Твери и имеет гражданско-патриотическое направление. Наш выбор оказался оправдан благодаря нескольким тысячам подписчиков и зрительской аудитории блога «Завтрашний день». Именно данный блог позволил многим жителям города рассказать о появлении общественного канала ДШИ, что привело к формированию собственной аудитории школьного блога, в число которых вошли учащиеся нашей школы и их родители. После нескольких консультаций с представителями Управления по культуре, спорту и делам молодёжи Администрации города Твери по вопросу развития общественного канала нашей образовательной организации мы приняли решение сделать отдельную кнопку «обратной связи», на которой любой ученик, родители или гость общественной школьной страницы может оставить свои комментарии по работе блога, школы, обсудить проблемные вопросы, запланированные школьные мероприятия и внести свои предложения по интересующим темам.

Важной составляющей развития общественного школьного блога стало регулярное обновление его новостной ленты и пополнение видеoarхива, что привело к постепенной популяризации страницы и расширению аудитории пользователей (подписчиков). Сегодня созданный блог успешно дополняет школьный сайт и обладает гораздо большим объёмом хранения данных. Со временем мы заметили, что посещаемость школьного блога стала превышать посещение официального сайта, что отразилось в поисковой системе интернета.

По мере развития школьного блога администрацией ДШИ было принято решение привязать сайт образовательной организации к данному блогу, так как он является практически базой хранения ее информации, включая видео-, аудио-, фотоархив, нормативные документы и отзывы общественности. В настоящее время посещаемость нашего блога превысила посещаемость ряда общественных каналов и сайтов других ДШИ Тверской области. В существующей сегодня форме блог вносит существенный вклад в профессионально-ориентационную деятельность ДШИ, что выразилось в увеличении количества детей, желающих заниматься на бюджетном и хозрасчётном отделениях школы. В связи с такой ситуацией на школьном общественном канале мы приняли решение объёмно отражать работу и хозрасчётного отделения, начиная с информации о стоимости образовательных услуг и заканчивая объявлениями о проводимых и запланированных мероприятиях. Регулярно обновляя новостную ленту блога ДШИ, мы акцентируем внимание на духовно-нравственном и гражданско-патриотическом направлениях работы, доводя до подписчиков канала историческую и современную информацию общекультурного и патриотического содержания регионального и общероссийского масштаба.

В перспективе развития общественного блога ДШИ мы планируем добавить в его структуру раздел, отражающий методическую работу всех отделений школы, на котором любой пользователь Интернета сможет найти в свободном доступе методическую литературу и учебные пособия по

специальности, сольфеджио и хоровым занятиям.

Таким образом, основные функции работы созданного нами общественного блога ДШИ №1 – трансляция творческой жизни учащихся и преподавателей в мобильном режиме; хранение видео- и аудиозаписей с проводимых концертных и общественных мероприятий; публикация методических работ; внутренняя координация педагогического сообщества ДШИ; информирование общественности о культурных событиях Тверского региона; обратная связь с общественностью, учащимися и родителями.

Блог ДШИ №1 имени М.П. Мусоргского на сегодняшний день стал настоящей визитной карточкой школы: он формирует имидж образовательной организации в глазах подписчиков и локальной культурной общественности и рассказывает о традициях и истории школы. Работа данного блога формирует общественное мнение о нашей организации, информируя учащихся, родителей, представителей руководства и общественности в целом. Мы планируем дальнейшее развитие общественного блога с целью популяризации национальной культуры и приобщения детей и молодёжи к миру музыки и искусства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бен Ромдан Сами. Методика использования социальных сетей в обучении русскому языку как иностранному туниских студентов-филологов: уровень В1: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 22 с.
2. Комарова Л.Н. Система социокультурных функций детской школы искусств: методика и практика реализации в городском образовательном пространстве: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 26 с.
3. Милюгина Е.Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
4. Милюгина Е.Г. Развитие художественного вкуса обучающихся как научно-педагогическая проблема // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 122–128.
5. Онорин Д.Е. Обучение иностранному языку взрослых с использованием социальной сети на основе формирования учебной самостоятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 24 с.
6. Филиппова Е.А. Формирование культурно-образовательного имиджа детской школы искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2012. 24 с.

FORMING THE CULTURAL AND EDUCATIONAL IMAGE OF A CHILDREN'S ARTS SCHOOL BY MEANS OF A PUBLIC BLOG

E.S. Shmakov

Tver State University, Tver, Russia

The article describes the modern approaches to the forming the cultural and educational image of the children's arts school by means of modern Internet technologies. The author has proposed a school blog work program aimed at highlighting the activities of the educational organization for students and the local cultural community. The purpose of the blog is to optimize the interaction of the teaching staff of the children's arts school with students and their parents in the field of educational, extracurricular and extracurricular activities.

Keywords: *cultural and educational image, additional education, children's arts school, educational activities, pedagogical interaction, blog, network community.*

Об авторе:

Шмаков Егор Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: werlidemon91@mail.ru

ПРОЯВЛЕНИЕ ИНТОНАЦИИ У ДЕТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ОБРАЩЕНИЯ

Н.Ж. Ярашова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

Изучена интонация в узбекской детской литературе, ее характеристики посредством обращения, а также её влияние на содержание мысли в речи ребенка.

Ключевые слова: интонация, мелодика, ударение, пауза, темп, тембр голоса, речь ребенка, обращение.

Термин «интонация» происходит от латинского слова «интоно», что означает «произношу с громкостью» [1]. Интонация проявляется в речи через ее структурные единицы. Одной из главных особенностей устной речи является интонация. Интонационная структура речи основана на ее составляющих, которые составляют единую целостность. Интонация состоит из таких просодических средств, как, например, мелодики, ударения, паузы, темпа, тембра голоса, – утверждает М. Матусевич [2]. Вышеупомянутые средства служат для построения интонационной речевой структуры.

Речь произносится с определенной интонацией. Функцией интонационных средств, таких как мелодика, ударение, темп речи, тембр голоса и пауза, является выделение определенной интонации в речи или высказывании. Интонация – это прежде всего вопрос речи и грамматики.

В своем исследовании В.Г. Гак признает, что интонация выполняет две функции: структурно-синтаксическую и частно-семантическую [3].

Проявление речи тесно связано с мелодикой, которая является основным компонентом интонации. Мелодика, как один из основных компонентов интонации, это явление, проявляющееся при изменении базовой частоты тона, то есть повышение или уменьшение речевого тона. «Мелодика» соответствует узбекскому «звучность», которая служит для поддержания разнообразия речи [4].

Мелодика речи является основным компонентом интонации и определяет содержательную структуру речи. В узбекском языке мелодика определяется как явление, происходящее при формировании коммуникативных типов речи вместе с плавным, поднимающимся и опускающимся тоном, и вместе с тем служит для различения типов речи, таких как повествование, вопрос и приказ.

Тип высказываний часто определяется в зависимости от цели высказывания, эмоциональной окраски и их интонационной разницей [5]. Посредством интонации выражаются разные цели говорящего, представленные в одинаковой форме. *Билдим.* (повествовательное выражение, значение упрека); *Билдим!* (восклицательное высказывание, значение гнева и раздраженности); *Билдим.* (повествовательное выражение, значение информированности); *Билдим?* (вопросительное выражение) и другие.

В частности, обращение играет ключевую роль в возникновении интонации. Обращения осложняются тем, что они носят как формальный, так и неформальный характер, то есть у них нет формы и значения. Как известно, основная часть любого высказывания содержит объективное отношение, а в предложениях с обращением появляются субъективное отношение говорящего

и слушатель. Обращение не имеет законченной цели или законченных чувств, и в интонации нет законченности. Характерными признаками грамматической категории являются интонация и предикативность. Это основы определения высказывания. Выражение не может существовать без этих средств: оно должно быть грамматически и интонационно сформированной.

В книге А. Гулямова и М. Аскеровой «Современный узбекский язык» отдельно выделены вопросы о выражении обращения именами собственными, названиями одушевленных и неодушевленных предметов, о роли обращения в высказывании, существовании обращения как самостоятельного предложения [6].

Обращение произносится с отдельным зовом, интонацией обращения. Но эта интонация бывает разной. Степень интонации обращения зависит от значения, выраженного в фразе посредством обращения, характера основного высказывания (вопрос, восклицание или повествование) и, наконец, от намерения говорящего выразить определенную мысль. Поэтому, даже если оно находится в одном и том же месте, можно сказать, что обращение может иметь разную интонацию:

1. В повествовательном предложении – с низкой интонацией: – *Майли, Полвон, қайгурма, болаларингинг боши-кўзидан садақа.* [6, с. 31].

2. В восклицательном предложении: с высокой интонацией: – *Лаббай, она!*

3. В вопросительном предложении за обращением с отдельным логическим ударением следует продолжительная пауза: – *энди, ўғлим, шериклар ҳам бир кун ёзиб берар, икки кун ёзиб берар, охири зерикади-да, тўзрими?* [6, с. 28–29].

4. В предложении со значением приказа: – *Ҳаким, бора солиб адресингни жўнатгин.* [6, с. 31].

На интонацию обращения, конечно же, влияет его местоположение. Обращение, находящееся в середине и конце высказывания, произносится с менее отличительной от членов высказывания интонацией. Обращения в начале предложения произносятся повышенным тоном с натяжкой. В некоторых случаях обращение произносится с сильным чувством, и после него ставится восклицательный знак, то есть обращение подвергается парцелляции: – *Она, бозорда хўроқанд ҳам олиб берасизми?* [6, с. 60].

Интонация обращения в середине высказывания особо не выделяется, но интонация несколько меняется в том месте, где есть обращение, и через некоторое время возникает короткая пауза: – *Бери кел, ўғлим, – опамнинг иссиққина кўксига бошимни қўйдим* [6, с. 43].

Явно выделяется интонация обращения, которое отдельно от высказывания или сопровождается восклицательным словом. Кроме того, с особой интонацией, отличной от членов предложения, произносится обращение, имеющее сильное эмоциональное значение и выделенное логическим ударением, независимо от положения его в высказывании: *Аҳмоқ!* – *деди Розик тоғам овоз чиққан томонга қараб* [6, с. 46].

Посредством интонации обращения принимают следующие значения:

1. Призыв: – *Ҳа, беш болали!* – *деган овоз эшитилди қулогимга.* [6, с. 13].

2. Напоминание: – *Раҳмат, ўғлим, ишқилиб ўқишингни ташлаб юбормагин.* [6, с. 28].

3. Повышенного настроения: – *Ҳа, сенга дилбарим, дўптингни тўлдириб олиб бераман.* [6, с. 60].

4. Пожелания, совета: – *Ҳа, она қизим, қанд олиб бераман.* [6, с. 60].

5. Просьба (клянчить): – *Розиқ, сал арзонроққа кўндиришининг иложи йўқми?* [6, с. 35]

6. Приказ-совет: – *Ишқилиб ўғлим, тағобли йигитларнинг юзини ерга қаратмагин-да...* [6, с. 25].

7. Просьба-совет: – *Полвон, қани бери келчи, – Худо насиб қилиб ўғилларимни кўрадиган бўлсанг, учовининг ҳам пешанасидан ўпиб қўйгин, худоё бошлари тошдан булсин.*

8. Ласки: – *Вой шириним-ей, энди емайди!* [6, с. 80].

9. Спешки: – *Чў, эшагим! – деб хала босаман, эшагим яна йўртиб кетади.* [6, с. 15].

10. Сарказм: *Йиглама, қиз, йиглама. Эртага тўйинг бўлади! – деб елкаларини учуриб, ўйинга тушиб, мени масхара қила бошлади...* [6, с. 12].

11. Упрек: – *Ие, тентак, нега йиглайсан?* [6, с. 19].

12. Насмешка: – *Ҳа, ойимқиз, томга чиқиб офтоб чувоқда кўрпа қавияпсанми, – деб сўради.* [6, с. 11].

13. Угрозы: – *Зулайҳо, нега унинг нонини еб қўйдинг...* [6, с. 17]?

14. Гнев, ненависть: – *Аҳмоқ, тур энди! – дедим силтаниб.* [6, с. 52]

15. Жалоба, недовольство: – *Ака, Зулайҳони қаранг, қизил тошларимни олиб қўйди!* [6, с. 16].

16. Мольба: *Э парвардигори олам, - дея чуқур хўрсиниб қўйди.* [6, с. 72].

17. Прощение: *Омон бўлинг, Сожсидахон!*

Вышеуказанные высказывания рассматриваются как эмоциональные обращения, что соответствует сущности предложений. Желания по структуре являются также обращением.

В высказываниях со значениями доверия, недоверия, подозрения, сомнения, удивления, радости, одобрения, благодарности, поощрения, обычая, удовлетворения, любви, гнева, неудовлетворенности, горя, печали, страха, и с другими значениями, также имеется обращение.

Как мы уже видели, обращение – это субъективное отношение. Субъективные отношения можно разделить на два вида: 1) призывающие (вокативные) отношения; 2) модальные отношения.

Оратор может захотеть привлечь внимание слушателя к информации в ходе рассказа, или в дополнение к информации выразить свое субъективное отношение к ней. Такое отношение является побуждением к участию, и это вызывается посредством обращения. Значение высказывания с побуждением осложняется. Объективное отношение дополняется субъективным значением, добавляется побуждение говорящим. Например, *Ҳой, кампир, сабзидан олиб чиқ* [6, с. 88]. В приведенном выше обращении цель говорящего – отнять у старухи ее собственную морковь. Чтобы получить информацию об этом событии, говорящий – старуха Парпи обратилась к старухе, пытаясь привлечь ее внимание к разговору. В высказываниях с обращениями круг субъектов тоже расширяется: слушатель, который присоединяется к определенному

движению в объективной ситуации, добавляется субъективный слушатель.

Отношение побуждения является сложным единством, включающим в себя несколько значений. Мы определили это выше посредством интонации. Во всех примерах если значение обращения является повторяющимся, то другие значения – различающимися. Очевидно, что появление интонации зависит от процесса общения. Интонация не влияет на форму слова, в зависимости от пожеланий говорящего, но придаёт ему множество оттенков значений в план его содержания. В романе о «Пятилетнем мальчике» Худайберди Тухтабоева мы увидели, как интонация проявляется посредством обращения. Как правило, обращение произносится с отдельной интонацией, а степень интонации усиливается в зависимости от значения, характера основного значения высказывания, содержания высказывания и намерения говорящего выразить определенное содержание.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Синтаксис. М.: ВШ, 1981. 102 с.
2. Гуломов А., Аскарлова М. Ҳозирги ўзбек адабий тили. Тошкент: Ўқитувчи, 1987. Б. 45.
3. Гуломов А., Аскарлова М. Ҳозирги замон ўзбек тили. Т., 1961. 149, 155-б.
4. Матусевич М.И. Современный русский язык. Фонетика. М.: Просвещение, 1976. 241 с.
5. Содиқов А., Абдуазизов А., Ирискулов М. Тилшуносликка кириш. Тошкент: Ўқитувчи, 1981. Б. 45–46.
6. Хожиев А. Лингвистик терминларнинг изоҳли луғати. Тошкент: Ўқитувчи, 1985. Б. 40.

MANIFESTATION OF INTONATION IN CHILDREN THROUGH HANDLING

N.J.Yarashova

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

This article is a reflection on intonation in the Uzbek children's literature, its characteristics by means of circulation, as well as its influence on the content of thought in the child's speech.

Keywords: *intonation, melody, stress, pause, tempo, voice timbre, child's speech, appeal.*

Об авторе:

Ярашова Насиба Жумаевна – преподаватель кафедры узбекского языка, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: icnavoiy2017@mail.ru

ДУХОВНАЯ, ЭСТЕТИЧЕСКАЯ И МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УДК 373.24

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ МУЗЫКАЛЬНОЕ, ХУДОЖЕСТВЕННОЕ, ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

М.Г. Корнакова

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Анализируется тенденция современного музыкального образования к развитию конкретных музыкальных способностей и практических навыков обучающихся вне системной реализации задач общеэстетического воспитания. Подчеркивается необходимость возврата к музыкально-эстетическому воспитанию, в котором равноценно решаются как музыкальные, так и эстетические задачи.

Ключевые слова: *музыкальное воспитание, эстетическое воспитание, художественно-эстетическая компетенция.*

Одной из важнейших проблем современного общества является дефицит личностной эстетической культуры. Острота этой проблемы выражается в недостаточной эстетической развитости детей и молодежи, что приводит к отсутствию эстетических идеалов, искажению представлений об истинной красоте, добре, благородстве и нарушению норм человеческого общежития. Наиболее эффективным средством формирования эстетических представлений и воспитания эстетических чувств является музыкальное искусство, поскольку личностная музыкальная культура включает в себя владение искусствоведческими знаниями и способами музыкальной деятельности, эмоционально-ценностное отношение к музыкальному искусству, потребность в различных образцах художественной музыки, развитость музыкального вкуса и осознанную потребность в культуротворческой активности [5, с. 209], а связь ее с эстетической и художественной культурой определяет важнейшие составляющие духовного облика личности: интеллигентность, творческую направленность устремлений и деятельности, стиль отношений с миром и обществом [6, с. 122]. Педагоги-музыканты обладают возможностью приобщения обучающихся к музыкальной культуре, формированию эмоциональной отзывчивости через осмысление музыкального образа и выразительных средств музыкального языка.

Приоритетность ресурса музыкальной педагогики в эстетическом развитии детей и молодежи всегда зависела от особенностей того или иного исторического периода. Так, в 1920-е гг. В.Н. Шацкой были поставлены задачи музыкально-эстетического воспитания молодежи, поскольку этот исторический период характеризовался необходимостью приобщения к культуре граждан нового социалистического общества, не имевших до сих пор такой возможности. Наряду с расширением музыкального кругозора и накоплением музыкальных впечатлений в музыкально-эстетическом воспитании ставилась задача развития музыкального вкуса и потребности эстетического суждения. По мнению В.Н. Шацкой, именно музыкальный вкус концентрирует в себе эстетические представления, так как «позволяет отличать и ценить прекрасное в музыке, то есть ее идейность и содержательность, правдивость и искренность чувств, яркость и убедительность музыкальных образов» [13, с. 29], а художественный вкус представляет собой «способность отличать, ценить и любить то, что, отражая действительность, волнует глубоким содержанием, благородными мыслями и чувствами» [14, с. 255]. Развитость музыкального вкуса, по мнению исследователя, связана с музыкальными и общими способностями, которые способствуют лучшему восприятию, а, следовательно, и пониманию и оцениванию произведения.

Впоследствии в музыкальной педагогике укоренился взгляд на музыкальное воспитание как развитие исключительно музыкальных способностей и практических навыков в различных видах музыкальной деятельности: пении, музыкально-ритмических движениях, хореографии, игре на музыкальных инструментах. Это было вызвано социальным заказом, который сформировался в советском обществе и был нацелен на обучение и воспитание поколения, готовое как можно раньше принять участие в

практическом строительстве новой жизни. Именно поэтому второй аспект понятия *музыкально-эстетическое воспитание – эстетическое* – оказался на периферии, и на протяжении длительного времени речь шла исключительно о музыкальном воспитании. Так, в работах Н.А. Ветлугиной, посвященных теории и методике музыкального воспитания, ставится задача развития музыкальных способностей и музыкальности, которая выражается в способности чувствовать характер музыкального произведения, его настроение и понимать музыкальный образ, а также, что наиболее важно, в формировании разнообразных музыкальных навыков [3, с. 8, 27]. К.В. Тарасова полагает главной целью музыкального воспитания развитие музыкальных способностей [10, с. 3]. Этой же точки зрения придерживалась П.В. Халабузарь, по мнению которой «музыкальное воспитание предусматривает развитие музыкальных способностей детей, формирование эмоциональной отзывчивости и способность понимать и переживать содержание искусства» [12, с. 3].

В настоящее время вновь возникла потребность в эстетическом воспитании, что заявлено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Согласно требованиям стандарта, художественно-эстетическая образовательная область должна формировать эстетическое отношение дошкольников к окружающей действительности, развивать предпосылки ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства [11, с. 7]. Тем не менее образовательные программы дошкольного воспитания по-прежнему делают акцент на развитии музыкальных способностей и практических навыков (вокально-певческих, танцевальных, инструментальных) обучающихся, а развитие музыкального вкуса связывают с формированием собственно оценочной составляющей музыкальной деятельности. Таким образом, мы видим, что воспитание эстетического компонента в художественно-эстетической образовательной области большинства образовательных программ должным образом не представлено, что вызывает необходимость в осмыслении понятия *эстетическое воспитание* и поиске путей его включения в музыкальную деятельность в контексте художественно-эстетического развития дошкольников.

Эстетическое воспитание трактуется сегодня как «процесс формирования и развития эстетического, эмоционально-чувственного и ценностного сознания личности в соответствующей деятельности и под воздействием искусства» [7, с. 327]. Понятие эстетического воспитания включает в себя более узкое понятие художественного воспитания, которое является средством приобщения обучающихся к эстетическим ценностям. Музыкальное воспитание входит в структуру художественного и определяется как «приобщение личности к музыкальной культуре общества в процессе целенаправленного педагогического воздействия» [12, с. 3]. Проблемы эстетического воспитания в настоящее время рассматриваются в русле компетентностного (деятельностного) подхода, который возник в 1990-х гг. и был положен в основу образовательного процесса. Вследствие этого целью художественно-эстетического воспитания было признано формирование художественно-эстетической компетенции. Термин «художественное»

понимается как конкретный вид деятельности (изобразительной, музыкальной, литературной), которая является ведущей в эстетическом развитии. Ю.В. Стюарт рассматривает художественно-эстетическое развитие как «целенаправленный процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста духовности, понимания красоты, творческого видения и способностей, развития ассоциативности, фантазии посредством становления способности генерировать эстетические чувства из произведений искусства и окружающего мира» [9, с. 9]. Н.В. Бутенко делает акцент на социальное значение художественно-эстетического развития дошкольников и рассматривает его как «непрерывный социально-контролируемый органический процесс "вхождения" ребенка в социум в процессе освоения культурных средств под непосредственным руководством значимого взрослого» [2, с. 11]. Культурный и социальный аспекты художественно-эстетического воспитания отмечает Г.Б. Абаева, определяя эстетическое воспитание как «один из аспектов целостной системы воспитательного процесса, как культуру, предрасположенность личности к социально-прогрессивной творческой деятельности через формирование внутреннего богатства личности» [1, с. 12].

Художественно-эстетическая компетенция предполагает наличие структуры. Г.Б. Абаева выделяет в эстетическом воспитании следующие компоненты: эстетические эмоции и чувства, эстетические мотивы и потребности, эстетические знания, умения, навыки, эстетические переживания и эстетические суждения [1, с. 152]. М.В. Мацкевич видит в эстетическом развитии способность к эстетическому восприятию на основе синкретизма и образности мышления; эмпатию на основе эмоционально-нравственного отношения к образам изобразительного искусства; способность к продуктивному творческому воображению [4, с. 26]. С.А. Сандюкова включает в художественно-эстетическую сферу потребность в развитии интересов, приобретении новых знаний, расширении кругозора, формировании нравственно-эстетических норм и художественных пристрастий [8, с. 4]. По мнению Н.В. Бутенко, художественно-эстетическое развитие направлено на формирование ценностно-эстетического отношения ребенка к действительности, возможности художественного восприятия окружающей действительности и явлений искусства, «способности ценить и создавать красоту» [2, с. 11]. В данном определении мы выделяем ценностный и практический (созидательный) компоненты как наиболее важные для художественно-эстетического развития.

Мы полагаем, что перечисленные выше компоненты художественно-эстетической компетенции могут быть включены в структуру музыкального образования дошкольников, обогатив его содержание. Усиление эстетической составляющей позволяет сделать музыкальное воспитание более продуктивным и признать его в полной мере музыкально-эстетическим. В связи с этим требуется уточнить понятие музыкально-эстетического воспитания, что является задачей нашей дальнейшей работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абаева Г.Б. Педагогическое обеспечение эстетического воспитания детей среднего школьного возраста во внеучебной деятельности общеобразовательного учреждения: дис.

... канд. пед. наук. Тверь, 2014. 178 с.

2. Бутенко Н.В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2016. 44 с.
3. Ветлугина Н.А. Методика музыкального воспитания в детском саду. М.: Просвещение, 1976. 270 с.
4. Мацкевич М.В. Эстетическое развитие старших дошкольников в системе «художественный музей – детский сад»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 204 с.
5. Милюгина Е.Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
6. Милюгина Е.Г. Развитие художественного вкуса обучающихся как научно-педагогическая проблема // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 122–128.
7. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бада. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 527 с.
8. Сандюкова С.А. Формирование художественно-эстетических потребностей школьников средствами народного декоративно-прикладного искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2009. 17 с.
9. Стюарт Ю.В. Становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2012. 250 с.
10. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 173 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М.: Центр педагогического образования. 2014. 32 с.
12. Халабузарь П.В. Теория и методика музыкального воспитания. СПб.: Лань, 2000. 224 с.
13. Шацкая В.Н. Воспитание музыкального вкуса // Изв. АПН РСФСР. 1947. Вып. 11. С. 29–41.
14. Шацкая В.Н. Эстетическое воспитание в детском доме // Сохраним то, что есть в детях: С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая / сост., предисловие М.Б. Зацепиной. М.: Карпуз, 2011. С. 234–262.

CORRELATION OF MUSIC, ARTISTIC, AESTHETIC EDUCATION'S CONCEPTS

M.G. Kornakova

Tver State University, Tver, Russia

The article expresses concern about the shift in focus on the development of exclusively musical abilities and practical skills in the musical education of students to the detriment of the aesthetic component. The author emphasizes the need to return to the musical and aesthetic education, in which both musical and aesthetic tasks are solved equally.

Keywords: *musical education, aesthetic education, artistic and aesthetic competence*

Об авторе:

Корнакова Марина Георгиевна — аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: marina-baltika@mail.ru

УДК 374

ФЕНОМЕН ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Е. Г. Милюгина, Д. С. Комаров

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Анализируются понятия *темпо-ритм* и *темпо-ритмическая культура личности*. Представлен обзор научных исследований по проблеме, выделены ключевые тенденции научного поиска. Поставлена задача междисциплинарного изучения темпо-ритмической культуры личности и механизмов гармонизации природных и культурных взаимосвязей человека и мира.

Ключевые слова: *темпо-ритм, темпо-ритмическая культура личности, музыкально-ритмическая культура, музыкально-ритмическое воспитание, музыкально-ритмическая способность.*

Проблема исследования темпо-ритмической культуры личности и механизмов гармонизации природных и культурных взаимосвязей человека и мира сегодня активно обсуждается в научных кругах философов, культурологов, педагогов, психологов, социологов. В спектре предложенных к решению этой проблемы подходов ведущими нам представляются три: философско-эстетический, ориентированный на установление темпо-ритмической природы личности в соразмерности ее исторически обусловленному социокультурному пространству, искусствоведческий, исследующий диапазон творческой реализации художника и меру и степень его влияния на ритмическую природу искусства и «маятниковые движения» в культуре, и прикладной (методический), предлагающий технологии формирования ритмического чувства субъекта образовательного и самообразовательного процесса творческой направленности в соответствии с его запросами, интересами и эстетическими ориентирами.

При всей востребованности и дискутируемости в отечественной и зарубежной науке, понятия темпо-ритма и темпо-ритмической культуры личности на сегодняшний день не имеют точного определения и описываются, как правило, при помощи смежных понятий *темп*, *ритм*, *ритмичность*, *ритмика*, *ритмопластика* и т. п. Употребляемые в одном исследовательском пространстве и подчас даже в одном синонимическом ряду, эти термины нередко смешиваются и подменяют друг друга; попытки же дифференцировать их оборачиваются зачислением каждого из них по тому или иному «ведомству» практической сферы употребления. Например, темп и ритм востребованы прежде всего при обучении музыке и сценической речи, ритмика и ритмопластика – неотъемлемые компоненты методики хореографии и сценического движения, ритмичность ассоциируется с координацией движений и практическим действием личности в пространстве и времени. В результате сложное интегрированное понятие темпо-ритма распадается на элементарные составные компоненты-«атомы», связь которых с изначально мыслимым целым слабеет или утрачивается вовсе.

Ввиду отсутствия в настоящее время комплексных исследований темпо-ритмической культуры личности, обратимся к работам по философии, эстетике, искусствоведению и педагогике искусства, где накоплен определенный потенциал для выбора методологии изучения темпо-ритмической культуры личности, определения педагогических условий соответствующей (само)образовательной деятельности и разработки соответствующих прикладных программ.

Так, философы рассматривают ритм как универсальную закономерность организации материи, пульс жизни всего живого, выражающийся в ритмичном движении планет, смене времен года, ритме дыхания и сердцебиения человека словом, размеренности движения в пространстве и времени. Как отмечает В.Г. Власов, «осознание соразмерности длительностей в процессе восприятия действительности преобразует пространственный ритм в концептуальное пространство-время» [2, с. 195], что становится основой метро-ритма в искусстве. Продуктивны междисциплинарные исследования природы и

сущности поэтического, музыкального и хореографического ритма, особенностей ритмической организации народной поэзии, народной музыки, народного танца, специфики ритмических структур в творчестве поэтов, прозаиков, композиторов и художников XX в. [5; 10; 13]. Выявленные в этих и подобных работах ритмические эталоны и формулы (сенсорные и сенсомоторные) рассматриваются как методический материал для разработки специальных программ воспитания музыкально-ритмической способности и ритмического чувства в онтогенезе [3; 6; 12].

Отмечая дефицит методологии и стратегии изучения темпо-ритмической культуры личности, Н.И. Ефремова предлагает разработать педагогическую модель подготовки профессионалов музыкально-ритмического воспитания, основу которой составляет интеграция музыкальных дисциплин, нацеленная на взаимосвязанное постижение структурной и содержательной сторон ритмических компонентов музыкальной речи: метра, размера, ритмического рисунка, темпа [4]. Г.Э. Багдасарьян, связывая продуктивность формирования метроритмической компетентности студентов с обучением игре на ударных инструментах, в педагогические условия такой работы включает специальную организацию занятий на основе особой методики использования метронома, позволяющей развить и выработать обучаемому свой собственный «грув» и чувство «правильного времени», и развитие профессионального мастерства на основе сформированной компетенции при сохранении метроритмического «грува» [1]. Однако В. Маргулис предупреждает о малоэффективности и по сути бесперспективности применения метронома: «Цифра метронома, записанная в тексте, всегда ошибочна, потому что не существует абсолютно верного темпа. Темп изменчив. Соотношение темпов между частями абсолютно <...> Существует мертвый ритм, при котором все доли такта равны. Существует живой ритм, в котором каждая доля такта имеет свою функцию и время. Наше тело живет ритмично, учитесь у него! <...> Интенсивность ритма прямо пропорциональна количеству мышц, принимающих участие в игре» [7].

Следовательно, традиционные методики занятий под метроном нуждаются в пересмотре приоритетов: либо использовать обезличенный, мертвый метр как средство формирования строго выверенной ритмической координации, либо руководствоваться условным «музыкальным дыханием», согласованным с художественным движением. Неслучайно именно этот второй аспект востребован в ритмопластической гимнастике как методике развития соматически ослабленных школьников. Для них И.А. Крюкова предлагает использовать разнообразные виды музыкально-ритмической деятельности: «ритм-дыхание, ритмические игры, ритмопластика, ритмословия, геометрия ритма, ритмо-образы окружающего мира, танцевальные ритмы, инструментальное исполнение ритма» [6, с. 5]. Е.В. Голова рассматривает ритмопластическую гимнастику как особую двигательную деятельность под музыку, где музыка выполняет ритмически организующую роль как дополнительное средство воспитания чувства ритма, выразительности, изящества, гармонии движений, психофизической рекреации [3].

Проведенный обзор научной литературы приводит нас к важным выводам: 1) каждая личность наделена природным качеством ритмической культуры; 2) природная ритмическая культура, как показывают эмпирические исследования, поддается переменам – воспитанию и развитию. Вместе с тем на практике закономерности музыкального ритма осваиваются в основном попутно, как прикладное умение/знание: в классах инструментальной игры и пения – в процессе формирования исполнительского мастерства, в курсе сольфеджио – при освоении звуковысотной стороны музыкальных текстов и т. п. Постигание же ритма как одного из главных, организующих факторов в культуре, искусстве и, в частности, музыке остается на периферии научных и педагогических исследований.

Это обстоятельство и побудило нас обратиться к специальному исследованию понятий *темпо-ритм* и *темпо-ритмическая культура личности*. Термин *темпо-ритм* синтезирует две составляющих – *темп* и *ритм*: ритмом принято называть чередование и соотношение длительностей, темпом – скорость движения или исполнения. Примечательно, что латинское слово *tempus* означает «*время*», а греческое *rhythmos* – «*мерное течение*». Основываясь на изначальных значениях этих слов, следует связать темпо-ритмическую культуру с семантическим полем «*время-мерного течения*». Третий фактор, без которого невозможно судить о «*время-мерном течении*», – фактор *метра*: метром называют закономерное, равномерное чередование долей. Историческую относительность семантики приведенных понятий подчеркивает Г. Риман, сообщая, что темповые обозначения, появившиеся примерно к началу XIX в. и включавшие *allegro*, *andante*, *adagio* и позже *presto*, *largo* и производные *allegretto*, *andantino*, *prestissimo*, относились более к характеру исполнения, чем к собственно темпу (например, *allegretto* скорее указывает на легкость характера движения, чем на точное определение темпа) [9].

Таким образом, темп как форма / скорость движения менялся соответственно смене музыкальных стилей в истории, однако эта категория не является исключительно формально-эстетической. Примечательна для нашей темы гениальная догадка Е.В. Назайкинского о том, что критерием музыкального темпа является «*некая заложенная в организме человека, присущая ему индивидуальная темповая константа, которая определяет собой темпы всех его конкретных действий*» [8, с. 204]. Это высказывание позволяет нам говорить о прирожденном индивидуальном темпо-ритме человека, на основе которого в условиях его развития формируется темпо-ритмическая культура как интегративное качество личности.

Следует отметить, что именно в этом значении термин *темпо-ритм* использован К.С. Станиславским в знаменитом труде о мастерстве актера (так называемой «*системе Станиславского*» [11]). Под темпом режиссер понимает степень скорости исполняемого действия (медленно, умеренно, быстро и т. п.), требующую от актера разных энергетических затрат независимо от напряженности переживаний; под ритмом поведения – интенсивность переживаний и действий, выражающих внутренний эмоциональный накал, в котором разворачивается театральное действие, а также организацию,

размеренность действия в пространстве и времени. Ввиду неразрывной связи понятий *темп* и *ритм* в своей системе Станиславский использует термин *темпо-ритм*, применяя его не только к игре актера, но и к спектаклю в целом как показателю интенсивности его сквозного действия.

Оригинальное развитие этой системы мы находим в зарубежной театральной педагогике. Так, признавая, что у каждого человека есть свой основной темпо-ритм, Э. Барр, как и Станиславский, лишь вскользь упоминает темпо-ритм актера как личности и главное внимание обращает на темпо-ритм моделируемого им персонажа: «Темпо-ритм определяет темп и ритм персонажа и влияет на движение, эмоции, мотивацию и мыслительные процессы. <...> будьте уверены, что, играя своего персонажа, вы уделяете пристальное внимание выявлению и реализации темпо-ритма и его изменениям в ответ на конфликты и других персонажей» [14]. Альтернативное понимание сущности темпо-ритма актера предлагает М. Вестбрук: «Давайте сначала представим, что темпо-ритм присущ нашей деятельности, это не то, с чем нам *нужно* играть. <...> давайте посмотрим, насколько важен темпо-ритм. Когда вы пытаетесь чего-то достичь, стремление к этому дает нам темпо-ритм. Если мы связываем это стремление с чем-то, что мы можем оценить и понять психофизически, тогда собственный темпо-ритм нашего тела будет соответствовать характеру персонажа без необходимости «создавать» его. Что действительно стимулирует наш ритм темпа в жизни – так это ставки, с которыми мы сталкиваемся, что мы можем потерять и как это связано психофизически с тем, что мы делаем» [15].

Таким образом, база для решения поставленной нами проблемы заложена, однако для продуктивного исследовательского движения необходим междисциплинарный подход, опора на комплекс наук, предметом исследования которых является человек креативной самореализации (литератор, музыкант, танцор, актер и т. п.) и его способность к творческой деятельности в пространстве и времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багдасарьян Г.Э. Развитие метроритмических способностей в процессе обучения на ударных инструментах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 20 с.
2. Власов В.Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. СПб.: Азбука-Классика, 2008. Т. 8. 848 с.: ил.
3. Голова Е.В. Воспитание ритмопластики у детей младшего школьного возраста средствами гимнастики: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 25 с.
4. Ефремова Н.И. Теория и методика музыкально-ритмического воспитания – модель курса (презентация дисциплины) // Вестн. Челяб. гос. акад. культуры и иск. 2012. № 3 (31). С. 97–101.
5. Карп В.И. Основы режиссуры // Поддержка в интернете университетских проектов Алексея Дедова [электронный ресурс]. URL: <http://dedovkgu.narod.ru/bib/karp.htm>
6. Крюкова И.А. Развитие коммуникабельности соматически ослабленных детей младшего школьного возраста в процессе музыкально-ритмической деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
7. Маргулис В.И. Багатели опус 10. М.: Классика-XXI, 2003. 144 с.
8. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 384 с.
9. Риман Г. Катахезис истории музыки: История музыкальных инструментов. История звуковой системы и нотописания. М.: Либроком, 2018. 162 с.

10. Ритмология культуры: очерки: монография / под ред. Ю.Ю. Ветютнева, А.И. Макарова, Д.Р. Яворского. СПб.: Алетейя, 2012. 273 с.
11. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Директ-Медиа, 2015. Ч. II. 1015 с.
12. Тарасова К.В. Формирование восприятия музыкального ритма у детей дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. М.: Педагогика, 1974. 123 с.
13. Холопова В.Н. Музыкальный ритм: очерк. М.: Музыка, 1980. 71 с.
14. Barr Eric. Notes on Acting // Acting Is...: The Actor's Online Resource [электронный ресурс]. URL: <http://www.actingis.com/2011/03/06/tempo-rhythm/> (дата обращения 1.03.2019).
15. Westbrook Mark. Tempo-Rhythm // Acting Coach Scotland Blog [электронный ресурс]. URL: <https://actingcoachscotland.co.uk/blog/tempo-rhythm/> (дата обращения 1.03.2019).

THE CONCEPT OF TEMPO-RHYTHMIC PERSONALITY CULTURE IN MODERN RESEARCHES

E.G. Milyugina, D.S. Komarov
Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to the concepts of tempo-rhythm and tempo-rhythmic personal culture. The authors analyze the scientific approaches to the problem and highlight the key trends in the search. The authors initiate an interdisciplinary study of the tempo-rhythmic personal culture and mechanisms of harmonization of the individual and the world's natural and cultural interrelations.

Keywords: *tempo-rhythm, tempo-rhythmic personal culture, musical rhythmic culture, musical rhythmic education, musical rhythmic ability.*

Об авторах:

Милюгина Елена Георгиевна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Комаров Дмитрий Сергеевич — магистрант очной формы обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина), e-mail: dmitryserg.com@gmail.com

УДК 377.8

ПОНЯТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ- МУЗЫКАНТОВ В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

О. И. Прокофьева

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Рассматривается понятие *поликультурная компетентность*, актуальность формирования поликультурной компетентности педагогов-музыкантов. На основе проведенного анализа научной литературы выявлены компоненты и предложено определение понятия *поликультурная компетентность будущего педагога-музыканта*.

Ключевые слова: *поликультурная компетентность, межкультурная коммуникация, поликультурное образование, компоненты поликультурной компетентности.*

Исторически сложилось, что Россия является многонациональным государством, где значительную часть регионов населяют представители разных национальностей. Многонациональный состав населения современной России создает поликультурное образовательное пространство, что требует поиска новых путей формирования личности современного профессионала. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», образование должно основываться на принципе защиты и

развития этнокультурных особенностей и традиций народов России в условиях многонационального государства; содержание образования должно быть направлено на сотрудничество между людьми, народами независимо от их национальной принадлежности [12]. В национальной доктрине образования РФ до 2025 г. написано, что система образования призвана обеспечить воспитание и бережное отношение к истории и культуре народов многонациональной России, а также формирование культуры межличностного общения с представителями других этносов [9].

В современной культуре важнейшей составляющей профессионализма педагога является поликультурная компетентность. Социокультурные изменения в стране привели к смене ориентиров и духовных ценностей общества. Образование сегодня нацелено на воспитание педагога, владеющего высоким профессиональным мастерством, умеющего регулировать отношения между учениками разных национальностей. Поликультурная компетентность является одной из составляющих профессионализма музыканта. Для музыкантов наличие данной компетентности отражается в постоянном обращении к национальным музыкальным ценностям – музыке различных народов, стилей, жанров. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование поликультурной компетентности будущих педагогов-музыкантов, которая настраивает студентов на позитивный диалог с представителями других этнических групп, понимание своей культуры и культуры других народов. Несмотря на то, что в федеральных государственных стандартах (ФГОС) СПО отсутствуют рекомендации в сфере поликультурного образования, мы считаем важным и необходимым формирование поликультурной компетентности у будущих педагогов-музыкантов, т. к. поликультурная компетентность педагога закладывается на этапе профессионального образования, в период получения среднего или высшего профессионального образования. Согласно требованиям ФГОС СПО, будущие педагоги должны обладать общими и профессиональными компетенциями. Общие компетенции формируются на общеобразовательном учебном цикле, а профессиональные на профильном и профессиональном учебном цикле [11].

В России термин *поликультурное образование* появился в 1990-е гг., он закреплён в Законе РФ от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании». Суть такого образования заключается в том, чтобы установить дружеские отношения между народами [5]. В условиях XXI в. поликультурное образование способствует подготовке учащихся к жизни в поликультурной среде. Поликультурная компетентность закладывается в процессе обучения.

Проблемой формирования поликультурной компетентности будущих педагогов занимались А.Н. Джуринский, Л.Ю. Данилова, Н.П. Филатова, Г.Б. Минибаева, Л.И. Максимова, Т.А. Живодрова и др. Мнения исследователей в вопросе определения и формирования поликультурной компетентности различны. А.Н. Джуринский считает, что поликультурная компетентность – это качество личности, которое состоит из поликультурных знаний, ценностей, качества, опыта, интересов, правил поведения, которые необходимы в повседневной жизни и деятельности в поликультурном

обществе, а также во взаимодействии с представителями разных культур [10, с. 207]. Н.П. Филатова пишет о том, что поликультурная компетентность – это сложное интегративное качество, выражающееся в осведомлённости личности к взаимодействию с миром культуры; это качество реализуется в способности свободно ориентироваться в поликультурном мире, понимать его ценности, а также позитивного диалога и поведения с представителями различных национальностей [13, с. 8]. Т.А. Живодрова считает, что «поликультурная компетентность представляет собой толерантное, доброжелательное отношение к различным национальностям, в духе гуманного межнационального общения [3, с. 72]. Л.Ю. Данилова под поликультурной компетентностью студента понимает профессионально значимое качество личности, включающее в себя мотивы к познанию, принятие ценностей разных культур, знание способов взаимодействия в поликультурном мире и умения применять это на практике [2, с. 66]. Г.Б. Минибаева представляет поликультурную компетентность как совокупность компетенций, где основными критериями выступают: готовность и умение жить в ситуации межнационального общения, установление хороших отношений общения и сотрудничества с другими народами, стремление повысить свою культуру за счёт обогащения опыта духовного развития [7, с. 63]. Л.И. Максимова утверждает, что поликультурная компетентность будущих педагогов – это ценностно-смысловое качество личности, которое характеризуется готовностью будущего учителя к сотрудничеству с представителями различных культур, а также к обеспечению межэтнического взаимодействия в поликультурном мире [6, с. 29]. Поликультурная компетентность, по мнению Е.А. Нечаевой, – это интегративное профессиональное качество личности, которое выражается способностью эффективного участия в социальных процессах поликультурного общества, а также осуществлением межкультурного взаимодействия [8, с. 113]. Ю.В. Благов определяет поликультурную компетентность музыкантов как совокупность знаний и профессиональных качеств, что выражается в восприятии культурных различий, ценностей, а также норм и правил поведения, свойственных не только его культуре, но и культуре других стран [1, с. 6].

В структуре поликультурной компетентности будущего педагога А.М. Хупсарокова и Ф.П. Ханукова выделяют следующие компоненты: когнитивный компонент отражает знания, умения и навыки в области культуры, особенности субкультур, основ поликультурного воспитания учащихся, умения организовывать межкультурное взаимодействие и др.; мотивационно-ценностный компонент выражается в ценностном отношении учащихся к родной культуре и мотивации познания других культур, уникальности и равноценности разных культур и субкультур и т. д.; деятельностно-поведенческий компонент рассматривает умения коммуникации с представителями различных культур в межкультурном общении, культурном обмене, осуществление поликультурного воспитания обучающихся и пр. [14, с. 54]. В теории «Face Negotiation Theory», предложенной С. Тинг-Туми (1985), отражена развёрнутая модель поликультурной компетентности индивидов, выделены ее составляющие: личностные атрибуты, коммуникативные умения,

психологическая адаптация, культурная осведомлённость, мотивация, знания, умения [см.: 15, с. 10]. Т.В. Жукова среди компонентов поликультурной компетентности считает самым важным знание истории культуры своего этноса, её традиции, включая в неё также поликультурную осведомлённость, культурную идентичность и нормативную идентичность [4, с. 14]. Л.И. Максимова выделяет три компонента поликультурной компетентности учащихся: когнитивный – знания в области культуры и языка; деятельностный – навыки общения в поликультурной среде; аксиологический – личностные мотивы и установки готовности к жизни в поликультурной среде [6, с. 40]. Г.Б. Минибаева выделила четыре компонента: культуру знаний (уровень знаний о культурном многообразии); культуру поведения (виды, формы, которые относятся к поликультурной среде); эмоциональную культуру; культуру саморазвития в обществе многообразия культур [7, с. 64]. В состав поликультурной компетентности, по мнению Т.А. Живодровой, входят следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловые (умение формулировать свое мнение по отношению к предмету и сферам деятельности; владение способностью самоопределения в различных ситуациях на основе собственных позиций; умения принимать решения и брать ответственность за их последствия); общекультурные (духовно-нравственные основы жизни человечества, а также отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных взаимоотношений; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в культурно-досуговой сфере; мотивация к познанию, а также опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; освоение обучающимися общей картины мира); коммуникативные (лингвистическая (языковая) компетенция; социолингвистическая (речевая) компетенция; социокультурная компетенция; межкультурная компетенция; социальная компетенция; дискурсивная компетенция; предметная компетенция) [3, с. 74].

Проведя анализ научной литературы, мы пришли к выводу, что поликультурная компетентность будущих педагогов-музыкантов представляет собой качество личности, содержанием которого являются представления о культуре разных народов и умения взаимодействовать с представителями разных этнических культур. Таким образом, поликультурную компетентность будущего педагога-музыканта мы будем рассматривать как совокупность знаний, умений и навыков, способствующих формированию представлений о многообразии культур, усвоению традиций и ценностей своего народа, познанию и принятию ценностей других, готовностью к взаимодействию культур и созданию позитивного межэтнического диалога, развитию умений и навыков воспринимать и понимать произведения музыкального искусства и интегрировать эти знания. Нами выделены следующие компоненты, которые важны в процессе становления поликультурной компетентности будущих педагогов-музыкантов: когнитивный (совокупность знаний о своей национальной культуре и других культур); мотивационно-ценностный (признание ценностей и толерантное отношение к представителям иных социально-культурных групп); деятельностный (умения продуктивной коммуникации в поликультурной среде).

Для будущих педагогов-музыкантов наличие поликультурной компетентности является важным интегративным качеством личности, т. к. их профессиональная деятельность связана с обращением к национальным музыкальным культурным традициям и ценностям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Благоев Ю.В. Формирование поликультурной компетенции у студентов музыкальных колледжей на основе интеграции учебных дисциплин: иностранный язык, литература, музыкальная литература: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2017. 24 с.
2. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 163 с.
3. Живодрова Т.А. К вопросу о термине «поликультурная компетентность» // Проблемы современного образования. 2017. № 3. С. 70–75.
4. Жукова Т.В. Проблемы кросскультурной коммуникации студенческой молодёжи: автореф. дис. ... канд. соц. наук. М., 2009. 17 с.
5. Закон РФ от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // ГАРАНТ [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/10164235/> (дата обращения: 10.02.2019).
6. Максимова Л.И. Формирование поликультурной компетентности будущих педагогов в вузе на основе интегративного подхода: дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2012. 223 с.
7. Минибаева Г.Б. Формирование поликультурной компетентности у студентов вузов в процессе изучения иностранного языка и литературы // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2010. Т. 12. №5. С. 62–65.
8. Нечаева Е.А. Научные подходы в поликультурном образовании // Вестн. Рос. гос. ун-та им. И. Канта. 2007. №11. С. 110–113.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Рос. газета RG.RU. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 09.02.2019).
10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
11. Федеральные государственные образовательные стандарты [электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 09.02.2019).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс [электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/ (дата обращения: 08.02.2019).
13. Филатова Н.П. Формирование поликультурной компетентности школьников на основе педагогического проектирования: на материале городской национальной школы Республики Саха (Якутия): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2009. 23 с.
14. Хупсарокова А.М., Ханукова Ф.П. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетентности педагога // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психол. 2011. № 1. С. 50–55.
15. Шайгерова Л.А., Солдатова Г.У. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 10.

THE CONCEPT OF MULTICULTURAL COMPETENCE OF TEACHERS-MUSICIANS IN CONTEMPORARY STUDIES

O.I. Prokofieva

Tver State University, Tver, Russia

The article deals with the concept of «multicultural competence», the components of multicultural competence, the relevance of the formation of multicultural competence of teachers-musicians. On the basis of the analysis of scientific literature, the components are identified and the definition of «multicultural competence of the future teacher-musician» is proposed.

Keywords: *multicultural competence, intercultural communication, multicultural education, components of multicultural competence.*

Об авторе:

Прокофьева Оксана Игоревна, магистрант ФБГОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.А. Арутюнян); e-mail: oks199156@mail.ru

УДК 378.18

КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СТУДИЙНОЙ РАБОТЫ

Т.А. Степанова

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Статья посвящена проблеме диагностики уровня сформированности эстетической культуры студентов. Предложено системное определение личностной эстетической культуры и обновленное понимание ее структуры. На основе этого определения разработан комплексный инструментарий диагностики уровня сформированности эстетической культуры студента в условиях студийной работы.

Ключевые слова: *высшее образование, эстетическая культура личности, структура эстетической культуры, диагностика уровня сформированности эстетической культуры.*

В настоящее время формирование эстетической культуры студента вуза (особенно педагогической направленности) является актуальной задачей. Именно выпускник вуза, диплом которого позволяет осуществлять преподавательскую деятельность, выступает носителем и транслятором культурных и общечеловеческих ценностей в образовательной среде. С целью повышения уровня эстетической культуры студентов ученые предлагают использовать разнообразные формы работы: лекции, беседы, семинары, практические занятия, факультативы, диспуты по искусству, конференции, устные журналы, творческие встречи, экскурсии и др. [8, с. 26]. В связи с активизацией процесса формирования эстетической культуры студентов возникает смежная проблема – выбора диагностического инструментария этого образовательного процесса.

Изучением критериев оценки уровня сформированности эстетической культуры личности и разработкой соответствующих диагностических методик занимаются сегодня С.Д. Якушева, Г.А. Петрова, М.А. Верб, Н.В. Черникова, В.С. Аванесов, М.В. Грицук и др. Анализ показывает, что предлагаемые исследователями диагностические методики в целом схожи: это анкетирование, беседа, интервьюирование, собеседование, метод экспертных оценок, экспериментальное занятие и т. п.; различаются они лишь спецификацией осуществляемого обучения (например, уклон в изобразительное искусство в исследовании Г.А. Петровой [7]). При этом сами условия учебно-предметной спецификации нередко ограничивают разработчиков диагностического инструментария, и в результате они оценивают не уровень сформированности эстетической культуры студента в целом, а отдельные ее (эстетической культуры) параметры.

Выявленное нами отсутствие диагностического инструментария, позволяющего определить уровень сформированности эстетической культуры

студента в целом, во многом связано с тем, что в педагогике, как показывает анализ научной литературы, отсутствует целостный подход к определению понятия *эстетическая культура личности*. Чтобы восполнить этот пробел, мы изучили философский, эстетический и педагогический аспекты данного феномена и сформулировали рабочее определение интересующего нас понятия: *эстетическая культура личности* – это полифункциональное интегративное качество личности, представляющее собой единство и взаимодействие эстетических знаний, эстетических свойств и эстетических потребностей личности, основанное на ценностных личностных ориентациях и направленное на реализацию глубинного личностного потенциала в условиях процесса социализации.

Для наиболее адекватного выявления уровня сформированности эстетической культуры личности студента необходимо учитывать комплексность, системность и полифункциональность данного феномена. Чтобы оценить различные стороны, грани культурной жизни личности, представляется важным описать структуру эстетической культуры личности с помощью комплексного подхода построения систем, используемого при составлении структуры компетенций. Проектируя идеи И.А. Зимней [4, с. 34–35] на феномен эстетической культуры личности и учитывая опыт Е.Г. Милюгиной по структурированию смежных понятий *музыкальная культура* и *художественный вкус личности* [5, с. 209; 6, с. 126], мы предлагаем использовать следующую систему компонентов эстетической культуры личности: *когнитивный компонент*, включающий знания об эстетической культуре; понимание сущности прекрасного, искусства, художественного творчества; информированность о заметных явлениях современной культуры [9, с. 102]; *мотивационно-потребностный компонент*, подразумевающий эстетические потребности личности, а именно наличие разносторонних эстетических интересов, индивидуальных предпочтений и эмоциональную отзывчивость к эстетическим сторонам жизни, искусству; *ценностный компонент*, подразумевающий ценностные ориентации личности: эстетические идеалы, принципы и нормы; умение отличить искусство от массовой культуры, обладание «эстетической интуицией»; умение оценивать художественное произведение в единстве содержания и формы; *деятельностно-практический (поведенческий) компонент*, указывающий непосредственно на эстетическую деятельность личности – стремление развивать те или иные художественные способности и непосредственное участие в художественно-творческой деятельности [2, с. 11].

По результатам диагностики исследователи предлагают выделять три уровня сформированности эстетической культуры. *Высокий* уровень проявляется у студентов, отличающихся широкой эрудицией, глубиной, объемом и систематичностью эстетических знаний, развернутостью, аргументированностью и логикой суждений, развитыми эстетическими интересами и потребностью в систематическом приобщении к произведениям искусства. *Средний* уровень сформированности эстетической культуры проявляется у студентов с меньшим объемом знаний и пониженной активностью в области эстетической

деятельности. Несмотря на недостаток эстетических познаний и опыта, у большинства наблюдается выраженный интерес к отдельным видам художественно-творческой деятельности. Стремление к эстетическому самообразованию и саморазвитию у представителей этой группы эпизодично и зависит от обстоятельств. У данной группы отмечается частичная сформированность понимания компонентов эстетической культуры, часто страдает один из них (в основном деятельностно-практический, реже когнитивный). *Низкий* уровень сформированности эстетической культуры обнаруживают студенты, имеющие недостаточный багаж эстетических знаний, проявляющие ситуативный интерес к отдельным жанрам искусства и литературы, не всегда способствующим развитию навыков восприятия высокохудожественных произведений. При недостаточности и отрывочности эстетических знаний у них отсутствует стремление к эстетическому самообразованию и саморазвитию [3, с. 71; 8, с. 11].

Обобщая научно-практические исследования современных педагогов, мы предлагаем для диагностики уровня сформированности эстетической культуры личности студента использовать опросник, состоящий из четырех разделов, каждый из которых соответствует одному из перечисленных нами компонентов эстетической культуры. Желателен контроль опроса и личное присутствие педагога, поскольку использование литературы, Интернета и других источников информации искажает выявляемые данные. В ходе опроса перед студентами не стоит цели показать энциклопедические знания; напротив, педагога при оценке уровня сформированности эстетической культуры интересует индивидуальное понимание студентом рассматриваемого общественного явления.

Диагностику *когнитивного компонента эстетической культуры личности* мы рекомендуем проводить на основе опросника, сформированного нами на основе работы Н.В. Черниковой [8, с. 30]. В опроснике выясняется, каким образом учащийся владеет понятием эстетической культуры личности, с помощью каких качеств он истолковывает это понятие на подсознательном уровне. Кроме того, при диагностике когнитивного компонента важно выяснить и эстетические качества каждого студента. Предлагается выяснить их с помощью личностных вопросов: например, каким образом студент понимает и оценивает свой уровень эстетической культуры? Таким образом, диагностика состоит из общих вопросов о том, как студент понимает феномен эстетической культуры, как оценивает влияние социальных институтов на ее формирование, считает ли себя эстетически воспитанным, как оценивает уровень эстетической культуры – личный, ближайшего окружения и общества в целом. При выставлении балла за данную часть анкеты оценивается словарный запас, индивидуальный взгляд, оригинальность ответов на вопросы, грамотность и логика, искренность и полнота ответа.

Поскольку *мотивационно-потребностный компонент эстетической культуры личности* включает в себя эстетические потребности личности, в основу диагностики данного компонента легла методика измерения художественно-эстетической потребности, предложенная В.С. Аванесовым [1, с. 47].

Не обладая научным характером, она включает жизненно-бытовые вопросы, ответы на которые показывают, насколько опрашиваемый интересуется разными видами искусства. Данная методика обладает мобильностью и универсальностью; ее можно адаптировать для различных категорий опрашиваемых; нами разработан вариант опросника для студентов вуза. Вопросы данного раздела касаются отношения студента к музыке разных жанров, к литературе, науке, кинематографу. Оценка уровня данного компонента складывается из количества ответов, выражающих позитивное отношение к видам искусства.

Диагностика *ценностного компонента* составлена и проведена нами также на основе материалов Н.В. Черниковой [8, с. 45]. Вопросы в данной части исследования касаются того, каким образом опрашиваемые студенты предпочитают проводить свободное время, предпочитают ли они культурные мероприятия сугубо развлекательным (или другому виду досуга), испытывают ли неподдельный интерес к искусству различных жанров и считают ли его неотъемлемой частью личной жизни.

Наконец, диагностируя уровень сформированности *деятельностно-практического (поведенческого) компонента эстетической культуры личности*, при составлении вопросов следует сфокусировать внимание на эстетической деятельности личности, ее непосредственной активности в культурном пространстве. В заключительной части опроса выясняется, имеется ли у студента художественно-эстетическое образование, принимает ли он участие в культурно-массовых мероприятиях, в каких именно и в каком качестве. Кроме того, предлагается описать, как часто опрашиваемые посещают кинотеатры, выставки, театральные спектакли и какие; перечислить любимые фильмы, книги, картины и проч. Последний вопрос анкеты толкает студента на размышление о том, что лично он мог бы сделать для повышения собственной эстетической культуры и культурной жизни общества в целом.

Апробация разработанного диагностического инструментария проведена нами в рамках студии вокала Тверского государственного университета. В ходе практической части исследования удалось выяснить, что предложенный нами опросник имеет ряд положительных свойств. Так, именно эта форма построения анкеты может дать наиболее полное представление об уровне сформированности эстетической культуры личности. Поскольку эстетическая культура личности есть совокупность взаимосвязанных элементов, важным представляется оценка каждого из них. Общий же результат состоит из суммы баллов за каждый компонент. Таким образом, данная диагностика способна наглядно показать педагогу, какой из компонентов эстетической культуры личности находится на наиболее высоком или низком уровне у каждого конкретного студента. Соответственно, тем яснее и очевиднее становятся дальнейшие задачи и перспективы работы с опрошенной группой.

Так, в случае низкого показателя уровня сформированности когнитивного компонента эстетической культуры личности, представляется необходимым работать над повышением уровня теоретических знаний и расширением интеллектуально-культурного кругозора. Низкий показатель сформированности мотивационно-потребностного компонента заставляет

задуматься о повышении уровня заинтересованности студента в активном участии в культурной жизни общества. Показатели сформированности ценностного компонента позволяют оценить, насколько педагогу необходимо вносить коррективы в понимание студентом ценности искусства, его умения отличить уникальное от массового, прекрасное от уродливого, а также оценить вновь увиденное исходя из критериев художественной правды и художественного достоинства. Уровень сформированности деятельностно-практического компонента эстетической культуры личности студента подскажет педагогу, насколько опрошенному необходима помощь в совершенствовании практических навыков, организации выступлений, участии в конкурсах, выставках, фестивалях и иных путях трансляции своего творчества.

Результаты опроса, проведенного нами в рамках студии вокала ТвГУ, показали, что большинство студентов первого и второго курсов обладают средним уровнем сформированности эстетической культуры личности. Около трети опрошенных демонстрируют высокий уровень сформированности эстетической культуры. Предполагаем, что данный факт свидетельствует о том, что звание студента вуза и сегодня есть своего рода визитная карточка высококультурного человека. С другой стороны, это также означает, что продолжение занятий эстетического цикла также способствует формированию и развитию эстетических качеств личности. Только интересующийся, активный человек, мотивированный на саморазвитие, пытливый и любопытный, сможет стать гармоничной личностью с высоким уровнем сформированности всех компонентов эстетической культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов Г.А. 10 глав о мотивации и мотивах. Через призму науки криминологии: монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. 304 с.
2. Верб М.А. Эстетические потребности и духовное развитие личности. М.: Политиздат, 1981. 58 с.
3. Грицук М.В. Художественно-эстетическое воспитание студентов в вузе // Современные технологии в образовании: м-лы междунар. науч.-практ. конф. (24–25 ноября 2016 г.): в 2 ч. Минск: БНТУ, 2016. Ч. 2. С. 70–74.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. Милюгина Е.Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
6. Милюгина Е.Г. Развитие художественного вкуса обучающихся как научно-педагогическая проблема // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 122–128.
7. Петрова Г.А. Диагностика качеств эстетической культуры / Казанский Федеральный университет [электронный ресурс]. URL: http://old.kpfu.ru/infres/nikolaev/2002/gl2_1_2.htm (дата обращения: 11.11.2018).
8. Черникова Н.В. Формирование эстетической культуры студентов в педагогическом вузе: методические рекомендации. Минск: ИВЦ Минфина, 2010. 38 с.
9. Якушева С.Д. Формирование эстетической культуры студентов колледжа: монография. Оренбург: РИК ГОУ ОГУ, 2004. 170 с.

DIAGNOSTICS OF THE STUDENT'S AESTHETIC CULTURE IN THE UNIVERSITY STUDIO'S WORK

T.A. Stepanova

Tver State University, Tver, Russia

The article discusses the system concept of aesthetic culture of the individual. Based on the doctrine of the structure of competencies, a renewed understanding of the elements of the aesthetic culture of the individual is proposed. The author also proposes the use of a generalized model for diagnosing the level of aesthetic culture of a university student.

Keywords: *aesthetic culture of personality, components of aesthetic culture, competence structure, diagnostics of the level of formation of aesthetic culture of a personality.*

Об авторе:

Степанова Татьяна Александровна – магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е.Г. Милюгина), e-mail: dishi_rovney@mail.ru

УДК-343.244, 37.013.42, 24

**ДУХОВНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ
РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ
В МЕСТАХ ЛИШЕНИЯ СВОБОДЫ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕНИТЕНЦИАРНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

В.В. Копылов,

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Тверской филиал, г. Тверь, Россия

О.А. Копылова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, Тверской филиал, г. Тверь, Россия,

Раскрывается роль Русской Православной Церкви в «религиозно-нравственном воспитании» осужденных, находящихся в местах лишения свободы, а также духовно-просветительская деятельность РПЦ, как существенная сила, способная противостоять криминальной субкультуре, анализируется потенциал РПЦ и ФСИН РФ в исправлении заключенных и развитии пенитенциарной педагогики

Ключевые слова: *пенитенциарная педагогика, ресоциализация осужденных, Русская Православная Церковь.*

Пенитенциарная педагогика – это отрасль педагогической науки, изучающая особенности исправления лиц, осужденных к отбытию наказания. Данное направление пришло на смену исправительной педагогике и активно развивается. От научных достижений в сфере пенитенциарной педагогики во многом зависит эффективность реализации уголовно-исполнительной политики нашего государства.

Процессу исправления осужденных подчинена деятельность учреждений и должностных лиц отечественной уголовно-исполнительной системы. Но насколько эффективна реализация пенитенциарной педагогики и в чем ее недостатки?

В уголовно-исправительном воздействии в полной мере реализована парадигма еще советской системы воспитания – перевоспитание путем исправительно-трудового воздействия и карательно-воспитательного процесса, а также воспитание в коллективе и через коллектив (идея советского педагога А.С. Макаренко о воспитании в коллективе, посредством коллектива, воспитание в труде), для этого создана отрядная система в исправительных учреждениях, сформулированы режимные требования, что предусмотрено Уголовно-исполнительным кодексом Российской Федерации [1].

В исправительных учреждениях УИС РФ действовал принцип «каждый

сотрудник – воспитатель», но отсутствие психологического или педагогического образования, жестокость в исправлении и содержании заключенных в местах лишения свободы не снижали уровня преступности. Как известно, Россия устойчиво занимает третье место в Мире и первое в Европе по количеству заключенных, так более 61% заключенных, находящихся в исправительных колониях, ранее отбывали срок наказания, а, например, в таких странах, как Швеция и Норвегия, всего 20% осужденных вновь попадают в места лишения свободы в течение двух лет после освобождения, а в Великобритании и США – 50–60%. Но как отмечалось ранее, если процент лиц, возвращающихся в места лишения свободы, высок, то необходимо содержательно пересмотреть технологии социально-психологического и педагогического воздействия на осужденных, применяемых к ним в местах лишения свободы, для их ресоциализации.

Основатели отечественной пенитенциарной педагогики С.В. Познышев и И.Я. Файницкий рассматривали исправительный процесс как религиозно-нравственное, умственное, физическое, трудовое воспитание осужденного с учетом специфики отбытия уголовного наказания.

Возможно, что утрата такого компонента, как «религиозно-нравственное воспитание» в пенитенциарной педагогике привела к тому, что в целом исправительное воздействие на осужденных в местах лишения свободы в РФ стало малоэффективным, а действенного раскаяния и желания исправиться у большей части осужденных не возникает, а ведь в самом понятии пенитенциарная система (синоним уголовно-исполнительная система) слово пенитенциарная от лат. *poenitentia* означает раскаяние.

В 2010 г. Федеральная служба исполнения наказаний РФ (далее ФСИН) начала эксперимент по включению православных священнослужителей в деятельность исправительных учреждений в шестнадцати исправительных учреждениях на штатной основе. Восстановление института тюремного духовенства в ФСИН РФ – это с одной стороны возвращение к истории тюремного священослужения и ее положительным результатам, а с другой – деятельность тюремных священников (в Европе тюремные капелланы) – это общепринятая мировая практика.

Реализация методов, технологий педагогического воздействия на осужденных в последнее десятилетие не представляется возможным без участия Русской православной церкви (РПЦ).

Исправительные учреждения уголовно-исполнительной системы РФ и РПЦ выступают в качестве агента социализации и ресоциализации для осужденных. С одной стороны, осуществляется приобретение заключенными желаемых для общества образцов поведения, моральных норм, жизненных ценностей, а с другой стороны – повторная социализация (для ранее отбывавших осужденных, к которым уже применялись средства исправления), устранение сложившихся негативных моделей поведения, мировоззренческих установок.

Участие священнослужителей РПЦ ставит своей целью: духовно-нравственное возрождение осужденного, сохранение в нем или обретение им

заново способности к возвращению в гражданское общество, восстановление утраченных социальных связей, «помощь в нравственном исцелении искалеченных душ» [2]. Цели РПЦ в данном направлении и Уголовно-исполнительной политики нашего государства совпадают.

Преимущества РПЦ в исправлении осужденных в том, что церковь видит причину, побудившую лицо совершить преступление, в помраченном состоянии человеческой души, т. е. в болезни души, вызванной грехом.

Технология исправления (нравственного возрождения) осужденных проста, эффективна и универсальна, потому что направлена персонально на человека и его нравственное сознание, так как нравственность – это представление о грехе и добродетели, которые всегда предшествуют закону, а эрозия нравственности всегда ведет к разрушению законности [3].

Причина преступления – отступление от законов Божиих – заражение грехом души – совершение греха в мыслях – реализация греховного умысла (совершение преступления) – жизнь в грехе.

Исходя из этой концепции, церковью реализуется процесс морально-нравственного возрождения человека. Исправление осужденного: раскаяние и осознание греха преступления – принятие законов Божиих.

Если нравственное сознание человека высоко, то он не совершает общественно порицаемых девиантных поступков (т. е. не конфликтует с обществом), не совершает преступлений (т. е. не конфликтует с государством в лице правоохранительных органов), счастлив и живет в согласии с собой и другими. Конечная цель духовно-нравственного просвещения – сознание человека, свободное от греха, которое с помощью законов Божиих может противодействовать греху.

Православная Церковь основывает свое духовное просвещение на том, что «человеческая греховность порождает преступления» позволяет определить и причину совершения преступления, и дальнейшую душевную терапию осужденного. Утверждая, что грех души и мыслей – путь к преступлению, а преступление – это грех. Причиной греха является забвение духовно нравственных основ, утрата истинной веры, подмена ее ложными ценностями, отступления от норм нравственного закона. Нераскаянный грех (преступление) угнетает душу и не дает человеку быть счастливым, ввергая его в новые преступления (грехи). Покаяние необходимо как раскаяние о свершившемся, изменение мыслей, радикальный пересмотр своих взглядов, образа жизни и т. п.

Покаяние через исповедь – признание перед Богом своего греха, раскаяние в нем, осуждение его и утверждение в себе твердых намерений не совершать грехов в дальнейшем, готовность к духовно-нравственному возрождению. Этот процесс длительный, кропотливый, требующий от священнослужителя терпения, опыта, веры и сострадания, поиска форм и методов реализации персонального подхода к каждому осужденному, с учетом его психологических особенностей и потребностей личности.

Исповедь может быть трудной, сложной, но именно она пролагает путь к духовному возрождению. Эта духовная терапия необходима для того, чтобы

человек осознал, что его подтолкнуло совершить преступление, и осознанно выбрал путь исправления, только тогда к нему возможно применение других средств исправления осужденных, предусмотренных положениями Уголовно-исполнительного кодекса РФ [1], и, как следствие, исправление осужденного перерастет в сохранение и развитие личности, духовную ресоциализацию личности, а значит будет достигнута общая цель РПЦ и Уголовно-исполнительной системы РФ.

Сотрудничество РПЦ и УИС может быть существенно расширено. Так, перспективным видится создание на территориях действующих монастырских комплексов участков для отбытия наказания осужденных, – это не новое, а забытое старое, – монастырские тюрьмы, которые в свое время достаточно хорошо себя зарекомендовали, естественно, что это не будут казематы со средневековыми условиями содержания. В данном случае – это прежде всего выбор, возможность которого очень важна для исправления осужденного, который сможет сам выбрать путь исправления.

Монастыри и духовно-просветительская деятельность РПЦ – это существенная сила, которая может противостоять криминальной субкультуре, так как отбывая срок наказания в таком учреждении, заключенный сможет отбывать его не по «воровским понятиям» и не быть «приспособленцем» для администрации исправительной колонии, а жить по законам Божиим.

В результате заключенный сможет отбыть срок наказания и вернуться в общество законопослушным гражданином с исцелённой душой. Идея эта имеет перспективы реализации.

Можно констатировать, что в распоряжении РПЦ имеется очень сильный педагогический «инструментарий», с помощью которого можно достичь конечной цели – исправления осужденных.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Уголовно-исполнительный кодекс Российской Федерации: федеральный закон от 08.01.1997 г. № 1-ФЗ (с изм. и доп. на 08.01.2019 г.) // Собрание законодательства РФ. 13.01.1997. №2. ст. 198.
2. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. Преступность, наказания, исправление // <http://apu.fsin.su>
3. Основы учения Русской Православной Церкви о достоинстве, свободе и правах человека. Права человека в христианском миропонимании и в жизни общества. М., 2008.

PIRITUAL-EDUCATIONAL WORK OF THE RUSSIAN ORTHODOX CHURCH IN THE PLACES OF DETENTION AS A FACTOR OF IMPROVEMENT OF THE DOMESTIC PENITENTIARY PEDAGOGY

V.V. Kopylov, O.A. Kopylova

TF Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V.Ya. Ktkotya
Branch of Tver The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The role of the Russian Orthodox Church is revealed in «religious and moral education» of convicted imprisoned persons, and also piritual-educational work of the Russian orthodox church as a significant force which is capable to resist to the criminal subculture. Potential of the Russian Orthodox Church and federal penitentiary service in relation to effective rehabilitation of inmates and development of the penitentiary pedagogy analysis also is being conducted.

Keywords: *penitentiary pedagogy, reintegration of prisoners, the Russian Orthodox Church.*

Об авторах:

Копылов Виталий Викторович – кандидат юридических наук, профессор кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, Тверского филиала ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя», г. Тверь, Россия, e-mail: kopylov_70@inbox.ru

Копылова Ольга Александровна – заведующий кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, кандидат психологических наук, доцент Тверского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тверь, Россия, e-mail: okane.tver@mail.ru

УДК 373.24

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО ПОДХОДА

Е.Г. Милюгина, М.Н. Крылова

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Статья посвящена проблеме формирования эстетической культуры старших дошкольников. Систематизированы различные подходы к дефиниции эстетической культуры личности, сформулировано рабочее определение понятия, выделены его компоненты и показатели. Описана работа по формированию эстетической культуры старших дошкольников с использованием полихудожественного подхода.

Ключевые слова: *эстетическая культура личности, дошкольное образование, полихудожественный подход, организация образовательной среды, интеграция.*

Одной из важнейших проблем, на которых сосредоточены современные педагоги, психологи, культурологи, социологи, является поиск оптимальных технологий развития эстетической культуры личности. Задачу формирования эстетической культуры обучающихся ставят перед педагогами и Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в частности ФГОС дошкольного образования, постулирующий формирование общей культуры детей в процессе развития эстетических качеств, эстетического отношения к окружающему миру и т. д. [10]. Поставленные во ФГОС задачи побуждают ученых и педагогов-практиков обратиться к поиску педагогических средств формирования эстетической культуры дошкольников, развития их способностей к художественному творчеству. Усвоение основ художественно-эстетических знаний, умений, навыков, готовности к соответствующей деятельности призвано способствовать успешному формированию личности ребенка и его социализации.

Для выбора оптимальных педагогических средств формирования эстетической культуры дошкольников необходимо выявить содержание и структуру данного феномена, поэтому далее мы проанализируем принятые в науке представления об эстетической культуре личности более подробно.

В науке сложилась традиция трактовать эстетическую культуру как часть общей культуры человечества и применять категорию *эстетическая культура* к природным, социальным и культурным явлениям мира, включая совокупность эстетических ценностей и способов их создания, используемых обществом на определенном этапе развития (В.Н. Липский [9, с. 62]). Более продуктивным мы считаем представление об эстетической культуре личности

как экзистенциальной потенции личности, ресурсе ее самореализации (О.В. Государева [4, с. 12]). С концептом самореализации связано понимание эстетической культуры личности как социального отношения к действительности, спецификой которого является связь с актами эмоционального переживания и духовного наслаждения человека (Р.А. Куренкова [7, с. 153]). При этом в педагогических исследованиях понятие эстетической культуры, как правило, трактуется с практико-ориентированных позиций и нередко редуцируется к эстетическому воспитанию и эстетическому вкусу личности (Н.Б. Шилова [13, с. 224]) и т. п.

Систематизация различных подходов к феномену эстетической культуры личности позволила нам сформулировать его рабочее определение: *эстетическая культура личности* – это полифункциональное комплексное явление, представляющее собой психофизиологически и социально-исторически обусловленное единство и взаимодействие эстетических знаний, потребностей и волевых устремлений личности, основанное на ценностных личностных ориентациях и направленное на реализацию экзистенциального потенциала личности в процессе ее социализации.

В структуре эстетической культуры дошкольника, в соответствии с выработанным определением, мы выделяем четыре компонента, о сформированности которых свидетельствуют соответствующие им показатели: *когнитивный компонент* включает в себя основы знаний о сущности прекрасного, эстетический кругозор, развитый в соответствии с возрастом; *мотивационно-потребностный (эмоционально-волевой) компонент* подразумевает интерес к эстетически значимым предметам и явлениям, потребность воспринимать себя и окружающую действительность по законам красоты, стремление к самообразованию и самовоспитанию в художественно-эстетической сфере; *эмоционально-ценностный компонент* предполагает ценностные ориентации личности (отношение к эстетической культуре как к ценности, способность эмоционально переживать и чувствовать красоту окружающей действительности, эстетические идеалы); *деятельностно-практический (поведенческий) компонент* указывает на практическую эстетическую деятельность личности, целенаправленное и осмысленное формирование опыта такой деятельности, способность к художественно-эстетическому творчеству, эстетической рефлексии.

Для успешного формирования эстетической культуры дошкольника и развития его личностного опыта в названных направлениях необходимы продуктивные технологии и методы работы. Как известно, полноценное художественное развитие ребенка не может происходить в процессе изучения искусств отдельно друг от друга. Если у ребенка развивается только один из анализаторов (слуховой, зрительный или двигательный), его развитие становится неполноценным. Изолированность искусств в процессе их освоения дошкольником затрудняет формирование целостной картины мира и целостное восприятие культуры и искусства. Поэтому для развития эстетической культуры старших дошкольников мы считаем необходимым использовать полихудожественный подход, более продуктивный по сравнению

с традиционной (монохудожественной) формой. Наша уверенность базируется на требованиях ФГОС дошкольного образования и соответствующей Примерной основной образовательной программы, включающих в число задач образовательной деятельности в области художественно-эстетического развития «создание условий для развития у детей эстетического отношения к окружающему миру; приобщения к изобразительным видам деятельности; приобщения к музыкальной культуре; приобщения к театрализованной деятельности» [11].

Идеи полихудожественного подхода к дошкольному образованию впервые в отечественной педагогике были выдвинуты Б.П. Юсовым. Справедливо считая, что восприимчивость и способность ребенка с самого рождения к разным видам творческой деятельности свидетельствуют о его полихудожественной природе и эстетической направленности, ученый разработал ведущие принципы полихудожественного образования и сформулировал условия организации интеграционного пространства в дошкольной образовательной организации, опираясь на эстетические идеи синтеза искусств [14, с. 104]. Идеи Юсова получили продуктивное развитие в работах современных методистов, убежденных, что единая эстетическая природа всех видов искусств органична врожденной предрасположенности ребенка к разным видам творческой деятельности (И. В. Арябкина [1, с. 32] и др.).

Полихудожественный подход к формированию основ эстетической культуры старших дошкольников заключается в комплексном использовании дошкольной образовательной организацией в учебном процессе произведений различных видов искусства для формирования эстетических знаний и потребностей обучающихся и их опыта литературной, музыкальной и изобразительной художественной деятельности. Успешность этой работы педагога зависит от оптимального выбора технологии и органичного сочетания различных форм, методов и приемов полихудожественного обучения и развития ребенка. В числе таких форм и методов исследователи называют искусствоведческие беседы; прием акцентирования частей; метод оживления детских эмоций; прием «погружения»; методы экскурсии и наблюдения; приобщение к художественной литературе; активизация восприятия различными органами чувств; слушание музыкальных произведений; художественно-дидактические игры; игры-ассоциации, этюды; инсценировка произведений.

Первостепенным условием результативности полихудожественного образовательного процесса является целесообразно организованная среда, в которой осуществляется эстетическое развитие и творческая самореализация обучающихся. Окружающее дошкольника пространство призвано способствовать его эстетическому познанию мира, постижению жизни во всем богатстве ее художественных ценностей и смыслов, самопознанию. Поэтому педагоги-практики рекомендуют организовать в группе центры детской активности: мини-музей, небольшую библиотеку, творческие уголки, мастерские и т. п. с соответствующим набором развивающего, наглядно-дидактического и практического материала, стимулирующего самовыражение и самореализацию обучающихся [2; 8].

Продуктивной формой полихудожественного подхода являются

интегрированные занятия, представляющие собой объединение нескольких видов деятельности: музыкальной, изобразительной и литературно-познавательной. Как считает Р. А. Гильман, интегрированные занятия предоставляют ребенку уникальные возможности для развития художественного мышления, стимулируя детское творчество и существенно повышая мотивацию детей к созданию оригинальных сюжетов, образов, творческих решений [3, с. 103]. Музыкальное, литературное и изобразительное искусства, с одной стороны, воздействуют на главные сферы личности ребенка (чувства, мысли, представления), а с другой – являются ведущими способами освоения мира (чувствование, осмысление, преобразование). На музыкальных занятиях дети слушают музыкальные композиции, выполняют танцевальные движения в ритм музыки, поют, играют на музыкальных инструментах, развивают способность эмоционально реагировать на знакомые произведения. На занятиях изобразительной деятельностью, в процессе знакомства детей с произведениями изобразительного искусства и элементарными средствами выразительности образа, формируется положительный эмоциональный отклик на красоту природы, произведений искусства, архитектуры. Изобразительность является средством развития творческих талантов, образного познания действительности, развития эстетических чувств [6]. Основными задачами приобщения к произведениям художественной литературы являются формирование целостной картины мира, в том числе первичных ценностных представлений; развитие литературной речи; приобщение к словесному искусству, умение пользоваться речевым этикетом; развитие художественного восприятия эстетического вкуса. Литература выступает мощным средством интеллектуального, нравственного и эстетического воспитания, обогащая детскую речь, эмоции, формируя гуманные чувства, стимулируя желание размышлять и фантазировать.

Особую роль в реализации полихудожественного подхода играет музыка. Интеграция музыки с другими видами искусств способствует активизации творческой деятельности обучающихся, оптимизирует усвоение поступающей художественной информации, формирует благоприятный психо-эмоциональный климат образовательной деятельности, стимулирует интерес к занятиям, искусству, творчеству и т. д. Прослушивание музыкальных произведений на занятиях способствует развитию выразительности художественных образов в рисунке, жесте, пластике движений, обостряет остроту ощущений ребенка [8, с. 42]. Не случайно задачи функционального модуля «Музыка» выводятся сегодня за узкие рамки собственно музыкального воспитания и связываются с приобщением детей к художественно-эстетической культуре посредством музыкального искусства, формированием и активизацией сенсорных способностей, чувства ритма, выразительности движений [5, с. 51].

Полихудожественный подход дает ребенку представление о целостности искусства, взаимосвязи музыки и литературы; музыки и театральной деятельности, кино; музыки и танца и т. д. Приобщение к культуре чтения литературных произведений, работа с иллюстративным изобразительным материалом, просмотр анимационных художественных фильмов, рисование на

заданные темы вызывают живой интерес детей к искусству. Занятие превращается в увлекательный поисково-творческий процесс. Дети учатся высказывать свое мнение, обмениваться впечатлениями, выражая свое отношение и чувства к героям произведений. У ребенка активизируется ценностно-смысловой компонент сознания и личности, осмысление общечеловеческих ценностей, формирование собственных ориентаций, развиваются творческие способности и эстетический вкус [8, с. 43]. Полихудожественный подход помогает почувствовать художественное явление в разном сенсорном облике, в переложении одного художественного события на язык другого [12, с. 74]. Главная же особенность полихудожественного подхода заключается не в механическом смешении искусств, а в возможности каждого из них на своем языке рассказать об одном и том же явлении, благодаря чему происходит обогащение художественных образов ребенка, его воображения, эмоциональной сферы, восприятия и деятельности.

Наиболее важными нам видятся следующие культуuroобразующие функции полихудожественной работы с дошкольниками: познавательно-эвристическая (усвоение художественных традиций, общечеловеческой культуры и опыта, постижение художественного знания); коммуникативная (художественно-эстетическое общение с искусством, диалогическое взаимодействие художника с обучающимися, через восприятие художественного образа, «педагогику сотрудничества»); художественно-концептуальная (формирование «художественной картины мира»); творческая (формирование творческого потенциала, «самости», социально-творческой самодостаточности личности); суггестивно-гедонистическая (воспитание эмоциональной культуры, эмпатии, способности наслаждаться творчеством, терапевтическое воздействие средствами искусства: установление эмоционального баланса личности и среды, накопление положительно окрашенного субъективного опыта); воспитательно-эстетическая (формирование целостной личности и ее ценностных ориентаций).

Таким образом, с учетом проанализированных нами преимуществ, наиболее продуктивным методом формирования эстетической культуры дошкольников можно считать полихудожественный подход, в основе которого лежит сочетание в педагогическом процессе ДОО различных видов художественно-творческой деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арябкина И. В. Проблемы культурно-эстетического развития личности на современном этапе реформирования образования // Научный потенциал. 2015. № 2(19). С. 32–35.
2. Бутенко Н.В. Полихудожественный подход в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста // Вестн. ЧГПУ. 2012. №8. С. 29–38.
3. Гильман Р. А. Творческое развитие личности в художественно-педагогической деятельности: монография. Магнитогорск: МаГУ, 2000. 221 с.
4. Государева О. В. Эстетическая культура как экзистенциальная потенция личности: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Самара, 2005. 24 с.
5. Карабанова О. А. и др. Организация развивающей предметно-пространственной среды в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования: метод. рек. для пед. работников дошкол. образ. организаций и родителей детей дошкол. возраста. М.: Федеральный институт развития образования, 2014. 96 с.
6. Качалова А. А. Развитие творческого воображения дошкольников на занятиях по искусству в «стартовой» школе // Педагогика искусства. 2013. № 5. С. 83–87.

7. Куренкова Р. А. Эстетика: учебник для высш. учеб. заведений. М.: Владос-Пресс, 2004. 367 с.
8. Курочкина Н. А. Ребенок в мире художественной литературы, изобразительного искусства, музыки // Дошкольное воспитание. 2004. № 6. С. 42–43.
9. Липский В. Н. Эстетическая культура как философская категория: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. М., 1997. 71 с.
10. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарег. в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). Приложение: ФГОС дошкольного образования // ФГОС [электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 21.2.2019).
11. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. 2015 // ФГОС [электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения 21.2.2019).
12. Черникова Н. В. Формирование эстетической культуры личности в условиях образовательной среды: теория и практика: монография / науч. ред. В. А. Капранов. Минск: ИВЦ Минфина, 2010. 102 с.
13. Шилова Н. Б. Эстетическая культура младших школьников // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики: м-лы IX Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 25.12.2016). Чебоксары: Интерактив-плюс, 2016. С. 224–227.
14. Юсов Б.П. Изобразительное искусство и детское изобразительное творчество: очерки по истории, теории и психологии художественного воспитания детей. Магнитогорск: МаГУ, 2002. 282 с.

FORMING THE OLDER PRESCHOOLERS' AESTHETIC CULTURE BY USING THE POLY-ARTISTIC APPROACH

E. G. Milyugina, M. N. Krylova
Tver State University, Tver, Russia

The article is devoted to the forming the aesthetic culture of older preschoolers. The authors systematized various approaches to the definition of aesthetic personality culture, formulated a working definition of the concept, highlighted its components and indicators. The authors described the work on the formation of the aesthetic culture of older preschoolers using a poly-artistic approach.

Keywords: *aesthetic personality culture, pre-school education, poly-artistic approach, organization of the educational environment, integration.*

Об авторах:

Мильюгина Елена Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Крылова Мария Николаевна – студент V курса заочной формы обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: masha.k.86@yandex.ru

УДК 373.24

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Е. Л. Назимова

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Анализируются взгляды российских ученых на проблему развития эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста. Выделены структурные компоненты эмоциональной отзывчивости на музыку применительно к дошкольному возрасту. Сформулированы задачи развития данных компонентов и намечены пути их решения в музыкальной деятельности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *музыкальная педагогика, дошкольник, эмоциональная отзывчивость, музыкальная деятельность.*

Происходящие в последние годы изменения в системе дошкольного образования заставляют педагогов-исследователей иначе взглянуть на процесс воспитания подрастающего поколения. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования (2013), главной задачей социально-коммуникативного развития детей дошкольного возраста является усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, а также развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания и т. д. [11]. Как известно, психолого-педагогическое сопровождение позитивного развития личности ребенка является основой деятельности дошкольной образовательной организации. В связи с этим перед исследователями и педагогами-практиками встает задача поиска путей и средств развития эмоциональной отзывчивости дошкольников. Это тем более важно, что исследования последних лет свидетельствуют о снижении эмоциональной отзывчивости дошкольников, уменьшении количества детей, способных адекватно проявлять свои чувства, и росте количества детей с признаками тревожности и агрессии, а также частотности ранних появлений эмоциональных нарушений у дошкольников [7, с. 54].

Процесс эмоционального становления детей дошкольного возраста станет понятнее, если рассмотреть смежные понятия *эмоциональная сфера*, *эмоциональная отзывчивость*, *эмоциональное развитие*. По мнению Л.С. Выготского, эмоциональная сфера – одна из базовых предпосылок общего психического развития ребенка, ядро становления его личности, фундаментальный внутренний фактор, определяющий его психическое здоровье и становление исходно благополучной психики [4, с. 18]. Эмоциональная отзывчивость – способность к пониманию внутренних состояний других людей, к сопереживанию и сочувствию им, где эмоции как «центральное звено» психической жизни человека являются своеобразным ключом к этому пониманию. Основопологающим фактом в организации образовательной работы с детьми дошкольного возраста являются теоретические идеи последователей Выготского о взаимосвязи всех компонентов человеческой психики, в частности эмоционального и интеллектуального. Эмоциональное развитие – это ряд взаимосвязанных направлений, имеющих способы воздействия на эмоциональную сферу и механизмы включения эмоций.

Таким образом, от направленной на развитие эмоциональной отзывчивости педагогической деятельности зависит продуктивное развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста, а вследствие этого и формирование у него исходно благополучной психики.

Максимально плодотворно повлиять на эмоциональную составляющую психики ребенка-дошкольника способно искусство как эмоционально-образное явление. Образую непрременную составляющую всех искусств, эмоциональность в музыке выражается непосредственно, «прямо отражая отношения в их живом становлении, развитии, столкновениях, переходах» [12, с. 140]. «Музыка – модель человеческих эмоций», – отмечает В.В. Медушевский [8, с. 47]. С.Х. Раппопорт, подчеркивая особую функцию эмоций в музыкальном искусстве и музыкальной деятельности, утверждает, что эмоциональная

сторона в то же время не является ни единственной, ни самой главной: музыка, как и любой другой вид искусства, глубоко воздействует на человека, но и «на вершине самого верхнего пласта идейное содержание музыкальных произведений передается не прямо, а опосредованно – через логически организованный поток настроений, идей, чувствуемых мыслей» [12, с. 141]. Е.Г. Милюгина считает воспитание эмоционально-ценностного отношения к музыке условием формирования музыкальной культуры личности [9, с. 209] и включает эмоциональную отзывчивость, эмоциональную память и впечатлительность в перцептивно-эмоциональный компонент художественного вкуса [10, с. 126].

Нормальный, здоровый ребенок обычно любознателен, пытлив, открыт для внешних впечатлений и воздействий; многое интересует и привлекает его внимание. Этой особенностью развития детей следует постоянно пользоваться в обучении вообще и в музыкальной деятельности в частности. В ней есть то, что естественным образом пробуждает любопытство ребенка. Музыка становится лучшим средством развития эмоциональной отзывчивости в дошкольном детстве благодаря своим уникальным особенностям, возможности влиять на эмоциональное состояние ребенка, обеспечивать сложные эмоциональные переживания, волновать, радовать, заинтересовывать.

Однако продуктивность воздействия любого вида искусства зависит не только от мастерства автора и исполнителя, но и от воспринимающей произведение аудитории, ее активности и подготовленности. Только для подготовленного человека искусство – необходимая составляющая общественной и личной жизни [5, с. 89]. Успех музыкального развития детей зависит от форм организации музыкальной деятельности, методов и приемов обучения, применяемых педагогом в работе с детьми, от качества используемого репертуара, т. е. от содержания музыкального воспитания. Музыка имеет сходную с речью интонационную природу. Подобно процессу овладения речью, для которого необходима речевая среда, ребенок, чтобы полюбить музыку, должен иметь опыт восприятия музыкальных произведений разных эпох и стилей, привыкнуть к их интонациям, сопереживать настроениям. И речь, и музыкальные звуки воспринимаются слухом. Для передачи интонационной окраски речи используются тембр, высота и сила голоса, темп речи, акценты и паузы. Музыкальная интонация обладает теми же возможностями. Музыкальный язык, имеющий общую с речью интонационную природу, должен усваиваться человеком с раннего детства.

Понятие *эмоциональная отзывчивость на музыку* встречается в научной литературе редко. Оно было предложено Б.М. Тепловым и рассматривалось в качестве основы музыкальности: «переживание музыки как выражения некоторого содержания» выступало способностью распознавания эмоционально-смыслового наполнения музыкального произведения. Эмоциональное переживание, по словам Б.М. Теплова, является музыкальным только в том случае, когда имеется «переживание выразительного значения музыкальных образов, а не просто эмоциональная реакция во время восприятия музыки» [13, с. 53, 54]. Таким образом, эмоциональная отзывчивость на музыку – скорее осмысленное переживание выразительной функции образа музыкального

произведения, но не настроение, возникающее во время ее слушания.

В трудах Ю.А. Цагарелли эмоциональная отзывчивость на музыку рассматривается как один из структурных компонентов музыкальности и представляет собой единство внешней и внутренней эмоциональной отзывчивости. Внешняя эмоциональная отзывчивость на музыку состоит в психомоторной реакции на компоненты музыкальной выразительности, а внутренняя – в постижении эмоционального содержания музыкального стимула [14, с. 45]. Эмоциональная отзывчивость на музыку выражается в следующих взаимосвязанных характеристиках: способности непосредственного переживания содержания музыкального произведения и способности ценностно-смыслового осознания своих ассоциаций и мыслеобразов в процессе музыкальной деятельности.

В.П. Анисимов рассматривает эмоциональную отзывчивость на музыку как способность личности к соответствующему переживанию музыкального содержания и ценностно-смысловому осознанию (рефлексии) своих ассоциаций, мыслеобразов в процессе восприятия, исполнения и сочинения музыки [2, с. 53]. Это определение в настоящее время является наиболее полным и подходящим для понимания возможности развития эмоциональной отзывчивости на музыку у детей дошкольного возраста.

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста происходит в постепенном различении эмоций, увеличении круга объектов, вызывающих эмоциональный отклик, обогащении переживаний и формировании способности регулировать и контролировать чувства, осознавать свои и чужие эмоции. Таким образом, общее эмоциональное развитие ребенка-дошкольника включает в себя: развитие лексического словаря эмоций, понимание эмоций и эмоциональных ситуаций и состояний, а также эмоциональную рефлексию как наличие видимого эмоционального переживания. Эти факторы требуют структурировать анализируемое понятие применительно к дошкольному возрасту.

В.С. Вербовская, опираясь на исследование С.А. Курносовой [6], предлагает выделить в структуре эмоциональной отзывчивости следующие компоненты: мотивационный (влияние биологических факторов), социально-коммуникативный (влияние отношения других людей, событий, объектов и т. п.), когнитивный (связь с познавательным процессом), поведенческий (проявление в поведении и различных реакциях) и оценочно-рефлексивный (анализ воспринимаемой информации) [3, с. 75], из которых все, кроме мотивационного, поддаются развитию (педагогической корректировке). Сформированность данных компонентов проявляется в следующих показателях: социально-коммуникативный компонент – наличие видимых проявлений эмоциональной отзывчивости во внешних проявлениях, поведении при прослушивании музыкального произведения, когнитивный компонент – наличие способности воплощать вербально собственное переживание адекватно эмоционально-смысловой интонации произведения, поведенческий компонент – возможность моделирования характера музыкального произведения движением, оценочно-рефлексивный компонент – сравнительная рефлексия эмоционально-смыслового содержания музыкальных произведений.

Для развития выделенных компонентов эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста на музыку нами ставятся следующие задачи: развитие эмоционального реагирования; развитие эмоциональной экспрессии; формирование словаря эмоциональной лексики; формирование представлений о многообразии человеческих эмоций; формирование представлений о многообразии средств передачи эмоций в искусстве, таких как мимика актера, движения танцора, исполнительское мастерство музыканта и средства музыкальной выразительности композитора, интонационное воспроизведение чтеца и т. п.

Пути решения этих задач нам видятся в следующем: необходимо обогащать представления детей об используемых композиторами средствах выразительности музыкального произведения; повышать раскрепощенность, мотивировать детей проявлять собственные эмоциональные переживания в ходе совершаемых действий; знакомить с названиями существующих эмоций; демонстрировать не только базовые эмоции, но и их модальности; приобщать дошкольников к традиционным формам искусства. Благоприятно скажется применение таких методов работы с детьми дошкольного возраста, как наглядно-слуховой (исполнение музыки), наглядно-зрительный (показ иллюстраций, картинок), словесный (проведение беседы), практический (сопровождение восприятия музыки двигательными реакциями), сравнительный (контрастное сопоставление музыкальных произведений). Чтобы воспитание и обучение носило творческий, развивающий характер, каждый метод должен применяться в проблемной форме, с нарастанием проблемности. Важно создавать поисковые ситуации, способствующие самостоятельному поиску детьми ответов на вопросы, способов деятельности. Использование различных методов и приемов активизирует творческую самостоятельность детей, повышает их интерес к деятельности и тем самым способствует быстрой и прочной освоения навыков и умений.

Таким образом, далее нам необходимо разработать и апробировать педагогическую модель развития эмоциональной отзывчивости детей дошкольного возраста в музыкальной деятельности и определить необходимые условия успешного развития выделенных выше компонентов эмоциональной отзывчивости на музыку, обеспечивающие успешное решение поставленных задач.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адмакина Т.А. Психологические характеристики эмоциональной отзывчивости на музыку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 24 с.
2. Анисимов В.П. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие. М.: Владос, 2004. 130 с.
3. Вербовская В.С. Эмоциональная отзывчивость: содержание и структура понятия // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2013. № 4. С. 74–78.
4. Выготский Л.С. Психология искусства / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1987. 344 с.
5. Корлякова С.Г. Музыкальная психология: учеб. пособие. Ставрополь: СГУ, 2005. 116 с.
6. Курносова С.А. К вопросу о воспитании у младших школьников эмоциональной отзывчивости // Начальная школа: плюс-минус. 2008. № 4. С. 50–52.
7. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2016. № 3. С. 51–55.

8. Медушевский В.В. О законностях и сроках художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976. 254 с.
9. Милюгина Е.Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
10. Милюгина Е.Г. Развитие художественного вкуса обучающихся как научно-педагогическая проблема // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 122–128.
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» от 17 октября 2013 г. № 1155. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 08.10.2018).
12. Раппопорт С.Х. Книга по эстетике для музыкантов. М.: Музыка, 1983. 272 с.
13. Теплов Б.М. Собрание трудов. М.: Педагогика, 1985. 328 с.
14. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие. СПб.: Композитор, 2008. 212 с.

THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN'S EMOTIONAL RESPONSIVENESS IN MODERN MUSICAL PEDAGOGY

E. L. Nazimova

Tver State University, Tver, Russia

The article analyzes the views of Russian scientists on the problem of the development of emotional responsiveness of preschool children. Structural components of emotional responsiveness to music in relation to preschool age are allocated. The tasks of development of these components are formulated and ways of their decision in musical activity of children of preschool age are planned.

Keywords: *musical pedagogy, preschool child, emotional responsiveness, musical activity.*

Об авторе:

Назимова Екатерина Леонидовна – магистрант ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. В.П. Анисимов); e-mail: izikil@rambler.ru

УДК 373.5

ВНЕКЛАССНАЯ МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ КРЕАТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Т.И. Якиманская

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Анализируется проблема использования внеклассной музыкально-театральной деятельности в развитии креативности школьников. Представлен анализ ресурсов формирования креативности обучающихся. Показано, что для формирования креативности школьников важен интерактивный подход, успешно реализуемый во внеклассной музыкально-театральной деятельности.

Ключевые слова: *основное общее образование, внеклассная музыкально-театральная деятельность, педагогический ресурс, творческие способности, креативность, интерактивный подход.*

Формирование креативной, нестандартно мыслящей личности – ключевая задача современной педагогики. Ее решение возможно лишь при создании специальных условий, в которых образовательный процесс поможет обучающимся ориентироваться в быстроменяющихся жизненных условиях, научиться проявлять инициативу и занимать активную личностную позицию.

В связи с этим возникла потребность в поиске ресурсов и педагогических технологий, способствующих формированию у обучающихся опыта креативных видов деятельности. Основными ресурсами решения данной проблемы являются учебная и внеклассная деятельность. Но прежде чем перейти к выявлению их педагогического потенциала, необходимо дать определение понятию креативности.

В работах последнего десятилетия креативность рассматривается как способность к созданию нового, не существовавшего ранее. Узкое значение термина *креативность* подразумевает оригинальность, нестандартность, способность генерировать новые идеи. Понятие креативности включает в себя несколько составляющих, которые можно назвать креативными способностями. Мы же говорим о более широком значении понятия *креативность*, которое включает в себя впечатлительность, эмоциональную чувствительность, яркость эстетических переживаний, настойчивость в воплощении творческого замысла, находчивость, комбинаторность мышления. Наше мнение основывается на работах Н.В. Бибиковой, Ю.Н. Халилулиной, Т.Ф. Башиной, С.К. Турчак, Д.О. Хомякова, Е.П. Шульги [1; 2; 13; 16; 17; 18]. Наиболее важными нам представляются те определения, где в понятие *креативность* включают способность к творческой деятельности, нестандартное мышление; степень развития таланта, положительную эволюцию мышления; деятельность, направленную на развитие способностей, помогающих осознавать и выдвигать новые идеи. На основе анализа научной литературы мы сформулировали следующее рабочее определение креативности применительно к подросткам: *креативность личности* – внутренний ресурс человека, определяющий его готовность к саморазвитию, преодолению стереотипного мышления, способность в условиях неопределенности находить оригинальные решения сложных жизненных, интеллектуальных и творческих проблем, способствующие успешной социализации.

Также мы проанализировали взгляды исследователей на проблему структурных компонентов креативности. К примеру, предложение Н.И. Никешинной выделять мотивационно-ценностный, деятельностный и творческий компоненты креативности [9, с. 11] мы считаем недостаточным. Проектируя идеи И.А. Зимней [6, с. 34–35] на феномен креативности личности и учитывая опыт Е.Г. Милюгиной по структурированию смежных понятий *художественный вкус личности* и *ее музыкальная культура* [7, с. 209; 8, с. 126], мы предлагаем использовать следующие компоненты понятия *креативность подростков* и показатели их сформированности: 1) мотивационный (потребность в творческой деятельности, выраженный интерес к творчеству); 2) познавательный (система знаний об искусстве, в частности музыке и театре, любознательность); 3) творческий (развитое воображение, оригинальность замысла); 4) оценочный (критичность и независимость мышления). Выбирая педагогический ресурс, мы предполагаем определять его продуктивность, возможность формировать перечисленные знания, умения и готовности школьников.

Современные исследователи предлагают привлекать для развития

креативности школьников самые разные педагогические ресурсы, такие как учебная, внеклассная, внешкольная, досуговая, спортивно-оздоровительная деятельность, отмечая при этом приоритетность внеклассных занятий. Так, А.А. Спиридонова для развития креативности младших школьников предлагает программу театрализованной деятельности с элементами английского языка «Theatre Club». В процессе реализации этого интегративного проекта проводятся театральные занятия на английском языке, способствующие расширению словарного запаса учащихся и развитию их творческих способностей. А.А. Спиридонова считает, что «занятия внеурочной театрализованной деятельностью с элементами английского языка помогают моделировать в условиях реального времени различные жизненные ситуации по законам художественного произведения. Когда учащиеся узнают в героях сказок и театральных пьес самих себя или кого-то из своих знакомых и близких, то они включаются в окружающую действительность и учатся взаимодействовать друг с другом [12, с. 18]. Р.И. Удаловой реализуется программа музыкально-театральной внеклассной деятельности, синтезирующая разные направления развития личности школьника. Этот педагогический проект способствует развитию музыкальных и театральных вкусовых предпочтений и эстетических потребностей учащихся, учит размышлению о музыке, пониманию музыкального языка, служит в качестве активизирующего и оздоровительного фактора в образовательном процессе [14, с. 18]. Н.В. Боркина отмечает, что занятия музыкально-театральной деятельностью необходимо рассматривать в качестве образовательного пространства, при этом учитель должен придерживаться двух принципов: решение задач художественно-творческого развития учащихся на основе достигнутых ими результатов творческого самовыражения и целенаправленное решение задач творческого самоопределения [3, с. 14]. Того же мнения придерживается З.А. Гаврилова, утверждающая, что при освоении языка музыкально-драматического искусства учащийся получает возможность развития навыков восприятия, понимания мотивов и особенностей поведения людей, и это помогает развивать коммуникативные навыки, и отмечающая, что музыкально-театральная деятельность выступает эффективным средством развития творческого взаимодействия обучающихся только в том случае, когда педагог организует целенаправленное обучение умениям коллективного решения творческих задач [4, с. 12].

Не менее важное место в жизни каждого школьника занимает досуговая творческая деятельность, расширяющая круг его общения, способствующая духовному становлению личности, помогающая в приобретении нравственных устоев и ориентиров. Л.С. Рогачева отмечает, что особенное значение в духовно-нравственном воспитании подростков имеет деятельность детских творческих объединений. Образовательный потенциал музыкально-театральной деятельности взывает к чувственно-эмоциональным переживаниям, формирует нравственные модели поведения и отношений не только у участников творческого процесса, но и у зрительской аудитории [10, с. 3]. О положительном воздействии досуговой музыкально-театральной деятельности говорит Е.Г. Савина: «Реализация принципа предоставления равных

возможностей, предполагающего участие всех детей во всех видах музыкально-театральной деятельности, создает необходимые условия для развития соподправленности отношений между детьми и восприятие ими цели в качестве общей, а не индивидуальной, что будет способствовать формированию у них таких личностных интерактивных качеств, как открытость, организованность, ответственность и коллективизм» [11, с. 13]. Для повышения продуктивности внеурочной музыкально-театральной деятельности Т.В. Фуртас дает следующие рекомендации: школьникам совместно с учителем необходимо посещать детские музыкальные спектакли с их последующим обсуждением; проводить занятия по музыкально-театральному искусству – сценическому движению, сценической речи, актерскому мастерству, вокалу; заниматься постановкой собственных музыкальных спектаклей с участием школьников [15, с. 13].

Несмотря на описанный широкий выбор форм работы, сегодня ресурс внеклассной творческой деятельности в школах недостаточно продуктивен в плане формирования креативности учащихся. Одной из основных причин такой ситуации является отсутствие единой цели для учебной, внеурочной деятельности, а также деятельности в условиях дополнительного образования. Такой общей целью должно быть формирование всесторонне развитой, свободно мыслящей и креативной личности. Для осуществления данной задачи необходимо не только мотивировать учащихся на занятия учебной деятельностью, но и заинтересовать их в полноценном проведении свободного времени. Для этого необходимо понимать, какие интересы преобладают у современных школьников и насколько полезна их нынешняя занятость в свободное от основной учебы время. Продуктивность внеурочной творческой деятельности школьников может быть достигнута в условиях тесного сотрудничества школы и организаций дополнительного образования. При таком комплексном подходе мы сможем привлечь большое количество учащихся к творческим внеклассным занятиям и способствовать развитию их креативности.

Внеклассная работа в школе обладает высоким педагогическим потенциалом в формировании креативности личности. Однако для того, чтобы эта деятельность приносила максимальную пользу обучающимся, необходимо систематизировать этот процесс. Поэтому необходима специальная программа для его реализации. В качестве основы для нашего внеклассного музыкально-театрального проекта мы предлагаем взять педагогическую технологию «художественное событие», разработанную в лаборатории интеграции Института художественного образования Российской академии образования (1991) и обладающую, по мнению С.А. Селезневой и И.В. Ефимовой, всеми условиями для формирования различных компетенций: «Художественное событие – особый вид учебно-образовательной деятельности педагога или группы педагогов, завершающий процесс освоения цикла уроков, раздела, способ защиты и представления проектной деятельности» [5]. Художественное событие создает условия для создания сотрудничества, совместного творчества обучающихся и педагогов, межпредметной интеграции, повышения личностного и творческого роста учеников, возможности представить

различные виды творческой деятельности – изобразительной, литературной, музыкальной и др. В художественном событии используются творческие работы учащихся: коллективные панно-декорации, самостоятельно придуманные сказки, сценарии, костюмы, музыкальное сопровождение, песни, танцы, игра на музыкальных инструментах.

Событийный подход к внеклассной творческой деятельности школьников позволяет нам актуализировать востребованные ныне интерактивные технологии. В музыкально-театральной деятельности они характеризуются тем, что между актерами и зрителями во время спектакля происходит процесс общения. Поэтому мы обращаемся к этой теме с целью обогащения внеклассной музыкально-театральной деятельности интерактивными компонентами. В этом случае спектакль становится продуктом совместной образовательной деятельности не только педагогов, учащихся и их родителей, но и зрителей, находящихся в зале. Опыт интерактивного общения со зрителем известен с давних времен. Например, в народных уличных театрах Средневековья можно было наблюдать скоморохов и петрушек, свободно общавшихся со зрителями. Такое вовлечение зрителей в театрализованные представления дает им возможность учиться театральному мастерству, проявлять свои возможности и таланты.

Благодаря применению интерактивного подхода, во время музыкально-театральной деятельности у школьников расширяются возможности для формирования всех выделенных нами выше компонентов креативности. Так, когда во время спектакля начинается процесс общения между актером и зрителем, это вызывает живой интерес абсолютно у всех учащихся, т.к. уже не только те, кто выступает на сцене, но и те учащиеся, которые находятся в зрительном зале, привносят свой вклад в создание художественного события. Благодаря этому развивается мотивация к творческой деятельности у всех участников проекта. В процессе создания творческого продукта школьники узнают много нового об авторе произведения, об эпохе, в которую происходят события, изучают взаимоотношения главных героев произведения, а также театральные методы формирования характеров персонажей, методы музыкального и художественного оформления театральной постановки. В этом случае интерактивное общение актеров и зрителей дает возможность школьникам глубже погрузиться в событие, происходящее на сцене, что способствует развитию познавательного компонента креативности. Развитие творческого компонента может происходить следующим образом: когда обучающиеся обогащают традиционный сюжет чертами современной жизни и наделяют героев мыслями и интересами, которые характерны для современных школьников, интерактивное общение в таких условиях будет вносить элементы импровизации с обеих сторон (актеров и зрителей). А для формирования оценочного компонента креативности необходимо привлекать к обсуждению спектакля не только школьников, выступающих на сцене, но и тех, кто наблюдал за ходом выступления, сидя в зрительном зале. В данном случае все участники процесса имеют равноценное значение: и актер, и осветитель, и режиссер, и музыкант, и даже зритель, которые объединены общей художественной целью, решают одни и те же эстетические задачи,

вместе организовывают целостный процесс создания театра и познания мира через театральную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Башина Т.Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности // Молодой ученый. 2013. № 4. С. 521–525.
2. Бибикова Н.В. Развитие креативности младших школьников в педагогическом процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. 28 с.
3. Боркина Н.В. Становление опыта творческой деятельности младших школьников в процессе интегрированных музыкально-театральных занятий: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2008. 213 с.
4. Гаврилова З.А. Музыкально-театральная деятельность как средство формирования умений творческого взаимодействия у учащихся детской школы искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2012. 23 с.
5. Ефимова И.В., Селезнева С.А. Подготовка и проведение обобщающего учебно-образовательного мероприятия – художественного события. Этапы создания художественного события // Московская школа № 158: сетевое сообщество на принципах самоорганизации [электронный ресурс]. URL: <http://www.school158.ru/node/276>
6. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
7. Милюгина Е.Г. Проблема формирования музыкальной культуры личности в современных исследованиях // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 205–210.
8. Милюгина Е.Г. Развитие художественного вкуса обучающихся как научно-педагогическая проблема // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 122–128.
9. Никешина Н.И. Развитие креативности младших школьников на уроках музыки посредством педагогики искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2015. 24 с.
10. Рогачева Л.С. Духовно-нравственное воспитание подростков средствами музыкально-театральной деятельности в детском творческом объединении: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 28 с.
11. Савина Е.Г. Формирование умений межличностного взаимодействия у младших школьников в музыкально-театральной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
12. Спиридонова А.А. Формирование культурно-эстетического отношения младших школьников к действительности во внеурочной деятельности на основе полихудожественного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2018. 32 с.
13. Турчак С.К. Педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на Дону, 2017. 24 с.
14. Удалова Р.И. Педагогическая технология формирования основ музыкального вкуса младших школьников во внеурочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2016. 26 с.
15. Фуртас Т.В. Подготовка будущего учителя музыки к организации музыкально-театральной деятельности со школьниками: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005. 24 с.
16. Халилулина Ю.Н. Развитие креативности младших школьников в учреждениях дошкольного образования на основе интеграции педагогических технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 27 с.
17. Хомяков А.Д. Формирование креативности подростков и старших школьников средствами арт-терапии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с.
18. Шульга Е.П. Структура и развитие креативных способностей младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.

MUSICAL AND THEATERAL ACTIVITIES AS A PEDAGOGICAL RESOURCE OF FORMING SCHOOLCHILDREN'S CREATIVITY

T.I. Yakimanskaya

Tver State University, Tver, Russia

The article analyzes the problem of using out-of-class musical and theatrical activities in the development of schoolchildren's creativity. The analysis of the resources of formation of students' creativity is presented. It is shown that for the formation of schoolchildren creativity, an interactive approach that is successfully implemented in out-of-class musical and theatrical activities is important.

Keywords: *basic general education, out-of-class musical and theatrical activity, pedagogical resource, creative abilities, creativity, interactive approach.*

Об авторе:

ЯКИМАНСКАЯ Татьяна Игоревна, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия (научный руководитель – д-р филол. наук, проф. Е. Г. Милюгина), e-mail: yakita81@mail.ru

УДК 787.1

ФОРМИРОВАНИЕ ТРАДИЦИЙ РУССКОЙ СКРИПИЧНОЙ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

Т.В. Афанасьева

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Рассматривается *формирование традиций русской скрипичной исполнительской школы* на примере педагогической деятельности крупнейших музыкантов XIX–XX вв., анализируется понятие «*исполнительская школа*».

Ключевые слова: *скрипичная исполнительская школа, традиции русской скрипичной исполнительской школы, методика обучения игре на скрипке, деятельность педагогов-музыкантов скрипичного искусства.*

В программе развития системы музыкального образования на 2015–2020 гг. отмечается, что деятельность образовательных учреждений и реализуемые программы в области музыкального искусства и педагогики направлены на распространение в обществе знаний о музыкальном наследии человечества. Подчеркивается важность развития творческого потенциала и формирования целостной личности, ее духовности, интеллектуального и эмоционального богатства [12]. В связи с этим особое значение приобретает деятельность крупнейших педагогов-музыкантов. Анализ музыкально-педагогических традиций, деятельность крупнейших педагогов-музыкантов, изучение их профессионального опыта являются на сегодняшний день актуальной темой. Важность изучения исполнительской и педагогической деятельности выдающихся музыкантов отмечали Л.И. Анциферова, М.М. Берлянич, К.К. Платонов и др.

Определение понятия *исполнительская школа* в искусствоведении и музыкальной педагогике на сегодня не устоялось. Некоторые исследователи (С.К. Бондырева, К.В. Чистов и др.) отождествляют понятия *исполнительская традиция* и *исполнительская школа*, где опыт передается посредством преемственности (см. об этом [15]). Д.И. Варламов и Е.С. Виноградова отмечают, что проблема «осмысления понятия *исполнительская школа* в музыкальном искусстве остаётся открытой и на сегодняшний день»; по их мнению, традиция может существовать отдельно, но «исполнительская школа невозможна без традиций» [4, с. 1408]. В.Д. Иванов определяет понятие

исполнительская школа как «системное художественное направление, связанное со своеобразием и общностью основных взглядов, преемственности принципов и методов в обучении игре на том или ином музыкальном инструменте» [7, с. 18]. По мнению Б.Я. Землянского, «традиция обеспечивает непрерывность творчества, чувство традиции является природной потребностью» [10, с. 38–39].

Профессиональное становление скрипичной исполнительской школы у разных народов происходит в различные исторические периоды. Ю.А. Башмет отмечает, что «каждый талантливый человек передает музыку так, как он ее чувствует и понимает, это настолько очевидно, что комментариев не требует. Но <...> крупные мастера при этом не разрушают традиции, не опровергают их, а развивают и обогащают» [цит. по: 14, с. 14–15]. Тем не менее «каждая национальная культура, взаимодействуя с другими, воспринимая и преобразуя их опыт, сопоставляя его с собственными традициями, обретает новую идею для развития» [1, с. 9]. В процессе формирования скрипичная школа обогащается творчеством педагогов-музыкантов, каждый из которых выдвигает собственные идеи, так происходит «персонализация педагога – основателя школы и его окружения» (т.е. его учеников) [4, с. 1409].

М.В. Воротной основным критерием педагогической деятельности считает ориентацию на создание школы: «Последователи, пользуясь основами мастерства, полученными в процессе обучения, перерабатывают, переосмысливают и развивают основные принципы своих учителей в новых условиях» и «именно поэтому можно говорить не только о школах отдельных педагогических личностей, но и о национальных школах: французской, немецкой, русской, советской» [5, с. 8–9].

Рассмотрим формирование традиций русской скрипичной школы на примере опыта крупнейших педагогов, которые внесли большой вклад в музыкальное образование и исполнительское искусство. Период XVIII–XIX вв. в истории русской музыки характеризуют как «этап появления скрипичной школы» [8, с. 283]. Как указывает М.М. Берляничик, «идеи многих выдающихся мастеров остались в скрипичной педагогике на долгое время лишь «историческим эпизодом» [3, с. 6]. Большую роль вначале сыграли русские народные песни и «Скрипичная школа, или наставление играть на скрыпке» И. Астахова [8, с. 287]. Материал доступен для понимания, все музыкальные упражнения основаны на интонациях народных русских песен и танцев, даются ценные рекомендации учащимся в применении темпа в зависимости от характера музыки, к качеству звука при игре на инструменте, а вопросы постановки рук, по мнению М.М. Берляничика, описаны недостаточно [3, с. 18].

В становлении русской скрипичной исполнительской школы второй половины XIX в. важную роль играет творчество выдающегося скрипача, дирижера, педагога, виртуоза-исполнителя И. Хандошкина. Жанр вариаций на русские песни становятся основным в скрипичной литературе. Важным шагом в развитии русской скрипичной школы было создание Петербургской (1862) и Московской (1866) консерваторий, Музыкального училища Е. и М. Гнесиных (1895). Именно в это время многие выдающиеся музыканты-исполнители

содействовали формированию русской скрипичной школы: в Петербурге – Г. Венявский, Л. Ауэр, в Москве – Ф. Лауб, И. Гржимали [13, с. 102].

Среди выдающихся скрипачей-педагогов выделяется Л.С. Ауэр, ученик Йозефа Йохима. Он работал в Петербургской консерватории (до 1918 г.) и воспитал более трехсот талантливых скрипачей-исполнителей, среди которых Я. Хейфец, Е. Цимбалист, М. Эльман и др. [13, с. 100]. Его методические работы «Моя школа игры на скрипке», «Интерпретация произведений скрипичной классики», изданные в США и переведенные на русский язык в начале XX в., – «сжатая энциклопедия эстетических и методических основ скрипичной игры» [16, с. 22]. Деятельность Л.С. Ауэра расширила творческие и художественные возможности скрипичной школы России. Одним из первых он применяет новую постановку правой руки скрипача (высоко поднятый локоть, глубокий хват пальцами трости смычка с доминирующей ролью в звуке указательного пальца), что стало важным элементом в современной методике обучения игры на скрипке. В дальнейшем такая постановка получила название «постановка русской скрипичной школы» [6, с. 100]. На начальном этапе обучения эмпирически сложившаяся методика включала в основном методы технического освоения игры на инструменте. Характерна цельность, высокий уровень обобщенности и лаконизм метода Л.С. Ауэра, где он говорит о важности индивидуально-личностных факторов для успешности занятий на скрипке [2, с. 95]. Важной педагогической основой Л.С. Ауэр считал «культуру звука» для скрипача. Продолжателями его традиций стали А.И. Ямпольский и Л.М. Цейтлин.

В XX в. многие российские педагоги вынуждены были эмигрировать, что не способствовало активному развитию скрипичного исполнительства и педагогики. Тем не менее русская скрипичная школа сумела в целом сохранить и развить великолепные традиции исполнительских школ крупнейших педагогов-музыкантов. П.С. Столярский, ученик Э. Млынарского и продолжатель скрипичной школы Л.С. Ауэра, известен умением работать с начинающими скрипачами и «воспитывать их до высших ступеней мастерства» [13, с. 118]. При поддержке Л.С. Ауэра, П.С. Столярский открыл в Одессе частную музыкальную школу для раннего развития музыкально-исполнительских способностей детей (1911), на базе которой была открыта школа-десятилетка при Одесской государственной консерватории (1933), где одновременно занимались более 80 детей разного возраста начиная с 3–4 лет.

Один из величайших скрипачей, Д.Ф. Ойстрах, ученик П.С. Столярского, являлся непосредственно продолжателем традиций его школы. В своих воспоминаниях он писал: «Невозможно забыть особую атмосферу, царившую здесь. Все углы большой квартиры, где помещалась школа, были заставлены пюпитрами, завалены футлярами, нотными папками. Во всех коридорах толпились радостные и возбужденные малыши...» [11, с. 131]. В дальнейшем главным педагогическим принципом Д.Ф. Ойстраха было сочетание доброжелательности и сотрудничества с высокой требовательностью к ученику. Другим принципом, по воспоминаниям дирижера К.П. Кондрашкина, было совместное творчество, «поиск нового, как результат совместного опыта учителя и ученика... На уроках Давид Федорович часто проводил аналогии

между исполняемой музыкой и произведениями литературы, живописи, скульптуры... Давид Федорович изумительно показывал на инструменте, как следует исполнять то или иное место, добиваясь, прежде всего у ученика точного понимания замысла композитора» [11, с. 24–25].

С 1922 г. и до конца жизни в Московской консерватории работал А.И. Ямпольский. Отличительной особенностью его педагогики был индивидуальный подход к ученику, сочетание обучения инструментальному мастерству с обучением музыке в широком смысле [13, с. 119]. Он разделял учеников на восемь типов по наиболее характерным психофизиологическим особенностям, отношению к овладению мастерством и целенаправленным методам воздействия. Будучи виртуозным скрипачом, он считал основой обучения техническое развитие ученика. А.И. Ямпольскому принадлежат труды по методике обучения игре на скрипке, в которых зафиксирован его ценнейший опыт, а также редакции скрипичных произведений. Многие его ученики: Ю.Г. Ситковецкий, Б.Э. Гольдштейн, Е.Г. Гилельс и др. – приобрели мировую известность. Продолжили развивать традиции школы ученики Ямпольского – И.С. Безродный, Э.Д. Грач, М.Б. Питкус, Я.И. Рабинович, Ю.И. Янкелевич и др. Ученик А.И. Ямпольского Л.Б. Коган, скрипач и педагог, лауреат 1 премии Международного конкурса имени королевы Елизаветы в Брюсселе (1951), председатель жюри Международного конкурса им. П.И. Чайковского, получил мировую славу как музыкант с особенной «романтической виртуозностью» [6, с. 86] – неслучайно ему посвятили скрипичные концерты Т.Н. Хренников, А.И. Хачатурян и др.

Одним из основоположников русской (советской) скрипичной школы считается Л.М. Цейтлин. Известный педагог Московской консерватории, создатель знаменитого оркестра без дирижера «Персимфас», он продолжил традиции Л.С. Ауэра и воспитал талантливых мастеров скрипичного исполнительского искусства, среди которых М. Блок, Б. Вельтман, А. Габриэлян, И. Дегтяр и др. Педагог-методист К.Г. Мострас, ученик Б.О. Сибора, сыграл большую роль в развитии русской скрипичной исполнительской школы. Он один из первых классифицировал методические проблемы, соотносящиеся со средствами выразительности. К.Г. Мострас – автор методических очерков, работ, посвященных проблемам методики обучения игре на скрипке: «Интонация на скрипке» (1948), «Ритмическая дисциплина скрипача» (1951), «Динамика в скрипичном искусстве» (1956), «Система домашних занятий скрипача» (1956) и др. Также ему принадлежат скрипичные пьесы и обработки. К.Г. Мострас внёс большой вклад в историю музыкального образования и традиций скрипичного исполнительского искусства, обобщив опыт профессоров Московской консерватории и немецкой скрипичной школы начала XX в. Во главе группы методистов, К.Г. Мострасом созданы учебные программы по классу скрипки. Педагогические усилия К.Г. Мостраса были направлены на развитие навыков самостоятельной работы учащихся. Им был предложен метод «самостоятельных занятий» в присутствии педагога, где педагогу отводилась роль наблюдателя [9, с. 32]. Им предложены новаторские идеи в решении проблем постановки рук скрипача. В его работах обоснованы

преимущества нового метода, который подробно рассмотрен и исследуется в работах М.М. Берляничка [3]. К.Г. Мострасом было воспитано свыше двухсот музыкантов-профессионалов, а новаторские идеи в скрипичной педагогике продолжили его ученики, авторы известных работ для начального обучения: А. Григорян («Гаммы и арпеджио для скрипки для ДМШ и музыкальных училищ»), К. Родионов («Начальные уроки игры на скрипке») и др.

Российские педагоги-музыканты XX–XXI вв. И. Безродный, Г. Кремер, Л. Амбарцумян, М. Венгеров, Б. Гутников, Д. Ситковецкий, В. Третьяков, В. Спиваков, С. Стадлер, Ю. Янкелевич, и др. внесли большой вклад в укрепление традиций русской скрипичной исполнительской школы.

Благодаря накопленному за долгие годы богатому педагогическому опыту, русская скрипичная исполнительская школа сформировала уникальную систему подготовки музыкантов и воспитывает великолепных исполнителей мирового уровня. В XXI в. русская школа формирует исполнительские и педагогические традиции на основе преемственности профессионального опыта крупнейших педагогов-музыкантов. Отличительными чертами русской скрипичной исполнительской школы являются художественная выразительность и техническое совершенство.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнян И.А. Обобщение интернациональных музыкально-педагогических традиций как средство формирования профессионального опыта будущих учителей музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 25 с.
2. Ауэр Л.С. Моя школа игры на скрипке. М.: Музыка, 1965. 115 с.
3. Берляничка М.М. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства скрипача: автореф. дис. ... д-ра иск. М., 1995. 35 с.
4. Варламов Д.И., Виноградова Е.С. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве // *Фундаментальные исследования*. 2013. № 11–7. С. 1407–1411.
5. Воротной М.В. Исполнительские и педагогические принципы С.И. Савшинского: автореф. дис. ... канд. иск. СПб., 2008. 23 с.
7. Гинзбург Л.С., Григорьев В.Ю. История скрипичного искусства. М.: Музыка, 1990. 157 с.
8. Иванов В.Д. Словарь музыканта-духовика. М.: Музыка, 2007. 128 с.
9. Келдыш Ю.В. Русская музыка XVIII века. М.: Наука, 1965. 464 с.
10. Мострас К.Г. Система домашних занятий скрипача. М.: Музгиз, 1963. 56 с.
11. О музыкальной педагогике / Б.Я. Землянский; сост. и науч.-текстол. подгот. О. Дворниченко; вступ. ст. М. Смирнова. М.: Музыка, 1987. 140 с.
12. Ойстрах Д.Ф. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / сост. В.М. Григорьев. М.: Музыка, 1978. 288 с.
13. Программа развития системы российского музыкального образования на период с 2015 по 2020 годы (утв. Минкультуры России 29.12.2014) // *Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации [электронный ресурс]*. URL: <http://legalacts.ru/doc/programma-razvitiya-sistemy-rossiiskogo-muzykalnogo-obrazovaniya-na-period-s/> (дата обращения: 24.02.2019).
14. Федорович Е.Н. История музыкального образования: учеб. пособие. М.: Директ-Медиа, 2014. 179 с.
15. Цыпин Г.М. Концертная сцена России. Проблемы. Суждения. Мнения. М.: Феникс-АРТ, 1993. 180 с.
16. Шахназарова Н.Г. О национальном в музыке. М.: Музыка, 1968. 86 с.
17. Ямпольский И. Русское скрипичное искусство Л.: Музыка, 1951. 516 с.

THE FORMATION OF THE TRADITIONS OF RUSSIAN VIOLIN PERFORMING SCHOOL

T. V. Afanasieva

Tver State University, Tver, Russia

The article deals with the formation of the traditions of the Russian violin performing school on the example of pedagogical activity of some of the largest teachers-musicians of 19-20 centuries, analyzes the concept of «performing school».

Keywords: *violin performance school, the traditions of Russian violin performing school, methods of learning to play the violin, the activities of the greatest of musicians-teachers of violin art.*

Об авторе:

Афанасьева Татьяна Вячеславовна – магистрант ФБГОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, (научный руководитель – канд. пед. наук, доц. И.А. Арутюнян), Тверь; e-mail: miss-skripachka2017@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УДК 371.13

О КОНЦЕПЦИИ ПРАКТИКУМА ПО РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Г.А. Демурчян, С.Ю. Щербакова

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Формулируются концептуальные подходы к построению содержания практикума по решению задач и определению его места в подготовке будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: *концепция, задача, текстовые задачи, решение задачи, поиск решения задачи, управление поиском решения задачи.*

«Обучение искусству решать задачи
есть воспитание воли»
Д. Пойа

Современная система образования становится все более децентрализованной, разнообразной, гибкой, альтернативной. Учителю как главной фигуре предоставлена большая самостоятельность в вопросах совершенствования учебного процесса: ему предоставлено право выбора учебников и учебных пособий, право распределения часов и тем по классам, вплоть до права составления своей авторской программы прохождения учебного предмета [1].

Бесспорно, что эффективная реализация этого права в преподавании математики в начальной школе невозможна без глубокой теоретической подготовки по элементарной математике, без знания научных основ начального курса математики, без умения провести всесторонний анализ учебников и учебных пособий, представленного там учебного и задачного материала.

Этого требуют и государственные образовательные стандарты нового поколения, формулирующие требования к будущему учителю начальных классов – выпускнику вуза в терминах компетенций, определяющих, что выпускники должны уметь делать по завершении обучения. Например, ОПК-2 «Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты» [4]. В

связи с этими требованиями происходит смещение акцента с процесса обучения на его результаты. Однако в соответствии с теорией оптимального управления эффект от функционирования любой системы зависит от ее организации.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что всякая реорганизация должна иметь глубоко продуманный характер, учитывать специфику российских условий и традиций. Одна из важнейших национальных традиций российского образования обусловлена историческими обстоятельствами и заключается в его фундаментальности. Тенденция «дефундаментализации» образования в современных образовательных процессах может обернуться бедой для всей системы.

Современная система образования предъявляет к учителю среди прочих требование владения управленческими навыками, предполагающими его способность планировать и организовывать учебно-познавательную деятельность школьников на основе ведущих положений теоретического менеджмента. Например, ОПК-3 «Способен организовать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» [4]. Управленческие аспекты педагогической деятельности рассматривались в трудах многих отечественных ученых: Ю.В. Васильева, О.Ю. Заславской, Н.Г. Киселевой, В.С. Лазарева, В.П. Симонова, В.А. Слостенина, В.А. Трайнева, Т.И. Шамоной, В.А. Якунина [8], что подтверждает актуальность данной статьи.

В статье сделана попытка описать возможности формирования управленческих навыков у будущих учителей начальных классов в процессе освоения дисциплины «Практикум по решению текстовых арифметических задач». Эта дисциплина является частью практической подготовки студентов, носит профессионально-ориентированный характер и отвечает современным требованиям к будущим учителям начальных классов. Осуществление профессиональной направленности всякой учебной дисциплины требует моделирования содержания целостной профессиональной деятельности. Однако деятельность учения в вузе не адекватна будущей деятельности учителя. Предмет учебной деятельности – абстрактные знания, воплощенные в текстах, знаках и т. п., к тому же разбросанные по разным учебным дисциплинам. Целью учения является усвоение знаний и их запоминание, тогда как знания в профессиональной деятельности являются средством ее успешной реализации [6]. Это определяет основную цель подготовки будущего учителя – формирование позиции студента как субъекта учебно-познавательной и будущей профессиональной педагогической деятельности [6].

Характерные для математической деятельности качества мышления являются необходимыми для продуктивной жизни в обществе. Основу же математической деятельности составляет процесс решения математических задач. Поэтому обучение через задачи играет важную роль. Более того, решение задач является основным видом самостоятельной деятельности обучающихся. Перефразируя слова К. Коффка, можно сказать, что когда ученик «овладевает какой-нибудь задачей, он не только усваивает себе, как

решить снова такую же задачу, но он становится способным решать и другие задачи, с которыми он раньше не мог справиться... Таким образом, обучение действительно является развитием, а не простым механическим приобретением изолированных форм поведения» [7].

Текстовые задачи представляют собой традиционный раздел элементарной математики, а умение решать задачи является одним из основных индикаторов уровня математического развития обучающегося, глубины усвоения им учебного содержания. Знаний всех теоретических положений, правил и формул бывает недостаточно. Важно научиться применять эти знания при решении задач, а именно: производить выбор нужных для решения конкретной задачи, оценивать правильность и эффективность выбора.

Однако, выявленные в ходе анализа результатов многолетних, проводимых на большом массиве (около 10 000 школьников ежегодно с 2007 г.), мониторинговых обследований уровня образовательных достижений по математике обучающихся школ г. Твери и Тверской области тенденции позволяют утверждать, что среди наиболее слабо освоенных обучающимися тем и разделов выделяются текстовые задачи. Такой неутешительный результат, к сожалению, относится ко всем уровням школьного обучения (4 класс, 9 класс, 11 класс).

Следует акцентировать, что обучению решения текстовых задач в начальной школе уделяется много внимания. Тем не менее, наибольшие затруднения при выполнении диагностических работ вызвали именно текстовые задачи. Верно эти задачи традиционно решают не более половины испытуемых. Большую трудность вызывают задачи, для решения которых необходимо видеть и понимать различные зависимости между величинами, например, зависимость, выражающуюся отношением данных, или данных и искомых величин, или простая, известная еще из курса начальной школы зависимость «скорость-время-путь». А ведь с понятием отношения величин знакомство происходит уже в начальной школе. Задания на зависимость «скорость-время-путь» формируют основания для умения решать текстовые задачи на движение, и значит должны быть освоены большинством обучающихся. Задачи на работу и задачи на движение описываются одной и той же математической формулой. Однако ученики часто за фабулой задачи не видят математически значимой информации. К сожалению, и студенты, не усвоив этого факта в начальной школе, подходят к решению задач на движение и задач на работу с разных позиций, не видят единства математической модели.

Некоторые задачи могут быть решены как алгебраически, так и арифметически путем логических рассуждений, без введения неизвестных и составления уравнения. Выявленные затруднения в решении таких задач свидетельствуют о недостаточной сформированности у учеников культуры логических рассуждений, формируемой наиболее успешно при решении задач арифметическим методом, предполагающим умение на основе анализа данных делать правильные логические выводы. Как писал Л.Д. Кудрявцев: «Люди, которые не научились правильно думать, логически рассуждать, которые считают, что они понимают то, что на самом деле они не понимают, могут представлять серьезную опасность для общества при самых их добрых намерениях» [2, с. 51].

На следующих уровнях обучения к текстовым задачам обращаются только на этапе подготовки к сдаче основного государственного экзамена (9 класс) и единого государственного экзамена (11 класс) по математике. Таким образом, в вуз приходят студенты, имеющие навыки решения задач, сформированные, в лучшем случае, на уровне основной школы, так как в 11 классе нет уроков, специально посвященных текстовым задачам.

Можно много и убедительно говорить о важности текстовых задач как примеров моделирования практических ситуаций на языке знаков и формул, как заданий для развития умения работать с информацией, выбирая математически важную информацию, как богатого материала для развития мыслительных приемов. Данные задания проверяют умение планировать ход решения задачи, строить арифметическую или алгебраическую модель предложенной сюжетной ситуации, оценивать правильность построенных моделей, соотносить полученные результаты с реально возможными (Например, врач не может прописать принимать лекарство по 300 таблеток ежедневно, как было указано в ответе учеником).

Все вышесказанное подтверждает трудность освоения этого вида учебных заданий и детерминируют необходимость усиления работы учителя с ними. Однако отсутствие в школьном курсе математики самостоятельной темы «Текстовые задачи» затрудняет формирование у учеников умений, тем более навыков их решения. Следовательно, учителю принадлежат особая роль и ответственность при выборе места и времени для решения текстовых задач на каждом этапе обучения в соответствии с содержанием учебного материала.

Это актуализирует проблему моделирования принципиально иного, подхода к построению дисциплины «Практикум», обеспечивающего достижение обозначенных задач. В основу содержания практикума по решению задач положена концепция, суть которой заключается в следующем.

Во-первых, необходимо сформировать у студентов устойчивое понимание значения текстовых задач в изучении математики в начальной школе, в развитии логического мышления (различных приемов умственных действий) младших школьников, в формировании у них определенных математических умений (вычислительной деятельности, умения строить по условию задач простейшие математические модели и т. д.).

Во-вторых, углубить и систематизировать знания студентов о задачах, их структуре, способах и методах их решения.

В-третьих, научить студентов решать любые текстовые задачи различных видов и типов, а именно: задачи на движение, задачи на работу и производительность труда, задачи на проценты, задачи на растворы, сплавы, смеси, задачи в целых числах и другие арифметическим или алгебраическим методом (составлением уравнений, неравенств и их систем).

В-четвертых, совершенствовать методические умения студентов по обучению младших школьников общим приемам работы над текстовой задачей, развивать навыки управленческой деятельности, необходимые будущему учителю при организации поиска решения задачи.

В-пятых, формировать у студентов умения корректировать общие

(традиционные) приемы учебной работы в соответствии с особенностями альтернативных и экспериментальных методических систем обучения в начальной школе.

В-шестых, развивать математические способности студентов, прививать интерес и вкус к самостоятельным занятиям математикой.

Предложенная концепция построения практикума позволяет теоретически обосновать и практически осуществить взаимосвязь предметной, методической и педагогической подготовки в содержании и методах обучения. Таким образом может быть достигнута одна из главных, по нашему мнению, целей практикума – воссоздание предметного и социального контекста профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов.

В рамках практикумов по решению задач обсуждаются следующие вопросы, над которыми многие студенты не задумывались в школе, хотя прорешали немалое количество задач различного характера.

1. Что такое задача, какова структура задачи. Этот вопрос является чрезвычайно важным, так как нередко студенты имеют смутное, интуитивное, а порой и неверное представление о сущности задачи, стремятся быстрее решить предложенную задачу, что им удается, если задача довольно простая. При решении более сложной задачи у них возникают затруднения.

Виды задач, решаемых в школьном курсе математики можно классифицировать по различным основаниям. Л.М. Фридман и Е.Н. Турецкий предлагают следующую классификацию [5]. По характеру рассматриваемых объектов авторы выделяют практические и теоретические (математические) задачи; по отношению к теории – стандартные и нестандартные задачи; по характеру требований задачи делятся на следующие виды: задачи на нахождение или распознавание искомых величин, фигур; задачи на преобразование или построение и задачи на доказательство или объяснение.

Следует акцентировать, что все эти виды задач, сформулированные в адаптированных с учетом возможностей младших школьников вариантах, представлены в курсе математики начальной школы.

Каждая задача предполагает условие и вопрос задачи. В условии задачи указываются известные величины и их значения, а также обозначаются связи и зависимости между данными величинами или объектами. Эти связи могут быть явными или возникать в процессе решения задачи. Данных в условии должно быть достаточно, чтобы можно было ответить на вопрос задачи. Однако выделяется класс задач с избыточными или недостаточными данными. Такие задачи относят к числу развивающих задач; они предполагают для обучающихся возможность творческого поиска по дополнению условия задачи, перебора различных вариантов такого дополнения.

Задача может быть сформулирована либо в условной, либо в категоричной форме. Логическая схема условной формулировки имеет вид импликации «если ..., то ...». Например, «Если известны скорость движения и время движения, то найдите пройденный путь».

Многолетняя практика работы авторов статьи убеждает, что не все студенты успешно справляются с выделением данных и искомых величин,

установлении необходимых зависимостей между ними. Таким образом, при обсуждении этого вопроса происходит развитие информационной компетентности, которую авторы статьи понимают как совокупность следующих составляющих: умение воспринимать и осмысливать тексты; умение выделять и осмысливать математически значимую информацию как числовую, так и логическую; умение переводить информацию, представленную в любой форме, в знаково-символьную форму; умение переносить известные приемы в новую ситуацию.

Здесь же необходимо обсудить основные требования к системе задач, методы и приемы составления задач, системы задач. Это умение крайне важно не только в деятельности учителя, но и при подготовке студентами программы эмпирического исследования для выпускной квалификационной работы.

2. Важно обсудить, в чем состоит ситуация решения задачи с точки зрения общей теоретической схемы, так как студенты не всегда вникают в процесс решения задачи. Однако, необходимо показать им сложность и многоплановость этого процесса, состоящего из определенных шагов, этапов, каждый из которых имеет свое предназначение. Например, на этапе анализа задачи происходит установление связей, зависимостей между данными в задаче величинами или объектами и искомыми. На этапе исследования необходимо осуществить проверку решения задачи, убедиться, что задача решена верно, и искомая величина найдена, и ответить на вопросы «Возможно ли решение задачи другим методом или способом?», «Существует ли более рациональное решение?», «Согласуются ли данные задачи с реальными значениями рассматриваемых величин?» «Всегда ли задача имеет решения?», «Какие ограничения необходимо наложить на выбор данных в условии задачи?».

Надо, с нашей точки зрения, научить студентов различать метод решения задачи и способы ее решения, как вариативность внутри метода.

Следует отметить, что выполнение всех этапов при решении каждой задачи осуществляется с той или иной долей детализации. Некоторые этапы при решении типовых задач настолько отработаны, что их присутствие учеником не ощущается; особенно часто это касается этапа анализа. Однако учитель в процессе обучения решению задач должен следить за выполнением всех этапов. Поэтому студенты должны уметь четко выделять каждый этап в решении задачи и продумывать возможность управления мыслительной деятельностью обучающихся, например, с помощью системы наводящих вопросов. Следовательно, студенты сами должны уметь решать задачи. Бесспорно, для того, чтобы научиться решать задачи, надо много решать самому. Перефразируя слова канадско-американского математика Айвена Нивена, можно сказать: «Научиться решать задачи нельзя, наблюдая, как это делает сосед». Надо научить школьников такому подходу к задаче, при котором задача выступает как объект тщательного изучения, а ее решение – как объект планирования и реализации.

3. Студенты должны научиться определять основные возможные затруднения, которые могут возникнуть у ученика при решении задачи, что невозможно, если задача не решена самим студентом. Например, ученик

привык действовать по образцу. Это может привести к тому, что при решении задачи другого типа у него возникнут затруднения уже на этапе анализа условия задачи в установлении зависимостей между данными и искомыми величинами. Другое затруднение в выборе и использовании способов и методов решения задачи может быть вызвано тем, что ученик не знает сущности того или иного приема, способа, метода ее решения, не понимает различия между ними. Такая работа направлена на формирование у студентов ОПК-5 «Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении» [5].

4. Вопрос «Каковы пути преодоления возникших затруднений?» также будет способствовать формированию ОПК-5. Прежде всего, необходимо выяснить причины их возникновения, учитывая объективные трудности в овладении умением решать тот или иной тип задач. Следует согласиться с известным математиком и педагогом Д. Пойа, утверждавшим, что самая действенная помощь учителя – это естественная помощь: «Учитель должен поставить себя на место ученика; он должен увидеть источник затруднений, постараться понять, что происходит в голове ученика, и задать вопрос или указать шаг, до которого *учащийся мог бы додуматься самостоятельно*» (курсив авт.) [3].

5. Важно понять, в чем суть управления деятельностью обучающихся по решению задачи. Обучаясь управлению деятельностью по решению задачи, студенты продумывают систему наводящих вопросов и подсказок, осознают общность характера задаваемых вопросов и их целенаправленность. Следует помнить, что предлагаемые вопросы и советы должны вызывать у учеников один и тот же мыслительный процесс, связанный с поиском решения задачи.

6. Последний, но важный вопрос «Как от управления деятельностью по решению задачи перейти к управлению формированием способностей решать задачи?». Формируя навыки управления процессом поиска решения задачи, студенты должны прийти к выводу, что могут преследоваться различные цели. Одна из них – найти решение данной конкретной задачи. Другая – научить решать любую задачу данного типа. Более важная, но и более трудная цель заключается в управлении поиском решения любой задачи вообще, и как следствие формирование умения решать задачи.

Формирование у школьников различных уровней умения решать задачи является, по сути, выращиванием их способностей к решению задач любого типа и придает мыслительной рефлексии культурно-значимые формы.

Бесспорно, что от студента нельзя ожидать скорого полноценного формирования соответствующих профессиональных качеств и компетенций. Они будут сформированы лишь в период достаточно долгого самостоятельного вхождения в профессию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А. Щербакова С.Ю. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: монография. Тверь.: Твер.гос. ун-т, 2010. 180 с.
2. Образование, которое мы можем потерять. / Сб.: под общей ред. ректора МГУ В.А. Садовниченко. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова; Ин-т комп. Исслед., 2002. 288 с.

3. Пойа Д. Как решать задачу // Квантор. Львов, 1991. 215 с.
4. Федеральный государственный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утв. приказом Минобрнауки Российской Федерации № 121 от 22 февраля 2018 г.
5. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи. Кн. для учащихся ст. классов ср. шк. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
6. Щербакова С.Ю. О возможностях курса «НОШКМ» в профессиональной подготовке учителя // Модернизация школьного математического образования и проблемы подготовки учителя математики: тр. XXI Всеросс. семинара препод. математики ун-тов и пед. вузов. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002, с. 107–108.
7. Щербакова С.Ю. Введение опорных конструкций как прием обучения решению геометрических задач // Тр. междунар. форума по проблемам науки, техники и образования. М., 2002. Т. 2, с. 42–43.
8. КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-upravlencheskoy-kompetentsii-buduschego-pedagoga-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya>

ON THE CONCEPT OF THE WORKSHOP ON SOLVING PROBLEMS IN THE PREPARATION OF A FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER

S.Y. Shcherbakova, G.A. Demurchyan
Tver State University, Tver, Russia

The article formulates conceptual approaches to the structure of the content of the workshop on solving problems and the definition of its place in the preparation of a future elementary school teacher.

Keywords: *concept, problem, text problems, problem solving, search for a problem's solution, managing a problem's solution search.*

Об авторах:

Демурчян Гоарик Амаяковна – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: goar11@bk.ru

Щербакова Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 371.13

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ КАК НОВОЕ ИНТЕГРАТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

М.Л. Звездина

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Раскрываются причины появления и сущность концепции устойчивого развития мирового сообщества, особенности образования для устойчивого развития как новой модели образования, освещён вклад отечественных учёных в разработку научных и методических основ нового направления в образовании. Предлагается включение новой дисциплины «Образование для устойчивого развития как новая модель образования» в образовательные программы профессиональной подготовки педагогов по направлению «Педагогическое образование». Раскрывается замысел дисциплины.

Ключевые слова: *устойчивое развитие, концепция устойчивого развития, образование для устойчивого развития, содержание образования, модели и технологии образования для устойчивого развития, учебная дисциплина.*

Одной из мировых тенденций развития современного образования является появление и становление уже почти на протяжении тридцати лет так

называемого «образования для устойчивого развития» (ОУР), которое начинает складываться и в нашей стране, но преимущественно на базе экологического образования. Появление нового «цивилизационного проекта» жизни человечества (Ю.Л. Мазуров) обусловлено, по мнению большинства политиков и учёных, глобальными вызовами современности: обострением во всём мире как социально-экономических проблем (неравномерное развитие экономик и социальных сфер отдельных регионов и стран планеты, распространение нищеты и голода, развитие межэтнических конфликтов, недоступность образования для отдельных категорий населения земли и др.), так и глобальных экологических проблем (загрязнения окружающей среды, истощения природных ресурсов, сведения лесов и опустынивания, изменения климата, сокращения биологического разнообразия, распространения экологически зависимых заболеваний и др.).

Научные основы – концепция образования для устойчивого развития – начала складываться с момента появления самой концепции устойчивого развития цивилизации, которая была утверждена на конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-Де Жанейро в 1992 г. как Программа действий на XXI столетие. «Переход к устойчивому развитию предстал как необходимая кардинальная трансформация материальной и духовной культуры человечества на основе экологических и гуманистических ценностей» – такую оценку даёт философ Н.М. Мамедов [2, с. 10]. Она была принята мировым сообществом для реализации в странах мира. Именно данная концепция стала методологической основой концепции образования для устойчивого развития. По мнению доктора философских работ А.Д. Урсула, «под устойчивым развитием понимается управляемое опережающее развитие общества, не разрушающего своей природной основы (прежде всего биосферы) и обеспечивающее непрерывный прогресс цивилизации» [6, с. 9]. «Переход на стратегию устойчивого развития означает постепенное обеспечение целенаправленной самоорганизации общества в экономической, социальной и экологической сферах. В этом смысле устойчивое развитие должно характеризоваться экономической эффективностью, экологической безопасностью и социальной справедливостью» [6, с. 10].

В современной философской и психолого-педагогической науке уточняются сущность и статус ОУР, его роль в образовании и в решении проблем цивилизации. Так, во многих международных документах, в работах отечественных и зарубежных учёных разных специальностей подчёркивается ценность нового направления образования: оно обеспечивает достижение на Земле устойчивого развития человечества и улучшения качества жизни, достижение целей устойчивого развития цивилизации (ЦУР), которые сформулированы в «Повестке дня на 2030» и приняты на Инчхонской конференции в 2015 г. Так в Инчхонской Декларации «Образование-2030» уточняется концепция ОУР, делаются новые акценты. «Наша концепция заключается в преобразовании жизни людей с помощью образования, признавая важную роль в качестве основной движущей силы развития и достижения других целей ЦУР» – говорится в п. 5 документа [8]. Важно, что

среди семнадцати целей устойчивого развития выделена отдельно ЦУР-4 «Обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни», которая определяет стратегию развития систем образования. Как видно, отмечается, что достижение других целей, связанных с решением экологических, этнических, этических и других проблем, невозможно без образования. Устойчивое развитие зависит от сформированности у населения планеты «культуры устойчивого развития» (Н.М. Мамедов), «культуры устойчивого образа жизни», экологической культуры как её части, которые можно воспитать через систему образования.

Особую роль в становлении и развитии ОУР в мире и в России сыграла принятая в 2005 г. Стратегия Европейской экономической комиссии ООН, в которой определены цели ОУР и основные принципы. Среди них особенно важны принципы гуманизации, непрерывности и системности, активности и междисциплинарности, комплексности образования [11]. Стратегия явилась основой для построения новой модели образования в странах мира и в России. Значительный вклад в создание ценного нормативного документа внесли и отечественные учёные.

Однако теоретико-методологические основы нового интегративного и многоаспектного направления образования ещё полностью системно не сформированы, что затрудняет реализацию идей ОУР в практике. До сих пор нечётко обозначен предмет ОУР. Определяя сущность ОУР, многие отечественные учёные сходятся на идее, что образование для устойчивого развития – это новая модель образования, ориентированная на модель устойчивого развития (А.Д. Урсул, Н.Н. Марфенин, Л.В. Попова) или на модель культуры устойчивого развития (Н.М. Мамедов). По мнению В.А. Садовниченко и Н.С. Касимова, ОУР – «проникающая образовательная идея» [4, с. 3]. С точки зрения Ю.Л. Мазурова – это «особая глобальная модель образовательной деятельности», новый «цивилизационный проект» [10]. В исследовании А.Н. Захлебного отмечено, что «цель ОУР носит культурно-антропологический характер. Это – развитие человеческого потенциала, как способности человека выстраивать рефлексивное отношение к собственным качествам и ресурсам и формировать проект своего собственного настоящего и будущего в интересах развития культуры устойчивого развития» [1, с. 5]. В работах А.Д. Урсула отмечается отличительная особенность ОУР – его футуризация: «в качестве особенностей, отличающих новую форму образования от современной, выделяются опережающие механизмы развёртывания образовательного процесса. Опережающий процесс, футуризирующий образование, складывается из включения в содержание образования проблемы будущего, а также из гораздо более ускоренного развития образования по сравнению с другими видами человеческой деятельности» [7, с. 15]. Существует точка зрения, что ОУР выполняет «цементирующую роль» и может объединять в целостном образовательном процессе все направления обучения и воспитания [9].

Большинство специалистов делают вывод, что ОУР в нашей стране и за

рубежом вырастает из экологического образования, которое развивается с конца 70-х гг. прошлого века и имеет богатый опыт. Именно экологическое образование является методологической основой для ОУР (Г.А. Ягодин). Так, один из разработчиков теоретико-методологических основ экологического образования в интересах устойчивого развития – Н.Н. Моисеев предлагал осуществлять перестройку содержания общего и профессионального образования с акцентом на место и роль человека и общества в Природе в условиях глобализации и устойчивого развития. В исследовании определена миссия университетов в создании основы цивилизационной системы «УЧИТЕЛЬ», подчёркивается необходимость повышения статуса преподавателя университета и учителя общеобразовательной школы [5, с. 81].

В исследованиях специалистов России уточняются научные подходы к проектированию ОУР (системный, культурологический, деятельностный, личностно-ориентированный, этнографический, интегративный), содержание образования (культурологический и компетентностный подходы), модели обучения и модели построения образовательного процесса на базе отдельных образовательных организаций, методики и технологии обучения и воспитания обучающихся разных возрастных групп (Н.С. Касимов, В.А. Садовничий, Н.Н. Марфенин, Л.В. Попова, С.В. Алексеев, Н.И. Корякина, Д.С. Ермаков, С.А. Степанов, М.В. Аргунова и др.). Среди основных содержательных линий, которые следует включать в программы обучения в школе и вузе, Н.Н. Корякина и другие педагоги выделяют, те, что предложены в европейской Стратегии ОУР: «взаимосвязи в обществе, экономике и природе: на локальном, региональном и локальном уровнях; гражданственность и права будущих поколений; потребности и права будущих поколений; разнообразие – культурное, социальное и биологическое; качество жизни, равноправие и социальная справедливость; «устойчивые» изменения (развитие в рамках несущей способности экосистем). будущее прогнозируемое и непредсказуемое» [9].

По мнению Н.И. Корякиной, при этом самое большое значение имеет содержание, интегрирующее в себе все указанные линии, а широта содержания ОУР позволяет внести вклад в его осуществление практически всем предметам школьного цикла. Тем самым реализуется междисциплинарный подход в образовании.

По мнению А.Н. Захлебного, особое значение имеет в содержании образования реализация всех компонентов культуры устойчивого развития – её онтологической, деятельностной, ценностной и субъектно-личностной составляющих [1, с. 5]. Это возможно через реализацию культурологического подхода в ОУР.

Проблема отбора содержания ОУР и технологий обучения рассматривалась в работах Н.Н. Марфенина, Д.С. Ермакова, М.В. Аргуновой, Н.Н. Корякиной, Е.Н. Дзятковской и др... Основываясь на рекомендациях Стратегии ЕЭК ООН для ОУР, Н.Н. Марфенин предлагает «перейти от простой передачи знаний и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро

меняющихся условиях, участвовать в планировании социального развития, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе и возможные последствия в сфере устойчивости природных экосистем и социальных структур» [3, с. 155]. По мнению учёного, ОУР «требуется переориентации основного внимания ... к модели творческого или проблемного обучения». Предлагается шире применять в учебном процессе интерактивные технологии обучения: решение реальных проблем, проектное обучение, обучение в группах сотрудничества, социальное партнёрство, кейс-технологии и т. д. Активно развиваются и онлайн-технологии обучения и другие информационные технологии. Как видно, технологии ОУР соответствуют требованиям развивающего обучения отечественного образования, которое строится в русле идей ФГОС и идей национального проекта «Образование».

Взаимосвязь экологических, социально-экономических и педагогических аспектов содержания образования для устойчивого развития в вузе, то есть реализацию междисциплинарного подхода к образованию, рассматривают в своём исследовании С.А. Степанов, А.Д. Урсул, Л.В. Попова и др... Выделены ключевые темы УР в дисциплинах гуманитарного и естественнонаучного цикла. Особое внимание обращается на рассмотрение проблем устойчивого развития и путей их решения в России и отдельных регионах.

Таким образом, ОУР – это новое интегративное направление образования, объединяющее естественнонаучное и общественно-гуманитарное направления, имеет опережающий характер и построено на футурологическом подходе, т. е. нацелено на будущее, и может рассматриваться в трёх аспектах: как социальный феномен жизни мирового сообщества, как социальный институт жизни общества и как особый целостный образовательный процесс. При этом оно выполняет две основные функции: культурологическую (формирует культуру устойчивого развития) и прагматическую (готовит к жизни и осуществляет профессиональную подготовку для решения экономических, социальных и экологических проблем).

Опыт реализации идей ОУР в систему образования имеется как в России, так и в Тверской области. Так, в Тверском государственном университете ОУР преподаётся на факультетах естественнонаучной направленности: на биологическом факультете для бакалавров-биологов читается курс «Образование для устойчивого развития». Однако в содержании курса преимущественно раскрываются глобальные проблемы современности и концепция устойчивого развития. Недостаточно внимания уделяется педагогическим аспектам данного образования.

Совместно с доктором экономических наук, профессором С.И. Яковлевой, автором статьи создана для системы повышения квалификации авторская инновационная программа «Концептуальные, содержательные и технологические основы образования для устойчивого развития». Цель программы – сформировать профессиональную компетентность преподавателей вуза в области ОУР. Программа рассчитана на 36 часов и

имеет два модуля: «Изучение концепции и принципов устойчивого развития в вузе» и «Содержательные и технологические основы ОУР в вузе». Во втором разделе преподаватели обучаются по темам: 1. Образование в целях устойчивого развития как фактор стабильного развития общества. 2. Важнейшие международные соглашения в области образования для устойчивого развития. 3. Модели образования для устойчивого развития. 4. Технологии образования для устойчивого развития. Прошла апробация содержания и методик обучения по программе среди слушателей – преподавателей университета. Подготовлены учебно-методические и информационные материалы.

Нам представляется, что «образование для устойчивого развития» должно стать необходимым компонентом системы профессиональной подготовки педагогов. С целью совершенствования качества профессиональной подготовки педагогов в рамках образовательных программ бакалавриата и магистратуры по направлению «Педагогическое образование» предлагаем вариант учебной дисциплины с расширенным педагогическим аспектом содержания: «Образование для устойчивого развития как новая модель современного образования». Студенты как очной, так и заочной форм обучения получают представление о концептуальных основах и истории становления ОУР, о моделях ОУР, о подходах к конструированию содержания ОУР, о зарубежном и отечественном опыте применения идей нового направления образования в практике. Во время практических занятий предполагается включение обучающихся в интерактивные формы организации обучения, обеспечивающие овладение инновационными методиками и технологиями обучения и деятельностью проектирования образовательной организации на принципах устойчивого развития. Этот курс может входить или в обязательную, или в вариативную часть образовательной программы подготовки как бакалавра, так и магистра. В целом это позволит развивать и общую культуру будущего учителя, его эрудицию по одной из проблем образования, принятой в мировом сообществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захлебный А.Н. Зарубежный опыт включения идей устойчивого развития в содержание учебных предметов. //Идеи устойчивого развития в школе. Отечественный и зарубежный опыт адаптации идей устойчивого развития к предметным областям общего образования: монография / под ред. А.Н. Захлебного, Е.Н. Дзятковской. М.: Центр «Образование и экология», 2017. 170 с.
3. Мамедов М.Н. Экологические регулятивы социокультурных и экономических изменений //Экологический ежегодник: науч. журн. 2017, № 10. С.8–14.
4. Марфенин Н.Н. Чему и как учить для устойчивого развития? //Россия в окружающем мире: аналитический ежегодник /отв. ред. Н.Н. Марфенин. М.: Изд-во МНЭПУ, 2010. С. 146–176.
5. Садовничий В.А., Касимов Н.С. Становление образования для устойчивого развития в России //Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: науч.-метод. журн. 2006. № 4 (29). С. 3 –9.
6. Степанов С.А. Основные методологические и содержательные аспекты экологического образования для устойчивого развития в высшем учебном заведении: монография. М.: Изд-во МНЭПУ, 2010. 246 с.
7. Урсул А.Д. Цивилизационная стратегия развития III тысячелетия // Экология и управление

- природопользованием / под общ.ред. Н.М. Мамедова. М.: Изд-во РАГС, 2000. 247 с.
8. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Феномен футуризации в образовании для устойчивого развития // Ценности и смыслы. 2017. № 6 (52). С. 8–20.
9. Инчхонская декларация и рамочная программа действий. Образование-2030. <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245656r.pdf> (дата обращения 19.04.2019).
10. Корякина Н.И. Образование для устойчивого развития: модели и стратегии внедрения <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-dlya-ustoychivogo-razvitiya-modeli-i-strategii-vnedreniya> (дата обращения 17.04.2019).
11. Мазуров Ю.Л. Образование для устойчивого развития: глобальный цивилизационный проект и интересы России. http://www.geogr.msu.ru/science/projects/our/ross_swed/publications/vladimir_2010.php (дата обращения 18.04.2019).
12. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития. http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/5_Pages_30-35.pdf (дата обращения 19.04.2019).

**«EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT»
AS A NEW INTEGRATIVE AREA OF EDUCATION**

M.L. Zvezdina

Tver State University, Tver, Russia

The article reveals the causes and essence of the concept of sustainable development of the world community, the features of education for sustainable development as a new model of education, highlights the contribution of domestic scientists to the development of scientific and methodological foundations of a new direction in education. It is proposed to include a new discipline «Education for sustainable development as a new model of education» in the educational programs of professional training of teachers in the direction of «Pedagogical education». The idea of discipline is revealed.

Keywords: *sustainable development, concept of sustainable development, education for sustainable development, content of education, models and technologies of education for sustainable development, educational discipline.*

Об авторе:

Звезда Марина Леопольдовна – кандидат педагогических наук, доцент, младший научный сотрудник учебно-научной лаборатории «Психология образования» ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: zvezdina.m_tv@mail.ru

УДК 378.147

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА
В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

В.В. Копылов,

Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, Тверской филиал, г. Тверь, Россия

О.А. Копылова

Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте
Российской Федерации, Тверской филиал, г. Тверь, Россия,

Проанализированы требования профессиональных стандартов «Педагог» и ФГОС ВО 3++ в части формирования у студентов компетенций, необходимых для осуществления проектной деятельности, проектного управления, а также учета этих требований при разработке новых ОПОП ВО по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Профессиональное образование (по отраслям)».

Ключевые слова: *профессиональный стандарт педагога, проектное управление, проектная деятельность, компетенции, педагогическое проектирование.*

В настоящее время буквально во всех сферах экономики и социальной сферы все чаще употребляются такие термины, как «проект», «проектное управление», «проектная деятельность», «национальные проекты». Так, например, в послании Федеральному собранию 2019 г. Президент РФ В.В. Путин отмечает необходимость реализации задач, сформулированных в майском Указе и национальных проектах, в том числе в приоритетном национальном проекте «Образование», для реализации которого требуются кадры, в том числе и педагогические кадры, обладающие компетенциями, обеспечивающими прорывной скачок России во всех сферах экономического и социального развития, и огромное значение стало придаваться внедрению проектного управления и в деятельность органов власти и деятельность сотрудников конкретной организации.

Проекты в системе образования – явление далеко не новое, и вопросы применения проектов в управлении самостоятельной деятельности учеников и студентов изучаются педагогической наукой и реализуются на практике не менее активно, чем в бизнесе.

Условно можно считать основоположником идей проектной деятельности Сократа с его искусством майевтики, в XVI в. В Римской высшей школе искусств проект применялся как метод самостоятельного выполнения заданий. В дальнейшем, в Европе, в XVIII в. – в высших технических школах Франции, Германии, а в середине XIX в. – в США, в технических университетах метод проектов получает дальнейшее распространение на практике. Считается, что метод проектов появился в США и основывался на теоретических концепциях прагматической педагогики, провозгласившей принцип «обучение посредством делания» (Дж. Дьюи, Х. Килпатрик, Э. Коллингс). Педагоги-ученые, педагоги-практики, педагоги-новаторы применяют проект как метод, направленный на вовлечение обучающихся в активную и творческую деятельность, на повышение мотивации учебной деятельности и даже для получения обучающимися новых знаний и навыков.

Сейчас, когда Президентом РФ поставлена задача воплотить в жизнь национальный приоритетный проект «Образование», то становится очевидным, что от преподавателей ждут новых проектов, для реализации которых потребуются новые компетенции. Какие же требуются современному преподавателю проектные компетенции для реализации трудовых функций?

Отвечая на этот вопрос, мы проанализировали профессиональный стандарт 01.001 «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) [1], чтобы выяснить, какие требуются компетенции педагогу. В анализируемом профстандарте содержится такая обобщенная трудовая функция, как 3.1. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса в образовательных организациях», а для реализации трудовой функции 3.1.1. «Общепедагогическая функция. Обучение» требуются такие необходимые педагогу умения, как «владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, и т. п.», а трудовая функция 3.1.2.

«Воспитательная деятельность», включающая такие трудовые действия, как «проектирование и реализация воспитательного процесса» требует наличия умений осуществлять «проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды» [1, с. 6].

Обобщенная трудовая функция 3.2. «Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных образовательных программ» и трудовая функция 3.2.2. «Педагогическая деятельность по реализации программ начального общего образования» включают такие трудовые действия, как «проектирование образовательного процесса на основе ФГОС начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития первоклассника в связи с переходом ведущей деятельности от игровой к учебной», для чего педагогу требуются такие умения, как «во взаимодействии с родителями (законными представителями), другими педагогическими работниками и психологами проектировать и корректировать индивидуальную образовательную траекторию обучающегося в соответствии с задачами достижения всех видов образовательных достижений» [1, с. 16].

Проанализировав профессиональный стандарт 01.004. «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», можно определить такие необходимые трудовые действия, как руководство учебно-профессиональной, проектной, исследовательской и иной деятельностью обучающихся [2], а также необходимые знания теоретических основ и технологий организации проектной деятельности, а также умения проводить конкурсы проектных работ, оценивать проектные работы и др.

Наличие в профессиональных стандартах обобщенных трудовых функций, трудовых функций, связанных с проектированием, не всегда подкреплено требованиями к необходимым знаниям или умениям, следовательно, образовательным организациям высшего образования для реализации новых ФГОС ВО 3++, как разработчикам основных образовательных программ высшего образования (бакалавриата, магистратуры), а также реализующим программы ДПО педагогических работников, придется самостоятельно определять компетенции как результаты освоения программы в категориях знать, уметь, владеть, иметь опыт деятельности, причем четко соотнести образовательные результаты с требуемыми профессиональными стандартами компетенциями. Для того, чтобы такую логическую связь установить, кроме анализа профессиональных стандартов, нами были проанализированы федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень магистратуры) ФГОС 3+ и ФГОС 3++: по направлениям подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [4] и 44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [5].

Авторы ставили цель сравнить, как в новых образовательных стандартах найдет свое отражение профессиональный стандарт педагога, а также какое значение будет уделено формированию у будущего педагога компетенций проектной деятельности и проектного управления.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика требований к проектной деятельности
и компетенциям в ФГОС 3+ и ФГОС 3 ++**

<i>Название направления подготовки</i>	<i>44.04.01 «Педагогическое образование» [4]</i>	<i>44.04.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» [5]</i>
<i>Требования ФГОС 3+</i>		
Вид профессиональной деятельности по ФГОС ВО	проектная деятельность	педагогическо-проектировочная
Содержание профессиональной деятельности	«проектирование образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, содержания учебных дисциплин (модулей), форм и методов контроля и контрольно-измерительных материалов; проектирование образовательных сред, обеспечивающих качество образовательного процесса; проектирование дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры» [4, с.4]	«проектирование стратегического развития ОУ систем СПО и ДПО в регионе; проектировать и оценивать педагогические системы (образовательные); проектировать систему обеспечения качества подготовки рабочих (специалистов) в ОУ систем СПО и ДПО; проектировать образовательный процесс с учетом требований работодателей; проектировать систему оценивания результатов обучения и воспитания будущих рабочих (специалистов); проектировать образовательные программы» [5, с. 5–6]
Общепрофессиональные компетенции (ОПК)	ОПК-4 – «способность ..., проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру» [4, с. 5]	ОПК-5 – «способность к проектированию и использованию различных способов и средств оценки качества образования» [5, с. 8].
Профессиональные компетенции (ПК): пример формулировок	ПК-7 – «способность проектировать образовательное пространство... ПК-8 – готовность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов» [4, с.6], ПК-9..... ПК-10.....	ПК-7 – «способность и готовность проектировать и оценивать педагогические (образовательные) системы, ...; ПК-8 - способность и готовность проектировать систему обеспечения качества подготовки рабочих (служащих), проектировать образовательную деятельность с учетом требований работодателей» [5, с. 10]; ПК-9..... ПК-10.....
<i>Требования ФГОС 3 ++</i>		
Тип задач профессиональной деятельности	Проектный[4, с.4]	«Проектный»[5, с.3]

Содержание	Не раскрыто в стандарте
УК универсальные компетенции	«УК-2 – Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла» [4, с. 7] и [5, с. 7]
ОПК Общепрофессиональные компетенции	«ОПК 2 – Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации» [4, с. 8] и [5, с. 8] ОПК 3.....,ОПК 6.....,ОПК 8.....
ПК профессиональные компетенции	Разрабатываются ОУ самостоятельно

Представленные в табл. 1 данные позволяют сделать вывод, что законодатель усилил требования в части формирования общепрофессиональных компетенций (ОПК) у будущих педагогов (их стало 4 вместо 1) и теперь формирование ОПК не связано с выбором вузом проектного типа деятельности, кроме того появилась универсальная компетентность (ранее в стандартах ОК отсутствовала), а вот профессиональные компетенции не сформулированы как раньше, а значит, это предстоит сделать разработчикам образовательных программ, но все ли разработчики ОПОП ВО готовы формировать проектные компетенции при подготовке студентов-магистров? Для того, чтобы правильно спроектировать ОП ВО, определиться с категориальным аппаратом, следует обратиться к нормативным документам, например, к Постановлению Правительства Российской Федерации № 1050 от 15 октября 2016 г. «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [3]. Именно в этом документе закреплены следующие определения:

«Проектная деятельность» – деятельность, связанная с инициированием, подготовкой, реализацией и завершением проектов (программ)» [3].

«Проект» – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение *уникальных* результатов в условиях временных и ресурсных ограничений» [3].

Анализируя труды разных авторов, можно выделить такие сущностные признаки проекта: новизна или уникальность, измеримые цели и результаты, ограниченность в сроках, во времени, ограниченность в ресурсах, бюджете.

Таким образом, проект – это не просто мероприятие или набор мероприятий, которые проводятся в образовательной организации, включаются ежегодно в план воспитательной работы школы или план работы учителя, а *комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на решение сложной проблемы*, которая не могла быть решена прежними методами.

Специфика педагогической деятельности заключается в том, что недостаточно овладеть компетенцией проектной деятельности, ведь от педагога ждут, что он не только способен сам разрабатывать и реализовывать проекты, но и способен научить проектному методу обучающихся, следовательно, было бы не совсем правильно унифицировать проектные компетенции менеджера, чиновника, бизнесмена и педагога, кроме того проектные компетенции, каак нам думается, можно распределить на две группы (табл. 2).

Сравнение проектных компетенций педагога

	<i>Компетенция обучения проектной деятельности обучающихся = педагогическое проектирование</i>	<i>Компетенция проектной деятельности = проектное управление</i>
Субъект	Учащийся	Преподаватель как руководитель изменениями
Результат /продукт	Проект обучающегося	Проект преподавателя
Цель	Развить творческий потенциал детей	Реализовать творческий потенциал педагога
Миссия	Научить других	Уметь самому

Таким образом, введение в действие новых образовательных стандартов ФГОС 3++ потребует от разработчиков ОПОП ВО существенно их переработать, усилив направленность программ на формирование у педагогов компетенции проектной деятельности и проектного управления, важность формирования таких компетенций в процессе подготовки педагога очевидна, так как федеральный проект «Образование» предусматривает создание единых стандартов и оценочных средств для оценки компетенций педагога и дальнейшего его профессионального роста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» Приказ Минтруда России № 544 от 18 октября 2013 г.
2. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» Приказ Министерства труда и социальной защиты от 08.09.2015 г. № 608н.
3. «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» Постановление Правительства Российской Федерации №1050 от 15.10.2016.
4. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» Приказ Министерства образования и науки РФ от 21 ноября 2014 г. № 1505 и Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126.
5. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)» Приказ Министерства образования и науки РФ от 01 октября 2014 г. № 1085 и Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 129.

FORMATION EDUCATOR'S COMPETENCIES OF PROJECT ACTIVITIES AS PART OF VOCATIONAL TRAINING

Kopylov V. V., Kopylova O. A.

TF Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia named after V. Ya. Ktkotya

In the article were analyzed requirements of professional standards «Educator» and State educational standards for higher education 3++ in the part of formation to students necessary competencies to carry out project activities, project management and also incorporation of the requirement in the development of new main vocational curriculum on «Teacher education» and «Vocational education (by branches)».

Keywords: *educator's professional standard, project management, project activities, competencies, pedagogical projecting.*

Об авторах:

Копылов Виталий Викторович – кандидат юридических наук, профессор кафедры тактико-специальной, огневой и физической подготовки, Тверского филиала ФГКОУ ВО «Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя», г. Тверь, Россия, e-mail: kopylov_70@inbox.ru

Копылова Ольга Александровна – заведующий кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, кандидат психологических наук, доцент Тверского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Тверь, Россия, e-mail: okane.tver@mail.ru

УДК 378.1

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

А.А. Кулагина

Тверской государственный университет, г. Тверь, Россия

Рассматриваются варианты организации аудиторной самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Педагогика» с целью активизации познавательной деятельности бакалавров. Представлен анализ возможных условий для реализации различных форм организации самостоятельной работы при изучении дисциплины педагогика.

Ключевые слова: *самостоятельная работа, бакалавр, активизация познавательной деятельности.*

Проблема активизации познавательной деятельности обучающихся вузов сегодня стоит достаточно остро. Познавательная деятельность – это сознательная деятельность субъекта, которая осуществляется в процессе реализации человеком внешних и внутренних гностических действий. К внешним гностическим действиям относятся: поисковые, установочные, фиксирующие, прослеживающие. К внутренним гностическим действиям относятся: понятие, суждение, умозаключение, обоснование. Внешние и внутренние гностические действия обучающиеся выполняют в процессе самостоятельной работы на занятии. Самостоятельная работа – это организуемая преподавателем самостоятельная познавательная деятельность студентов, в ходе которой студент самостоятельно продумывает, анализирует и обобщает учебный материал, критически проверяет результаты своей работы. Как указывает О.А. Рябова, «преподаватели вузов хорошо осведомлены о видах и формах самостоятельной работы, однако при разработке учебно-методической документации для ее организации испытывают ряд затруднений: перевод информации в знания и умения; управление самостоятельной работой студентов; переход к системе «управление – контроль» и разработка для нее адекватных средств контроля и самоконтроля» [2, с. 111]. При организации самостоятельной работы для студентов всех курсов следует опираться на методологический принцип деятельностного подхода. Планирование самостоятельной работы в целях активизации познавательной деятельности обучающихся должно строиться на следующих принципах: проблемности, адекватности практике, взаимообучения, самообучения, исследования, индивидуализации.

Условиями, способствующими активизации познавательной

деятельности студентов и осознанию ими необходимости самостоятельной работы являются: удовлетворение познавательных интересов студентов путем построения проблемного содержания заданий для самостоятельной работы, поощрения способности применять для решения задач междисциплинарные знания студентов; осознание значимости познаваемых теорий, процессов и явлений не только при выполнении текущих заданий, но и для профессиональной деятельности, успех которой во многом зависит от умения самостоятельно мыслить и действовать [1].

Для активизации познавательной деятельности студентов при изучении дисциплины «Педагогика» мы использовали различные педагогические и методические приемы:

- в первую очередь – это личный пример педагога. Обучающиеся видят профессиональный рост каждого педагога, читают статьи своих преподавателей, и это мощный стимул для многих из них к активной самостоятельной познавательной деятельности в процессе обучения в вузе.

- решение / самостоятельное составление педагогических задач на практическом занятии и во время самостоятельной внеаудиторной работы. Это позволит на следующем практическом занятии использовать дискуссионные методы обучения, при которых решившим задачу будет необходимо обосновать принятое решение в тех конкретных условиях, которые определены в задаче. Примеры из практики собственной педагогической деятельности преподавателя, из практики педагогической деятельности студента помогают обучающимся учиться самостоятельно размышлять и принимать решения, синтезировать приобретаемые профессиональные знания, формировать профессиональные компетенции на основе осознания прикладного значения изучаемого материала. Успех во многом будет зависеть от того, оказывает ли преподаватель эмоциональную поддержку обучающемуся при принятии решения и обосновании правильности принятого решения. При этом задания / задачи должны быть открытыми, т. е. не имеющими однозначного решения. Такие задания на практических занятиях позволяют вовлечь всю аудиторию в активную работу и стимулировать развитие творческого профессионального мышления.

- подготовка оппонентов докладчикам на семинарах. Это позволит формировать у студентов коммуникативную компетентность в профессиональной сфере, будет стимулировать необходимость обращения к научной литературе и авторам из разных научных школ.

- задание проблемного вопроса на самостоятельное изучение к практическому занятию. Это позволяет обучающимся увидеть несколько подходов к рассмотрению одного вопроса в педагогике, установить причинно-следственные связи и отношения, выявить закономерности изучаемых процессов и явлений.

- использование ИКТ. Это и видеоматериалы учебных занятий, и промежуточное тестирование, и учебные игры, что позволяет систематизировать приобретенные студентами знания, научить студентов моделированию действий педагога, обоснованию правильности принятого

решения, реализации плана действий педагога при решении конкретных задач в организации учебной или внеучебной деятельности младших школьников на производственной практике.

- доведение до студентов темы и вопросов, изучаемых на следующем занятии, заранее, чтобы обучающиеся подготовили интересующие их вопросы по теме. Таким образом, мы создаем условия для успешного проведения лекции – пресс-конференции как одной из форм активного обучения в высшей школе. В ходе пресс-конференции педагог может отследить, какое содержание изучаемого материала приобретает личностный смысл для обучающегося, почему, каким образом можно сохранить возникший интерес к предмету в целом и содержанию изучаемой темы.

- очень важной составной частью любого занятия для активизации познавательной деятельности обучающихся является самоконтроль и самооценка деятельности по способу и по результату на каждом занятии, а также предъявление заданий разного уровня сложности. Это позволяет студенту видеть свое продвижение вперед, находить пробелы в своих знаниях.

Для активизации познавательной деятельности студентов в ходе изучения дисциплины «Педагогика» были использованы различные формы организации самостоятельной работы студентов.

По каждой изученной теме студенты писали самостоятельные работы, направленные на проверку полноты и глубины изучаемой темы. Далее каждая самостоятельная работа студента проверялась преподавателем, но мы целенаправленно не выделяли ошибки, допущенные студентом при написании работы. Впоследствии работы выдавались студентам для того, чтобы самостоятельно прочитав свою работу по изученной теме, студент самостоятельно увидел ошибки и их исправил, или дополнил свои записи, если они оказались неполными. При этом задача преподавателя – мотивировать студентов на выполнение этого задания ответственно и самостоятельно, так как качественное выполнение работы позволяет студенту заработать дополнительные баллы в рамках модульно-рейтинговой системы, на которые была снижена отметка за некачественно написанную самостоятельную работу. Первая реакция студентов-первокурсников носила эмоциональный характер, основывавшийся на том, что если нет исправлений преподавателя, то все верно и ничего исправлять не надо. Значительная часть студентов пыталась воспользоваться записями, сделанными на лекциях, семинарах и практических занятиях по дисциплине, зайти в Интернет или открыть учебник. В этом случае студент не получает возможности заработать потерянные баллы при написании самостоятельной работы по дисциплине. Такая работа нацеливает студентов на качественное изучение материалов курса, позволяет организовывать регулярное повторение изученного и формирует способность к рефлексии своей учебной деятельности в вузе. Вместе с тем, необходимо отметить, что такая работа занимает больше времени на проверку самостоятельных работ студентов, так как одну работу преподаватель проверяет дважды: первый раз после ее написания студентом и выставляет баллы за выполненную работу; второй раз – после того как свои

исправления самостоятельно внес студент на следующем практическом занятии. Кроме того, данный вид самостоятельной работы теряет смысл в студенческих группах с низким уровнем обученности по изучаемой дисциплине, так как они не видят своих ошибок. И даже если им предлагать проверить работы друг друга, то много времени от занятия уходит на эмоциональные реакции: кто чью работу проверяет, кроме того студенты в таких группах верные решения и ответы нередко исправляют на неверные, при этом могут пропускать даже явные ошибки. В группах, где очень высокий уровень подготовки, такой вид самостоятельной работы также не является актуальным, так как качество написания самостоятельных работ высокое и сами студенты заинтересованы в выполнении самостоятельных работ в полном объеме в установленные сроки с сохранением качества работы. Зададимся вопросом: у всех ли студентов есть желание поднять свой рейтинговый балл за самостоятельную работу таким образом? Нет. Часть студентов не готова «вычитывать» свою работу или работу сокурсника.

Второй формой организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Педагогика» явилась подготовка совместно со студентами и организация ролевой игры «Интеллектуальный футбол». В этой игре группа разбивается на две подгруппы. Каждая подгруппа при изучении темы за счет самостоятельной внеаудиторной работы, основываясь на таком приеме из Технологии развития критического мышления, как «тонкие» и «толстые» вопросы, в интенсивном темпе начинают попеременно задавать друг другу подготовленные вопросы. Важное правило игры: если на твой поставленный вопрос не может ответить тот, кому ты его задал, то ты отвечаешь на вопрос сам. Соответственно, число баллов растет у того, кто знает тему, оперирует понятиями курса по дисциплине «Педагогика». Это очень важно, особенно при ответе на «толстые» вопросы, которые предполагают необходимость обосновывать, рассуждать, доказывать, приводя аргументы в пользу своей точки зрения. Все ли студенты готовы активно включаться в игру «Интеллектуальный футбол»? Нет, часть студентов не готова слышать, что им отвечают на вопрос. Это значит, что задавая вопрос, они не готовы дополнять, исправлять, уточнять. При этом их будущая профессия связана именно со способностью внимательно слушать и слышать, что готовы высказать обучающиеся по теме занятия.

Третьей формой организации самостоятельной работы на занятиях по педагогике является подготовка студентов стендовых докладов. Цель такой формы организации самостоятельной работы – разомкнутый тип управления познавательной деятельностью обучающихся (В.П. Беспалько). При этом типе управления познавательной деятельностью студент получает возможность расширить свои познания по изучаемой дисциплине за счет работы с самостоятельно подобранной научной, научно-популярной литературой по изучаемой теме.

Таким образом, в процессе преподавания дисциплины возможны различные варианты активизации познавательной деятельности студентов. При этом самостоятельной работе в различных формах принадлежит

значительное место, т. к. она позволяет развивать качества профессионального творческого мышления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плотникова О., Суханова В. Самостоятельная работа студентов: деятельностный аспект // Высшее образование в России. 2005. №1. С. 84–87.
2. Рябова О.А. Управление самостоятельной работой студентов на основе ее позитивного проектирования // Педагогические инновации в высшем профессиональном образовании: сб. науч. тр. / под ред. Т.С. Савочкиной. Тверь: ТвГУ, 2006. С.111–122.

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

A.A. Kulagina

Tver State University, Tver, Russia

The variants of the organization of classroom independent work of students in the study of the discipline of pedagogy in order to enhance the cognitive activity of bachelors. The analysis of possible conditions for the implementation of various forms of organization of independent work in the study of the discipline of pedagogy.

Keywords: *independent work, bachelor, activation of cognitive activity.*

Об авторе:

Кулагина Анна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: kulagi-anna@yandex.ru

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ПРОДУКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Е.И. Приходченко

Донецкий национальный технический университет, г.Донецк, ДНР

Критическое мышление является приобретенным, а не врожденным качеством людей. Человек изучает и развивает его в течение всего жизненного пути, что способствует его усовершенствованию рассуждать и мыслить последовательно. Путь усовершенствования критического мышления неразрывно связан с развитием личности, а, следовательно, с творчеством и, как следствие, с ростом творческой составляющей личности, созданием творческой образовательно-воспитательной среды в процессе обучения.

Ключевые слова: *критическое мышление, творческая образовательно-воспитательная среда, технология, принципы.*

Для человека же появление противоречия – это сигнал для включения «мышления», а не истерики. Это и надо воспитывать с детства, с первых шагов движения человека в науке.

Э.В. Ильенков.

Необходимость поиска новых эффективных средств развития критического мышления студентов обусловлена его значимостью для дальнейшей самореализации личности в современном обществе. Умение логически рассуждать, вариативно мыслить является показателем общей культуры мышления человека. Под критическим мышлением будем понимать продуктивный процесс, в результате которого происходит выбор

необходимых знаний, способов и методов, направленных как на разрешение различных числом вариантов частных конкретных задач, так и на поиск общих закономерностей посредством модельно-мыслительных рассуждений. Необходимость в быстроте реакции при решении проблемы, нестандартный и нетрадиционный подход к решению проблемных ситуаций требуют от обучаемых способности самостоятельного, творческого, критического способа решения сложных задач. Способность к самостоятельности, самообразованию, самоопределению и постоянному самосовершенствованию – это те компетенции, которыми должен обладать обучаемый.

Чтобы развивать критическое мышление у студентов необходимо чтобы:

- обучаемые умели находить как можно больше вариантов подхода к одной и той же проблеме, а также могли выбрать наиболее оптимальный вариант, исходя из поставленных целей и задач;

- воспитанники умели рассматривать собственные действия и действия других с различных точек зрения, развивая тем самым критический и рефлексивный компоненты;

- студенты умели, применяя ряд мыслительных операций, переформулировать задачу, подходить к ее решению и оформлению решения с различных позиций;

- субъекты учебного процесса смогли осуществить выбор способа саморазвития, выстраивания своей профессиональной карьеры.

Обучение на высоком уровне, к которому относится развитие критического мышления, позволяет каждому студенту осуществить очередной этап собственного развития.

В соответствии с педагогическими идеями Я. Корчака, развитие критического мышления соответствует понятию творческой образовательной среды, определяемой автором как среды свободы, среды, в которой у личности вырабатываются такие качества как: свобода мысли, воля, открытость миру, высокое чувство морали.

Формирование у обучаемых способности к критическому мышлению рассматривается многими зарубежными и отечественными учёными (К. Халл, (Г. Линдсей, Р. Томпсон, Г. Сорина, А. Фёдоров, Е. Федотовская В. Петухов, и др.) [6; 9; 10; 11] как существенная предпосылка расширения сферы самосознания. Технологию критического мышления разработали американские педагоги К. Мередит, Д. Огл, Д. Стил, Ч. Темпл. Она нашла дальнейшее развитие в трудах Д. Брунера, Дж. Гилфорда, Д. Стила, Ч. Темпла, С. Уолтера, Д. Халперна, Питера А. Фачоне и др. [8] Среди отечественных педагогов, которые развивают проблему критического мышления, следует отметить А. Брушлинского, Н.В. Вукину, О.И. Пометун, Н.П. Дементьевскую, И.М. Сущенко, З. Калмыкову, О. Матюшкина, Х. Тамбовскую и др. [1; 6; 7].

Проблемой творчества занимались с психологической точки зрения многие учёные, а именно: Д.Б. Богоявленская, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. [2; 4; 7]. Изучением различных вопросов творческой деятельности обучаемых занимались известные педагоги: В.И. Андреев, В.П. Беспалько, В.В. Давыдов, М.В. Кларин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др. [1; 3; 5].

Критическое мышление определяется Американской философской ассоциацией как целеустремлённое, саморегулирующееся суждение, которое завершается интерпретацией, анализом, оценкой и интерактивностью, а также объяснением очевидных, концептуальных, методологических, или контекстных соображений, на которых основано это суждение. Критическое мышление развивает любознательность, стимулирует выработку собственной точки зрения, формирует качество быть внимательным к аргументам оппонента и логически их осмысливать. Дж. Дьюи трактует критическое мышление как сложную, связанную с поступками человека деятельность, которая захватывает его полностью. Учёные Д.Х. Кларк и А.У. Бидл определяют критическое мышление как умственный процесс, при котором обрабатывается информация с целью овладения или продуцирования идей, или решения проблемы. По утверждению Б. Бейкера, критическое мышление – это способ оценки аутентичности, ценности или точности чего-то.

С целью развития критического мышления создается соответствующая технология, принципы которой будут представлены далее. Итак:

1. принцип достаточного количества учебной информации, предоставляемой обучаемым для выдвижения идеи, её доказательства или опровержения;
2. принцип научности, достоверности предоставляемой информации;
3. принцип социальности проблемы, выносимой на обсуждение;
4. принцип коммуникативности, проявляющийся в момент ведения дискуссии, спора, обсуждения, свойственных развитию критического мышления;
5. принцип открытости и проблемности содержания материала, реализуемый посредством активных методов обучения;
6. принцип рефлексивности, основанный на стремлении личности к познавательной деятельности, мотивации в процессе получения знаний и ответной реакции на полученные знания;
7. принцип системности, реализуемый посредством преемственности, последовательности обучения.

А.В. Тягло, Т.С. Воропай в критическом мышлении выделяют четыре этапа:

1. актуализация знаний, пробуждение интереса к теме, определение цели изучения конкретного материала;
2. осмысление новой информации, критическое чтение и письмо;
3. размышления или рефлексия, формирование собственного мнения относительно изучаемого материала;
4. обобщение и оценка информации (проблемы), определение способов её решения [8].

Каждый из этих этапов, включая первый, основывается на процессе творчества и кооперации, взаимодействия преподавателя и обучаемого, а также и обучаемого с обучаемым. Всякое последующее знание основывается на предыдущем, происходит наслаивание одного материала на другой. Это способствует более качественному запоминанию материала. Немаловажным является и тот факт, что в процессе творческого взаимодействия создаётся творческая образовательно-воспитательная среда, в которой каждый из участников процесса обучения чувствует свою важность, личностность,

задействованность, активность, стремление к познанию.

В большинстве психологических исследований и классической литературе по психологии (А. Адлер, К. Юнг, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу и др.) понятие творчества и соответственно связанную с этим понятием творческую деятельность рассматривают как неудовлетворенность личности своим развитием. По мнению большинства учёных (Л. Выготского, Ж. Пиаже, А. Байрамова, К. Мередит, Д. Огл, Д. Стил, Ч. Темпл и др), критическое мышление – это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путём наложения новой информации на личный жизненный опыт [10; 11]. В этом и есть его отличие от мышления творческого, которое не предусматривает оценочности, а предполагает продуцирование новых идей, часто выходящих за рамки жизненного опыта, внешних норм и правил. Однако провести четкую границу между критическим и творческим мышлением сложно. Можно сказать, что критическое мышление – это отправная точка для развития творческого мышления, более того, и критическое, и творческое мышление развиваются в синтезе, взаимообусловленно.

Системный или знаниевый подход, основной и всеми принятый, основанный на передаче «готовых знаний» студентам, не соответствует современным стандартам, установленным информационным обществом. Развитие критического мышления и, вместе с ним, творческой активности повышает компетентность будущего специалиста в его последующей профессиональной деятельности.

Таким образом, новые требования общества влияют на организацию образовательного процесса, делая его в идеале подвижным, активным, независимым и демократичным, направленным на формирование позитивного опыта, индивидуального, самостоятельного, аргументированного, общественного, многогранного, социального мышления. Такой тип мышления и является критическим, творческим.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 1983. 173 с
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) Рига: Эксперимент, 1995. 247 с.
4. Леонтьев А.Н. Избр. психологические произведения: в 2 т. / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. М.: Педагогика, 1983. 391 с.
5. Лернер И.Я. Методы обучения // Некоторые проблемы современной дидактики. М.: Просвещение, 1982. 99 с.
6. Линдсей Г., Халл К., Томпсон Р. Творческое и критическое мышление [Электронный ресурс] // Вып. III. URL: <http://www.tsure.ru> (дата обращения 20.05.2016).
7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении М.: Педагогика, 1972. 208 с.
8. Основы критического мышления. / Ч. Темпл [и др.] М., 1997 342с.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии М.: Педагогика, 1989. 372 с.
10. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Коуфорд [и др.] / наук.ред. Пометун О.І. К.: Вид-во «Плеяди», 2006 317 с.
11. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление :проблема мирового образования XXI века. Харьков: Ун-т внутр. дел, 1999 239 с.

THE CRITICAL THINKING DEVELOPMENT OF STUDENTS AS PRODUCTIVE CREATIVE PROCESS

E.I. Prikhodchenko

Donetsk National Technical University, Donetsk, DPR

Critical thinking is an acquired not inborn feature of a person. The man explores and develops it throughout his life which contributes to his perfection in discoursing and thinking logically. The way of critical thinking perfection is inseparably linked with the growth and development of a personality, hence with creativity and as a result with the growth of the creative constituent of a personality, formation of the creative learning and upbringing space in the process of teaching.

Keywords: *critical thinking, the creative learning and upbringing space, technique, principles of teaching.*

Об авторе:

Приходченко Екатерина Ильинична – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социологии и политологии ГОУ ВПО «Донецкий Национальный Технический Университет» («ДонНТУ»), академик МАНПО, Заслуженный учитель Украины, e-mail: 88rapoport88@mail.ru

УДК 378

УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Е.С. Тупик

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Приведен анализ факторов и условий для эффективного развития инновационного потенциала преподавателя вуза. Показан механизм вовлечения в инновационную деятельность преподавателей через создание условий в образовательной среде вуза. Определены компоненты инновационной образовательной среды вуза. Выделены группы факторов инновационной активности преподавателей вуза. Рассматривается вовлечение в инновационную деятельность преподавателей вуза как целенаправленный процесс преодоления инновационных барьеров и развитие инновационного потенциала.

Ключевые слова: *преподаватель вуза, инновационная активность, инновационный потенциал, инновационная среда вуза, инновационная деятельность, факторы, условия.*

Многочисленные социально-экономические, политические, технологические и прочие изменения современного российского общества породили новую систему требований в отношении подготовки актуального кадрового потенциала страны. В соответствии с этим система высшего образования, реагируя на потребности общества, претерпевает существенную трансформацию и модернизацию. Современный вуз должен осуществлять качественно новый подход к подготовке будущего кадрового потенциала нашего общества. Отправной точкой в системе инновационных отношений между обществом и высшим учебным заведением являются научно-педагогические кадры. Преподаватель вуза должен быть включен в инновационную деятельность. Поэтому одна из главных задач современной высшей школы состоит в решении вопроса готовности научно-педагогических кадров к развитию и реализации своего инновационного потенциала.

Реализация федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России», рассчитанная на 2014–2020

гг., ставит перед собой цель по развитию системы эффективного воспроизводства высокопрофессиональных кадров научной и научно-образовательной сферы и повышение их конкурентоспособности на мировом уровне. Преподаватель современной высшей школы не должен быть носителем и транслятором знаний. Он должен быть наставником и координатором учащихся в поле научного знания. Изложение фундаментальных основ дисциплины должно заменяться новыми образовательными технологиями с внедрением новых образовательных ресурсов. Инновационный потенциал преподавателя высшей школы – это комплексное профессиональное состояние, включающее в себя потребность в инновационной компетентности в рамках профессионально-педагогической деятельности, личностное профессиональное развитие и саморазвитие. В свою очередь, личностный ресурс преподавателя должен включать в себя комплекс психологических и профессиональных свойств и качеств, реализующих готовность преподавателя к созданию, освоению и распространению инновационных технологий в рамках образовательного процесса.

Анализ научных источников, результатов социологических исследований по изучению вопроса инновационного потенциала преподавателей региональных российских вузов позволил определить следующие черты поведенческих, психологических и профессиональных характеристик, влияющих на инновационные установки относительно профессиональной деятельности преподавателей вузов:

- осознание необходимости в инновационной деятельности (субъективная установка научно-педагогических кадров на принятие инноваций в области профессиональной деятельности невозможна без понимания потребности в ней);

- профессиональная компетентность (создание и реализация инновационного подхода в образовательном процессе предполагает наличие определённых знаний, потенциала и практикоориентированного опыта);

- приверженность к традициям (реализация нового образовательного подхода неминуемо связана с ломкой традиций в реализации образовательной деятельности высшей школы);

- инновационные барьеры (присутствие естественного механизма сопротивления новому);

- личностный вклад в развитие образовательной системы (ориентация на повышение эффективности образования, осознание значимости инновационной деятельности, как для участника этой деятельности, так и для общества в целом).

Обозначенные черты задают требования к системе инновационного обеспечения работы преподавателя для его вовлечения в инновационную деятельность. При этом создание оптимальных условий определяет высокую степень инновационной активности преподавателей.

В свою очередь, инновационную активность применительно к преподавателю вуза можно рассматривать как качественное профессиональное

состояние, характеризующее его готовность осуществлять целостный, целенаправленный подход в реализации инновационной среды обучения.

С учетом вышеобозначенных черт инновационной деятельности преподавателей вуза, следует остановиться на двух группах факторов и условий. С одной стороны, это факторы и условия преодоления инновационных барьеров, с другой стороны, это факторы и условия развития инновационной деятельности преподавателя вуза [1, с. 103].

Инновационные барьеры являются естественным механизмом защиты от риска и неопределенности перед предстоящими изменениями. Поэтому инновационная политика вуза должна учитывать это обстоятельство и содержать в себе механизмы работы над вопросами преодоления страха перед инновациями, готовности преподавателей к инновационной деятельности и саморазвитию, осознания значимости инноваций в системе высшего образования, наличия потенциального уровня знаний и практического опыта т. д. Однако, концентрируясь только на условиях преодоления инновационных барьеров, вопрос об эффективности инновационной деятельности научно-педагогического состава не будет полностью решенным. В целях сохранения и качественного преобразования потенциала научно-педагогических кадров необходима реализация условий для развития инновационной деятельности преподавателя вуза. В данном случае следует учитывать две группы факторов, отвечающих за развитие: *внешние факторы*, определяющиеся, с одной стороны, государственным заказом на инновационную деятельность высшей школы, с другой, – особенностями образовательной среды вуза; *внутренние факторы*, основывающиеся на мотивации преподавателей к инновационной деятельности, на их профессиональной компетентности и уровне методической подготовки.

Таким образом, инновационная политика вуза должна строиться с учетом всевозможных групп факторов и оптимизации условий. Это позволит реализовать вовлечение научно-педагогических кадров в инновационную деятельность и раскрыть инновационный потенциал преподавателя. Активизация инновационного потенциала преподавателя, в свою очередь, позволит реализовать процесс преодоления барьеров инновационной деятельности.

Какова же взаимосвязь факторов и условий? Внутренние факторы строятся на субъективных характеристиках и способностях личности преподавателя к инновационной деятельности. Прежде всего учитывается уровень готовности преподавателя раскрыть профессиональные знания с учетом инновационной компетентности, креативного и творческого подхода; способность к профессиональным трансформациям и развитию. Но при этом инновационная деятельность преподавателя напрямую связана с деятельностью самой образовательной организации, т. е. внешним факторным состоянием. Условия определяют степень и направление развития факторных составляющих. Условия, создающиеся образовательной средой вуза, во многом определяют возможность раскрытия инновационного потенциала научно-педагогических кадров высшего учебного заведения. Материально-техническая оснащенность, финансовые ресурсы, система стимулирования

инновационной деятельности, система образовательного сопровождения по реализации инновационного образовательного подхода создают условия для готовности преподавателя к инновационной деятельности.

Таким образом, ориентация на инновационный образовательный процесс в высшем образовании всецело зависит от состояния, возможности и готовности образовательной среды вуза. Именно она создает условия для активизации внутренних факторов к инновационным установкам. В данном случае следует говорить об инновационной образовательной среде вуза, способной раскрыть инновационный потенциал преподавателя. Образовательная среда вуза очень многогранна. Она включает совокупность «...духовно-материальных условий функционирования вуза, способствующих саморазвитию активной, творческой личности, формированию профессионально-значимых качеств и реализации инновационного потенциала» [2].

Понимание сущности образовательной среды, в совокупности с требованиями к инновационному развитию высшего образования и потенциалу научно-педагогических кадров вуза дает основание для выделения компонентов инновационной образовательной среды вуза:

– инфраструктура вуза, ее направленность и включенность в инновационную образовательную деятельность. Здесь, прежде всего, нужно говорить о материально-техническом обеспечении, о финансовых и информационных ресурсах, о структуре вуза, предполагающей наличие научно-исследовательских подразделений, ответственных за собственную инновационную деятельность вуза и т. д.;

– организационно-управленческая система вуза, направленная на поддержку инновационной образовательной деятельности. Менеджмент вуза должен также занять инновационную позицию. Управление через командообразование, через механизм стимулирования инноваций, через систему поощрений за инициативу в сфере инновационного образовательного процесса и т. д. должно направлять и организовывать инновационную деятельность преподавателя;

– система сопроводительных механизмов инновационной деятельности. В частности, немаловажную роль играет методическое, психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателя в отношении развития его инновационного потенциала. Задача комплексного сопровождения состоит не только в создании условий для самоорганизации и саморазвития преподавателей, но и в организации совместной деятельности.

Таким образом, развитие образовательной среды является необходимым условием для реализации инновационного подхода в образовательном процессе высшего образования и вовлечения научно-педагогического состава вуза в инновационную деятельность.

Оценивая инновационную образовательную среду вуза, следует разделять направленность создаваемых условий и особенности их влияния на научно-педагогический состав вуза. Условия общеорганизационного значения позволяют сформировать объективный подход в отношении развития инновационного командного духа в среде научно-педагогического состава вуза. Однако, такой подход не позволяет оценить скрытые потенциальные

возможности преподавателя, не позволяет запустить полноценный механизм инновационного развития. Эффективность инновационного менеджмента высшего учебного заведения определяется способностью ориентироваться на индивидуальный подход к каждому преподавателю. Субъективный подход инновационного управления позволяет утвердить понимание преподавателя в значимости своей профессиональной деятельности и ее востребованности, что существенно влияет на заинтересованность преподавателя в своем развитии, снимает барьеры в отношении готовности к инновационной деятельности.

Таким образом, комплексная реализация оптимальных условий для развития инновационного потенциала и организации инновационной деятельности преподавателя высшей школы позволяет актуализировать скрытые профессиональные возможности научно-педагогических кадров, изменить компетентностный подход к реализации профессиональной деятельности в сторону инновационного, переоценить профессионально-педагогические ценности [3]. Целерациональная политика вуза в определении условий инновационного развития осуществляет не только включение существующего преподавательского состава вуза в активное состояние по реализации инновационной образовательной деятельности, но и обеспечивает воспроизводство высокопрофессиональных, свободно конкурирующих кадров научно-образовательной среды в соответствии с тенденциями времени.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Миронова И.В. Условия развития инновационного потенциала преподавателя вуза // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 6. С. 101–104. URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=25422192>
2. Фильченкова И.Ф., Самсонова Н.В. Факторы инновационной активности преподавателей вуза // Вестн. Балт. Федер. ун-та им. И. Канта. Сер. Филология, педагогика, психология. 2016. № 2. С. 102–108.
3. Шапран Ю.П., Шапран О.И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. 2015. №7. С. 881–885. URL <https://moluch.ru/archive/87/16910/> (дата обращения: 05.03.2019).

CONDITIONS AND FACTORS OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE POTENTIAL OF TEACHERS OF THE UNIVERSITY

E.S.Tupik

Tver State University, Tver, Russia

The article analyzes the factors and conditions for the effective development of the innovative potential of the University teacher. The mechanism of involvement of teachers in innovative activities through the creation of conditions in the educational environment of the University is shown. The components of the innovative educational environment of the University are determined. Groups of factors of innovative activity of teachers of higher education institution are allocated. The involvement of University teachers in innovative activity is considered as a purposeful process of overcoming innovative barriers and development of innovative potential.

Keywords: *University teacher, innovative activity, innovative potential, innovative environment of the University, innovative activity, factors, conditions*

Об авторе:

Тупик Елена Сергеевна – старший преподаватель кафедры социологии, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», г. Тверь, Россия, e-mail: Tupik.ES@tversu.ru

**СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ
СТИПЕНДИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ В ВУЗАХ Г.ТВЕРИ****В.В. Чижова**

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Рассматриваются системы стипендиального обеспечения обучающихся тверских вузов. Посредством контент-анализа выявляется соответствие отраженной на сайтах информации формальным требованиям, установленным нормативными документами, анализируется форма представления и доступность размещения сведений. Сопоставляются размеры стипендиальных выплат.

Ключевые слова: стипендия, материальная поддержка обучающихся, стипендиальное положение, сравнительно-сопоставительный анализ.

Оказание мер социальной поддержки (частью которых является стипендиальное обеспечение) обучающимся государственных вузов при освоении программ высшего образования предусмотрено нормативами финансирования образовательных организаций. При этом вопросы, касающиеся системы распределения средств, порядка их назначения определяются самими вузами. В данной статье приведен сравнительный анализ системы стипендиальной поддержки студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета в вузах Твери, посредством сопоставления информации, размещенной в сети Интернет на сайтах тверских вузов.

Выплаты, входящие в состав стипендиального обеспечения, включают в себя разные виды стипендий и материальную помощь. Учитывая то, что объем статьи не позволяет сосредоточиться на всём круге обозначенных выплат, объектом исследования станет информация о порядке назначения разных видов стипендий и сопоставление их размеров.

Меры социальной поддержки и, в первую очередь, стипендиального обеспечения, реализуемые в вузах, являются важным элементом адаптации и стимулирования обучающихся, поэтому могут в числе прочего стать важной составляющей в формировании мотивационных установок обучающихся [1]. Таким образом, изучение вопроса о порядке и размерах предоставления обучающимся стипендиального обеспечения является достаточно важным элементом формирования представлений о вузе у абитуриента, обучающегося, родителей; оценки эффективности работы образовательной организации – у контролирующих органов.

Для проведения анализа системы стипендиальной поддержки студентов вузов г.Твери были сопоставлены сведения, размещенные на сайтах ФГБОУ ВО «Тверской медицинский университет» (далее ТГМУ), ФГБОУ ВО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (далее ТГСХА), ФГБОУ ВО «Тверской государственной технической университет» (далее ТвГТУ), ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет» (далее ТвГУ).

Анализ проводился по двум основным критериям. Во-первых, выявлялось соответствие отраженной информации нормативным документам,

регламентирующим объем сведений, которые следует размещать для общего доступа. Во-вторых, сопоставлялись размеры выплат.

Сравнительно-сопоставительный анализ данных позволил сравнить локальные нормативные документы, размещенные на сайтах тверских вузов и сопоставить размеры стипендиальных выплат, предусмотренных для обучающихся каждого из образовательных учреждений.

В целях упорядочения размещения информации на сайтах вузов и упрощения поиска нужных сведений, в 2012 г. законодательно закрепляется необходимость создания на сайтах образовательных учреждений всех типов, видов, уровней образования единообразной формы представления целого перечня данных. Согласно Постановлению Правительства РФ от 18 апреля 2012 г. № 343 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении» [10] среди прочего следовало размещать сведения «о наличии стипендий и иных видов материальной поддержки...». Можно предположить, что название разделу дал основной документ, регламентировавший в тот момент нормы стипендиального обеспечения обучающихся – «Типовое положение о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки учащихся ...» (на данный момент это Положение практически утратило свою юридическую силу и действует только в части стипендиального обеспечения и других форм материальной поддержки докторантов) [11].

В 2013 г., название раздела было изменено и больше стало соответствовать отражаемой информации – «О наличии и условиях предоставления обучающимся стипендий, мер социальной поддержки» [9]. В 2014 г. вновь вернулись к прежней трактовке раздела, чуть скорректировав его. Называется теперь этот блок информации «Стипендии и иные виды материальной поддержки» [20]. При этом замена понятия «социальная» на «материальная» совсем не обоснована, т. к. в перечислении информации, которая должна наполнить подраздел, необходимо указывать не только меры, которые сопряжены с финансовыми выплатами или материальным стимулированием обучающихся. Возможно, изменение названия подраздела вызвано смещением акцентов на размещение информации финансового характера, как наиболее сопоставимой и проверяемой с точки зрения соблюдения нормативов.

Последние изменения в содержание обозначенного раздела были внесены приказом Рособнадзора №1968 от 27.11.2017 г., вступившим с февраля текущего года [21]. Теперь прописана необходимость размещения информации не только о стипендиях обучающимся, но и о мерах социальной поддержки, о создании элементов доступной образовательной среды для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Эти дополнения лишней раз подчеркивают противоречие между названием раздела и его наполнением.

Сравнение сведений, размещенных на сайтах тверских вузов, с нормативно установленными требованиями, позволили выявить формальную сторону исполнения норм стипендиального обеспечения.

Основные меры социальной поддержки обучающихся осуществляются из средств стипендиальных фондов вузов, поэтому важным нормативным документом любого вуза является стипендиальное положение. И хотя четыре тверских вуза имеют разное отраслевое подчинение (два – Министерству образования РФ, один – Министерству сельского хозяйства РФ, один – Министерству здравоохранения РФ), тем не менее, в вопросах назначения и выплаты стипендий все ведомства традиционно ориентируются на нормативы, разработанные Министерством науки и высшего образования РФ.

Соблюдение формальных требований указывает на необходимость создания на сайте вуза подраздела, посвященного стипендиальному обеспечению, размещение на нём стипендиального положения учебного заведения, принятого с учётом норм приказа Минобрнауки №1663 от 27.12.2016 г., согласно которому все основополагающие вопросы распределения стипендиальных средств должны приниматься «с учетом мнения совета обучающихся этой Организации и выборного органа первичной профсоюзной организации (при наличии такого органа)» [12].

Анализ сайтов тверских вузов позволил обратить внимание на серьезные отличия в подаче информации о стипендиальном обеспечении обучающихся. Во-первых, полный перечень пунктов, которые нормативно требуется отражать в разделе «Стипендии и иные виды материальной поддержки» присутствуют и заполнены только у двух тверских вузов – ТГСХА и ТвГУ. Сложнее всего найти подобную информацию на сайте медицинского университета. Соответствующий раздел имеется, но сведения в нём размещаются в хронологическом порядке их принятия, не структурируясь по видам документов. В результате важный нормативный документ, принятый продолжительное время назад, найти непросто.

Таблица 1

Размещение стипендиальных положений на сайтах тверских вузов
(данные представлены по состоянию на 06.03.2019 г.)

Наименование показателя	ТГМУ[7]	ТГСХА[8]	ТвГТУ[5]	ТвГУ[6]
Наличие на сайте вуза раздела, посвященного стипендиальному обеспечению обучающихся (да / нет)	да	да	да	да
Наличие на сайте сканированного варианта стипендиального положения вуза (да / нет)	да	да	нет	да
Дата утверждения действующей редакции положения	08.06.2018	21.02.2017	не указано	30.05.2018
Наличие согласования с советом обучающихся	да	да	не указано	да
Наличие согласования с профсоюзной организацией студентов	да	да	не указано	да

Самым неполным, невыверенным является оформление соответствующего раздела на сайте ТвГТУ, где ещё недавно был размещён только скан содержания стипендиального положения (по состоянию на 18.02.2018 г.). На данный момент раздел дополнен ссылками на два федеральных нормативных документа, перечислением видов стипендий, без

возможности узнать размеры каждой из выплат. Также добавлено два предложения об иных видах материальной поддержки обучающихся, где указано, что на эти цели выделяются дополнительные средства «...в размере двадцати пяти процентов стипендиального фонда, предусматриваемого в установленном порядке в федеральном бюджете». Здесь явно имеет место ошибка в формулировании источника выплат – речь должна идти конечно же не о федеральном бюджете, а о стипендиальном фонде вуза (табл. 1).

На сайте ТвГТУ в отличие от других тверских вузов размещен не скан стипендиального положения, а лишь скан текста этого нормативного документа, не имеющий ни реквизитов, ни печати, ни подписей и других формальных моментов, отличающих действующий нормативный акт.

Сопоставление информации с сайтов показало, что три тверских вуза приняли новые редакции стипендиальных положений в 2017–2018 гг., значит в них учтены последние нормативные требования, касающиеся стипендиального обеспечения обучающихся вузов, что видно из перечня перечисленных нормативных актов. Однако при этом не все локальные документы были переделаны с учетом действующих законодательных актов. Так, обращает на себя внимание то, что в приложении 1 к стипендиальному положению ТГСХА размещён образец заявления на повышенную социальную стипендию, где в качестве основания назначения идёт ссылка на нормативный документ – Постановление Правительства №679 от 02.07.2012 г., утративший силу 01.01.2017 г. (т. е. до утверждения стипендиального положения академии).

У стипендиального положения четвертого из исследуемых вузов – ТвГТУ – нет даты принятия стипендиального положения, но из вводной части видно, что при составлении этого документа руководствовались последними законодательными нововведениями, утвержденными приказом Минобрнауки №1663 от 27.12.2016 г.

У трёх из тверских вузов действующие редакции стипендиальных положений согласованы с советами обучающихся и первичными профсоюзными организациями обучающихся. В отношении ТвГТУ нельзя выяснить наличие согласования, опять же в связи с отсутствием размещения полноценного варианта документа.

Установление формальных требований, о которых говорилось выше, требует размещения помимо стипендиальных положений информации о составе стипендиальной комиссии и положение о её деятельности, данных о размерах стипендий.

Полноценные и подробные сведения о порядке создания и деятельности стипендиальной комиссии имеются только на сайте ТвГУ, где они представлены в виде отдельного положения (табл. 2).

На сайте ТвГТУ искомые сведения были найдены в завершающем разделе стипендиального положения – № 7, однако здесь вопросы социальной поддержки обучающихся разделены между стипендиальными комиссиями факультетов и общеуниверситетской комиссией, названной не стипендиальной, а социальной. Последняя занимается исключительно назначением материальной помощи обучающимся.

Размещение сведений о стипендиальном обеспечении обучающихся на сайтах
тверских вузов (данные представлены по состоянию на 06.03.2019 г.)

Наименование показателя	ТГМУ	ТГСХА	ТвГТУ	ТвГУ
Наличие на сайте положения о стипендиальной комиссии вуза (да / нет) с датой утверждения	да, в качестве пункта стипенд. положения [7]	да, в качестве пункта стипенд. положения [8]	да, в качестве раздела стипенд. положения [5]	да, утверждено учёным советом вуза 27.06.2018г. [6]
Размещение на сайте приказа о создании стипендиальной комиссии на учебный год (номер и дата приказа)	№97-ис от 31.08.2018г. №77-О от 01.09.2018г. №130 от 30.08.2018г. №105 от 31.08.2018г. № 55 от 31.08.2018г. № 213 от 29.08.2018г. [18]	№66-О от 03.09.2018г. [15]	отсутствует информация	№957-О от 24.07.2018г. [13]
Наличие на сайте вуза приказа об установлении стипендий студентам на учебный год (номер и дата приказа)	№497 от 27.06.2018г. [17] объявление на сайте [19]	№60-О от 28.08.2018г. [16]	отсутствует информация	№1209-О от 31.09.2018г. [14]

При этом в тексте положения можно найти упоминание и о стипендиальной комиссии вуза, которая, судя по контексту, занимается утверждением состава студентов, рекомендованных к назначению повышенных стипендий по 5 направлениям деятельности (п. 2.16 положения). В основе своей стипендиальное положение ТвГТУ составлено на основе федеральных нормативных актов, но при этом можно найти расхождение с требованиями законодателя. Так, в п. 2.11 указано, что при сдаче промежуточной аттестации в индивидуальные сроки по уважительным обстоятельствам, «... государственная академическая стипендия назначается со дня, следующего после сдачи сессии в индивидуальные сроки», что противоречит требованию п. 5 Приказа Минобрнауки №1663 от 27.12.2016 г., где сказано, что академическая стипендия назначается «с первого числа месяца, следующего за месяцем...» окончания промежуточной аттестации.

В ТГМА также вопросами академических стипендий занимаются стипендиальные комиссии факультетов (о порядке их формирования кратко обозначено в п. 2.1.15 стипендиального положения), а материальная помощь оказывается по решению комиссии по социальной защите обучающихся, при этом нигде не указан порядок формирования данной комиссии, периодичность сбора, функционал, и тем более её персональный состав.

В ТГСХА действует ещё более дробная система комиссий. На каждом факультете действуют отдельные стипендиальные комиссии, что определено положением и подкреплено приказами о составе комиссий на учебный год. Кроме этого, согласно положению есть общая комиссия по повышенным стипендиям, однако на сайте нет приказа с составом данной комиссии, зато размещён приказ о формировании не обозначенной в положении стипендиальной комиссии академии. Социальные стипендии, согласно п. 3.5. стипендиального положения оформляются в деканатах и, если верить изложенному, сам декан «...формирует проект приказа, согласовывает его и представляет на подпись ректору». Материальная помощь оказывается по факультетам путём решения комиссии факультета, состоящей из трёх человек (двое из них – студенты). В вузе всего три факультета, но при этом каждый факультет, составляя приказ о формировании стипендиальной комиссии на учебный год, ссылается на разные нормативные акты, в одном случае (на технологическом факультете) – даже на акт, утративший юридическую силу.

Приказы о создании стипендиальной комиссии размещены на сайтах всех вузов, кроме ТвГТУ. Сильно разнятся сроки принятия подобных приказов – от августа до декабря.

Сравнение информации о наличии на сайтах вузов приказов о размерах стипендиальных выплат и сроках их принятия вновь демонстрирует отсутствие требуемых данных на сайте ТвГТУ. В ТГМА установление размеров стипендиальных выплат не привязано к началу учебного года и, скорее всего, зависит от распределения объемов поступающего финансирования. В текущем учебном году сначала действовали размеры выплат, установленные в июне 2018 г., затем они были скорректированы с 1 февраля 2019 г. Ещё у двух тверских вузов – ТГСХА и ТвГУ приказы о размерах стипендий размещены в соответствующем разделе в виде сканированной версии первого экземпляра приказа, что позволяет всем желающим получить достаточно полную официальную информацию вуза, касающуюся размера стипендиальных выплат.

Теперь сравним размеры стипендий, установленные для обучающихся тверских вузов на 2018/19 уч. г. (табл. 3).

Из четырёх тверских вузов приказы с указанием размеров стипендий размещены лишь на сайтах трёх учебных заведений. Цифровые данные применительно к ТГМУ приведены к части стипендиальных выплат в двух вариантах с учётом изменений размеров стипендий, принятых в начале 2019 г. В ТГСХА установлен более дробный вариант выплаты академической стипендии. В дополнение к другим вузам, помимо базовой стипендии и повышенной для отличников, введена выплата для студентов, у которых по итогам сессии более 50% «отличных» оценок. В этом же вузе установлена «вилка» назначений повышенных стипендий за достижения по 5 направлениями деятельности – от 8000 до 10000 в зависимости от направления (приоритет отдаётся достижениям в учебной и научной сферах).

Обращает на себя внимание существенное отличие размеров стипендий для студентов-медиков. Эти размеры изначально были выше, чем в других

вузах, а в начале текущего года возросли ещё больше, за исключением базовой академической стипендии, размер которой немного снизился. Устный опрос коллег из медакадемии позволят предположить, что повышенный размер стипендий вызван худшими показателями по итогам сдачи сессий, в результате чего снижается число получателей стипендий и фонд средств, распределяясь на меньшее число обучающихся, даёт возможность повысить выплаты.

Таблица 3

Размеры стипендиальных выплат в тверских вузах, установленные (для лиц, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета) на начало 2018/2019 уч.г.

Наименование показателя	Сумма выплат в руб.			
	ТГМУ	ТГСХА	ТвГТУ	ТвГУ
государственная социальная стипендия	3800 / 3800	2414	нет сведений	2475
размер государственной социальной стипендии для студентов 1-2 курсов, соответствующих установленным критериям	7039 / 7289	5276		8175
государственная академическая стипендия для студентов 1 курса обучения до первой промежуточной аттестации	не указано	1609		1650
государственная академическая стипендия для студентов, имеющих по итогам промежуточной аттестации оценки «4» и «5»	2850 / 2600	1609 или 2022		1650
государственная академическая стипендия для студентов, имеющих по итогам промежуточной аттестации только оценки «5»	3350 / 3600	2396		2250
повышенные государственные академические стипендии студентам за достижения по 5 направлениям деятельности	9500 / 11150	8000–10000		не указано
реквизиты нормативного документа, устанавливающего суммы выплат	Приказ №497 от 27.06.2018г. / сведения с сайта о решении Учёного совета университета от 05.02.2019г.	Приказ №60-О от 28.08.2018г.		Приказ №1209-О от 31.08.2018г.

Контент-анализ сведений о стипендиальном обеспечении обучающихся, представленных на сайтах тверских вузов, показывает, что у трёх из четырех вузов (ТГМА, ТГСХА, ТвГУ) полностью или большей частью отражена необходимая информация, касающаяся обозначенного направления

социальной поддержки студенчества. На сайте четвертого вуза – ТвГТУ крайне слабо отражена информация о стипендиальном обеспечении обучающихся, причем отсутствуют даже базовые данные, размещение которых регламентировано федеральными нормативными актами.

Если согласиться с мнением Е.Г. Маркиной о том, что социальная поддержка является важным элементом корпоративной культуры, которая несёт, в том числе, репутационную функцию, повышает «инвестиционную» привлекательность вуза [3], то сопоставление размеров стипендий в тверских вузах отдаёт пальму первенства ТГМУ. Однако сравнительно-сопоставительный метод анализ информации не может дать достоверно обоснованные сведения о том, в каком из вузов г. Твери выше уровень материального обеспечения обучающихся, так как не известно процентное соотношение лиц, получающих стипендии и общего числа студентов.

Рассматривая информацию, представленную вузами в разделе «Сведения об образовательной организации» с точки зрения формальной составляющей – отражения необходимых данных, локальных нормативных актов, стоит отметить, что здесь, безусловно, пальма первенства среди тверских вузов принадлежит ТвГУ. Именно на сайте данного учебного заведения полностью оформлены все подпункты раздела «Стипендии и иные виды материальной поддержки», имеются полноценные ссылки на все локальные нормативные документы. Само размещение информации логично и удобно для просмотра.

Подводя общий итог сравнению системы стипендиальной поддержки студентов, обучающихся по программам бакалавриата и специалитета в вузах Твери, стоит отметить, что на сайтах трёх из четырех тверских вузов (ТГМА, ТГСХА, ТвГУ) приведено достаточное количество сведений, отражающих информацию о порядке, условиях получения и размерах основных стипендиальных выплат. Однако не на всех сайтах эта информация расположена удобно для поиска. Сопоставление размеров стипендиальных выплат показало, что самые низкие стипендии – в ТГСХА – они приближены к минимально установленным суммам. Самые высокие размеры стипендий – в ТГМУ. Самым недисциплинированным с точки зрения соблюдения формальных требований к размещению информации на сайте стал ТвГТУ. Студентам, родителям обучающихся, абитуриентам этого вуза невозможно найти на сайте большинство сведений, касающихся выплат из стипендиального фонда. При этом стоит помнить, что сведения о стипендиях (размеры, условия получения) и условиях их получения важны не только в рамках предоставления мер социальной поддержки обучающимся, они могут стать дополнительным элементом привлекательности вуза в условиях конкурентной борьбы за абитуриентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Глущенко В.В., Глущенко И.И. Роль мотивации обучающихся в повышении качества образования в сельскохозяйственных вузах // *Аэкономика: экономика и сельское хозяйство*, 2017. №1 (13). URL: <http://aeconomy.ru/science/economy/rol-motivatsii-obuchayushchikhsya-v/> (дата обращения: 18.02.2018).
2. Донова И.В. Внеучебная деятельность студентов // *Социологический ежегодник КемГУ*

(2013–2014 уч. г., 2014–2015 уч. г.): сб. отчётов по результатам внутривузовских социол. исследований / ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет»; Социологическая лаборатория. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2016. 251с.

3. Маркина Е.Г. Система социальной поддержки студентов как компонент корпоративной культуры вуза. // Изв. высш учеб заведений. Поволжский регион. Общественные науки. Социология. 2007. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sotsialnoy-podderzhki-studentov-kak-komponent-korporativnoy-kultury-vuza> (дата обращения: 18.02.2018).

4. Положение о стипендиальной комиссии ГБОУ ВПО Тверской ГМУ Минздрава России. URL: <https://tvghmu.ru/upload/iblock/97c/polozhenie-o-stipendialnoy-komissii.pdf> (дата обращения: 18.02.2019).

5. Положение о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки обучающихся ТвГТУ. URL: http://www.tstu.tver.ru/images/Pol_st_2017.pdf (дата обращения: 03.03.2019).

6. Положение о комиссиях по стипендиальному обеспечению студентов и аспирантов ТвГУ. URL: https://www.tversu.ru/sveden/files/Pol_st_kom_27.06.2018.pdf (дата обращения: 06.03.2019).

7. Положение о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки обучающихся ФГБОУ ВО Тверской ГМУ Минздрава России. URL: <https://tvghmu.ru/upload/iblock/931/polozhenie-o-stipendiyakh-ot-29.05.2018.pdf> (дата обращения: 06.02.2019).

8. Положение о стипендиальном обеспечении и материальной поддержке студентов и аспирантов очной формы обучения ФГБОУ ВО Тверская ГСХА. URL: http://tvghsha.ru/images/Svedeniya_ob_OO/stipendii/new_doc_stipendii.pdf (дата обращения: 18.01.2019).

9. Постановление Правительства РФ от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и обновления информации об образовательной организации». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70413268:0> (дата обращения: 18.02.2019).

10. Постановление Правительства РФ от 18 апреля 2012 г. N 343 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении». URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70164076:0> (дата обращения: 18.02.2019).

11. Постановление Правительства РФ от 27 июня 2001 г. № 487 «Об утверждении Типового положения о стипендиальном обеспечении и других формах материальной поддержки учащихся федеральных государственных образовательных учреждений начального профессионального образования, студентов федеральных государственных образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, аспирантов и докторантов» (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/183464/> (дата обращения: 18.02.2019).

12. Приказ Минобрнауки России от 27.12.2016 № 1663 «Об утверждении Порядка назначения государственной академической стипендии и (или) государственной социальной стипендии студентам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, государственной стипендии аспирантам, ординаторам, ассистентам-стажерам, обучающимся по очной форме обучения за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, выплаты стипендий слушателям подготовительных отделений федеральных государственных образовательных организаций высшего образования, обучающимся за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_211746/ (дата обращения: 18.02.2019).

13. Приказ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». URL: https://www.tversu.ru/sveden/files/Prikaz_st_kom_01.09.2018.pdf (дата обращения: 06.03.2019).

14. Приказ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». URL: https://www.tversu.ru/sveden/files/Prikaz_st_01.09.2018_1.pdf (дата обращения: 06.03.2019).

15. Приказ ФГБОУ ВО Тверская ГСХА. http://tvghsha.ru/images/Svedeniya_ob_OO/stipendii/new_doc_stipendii/Приказ%20о%20стипендиальной%20комиссии.pdf (дата обращения: 03.03.2019).

16. Приказ ФГБОУ ВО Тверская ГСХА. URL: http://tvghsha.ru/images/Svedeniya_ob_OO/stipendii/new_doc_stipendii/Приказ%20о%20стипендиальном%20обеспечении.pdf (дата обращения: 03.03.2019).

17. Приказ ФГБОУ ВО Тверской ГМУ Минздрава России. URL: <https://tvghmu.ru/>

- upload/iblock/8a0/razmery-stipendiy-s-01.07.2018.pdf. (дата обращения: 08.01.2019).
18. Приказы ФГБОУ ВО Тверской ГМУ Минздрава России. URL: <https://tvgm.ru/content/78/30870/> (дата обращения: 06.03.2019).
19. Приказ ФГБОУ ВО Тверской ГМУ Минздрава России. URL: <https://tvgm.ru/content/6/31393/> (дата обращения: 06.03.2019).
20. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 мая 2014 г. № 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления на нем информации» (с изм. и доп.). URL: <http://base.garant.ru/70713570/> (дата обращения: 18.02.2019).
21. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 27 ноября 2017 г. № 1968 «О внесении изменений в требования к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и формату представления на нем информации, утвержденные приказом Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29 мая 2014 г. № 785». URL: http://base.garant.ru/71841132/#block_1004 (дата обращения: 18.02.2019).

COMPARATIVE ANALYSIS OF SCHOLARSHIP IN THE UNIVERSITIES OF TVER

V.V. Chizhova

Tver State University, Tver, Russia

The article discusses the system of scholarship support of students of Tver universities. By means of the content analysis compliance of the information reflected on the websites to the formal requirements established by normative documents is revealed, the form of representation and availability of placement of data is analyzed. The amounts of scholarship payments are compared.

Keywords: *scholarships, financial support of students, scholarship status, comparative analysis.*

Об авторе:

Чижова Вера Владимировна – кандидат исторических наук, доцент, руководитель службы социальной поддержки и оздоровления студентов и сотрудников ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (Россия, г. Тверь) e-mail: Chizhova.VV@tversu.ru

УДК 378.279.8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИКЛА PDCA ДЛЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

Чэнь Сыци

Даляньский университет информатики «Neusoft», г. Далянь, Китайская народная республика

Дипломная работа является важной практической частью обучения студентов. Для повышения качества дипломной работы Даляньский университет информатики Нейсофт опирается на международные концепции, методы и стандарты управления качеством, основанный на теории цикла PDCA. Комплексная система управления качеством дипломной работы сформировала систему самоконтроля, непрерывного совершенствования, спирального управления и операционного механизма, обеспечивающая эффективную гарантию постоянного улучшения качества образования и обучения.

Ключевые слова: *цикл PDCA, управление качеством, дипломная работа, планирование, выполнение, проверка, действие.*

I. Цикл PDCA

Цикл PDCA является широко распространенным методом непрерывного улучшения качества. Он известен также под двумя другими названиями: цикл Шухарта и цикл Деминга. В 1939 г. американский учёный У. Шухарт впервые

описал концепцию PDCA в своей книге «Статистические методы с точки зрения управления качеством». Идея цикличности, отметил он, отражает ту мысль, что основой успешного развития предприятия является постоянная оценка практики управления, совмещенная с готовностью менеджеров поддерживать оригинальные идеи и отказываться от неудачного опыта. В 1950 г. Э. Деминг пропагандировал использование этого цикла в качестве основного способа достижения непрерывного улучшения процессов. Теория Деминга оказывает огромное влияние на развитие управления качеством [1; 2; 3; 8].

1. Краткое описание цикла PDCA

Цикл PDCA является последовательностью действий, направленных на совершенствование процессов деятельности. Основными элементами цикла PDCA являются:

(1) P (Plan) – Планирование. Формулировки целей и задач, планирование работ по достижению целей, определение ключевых процессов проекта и принятие решения о необходимых переменах (разработка плана);

(2) D (Do) – Выполнение. Применение плана на практике (реализация плана);

(3) C (Check) – Проверка. Сбор информации и контроль результата на основе ключевых показателей эффективности, получившегося в ходе выполнения процесса, выявление и анализ отклонений, установление причин отклонений (контроль выполнения плана);

(4) A (Action) – Действие. Проведение необходимых действий, если результаты не отвечают первоначально запланированным, или стандартизация действий в случае успеха (исправление плана).

2. Работа цикла PDCA и его характеристики

(1) В общем цикле полного управления существует много небольших циклов, все действуют друг на друга.

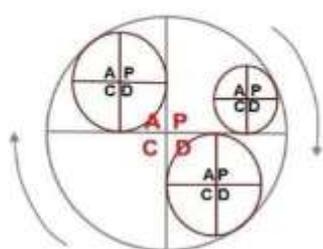


рис. 1. работа цикла PDCA

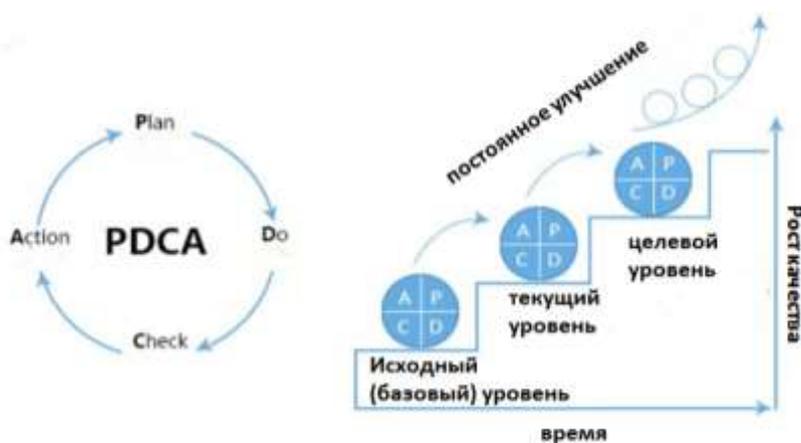


рис. 2. процесс улучшения цикла PDCA

II. Применение цикла PDCA для управления качеством дипломной работы

PDCA является динамичным циклом, который может быть применен внутри каждого процесса организации, а также по отношению к системе процессов в целом. Вся работа системы – это цикл первого уровня, и каждый шаг выполнения – это цикл следующего уровня. Цикл предыдущего высшего уровня является основой цикла низкого уровня. Следующий низкий уровень цикла – это реализация и конкретизация предыдущего цикла (рис. 1).

(2) Ступенчатый цикл поднимается прогрессивно (постепенно), качество постоянно совершенствуется с каждой циркуляцией.

Цикл PDCA является широко распространенным методом непрерывного улучшения качества. Каждый цикл завершен – это процесс непрерывного решения проблем и эскалации. Таким образом, стандарт постоянно совершенствуется в процессе непрерывной циркуляции, и реализуется новый раунд внедрения, поэтому управление постоянно улучшается. Ниже приводится процесс улучшения цикла PDCA рис. 2.

В целях повышения качества дипломной работы и следуя интернационализированным концепциям, методам и стандартам управления качеством, Даляньский университет информатики «Ньюсофт» использует управление процессами как средство разработки и построения системы управления качеством дипломной работы на основе теории циклов PDCA, формирует систему самоконтроля, непрерывного совершенствования, спиральную систему управления и механизма управления, которые обеспечат эффективную гарантию непрерывного улучшения качества образования и обучения. На рис. 3 приводится система управления качеством дипломной работы.



Рис.3. Система управления качеством дипломной работы.

1. P (Plan) – Планирование.

(1) Стандарты качества. В основном университет формирует правила и положения, порядок работы и стандарты обучения для написания дипломной работы. Факультеты и специальности улучшают свои собственные стандарты качества и оформляют документы. В соответствии с учебным планом подготовки студентов составляется рабочий проект дипломной работы. В рабочем проекте описываются цель, требования, график выполнения дипломной работы, требования к архивированию и к оценке [3; 4].

(2) Организационная гарантия. Строится трехуровневая система управления (университет-факультет-специальность) для контроля, руководства и оценки качества дипломной работы. Система управления позволяет повысить эффективность и гарантировать качество дипломной работы.

2. D (Do) –Выполнение. Реализация процесса:

Требование к дипломной работе, включает предварительную подготовку дипломной работы, написание и совершенствование дипломной работы, рецензия и защита дипломной работы, оценка успеваемости дипломной работы. Весь процесс также соответствует циклу PDCA. Основные моменты работы на каждом этапе показаны на рис. 4 ниже.

3. C (Check) – Проверка. Контроль качества:

Контроль в основном подразделяется на три части: предварительный контроль качества, среднесрочный контроль качества, окончательный контроль качества. Предварительный контроль фокусируется на квалификации научных руководителей, выбор темы и подготовка материалов руководства. Среднесрочный контроль качества сосредотачивается на двух аспектах, проверка научного руководителя и студентов, процесс и качество консультации в соответствии требованиям и стандартам, и своевременное написание отзыва руководителем, чтобы обеспечить успешное завершение дипломной работы [5; 6; 7].

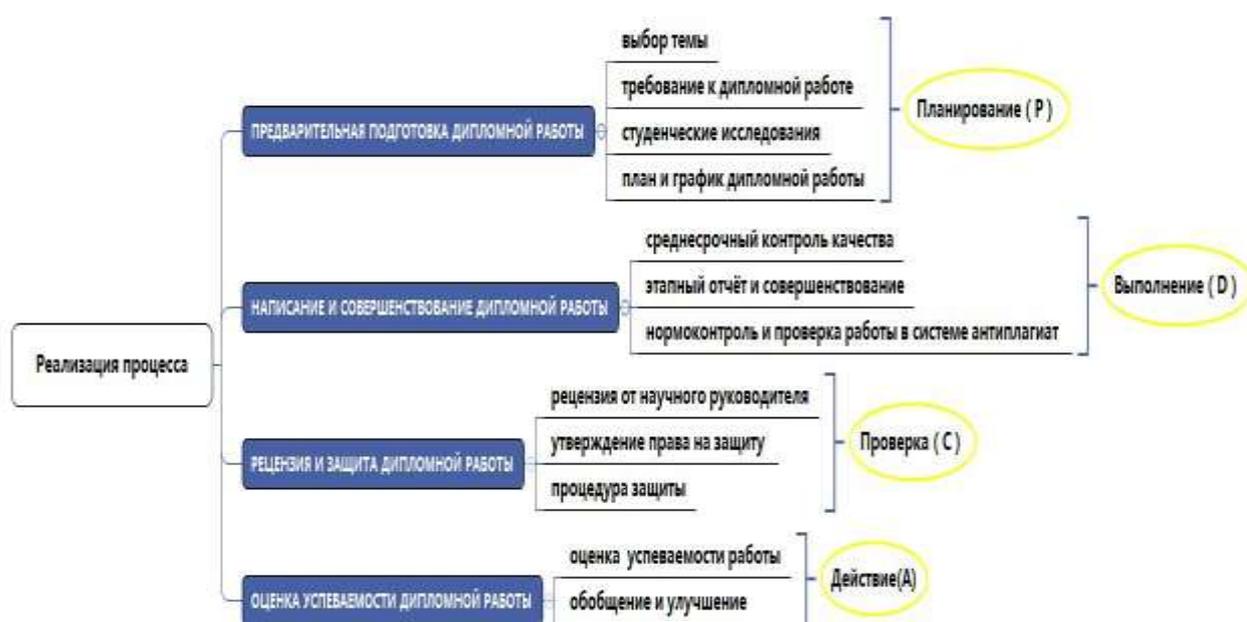


Рис.4. Реализация процесса.

(2) A(Action) – Действие. Сбор информации

Сбор данных и информации отражает качество дипломной работы, на этом этапе при обнаружении недостатков, разрабатываются меры по исправлению этих недостатков. Через электронную платформу управления дипломной работой собираются отзывы о проверке на каждом этапе написания дипломной работы и отзыв в целом на дипломную работу.

(2) Оценка и улучшение качества. Оценка и улучшение качества проходит в основном путем самооценки и обобщения основных аспектов дипломной работы, т. е. темы, плана и графика выполнения дипломной работы, регулярного контроля качества на каждом этапе при написании дипломной работы, защиты и результата успеваемости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы. М.: Ось, 2009. 112 с.
2. Бадеева Е.А. Формирование научной концепции планирования качества и ее современное развитие // Качество. Инновации. Образование. 2011. № 4 (71). С. 48–55.
3. Барвинок В.А., Т.С. Яницкая, Т.Н. Родина, Ключков Ю.С. Методика формализованного описания процессов разработки системы качества // Проблемы машиностроения и автоматизации. 2005. №3 С. 29–33.
4. Басаков М.И. От реферата до дипломной работы: рекомендации студентам по оформлению текста: учеб. пособие для студ. вузов и колледжей. Ростов н/Д, 2001. 64 с.
5. Всеобщее управление качеством: учебник для вузов / О.П. Глудкин [и др.]: под ред. О.П. Глудкина. М.: Лаборатория базовых знаний: Горячая линия – Телеком, 2013. 600 с.
6. Вахрин П.И. Методика подготовки и процедура защиты дипломных работ. М.: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2008. 135 с.
7. Курсовые и дипломные работы: от выбора темы до защиты: справочное пособие / авт.-сост. И.Н. Кузнецов. Мн.: Мисанта, 2003. 322 с.
8. Репин В.В. Елиферов В.Г. Процессный подход к управлению. Моделирование бизнес-процессов. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 544 с.

APPLICATION OF PDCA CYCLE IN QUALITY MANAGEMENT OF GRADUATION THESIS

Chen Siqi

Dalian Neusoft University of Information, Dalian PR China

Graduation thesis is an important practical part of undergraduate teaching. In order to further improve the quality of graduation thesis, Dalian Neusoft Institute of Information draws on international quality management concepts, methods and standards, takes results as the guide, and uses process management as a means to design and build a full-scale and whole process based on PDCA cycle theory. The comprehensive quality management system for graduation thesis has formed a self-monitoring, continuous improvement, spiraling management system and operational mechanism, providing an effective guarantee for the continuous improvement of the quality of education and teaching.

Keywords: PDCA cycle theory, quality control, graduation thesis, plan, do, check, action

Об авторе:

Чэнь Сыци – старший преподаватель кафедры русского языка, Даляньский университет информатики «Neusoft», г. Далянь, Китайская народная республика, e-mail: chensiqi@neusoft.edu.cn

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

УДК 373.3.033

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О ЖИВОТНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ МЕТОДОВ

Ю.А. Мальшева

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Е.А. Андреева

МОУ СОШ № 35 г. Твери, Россия

Рассматриваются особенности формирования знаний о животном мире у младших школьников с помощью игровых методов обучения. Описываются основные этапы экспериментальной работы с использованием различных игр на уроках окружающего мира, литературного чтения, математики, внеклассных мероприятиях, способствующих усвоению знаний о животных у младших школьников.

***Ключевые слова:** ознакомление с природой, животный мир, младшие школьники, игровые методы обучения.*

Ознакомление с животными – одна из важных составных частей образовательного процесса, познания мира и приобретения опыта. Федеральный государственный стандарт начального общего образования предусматривает формирование у младших школьников начальных сведений о сущности и особенностях природных объектов, в том числе и животных, освоение правил нравственного поведения в мире природы и доступных способов её изучения [3]. Пробуждать у детей интерес и любовь к животным необходимо с раннего возраста для формирования бережного отношения к природе, для развития высших нравственных качеств, какими являются доброта и милосердие.

В 2016/2017 уч. г. в рамках эмпирического исследования, организованного на базе МОУ КСОШ № 2 г. Кувшиново Тверской области, нами был разработан комплекс уроков и внеклассных мероприятий, направленных на формирование знаний о животных у обучающихся. В ходе исследования мы применяли интерактивные, подвижные, интеллектуальные, дидактические игры, сочетая их со словесными, наглядными и практическими методами обучения. Для формирования знаний о животных мы использовали уроки по окружающему миру, литературному чтению, математике, а также внеклассные мероприятия и проектную деятельность. Все уроки и внеурочные занятия были разработаны с учётом возрастных особенностей младших школьников, использованием межпредметных связей и разнообразных методов работы с детьми.

При проведении уроков и внеклассных мероприятий необходимо было учитывать календарно-тематическое планирование (рабочую программу) для 3-го класса. В связи с этим были разработаны и проведены уроки, основанные на материалах учебных пособий по образовательной программе «Школа 2100» [1; 2]. Первым уроком о представителях животного мира в курсе «Окружающий мир» для 3-го класса в рамках этой программы стал урок по теме «Животные маленькие и большие». Урок позволил учащимся вспомнить

основные отличительные признаки животных и растений, а также подробнее рассмотреть такие группы животных, как одноклеточные и многоклеточные и познакомиться с представителями каждой из групп. В ходе урока учащиеся участвовали в играх «Мы похожи» и «Найди себе пару». В интерактивной игре «Мы похожи» дети должны были выбрать из перечня свойства, подходящие растениям, а затем выполнить то же самое для группы «животные». В ходе игры дети замечали, что некоторые свойства схожи у обеих групп, эту особенность детям необходимо было также объяснить. Таким образом, обучающиеся не только повторили основные отличия данных групп живых организмов, но и выяснили, что именно их объединяет. С помощью подвижной игры «Найди себе пару» дети не только провели минуту отдыха на уроке, но и по характерным звукам и движениям распознавали различных представителей животного мира.

Следующей темой в курсе «Окружающий мир» стала тема «Маленькие рыцари». Целью данного урока было ознакомление школьников с особенностями строения и образом жизни ракообразных, насекомых и пауков. В процессе работы над данной темой были проведены игры «Отгадай животное» и «Скелетоны». В процессе игры «Отгадай животное» детям, исходя из прочитанного учителем описания животного (внешний вид, повадки, характерные особенности), необходимо было назвать его (при затруднении подсказками служили ребусы). Так дети смогли повторить особенности строения, питания и жизнедеятельности всех групп животного царства. В ходе интерактивной игры «Скелетоны» школьники должны были определить тип скелета (внешний / внутренний) у различных бытовых предметов, опираясь при этом на изученный материал о скелете животных. Данная игра помогла ребятам вспомнить внутреннее строение животных.

Урок по теме «Первый шаг из моря на сушу» знакомил ребят с особенностями строения и образом жизни таких групп животного мира, как рыбы и земноводные. Здесь использовались игры «Водные родственники» и «Лягушачья жизнь». Вспомнить подводных представителей братьев наших меньших – рыб помогла игра «Водные родственники». В ней дети разделяли всех представленных на слайде рыб на морских и пресноводных обитателей. В игре «Лягушачья жизнь» ребята восстанавливали верную последовательность развития земноводного с помощью магнитных карточек, повторяя таким образом тему о развитии и размножении этой группы животных.

Узнать особенности строения и образа жизни пресмыкающихся детям позволил урок по теме «На суше – как дома». Разобраться с учебным материалом помогали игры «Кто лучше?» и «Путаница». Игра «Кто лучше?» имела соревновательный характер, здесь ребятам необходимо было разделиться на две команды (рыбы и земноводные), а затем обсудить в команде две данные группы животных и высказать предположения, кто лучше приспособлен к условиям обитания. Таким образом в ходе дискуссии ученики смогли вспомнить и закрепить знания об особенностях строения и жизнедеятельности рыб и земноводных. В интерактивной игре «Путаница» к уже упомянутым группам животных присоединялась новая группа –

пресмыкающиеся. В таблице даны были признаки земноводных и пресмыкающихся, но при этом допущен ряд ошибок, задачей ребят было их исправить. Эта игра позволила обобщить и закрепить знания о данных группах животного мира, а также в дальнейшем без проблем дифференцировать их.

С такой группой животных как птицы третьеклассникам помог разобраться урок по теме «Пернатые изобретатели». Целью этого урока стало знакомство с особенностями строения и образом жизни птиц, их приспособлениями к полёту. В ходе урока дети участвовали в играх «Пора улетать» и «Крылатые пазлы». В игре «Пора улетать» детям необходимо было разделить представленных птиц на перелетных и оседлых. С игрой учащимся помогали справляться личный опыт и ранее пройденный материал учебника. В игре «Крылатые пазлы» дети должны были из различных картинок составить пары птиц (самец + самка). Обе игры и обширный арсенал наглядных пособий позволяли детям обобщить и закрепить полученные знания о птицах.

Завершающим уроком в курсе «Окружающий мир» о фауне нашей планеты стал урок по теме «Наши братья». Здесь ребята познакомились с млекопитающими и их приспособлениями к жизни на суше. Также урок показывал многообразие млекопитающих. Игра «Звериный ужин» предлагала детям подобрать рацион питания для различных представителей сообщества звери. В игре были представлены и растительноядные животные, и хищники, и падальщики. Игра помогла детям вспомнить классификацию животных по типу питания. Закрепить знания о многообразии изучаемой группы животных помог кроссворд, вопросы которого были составлены на основе загадок.

На одном из уроков литературного чтения ознакомление учеников с особенностями жизнедеятельности различных групп животных проводилось с помощью рассказов В.В. Бианки. Здесь также использовались игры: викторина по произведениям В. Бианки, подвижная игра «Замри» и интерактивная игра «Оркестр». Викторина помогала обучающимся вспомнить героев уже пройденных произведений Бианки, которыми в основном являются животные, а также обобщить и закрепить в памяти их особенности. В подвижной игре «Замри» дети должны были замереть в позе определенного животного или изобразить движения какого-либо животного, а другие участники игры должны были его отгадать. В ходе этой игры у детей формировалось представление о характерных особенностях передвижения различных представителей животного мира. В интерактивной игре «Оркестр» ученикам необходимо было соединить с помощью стрелок музыкальные инструменты и предложенных животных (из прочитанного рассказа на уроке), руководствуясь знанием звучания данных инструментов и описанием характерных звуков животных из рассказа. Таким образом дети смогли закрепить представления о звуках, присущих различным представителям животного мира.

Внеклассное мероприятие «Сказочные игры» было проведено с целью обобщения и закрепления пройденного материала по теме «Животные». Оно было полностью построено в игровой форме. Здесь проводились такие игры: «Фразеологический зверинец», «Найди малыша», «Войди в образ», «Найди

родственников», «В подводном царстве», «Крокодил», «Домашнее хозяйство», «Мой дом». Например, в игре «Войди в образ» ученики в команде должны были выбрать животное и составить диалог (корреспондент – животное) «Мой день», в котором должны были быть освещены следующие вопросы: Чем питается выбранное животное? Чем занимается? Где живет? От кого спасается? и др. С помощью этой игры дети закрепляли знания о жизнедеятельности и особенностях поведения различных представителей животного мира. Также эта игра была направлена на воспитание бережного отношения к животным. Игры «Крокодил» (представление животных с помощью жестов) и «В подводном царстве» (составление названий животных) помогали ученикам повторить представителей всех групп животного мира. В ходе игры «Домашнее хозяйство» детям необходимо было достать из мешка название какого-либо домашнего животного и затем написать на доске те продукты питания, которые оно может дать человеку. Тем самым школьники могли закрепить представления о роли животных в жизни человека.

С интересными фактами из жизни животных ребята познакомились на уроке математики по теме «Звериные рекорды», на котором учились читать и записывать информацию с помощью линейных и столбчатых диаграмм. Все задания на уроке (о весе, росте, скорости различных представителей животного мира) были сформулированы на основе реальных фактов о животных. В ходе выполнения математических заданий ученики отгадывали загадки о животных. Помимо этого, на уроке была игра под названием «Жираф», которая проводилась под песню Екатерины Железновой и включала в себя много активных действий. Таким образом, дети смогли переключить внимание на уроке, что продуктивно сказалось в процессе дальнейшей работы.

Для расширения кругозора учеников третьего класса было проведено внеклассное мероприятие «Что? Где? Когда?», выстроенное на основе знаменитой интеллектуальной викторины. Был организован круглый стол и остальные атрибуты данной игры (волчок, конверты с вопросами, гонг и т. д.). Также необходимо было выбрать судей. На обсуждение каждого вопроса давалось определенное количество времени. Единственным отличием от телевизионной версии являлось то, что вопросы были присланы не зрителями, а самими животными. Имелось также задание с черным ящиком. Все вопросы и задания были основаны на реальных сведениях о животном мире, и большая их часть – на дополнительном материале из учебника (рубрика «Дополнительный материал для любознательных») и различных энциклопедий.

Для применения полученных знаний и отработанных умений в самостоятельной деятельности ребятам предлагалось выполнить проект «Лесная энциклопедия». Каждый из учеников в течение некоторого времени разрабатывал свой проект по выстроенному учителем плану, который включал 10 пунктов (название животного; местообитание; группа животных; внешнее описание животного; особенности питания; особенности поведения; происхождение названия животного (если возможно); интересные факты (если возможно); ребус/загадка/игра про животное; рисунок животного). Так как проект носил название «Лесная энциклопедия», то животные, которых

представляли ребята, должны были обитать в средней полосе России. Здесь ученикам предоставлялась возможность не только поработать в качестве исследователей, но и в качестве ведущего, ведь подобная деятельность предполагала презентацию проекта и проведение игр о животных самими учениками. Далее все проекты детей объединялись в большую энциклопедию о лесных животных России, которая может храниться в классе в качестве доступного учебного пособия.

В процессе формирования знаний о животных у младших школьников отдавать предпочтение лучше играм с соревновательным характером. Деление класса на команды, выбор названий и капитанов команд, введение временных ограничений – все это способствует не только активизации интереса и мыслительных процессов младших школьников, но и объединяет и сплачивает учеников для выполнения общей задачи. Необходимо также помнить, что игровые методы включают в себя не только сами игры, но и различные игровые задания в форме кроссвордов, ребусов, загадок, головоломок и др. Подобные задания должны иметь место на уроках и внеклассных мероприятиях, так как они требуют достаточно обширных знаний об окружающем мире и прекрасно развивают мышление и воображение младших школьников.

Процесс формирования знаний о животных будет более результативным при использовании межпредметных связей. Можно включать различные игры и игровые задания о животных практически в любые уроки начальной школы. Исходя из различного характера игровых методов, их уместно применять на уроках окружающего мира, литературного чтения, математики, технологии и др. Следует учитывать также, что современное поколение школьников увлечено новыми интерактивными технологиями и достаточно компьютеризировано. Поэтому целесообразно, учитывая данное обстоятельство, использовать на уроках и внеклассных мероприятиях игры с применением ИКТ. Если же определенная игра не может быть выстроена в виде интерактивной, можно использовать возможности компьютерной техники в качестве наглядного пособия к игре (слайды в презентации с необходимыми иллюстрациями). Не стоит забывать и о том, что игра хоть и несет в себе функцию релаксации и развлечения, все же применяется в учебных целях. Поэтому любая игра или игровое задание должны быть основаны на реальных фактах о животных и окружающем мире. Ведь в ином случае это будет способствовать формированию ошибочных представлений у обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Вахрушев А.А., Данилов Д.Д., Бурский О.В., Раутиан А.С. «Окружающий мир. 3 класс. Учебник», в 2 ч. М.: Баласс, Школьный дом, 2012. 144 с.
2. Программы общеобразовательных учреждений. 1–4 классы. Начальные классы: в 2 ч. М.: Изд-во «Просвещение»; 2010. Ч. 1. 200 с. Ч.2. 240 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. [Электронный ресурс].URL: s11034.edu35.ru/our-school/1/407-fgos-nachalnaya-shkola (дата обращения: 12.12.2018).

FORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT ANIMALS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN USING GAMING TECHNIQUES

J.A. Malysheva

Tver State University, Tver, Russia

E.A. Andreeva

School № 35 of Tver, Russia

The article discusses the features of the formation of knowledge about the animal world in primary school children using game teaching methods. Describes the main stages of experimental work using various games in the lessons of the outside world, literary reading, mathematics, extracurricular activities that promote the assimilation of knowledge about animals in younger students.

Keywords: *familiarization with nature, wildlife, younger schoolchildren, game teaching methods.*

Об авторах:

Малышева Юлия Анатольевна – кандидат химических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: yu.m.2001@mail.ru.

Андреева Екатерина Александровна – учитель МОУ СОШ № 35 г. Твери с углубленным изучением немецкого языка, e-mail: cat.andreeva69@rambler.ru.

УДК 372.851

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Лозгачева

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

У.Э. Кузнецова

Тверской государственной университет, МОУ СОШ № 50, г. Тверь, Россия

Раскрывается понятие «нестандартный урок по математике» в сравнении с понятием «традиционный урок», указаны типы и структура. Приведены примеры занимательных заданий, заданий эвристического характера и дидактических игр, которые являются обязательными элементами нестандартных уроков по математике. Выделены методические особенности нестандартных уроков по математике в начальных классах.

Ключевые слова: *процесс обучения математике младших школьников, урок, типы нестандартных уроков математики, методические особенности нестандартных уроков математики в начальных классах.*

Актуальность исследования вопросов организации процесса обучения в современной школе заключается в том, что каждый учитель в своей деятельности должен учитывать множество нюансов при подготовке и проведении уроков. Ориентированность образования только на получение знаний не сможет сформировать такие качества обучающихся, как умение принимать самостоятельные решения, «добывать» для себя новые знания и стремиться к самообразованию, решать свои проблемы. Обучающийся – это не просто слушатель, а инициативный деятель, который может и хочет приобретать новые, полезные научные знания.

Начальная школа является значимой ступенью системы образования. В первом классе начинается меняться ведущий вид деятельности ребенка, осуществляется переход от игровой деятельности к учебной. Поэтому процесс обучения необходимо организовывать интересным и познавательным, с учетом условий развития и реализации самостоятельной деятельности

обучающихся, что создаст предпосылки для развития их интеллектуальных и творческих способностей.

Курс математики, изучаемый в 1–4 классах, является такой частью школьного курса математики, где закладывается фундамент математического образования школьников. Практика говорит о том, что успешное изучение математики в старших классах дается тем обучающимся, которые сумели в достаточной степени овладеть необходимыми математическими умениями, знаниями, навыками, в том числе и математической речью, в начальной школе.

Изучение математики на ступени начального общего образования направлено на достижение следующих целей: развитие познавательных процессов и приемов мыслительной деятельности; формирование предметных умений и навыков решения учебных и практических задач по математике; формирование основ математических знаний; воспитание интереса к математике, стремления использовать математические знания в повседневной жизни.

Современный урок математики должен иметь гибкую структуру, позволяющую учителю реагировать на разные ситуации, которые возникали на предыдущих уроках, менять в допустимых нормах план конкретного урока в соответствии с обстоятельствами. Педагог при этом должен быть хорошо знаком с предметным содержанием преподаваемого курса. «Цель урока в современной школе должна отличаться конкретностью, с указанием средств ее достижения и ее переводом в конкретные дидактические задачи» [2, с. 303]. Следует также учитывать, что уроки математики способствуют формированию у обучающихся элементарных основ научного мировоззрения, помогают развитию творческих способностей и познавательной активности, воспитанию качеств личности.

Осуществление обучения с последующим высоким уровнем достижения результатов требует использования разнообразных форм организации учебного процесса, их постоянного совершенствования и обновления. Одним из способов решения данной проблемы является организация и проведение нестандартных уроков по математике, которые имеют главную цель – привлечение и удержание интереса школьников к учебному труду, развитие познавательной активности. Такие уроки отличаются тем, что ученик выполняет задания занимательного характера, уроки принимают форму игровой деятельности, где младший школьник учится самостоятельно оценивать свои успехи, что создает положительный фон: интерес, раскованность, желание научиться выполнять предлагаемые задания. Если «урок математики – это форма организации обучения с группой обучающихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения; в этой форме представлены все компоненты учебно-воспитательного процесса: цель, содержание, средства, методы, деятельность по организации и управлению и все его дидактические элементы» [2, с. 301], то *нестандартный урок математики* – это импровизированное учебное занятие, которое имеет нетрадиционную (выстроенную не по ФГОС НОО) структуру, а также несет в себе элементы занимательности и творчества.

К наиболее распространенным типам нестандартных уроков относятся:

– уроки-экскурсии: учитель сообщает тему урока, например, «Неизведанная страна Геометрия». Объяснение нового материала происходит путём имитируемой экскурсии, её проводит экскурсовод: учитель, ученик или родитель;

– уроки-путешествия аналогичны урокам-экскурсиям. Пример темы: «Путешествие на планету чисел»;

– урок-сказка: «Незнайка в стране математики», по организации от урока-путешествия отличается сценарием проведения (включение роли сказочных героев в проведение урока).

– уроки типа КВН, посвященные математике – царице наук. Определяется число команд. Затем идёт приветствие команд (домашнее задание). Разминка. Команды задают друг другу вопросы. Выполнение по 3–4 задания членами команды у доски. Задания капитанам команд (по карточкам). Подведение итогов;

– уроки-творчества. Учитель может предложить «Урок одной задачи», где требуются различные решения данной задачи и творческий подход к ним;

– урок типа «Что? где? когда?». Группа обучающихся заранее разделена на три группы, дано домашнее задание, подготовлены номера команд, листы учёта с фамилиями игроков для капитанов. Игра состоит из шести этапов. Вступительное слово учителя. Разминка – повторение всех ключевых вопросов темы. Устанавливается время на обдумывание вопроса и количество баллов за ответ. Выбираются орбиты. Игра «Что? где? когда?». Подведение итогов. Заключительное слово учителя;

– уроки – деловые игры. Проводятся при повторении или обобщении темы. Класс делится на 2–3 группы. Каждая группа получает задание и затем рассказывает их решение. Проводится обмен задачами.

При проведении урока нестандартной формы учителю необходимо учитывать, что урок следует начинать с разминки, проводить «мозговой штурм», основной задачей которого является создание благоприятного фона у ребят, который подготовит их к активной учебно-познавательной деятельности. Упражнения для мозговой деятельности являются значимой частью урока по развитию творческих способностей обучающихся; во время урока должна осуществляться постоянная смена видов деятельности; система упражнений должна решать все три аспекта образовательной цели: развивающий, познавательный и воспитывающий.

В уроках нестандартной формы успешно применяются упражнения из занимательной математики, математические игры. Данные виды работ не только повышают интерес учащихся к предмету, но и развивают потребность в познавательной деятельности у младших школьников. Например, *занимательные задачи*: составление задач по рисунку, о предметах в классе, о воображаемых вещах, решение задач-шуток; задачи, решаемые с «конца»; *задачи на установление* взаимно-однозначного соответствия между множествами; задачи о лжецах; задачи, решаемые методом графов; *задачи, решаемые с помощью логических выводов*; задания эвристического характера

[4]: задания когнитивного типа (уметь решить реальную проблему, существующую в науке; исследование объекта (число, уравнение, задача); проведение эксперимента, математического опыта, исследование исторических фактов, вычленение общего и отличного в разных системах, например, в разных типах языков, к примеру, чисел, форм); задания креативного типа (предложить выполнить то, что учителю уже известно: придумать обозначение числа, понятия; дать определение изучаемому явлению, объекту; сформулировать математическую закономерность и т.д., сочинить математическую сказку, задачу; составить математический кроссворд, викторину, игру, сборник своих задач; изготовить модель, математическую геометрический сад, фигуру, провести урок в роли учителя, разработать свои учебные пособия, алгоритмы решения задач, памятки); задания оргдеятельностного типа (разработать цели своих занятий по математике на день, на четверть, на год; разработать план классной, домашней или творческой работы по математике; составить и провести урок для младших классов, викторину по математике, кроссворд); *дидактические игры*, например, игры-конструкторы Танграм, «Пифагор» – на составление плоскостных изображений предметов, животных, птиц, домов, кораблей из специальных наборов геометрических фигур. Наборы фигур при этом подбираются не произвольно, а представляют собой части разрезанной определенным образом фигуры: квадрата, прямоугольника, круга или овала.

Рассмотрим содержание нестандартного урока-путешествия по математике для обучающихся 2-го класса «Сказочное путешествие мастера Оригами в страну геометрических фигур: складывание коробочки и игра-конструктор "Танграм"»:

Задачи:

Образовательные: закрепить понятия и свойства геометрических фигур: квадрат, треугольник, ромб; познакомить с игрой «Танграм».

Развивающие: активизировать познавательную деятельность, развить пространственное мышление, приёмы мыслительной деятельности младших школьников.

Воспитательные: воспитание внимательности, аккуратности при работе, самостоятельности, способствовать воспитанию коллективизма.

Оборудование: классная доска, квадраты из бумаги (21 см на 21 см – по количеству учащихся), клей, схема условных обозначений.

ХОД УРОКА:

I. Организационный момент:

- Приветствие;
- Раздача необходимого материала;
- Активизация обучающихся и настрой на трудовую деятельность.

II. Сообщение теоретических сведений по теме внеклассного мероприятия.

Педагог: Добрый день, дорогие ребята! Мы отправляемся в путешествие в страну Оригами. Самолёт на взлётной полосе, но мы же не собрали в дорогу вещи. А что нам для этого нужно? (*ответы детей*). Правильно, рюкзак, чемодан, а то и просто коробочку. Предлагаю попробовать сделать коробочку, в которую мы положим потом «Кое-что», и это

пока останется тайной. Но это поможет заменить нам в стране Оригами все вещи, необходимые путешественнику.

III. Вводный инструктаж.

Обратите внимание на схему изготовления коробочки (предварительно розданы дежурными), последовательность работы обозначена цифрами.

IV. Практическая работа.

Разделите лист на четыре равные части путем сгибания, на листке после сгибов у вас появились геометрические фигуры. Какие? (*ответы обучающихся*). Правильно, квадраты. Дополните определение: квадрат – это (определение квадрата). Сколько квадратов на рисунке (рис. 1)? (*варианты ответов*).

Рассмотрим шаг второй и третий: на какие геометрические фигуры разделен квадрат? (*ответы обучающихся*). Правильно, квадраты и треугольники. Какая фигура называется треугольником (*ответы обучающихся*). Развернув лист и расположив перед собой, вы видите линии сгибов, стрелками показано в какую сторону сгибать. Приступаем:

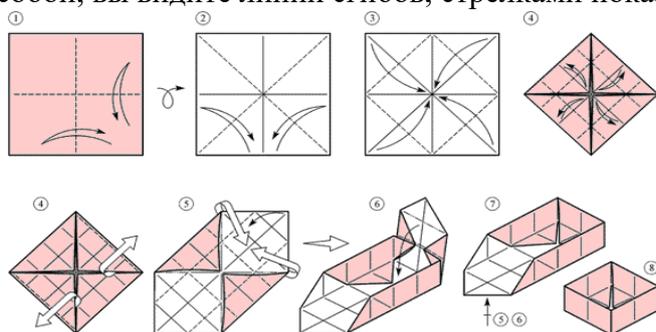


Рис. 1. Поэтапная схема изготовления коробочки.

Педагог: итак, из плоского листа бумаги мы создали объёмный предмет. Теперь мы можем туда поместить те предметы для путешествия, какие вы возьмете? (*ответы обучающихся*).

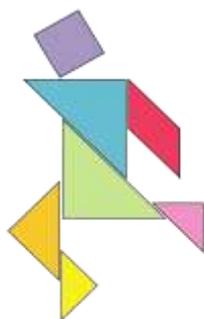
V. Изучение нового материала.

Педагог: Предметов много, и все они не поместятся в коробочку, что делать?! А поможет нам в решении данной проблемы путешественник мастер Оригами (в ведение персонажа). Рассказ мастера Оригами: в древнем Китае более 4000 лет назад появилась головоломка – танграм (рис. 2). Есть семь разных частей одного квадрата. Необходимо составить как можно больше различных фигур. Известно, что насчитывается около семи тысяч различных комбинаций. Суть этой игры не в образовании первоначальной фигуры из разрезанных кусочков, а выкладывание силуэтов животных, предметов домашнего обихода, людей, игрушек, букв, цифр и т. д.



Рис. 2. Танграм. Примеры изображения силуэтов из частей Танграма.

VI. Практическая работа.



Педагог: приготовьте разноцветные кусочки картона и из них мы сейчас вырежем различные фигуры. Назовите их, посмотрев на рисунок танграма (*варианты ответов*). Дайте определение этим геометрическим фигурам (*ответы учащихся*). Правила этой игры просты. В состав каждой фигурки должны входить все семь частей; при этом они не должны перекрываться. Выше представлены некоторые фигурки, которые можно сложить из 7 элементов танграма. Но для нас это уже не игра. Мы укладываем части танграма в коробочку. Рюкзак собран. Ведь из этих элементов можно сделать абсолютно все, вплоть до зубной щётки.

Рис. 3. Схема изображения силуэта человечка.

VII. Заключительный этап.

Давайте каждый сейчас делает бегущего человечка ведь нам пора занимать места в нашем самолёте. Время не ждёт! Бежим! (выполнение задания) (рис. 3).

Таким образом, нестандартные формы проведения уроков математики дают возможность не только поднять интерес обучающихся к изучаемому предмету, но и развивать их творческую самостоятельность, а также обучать работе с различными источниками знаний. Каждый раз, отправляясь в то или иное путешествие, соревнуясь командами, дети испытывают чувство радости. Благоприятные эмоции вызывают положительное отношение к предмету, а также способствуют повышению познавательного интереса. Проведение уроков подобным образом позволяет сохранять заинтересованность детей на протяжении всего занятия, а также повышает уровень усвоения материала.

На основании вышеизложенного можно выделить некоторые методические особенности нестандартных уроков математики: изменяется внешняя структура организации урока и место его проведения; используется внепрограммный материал; организуется коллективная деятельность в сочетании с индивидуальной работой; выполняются задания творческого и занимательного характера; в разных возрастных группах можно проводить различные варианты нестандартных уроков математики, адаптировав их тому или иному возрасту. Такие уроки возбуждают активную мыслительную деятельность, поддерживаемую интересом, а сделанное самими обучающимися «открытие» приносит им эмоциональное удовлетворение и гораздо прочнее закрепляется в их памяти.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М., 2013. 149 с.
2. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей/ под. ред. П.И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 2004. 608 с.
3. Столяр А.А. Методика начального обучения математике. Минск: ВШ, 1988. 254 с.
4. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. 3- издание. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

ORGANIZATION OF THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS TO PRIMARY SCHOOL STUDENTS

T.A. Lozgacheva,

Tver State University, Tver, Russia

U.E. Kuznetsova

Tver State University, School № 50, Tver, Russia

The concept of non-standard lessons in mathematics is revealed in comparison with the concept of a traditional lesson, the types and structure are indicated. Examples of entertaining tasks, tasks of a heuristic nature and didactic games, which are mandatory elements of non-standard math lessons, are given. Methodical features of non-standard primary school math lessons are highlighted.

Keywords: *the process of teaching mathematics to younger students, a lesson, types of non-standard lessons of mathematics, methodological features of non-standard lessons in mathematics in primary school.*

Об авторах:

Лозгачева Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: aspirantsha@mail.ru

Кузнецова Ульяна Эдуардовна – учитель начальных классов МОУ СОШ № 50 г. Твери, магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: kuznecova.uliyana@gmail.com

**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ, ФОРМИРУЕМЫЕ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО**

О.Ю. Батурина

Тверской государственной университет, г.Тверь, Россия

Рассмотрена проблема стандартизации образования, связанная с отбором содержания представлений об окружающем мире, формируемых у детей дошкольного возраста. На основе анализа содержания примерных программ проведено обобщение и выделен состав представлений об окружающем мире в дошкольном возрасте.

***Ключевые слова:** Федеральный государственный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), примерные программы, дошкольное образование, представления об окружающем мире.*

С 2014 года в России действует Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО). К 2016 году все дошкольные организации обязаны были перейти на работу по Стандарту. Стандартизация является важным шагом в реализации системы непрерывного образования и обеспечивает, с одной стороны, единый предполагаемый уровень развития детей, с другой стороны, преемственность между разными ступенями образовательной системы.

ФГОС ДО реализуется через образовательные программы, которые утверждаются дошкольными организациями самостоятельно с учетом существующих примерных программ. В соответствии со Стандартом, в содержании программы должны быть отражены пять направлений развития детей дошкольного возраста. К ним относятся социально-коммуникативное, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие. Ознакомление детей с окружающим миром наиболее раскрывается в познавательной области, которая характеризуется выраженной экологической направленностью. В Федеральном стандарте дошкольного образования определен круг первичных представлений об окружающем мире: «о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, количестве, части и целом, причинах и следствии и др.), о малой родине и Отечестве, о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях ее природы, многообразии стран и народов мира» [1, с. 7]. Таким образом, в Стандарте обозначены общие представления, без конкретизации.

В целях стандартизации образования во ФГОС ДО указано, что программа должна состоять из двух частей: обязательной и вариативной. Рекомендуемый объем обязательной части должен составлять не менее 60%. Объем части, формируемой участниками образовательных отношений (вариативной), должен составлять не более 40%. Содержательный компонент обязательной и вариативной частей программы в Стандарте не определен. В связи с этим существует проблема отбора содержания и выделения представлений, формируемых на разных этапах дошкольного возраста.

В настоящее время для детского сада рекомендовано 26 общеобразовательных программ: «Вдохновение» под ред. И.Е. Федосовой;

«Березка» под ред. В.К. Загвоздкина, С.А. Трубициной; «Детский сад – Дом радости» Н.М. Крыловой; «Детский сад по системе Монтессори» под ред. Е.А. Хилтунен; «Детство» Т.И. Бабаевой, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой и др.; «Детский сад 2100» под ред. Р.Н. Бунеева; «Диалог» под ред. О.Л. Соболевой, О.Г. Приходько; «Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи» под ред. Л.В. Лопатиной; «Золотой ключик» под ред. Г.Г. Кравцова; «Истоки» под ред. Л.А. Парамоновой; «Миры детства» под ред. Т.Н. Дороновой; «Мир открытый» под ред. Л.Г. Петерсон, И.А. Лыковой; программа «Мозаика» В.Ю. Белькович, Н.В. Гребенкиной, И.А. Кильдышевой; «На крыльях детства» под ред. Н.В. Микляевой; «Образование для процветания» под ред. С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой, Т.С. Комаровой, С.С. Славина; «Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищевой; «Открытия» под ред. Е.Г. Юдиной; «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой; «Первоцветы» под ред. Н.В. Микляевой; «Первые шаги» О.Е. Смирновой, Л.Н. Галигузовой, С.Ю. Мещеряковой; «Радуга» С.Г. Якобсон, Т.И. Гризлик, Т.Н. Дороновой, Е.В. Соловьевой, Е.А. Екжановой; «Развитие» под ред. А.И. Булычевой; «Разноцветная планета» под ред. Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой; «Ступеньки к школе» М.М. Безруких, Т.А. Филипповой; «Тропинки» под ред. В.Т. Кудрявцева и «Успех» под ред. Н.В. Фединой.

Для выявления состава представлений, формируемых в дошкольном возрасте, проанализированы программы, в которых содержательный компонент познавательной области представлен наиболее подробно. Изучены 12 программ, представленные в списке литературы [2–13]. Каждая программа имеет свои особенности и отличается насыщенностью и направленностью содержания. Для решения проблем стандартизации образования предпринята попытка на основе анализа программ выделить обязательный компонент содержания, присутствующий в программах.

Представления об окружающем мире в детском саду можно распределить на несколько блоков: представления о себе, представления об окружающих людях, представления о предметах рукотворного мира и их свойствах, представления о природе: об объектах природы и их свойствах, явлениях и взаимосвязях, представления о родине. В каждой возрастной группе насыщение каждого блока не одинаковое. В рамках настоящей работы содержательный компонент определен для каждого возрастного периода, начиная с двухлетнего возраста. Обобщенные данные представлены в таблице.

Представления об окружающем мире в дошкольном возрасте

№ п/п	Возраст детей	Представления об окружающем мире
1	3-й год (1-ая мл.)	- представления о себе: имя, части тела, пол; - представления об окружающих людях: имена родителей и близких родственников, родственные отношения, действия взрослых в быту; - представления о предметах рукотворного мира: название конкретных бытовых окружающих предметов и их назначение, название предметов

		<p>одежды, названия игрушек;</p> <ul style="list-style-type: none"> - представления о природе: неживая природа (вода: снег и дождь, отдельные свойства воды, использование воды в быту, вода в природе; воздух: ветер; Солнце: тепло, ярко; земля: отдельные свойства песка, камни); живая природа (растения: трава, цветы, название конкретных овощей и фруктов; животные: домашние животные ближайшего окружения, их особенности; животные-обитатели леса, птицы ближайшего окружения; сезонные изменения: типичные признаки сезона и особенности людей – зимой холодно, одеваемся тепло, отдельные яркие признаки сезона: изменение окраски листьев, таяние снега, распускание листьев и др.); - представления о родине: малая родина (места пребывания ребенка – дом, детский сад, магазин, больница)
2	4-й год (2-ая мл.)	<ul style="list-style-type: none"> - представления о себе: имя, фамилия, части тела, пол, возраст; - представления об окружающих людях: имена родителей и близких родственников, состав семьи, действия взрослых в быту, профессии родителей; - представления о предметах рукотворного мира: название окружающих бытовых предметов, их состав, название бытовых приборов, их назначение, название предметов одежды, названия разных видов игрушек, материалы, из которых изготовлены предметы и игрушки, отдельные транспортные средства; - представления о природе: неживая природа (вода: осадки снег и дождь, некоторые свойства воды, значение воды в быту, значение воды для растений и животных; воздух: ветер, небо, тепло-холодно; Солнце: день, ночь, ясно-пасмурно; земля: некоторые свойства песка, земли (почвы), камни); живая природа (растения: названия некоторых деревьев и цветов, части растения (лист, стебель, цветок), название овощей и фруктов, ягод, места произрастания овощей и фруктов, комнатные растения и растения на клумбе, условия жизни растений (вода, земля, тепло); животные: домашние животные, их особенности; дикие животные, их особенности, признаки зверей, птиц и рыб, условия жизни животных (пища, вода, жилище); сезонные изменения: характерные признаки сезона и особенности людей (осенью становится холоднее, опадают листья – люди одеваются теплее, сгребают листья), типичные признаки сезона: осенью становится холоднее, идут дожди, листья желтеют и опадают, птицы улетают; - представления о родине: малая родина (местожительства ребенка – город/деревня), любимые места отдыха, наиболее яркие праздники (Новый год, 8 Марта)
3	5-й год (сред.)	<ul style="list-style-type: none"> - представления о себе: имя, фамилия, адрес, пол, возраст, сходство с другими и отличие от других, любимые занятия; - представления об окружающих людях: состав семьи, взрослые и дети, отношение в семье между разными членами, обязанности в семье; профессии и трудовые действия взрослых; особенности мальчиков и девочек, любимые занятия, отношения друг с другом; - представления о предметах рукотворного мира: разнообразие предметов домашнего обихода (мебель кухонная, гостиная, для спальни; посуда чайная, столовая), разнообразие бытовых приборов и техники, разнообразие одежды и обуви (для спорта, отдыха, купания), разнообразие игр и игрушек, транспортные средства города (села); - представления о природе: неживая природа (вода: осадки мокрый снег,

		<p>моросящий дождь, ливень, свойства воды, водоемы, значение воды в быту, значение воды для растений и животных, три состояния воды; воздух: разнообразие ветра, свойства воздуха; Солнце: утро, день, вечер, ночь, ясно-пасмурно-облачно; земля: свойства песка, глины, земли (почвы), разнообразие камней; живая природа (растения: части растения и их значение (корень – удерживает растение в почве и всасывает воду), овощи и фрукты, их разнообразие, разнообразие растений: деревья, кустарники, травы, хвойные и лиственные, дикорастущие, лекарственные, комнатные; условия жизни растений (вода, свет, тепло, почва, влага), приспособленность растений к условиям жизни; животные: разнообразие животных (дикие и домашние животные, хищные и травоядные, звери, птицы, рыбы, насекомые), условия жизни животных (пища, вода, жилище), приспособленность животных к жизни в воде, воздухе и на суше; признаки живого: дыхание, питание, рост, размножение; сезонные изменения: признаки сезона: осенью становится холоднее, идут дожди, у лиственных деревьев и кустов листья изменяют окраску и опадают, исчезают насекомые, птицы улетают, некоторые животные ложатся в спячку;</p> <p>- представления о родине: малая родина: любимые места города/села, общественно-значимые места (магазины, школа, детский сад, цирк, больница); Отчизна: название страны, столица, флаг, герб, праздники (Новый год, 8 Марта, 23 февраля, День Победы)</p>
4	6-й год (стар.)	<p>- представления о себе: полное имя, фамилия, место жительства, домашний адрес, пол, возраст, части тела, некоторые органы и их значение;</p> <p>- представления об окружающих людях: состав семьи, профессии и увлечения членов семьи; социальные роли, выполняемые взрослыми; многообразие профессий, виды труда и отдыха людей;</p> <p>- представления о предметах рукотворного мира: представления о некоторых процессах производства (например, от зернышка до хлебushка); многообразие материалов, из которого изготавливают предметы – одежду, обувь, посуду и др.; изделия прикладного искусства; транспорт наземный, водный, воздушный;</p> <p>- представления о природе: взаимосвязи в природе – между объектами живой природы, между живой и неживой природой, между природой и человеком; условия, необходимые для жизни живых организмов (вода, свет, тепло, воздух, почва), среда обитания растений, животных и человека, связь живых организмов со средой обитания и приспособленность к ней; представления о сообществах (лес, парк, луг, водоем), типичные растения и животные природных сообществ, их взаимосвязь, простейшие цепочки питания; циклы развития растений (семя-растение-семя) и животных (взрослое животное-детеныш-взрослое животное, лягушка-икра-головастик-лягушка, бабочка-яйцо-гусеница-куколка-бабочка); целостность и ценность природы, влияние природы на человека и человека на природу, правила поведения в природе, охрана природы; сезонные изменения: все характерные признаки сезона, названия месяцев сезона, влияние изменений в неживой природе на жизнь растений животных и человека с приходом каждого сезона, приспособленность живых организмов к смене времен года;</p> <p>- представления о родине: малая родина: название города/села, основные достопримечательности, название водоемов, многообразие общественно-значимых мест: образовательные (детский сад, школа, институт),</p>

		культурные (кинотеатр, театр, музей, библиотека, картинная галерея), торговые (магазин, торговый центр, рынок) и др. главные исторические факты своего города/села; Отчизна: Россия – многонациональная страна, Москва – главный город России, символы Москвы (Кремль, Красная площадь), флаг, герб, гимн, праздники, великие люди страны, представления об армии и защитниках Родины
5	7-й год (подг.)	<p>- представления о себе: полное имя, фамилия, адрес проживания, пол, возраст, национальность; общие представления о строении и функциях органов и систем, здоровье человека, зависимость здоровья от образа жизни, здоровый образ жизни;</p> <p>- представления об окружающих людях: состав семьи, профессии и увлечения членов семьи; традиции и памятные события семьи, люди, прославившиеся своим трудом (известные писатели, художники, ученые, музыканты), сферы человеческой деятельности (наука, искусство, производство, сельское хозяйство);</p> <p>- представления о предметах рукотворного мира: представления о некоторых процессах производства; взаимосвязь между свойствами материалов, из которого изготавливают предметы и характером их использования; транспорт: наземный, водный, воздушный, космический;</p> <p>- представления о природе: многообразие неживой природы (вода, земля, Солнце, воздух), свойства и значение; круговорот воды в природе; представление о Солнечной системе, небесных телах; многообразие живой природы (растения, животные, грибы); многообразие условий жизни и природы на Земле (особенности некоторых природных зон, приспособленность живых организмов различных природных зон к условиям обитания); особенности распределения воды (моря, океаны, реки, озера) и суши (материки, горы, равнины) на Земле, приспособленность животных и растений к жизни в воде, воздухе и на суше; закономерности в природе: смена дня и ночи, смена времен года, приспособленность живых организмов к смене дня и ночи и смене времен года; циклы в природе: циклы развития растений, циклы развития животных, цикл развития человека (взрослый-ребенок-взрослый); целостность и ценность природы Земли, Земля – наш общий дом, сохранение природы Земли, заповедники, Красная книга; смена времен года весна-лето-осень-зима, все характерные признаки сезона, закономерности, связанные со сменой времен года;</p> <p>- представления о родине: малая родина: название и символика родного города/села, достопримечательности, особенности природы, общественно-значимые места, известные люди города/села, исторические факты своего города/села; Отчизна: Россия – многонациональная страна, особенности традиций и культуры разных народов, столица, президент, купные города, флаг, герб, гимн, праздники; великие люди страны, представления об армии и защитниках Родины; представления о многообразии стран и народов мира</p>

Таким образом, в ходе анализа сделаны следующие выводы:

– Содержание обязательного компонента формируется по пяти направлениям: представления о себе, об окружающих людях, о рукотворном мире, о природе и представления об обществе.

– Развитие представлений в течение дошкольного возраста происходит спиралеобразно: от группы к группе базовые представления расширяются, углубляются, конкретизируются, систематизируются, обобщаются,

образуются взаимосвязи одних представлений с другими.

– В каждом возрастном периоде формирование представлений подчинено определенной цели: для детей младшей группы – это накопление нравственного и чувственного опыта, для средней – постижение неповторимости, уникальности и индивидуальности окружающего мира. В старшей группе происходит установление различных взаимосвязей, зависимостей и причинно-следственных связей: каждый объект связан с другими и вместе образуют различного рода группы. В подготовительной группе происходит установление закономерностей развития окружающего мира.

Наличие обязательного содержательного компонента позволяет обеспечить преемственность между разными ступенями образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования»;
2. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. И.Е. Федосовой. М.: Издательство «Национальное образование», 2015. 368 с.
3. Крылова Н.М. Детский сад – Дом радости: Примерная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2014. 264 с.
4. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования / Т.И.Бабаева, А.Г.Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. СПб.: ООО «Издательство «Детство-Пресс», 2014. 280 с.
5. Основная образовательная программа дошкольного образования «Детский сад 2100»: сб. материалов в 3-х ч. / под ред. Р.Н. Бунеева М.: Баласс, 2016.
6. Примерная образовательная программа дошкольного образования «Истоки» / под ред. Л.А. Парамоновой. М.: ТЦ Сфера, 2014. 320 с.
7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мир открытий» / под ред. Л.Г. Петерсон, И.А.Лыковой. М.: ИД «Цветной мир», 2015. 336 с.
2. Белькович В.Ю., Гребенкина Н.В., Кильдышева И.А. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Мозаика». М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. 464 с.
3. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «Образование для процветания» / под ред. С.М. Авдеевой, И.И. Комаровой, Т.С. Комаровой, С.С. Славина. М.: АСИ, 2014. 320 с.
4. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: Мозаика-Синтез, 2014. 368 с.
5. Образовательная программа дошкольного образования «Развитие» / под ред. А.И. Булычевой. М.: НОУ «УЦ им. Л.А.Венгера «РАЗВИТИЕ», 2016. 173 с.
6. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Разноцветная планета» / под ред. Е.А. Хамраевой, И.В. Мальцевой. М.: Издательство «ЮВЕНТА», 2014. 534 с.
7. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Успех» / под ред. Н.В. Фединой. М.: Просвещение, 2015. 235 с.

ENVIRONMENTAL WORLD VIEWS FORMED IN PRESCHOOL AGE IN ACCORDANCE WITH FSS PE

O. Baturina

Tver State University, Tver, Russia

This article review the problem of educational standardization, associated with content selection of ideas about the world, formed in preschool children. Based on the content analysis of exemplary programs, a generalization was carried out and the composition of ideas about the world at preschool age was highlighted.

Keywords: *Federal State Standard for Pre-School Education (FSS PE), sample programs, pre-school education, environmental world views.*

Об авторе:

Батурина Ольга Юрьевна – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Россия, г. Тверь, e-mail: baturina_o.04@mail.ru

УДК 373.2.033

ФОРМИРОВАНИЕ У ДОШКОЛЬНИКОВ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИВОТНЫМ

С.А. Саакян

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Представлены результаты эмпирического исследования по разработке и апробации плана непосредственно образовательной деятельности по формированию положительного отношения к животным у дошкольников. Рекомендуется показывать положительное значение в природе всех изучаемых животных, причём особое внимание следует обращать на тех, животных, к которым дети относятся негативно.

Ключевые слова: *экологическое образование дошкольников, отношение к животным.*

В последние десятилетия в нашей стране проводится работа по созданию системы непрерывного экологического образования. Под этим подразумевается процесс обучения, воспитания и развития человека на протяжении всей его жизни: детский сад – школа – вуз (колледж, техникум, училище) – послевузовское образование. В системе непрерывного экологического образования большое значение имеет дошкольное образование. Это объясняется тем, что дети дошкольного возраста очень любознательны, отзывчивы, восприимчивы, легко откликаются на тревоги и радости, искренне сочувствуют и сопереживают. В этом возрасте идёт процесс формирования представлений, чувств, оценок, эмоций, развитие способностей и интересов. Психолого-педагогические исследования показали, что возрастные особенности дошкольников способствуют формированию основ экологической культуры. Именно экологическая культура и является целью экологического образования [3]. Экологическое образование дошкольников осуществляется, прежде всего, в познавательной области, в рамках которой, согласно ФГОС ДОО, формируются первичные представления об объектах окружающего мира, об особенностях природы [4].

У дошкольников особый интерес среди природных объектов вызывают животные. Знакомя дошкольников с животными, педагоги могут не только формировать у детей представления, но и решать воспитательные задачи: воспитывать гуманное отношение к животным, чувство эмпатии и др. Однако при этом педагоги часто сталкиваются с тем, что у детей сформированы неправильные с точки зрения экологического образования представления о

животных: дети их делят на «плохих» и «хороших», «злых» и «добрых» и т. п. [2]. Причин такого отношения несколько. Люди инстинктивно боятся многих животных, особенно крупных хищников, змей, причём всех подряд, хотя ядовитых среди них не так много. Кроме того, некоторые животные, прежде всего хищные, часто являются отрицательными персонажами в сказках, мультфильмах, в народном фольклоре. Ещё одна причина в том, что ряд животных имеют неприятный для многих внешний вид (насекомые, пауки, черви, жабы и др.). Также негативное отношение сформировано к животным, которых человек уничтожает по соображениям гигиены или как вредителей сельского хозяйства (тараканов, мух, клопов, крыс, мышей). Безусловно, этим животным не место в жилище человека, однако все они очень гармонично приспособлены к условиям среды в естественных местах своего обитания и с биологической точки зрения очень красивы. Поэтому необходимо организовать работу по накоплению детьми объективных биологических представлений о таких животных, на основе чего можно формировать положительное отношение к ним.

Дети могут слышать оценочные суждения взрослых о различных животных: «гусеницы являются вредителями», «с колорадским жуком нужно бороться», «синицы – полезные птицы, так как защищают наши сады от вредителей» и т. п. Все подобные высказывания детьми легко усваиваются и становятся источником формирования антропоцентрического типа экологического сознания. А ведь одной из задач экологического образования является формирование эгоцентрического типа экологического сознания, при котором нет противопоставления человека природе, в котором все природные объекты самоценны и имеют право на существование [1].

Всё это позволило определить проблему исследования: как организовать образовательный процесс в ДОО, чтобы сформировать положительное отношение у дошкольников к животным.

Целью исследования было разработать и апробировать план непосредственно образовательной деятельности, направленный на формирование у дошкольников положительного отношения к животным.

В основу исследования была положена гипотеза о том, что положительное отношение дошкольников к животным может быть сформировано, если в процессе непосредственно образовательной деятельности показывать роль животных в природе и жизни человека.

Эмпирическое исследование было проведено на базе МБДОУ «Детский сад №55» г. Твери. В исследовании приняли участие 15 дошкольников старшей группы. Исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе была проведена диагностика, в ходе которой определялось отношение детей к различным животным и выяснялись причины негативного отношения к некоторым из них. Диагностика представляла собой беседу, включавшую 17 вопросов. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком, чтобы избежать повторений детьми ответов друг друга и чтобы получить ответы, максимально приближенные к личным впечатлениям и

опыту ребёнка. Ответы детей записывались в бланки и затем анализировались.

Были получены следующие результаты.

87% детей считают, что среди животных есть как хорошие, так и плохие. К группе «хороших» животных были отнесены собака, кролик, кошка, попугай, белка, корова, олень, ёж, синица, медведь, коза, воробей, лошадь, заяц. При этом кошку отнесли к «хорошим» 79% дошкольников, собаку и белку – 73%, синицу – 46%, попугая – 40% детей. К группе «плохих» животных были отнесены змея, волк, медведь, лиса, бездомные животные, паук, лягушка, комар, муха, ворона, тигр, муравей. Змею при этом отметили 73% дошкольников, волка – 66%, «бездомных животных» – 53%, лягушку, лису и комара по 33% детей.

Несколько вопросов были направлены на выявление причин положительного отношения к «хорошим» и отрицательного отношения к «плохим» животным. 87% дошкольников сказали, что узнали о том, что есть хорошие животные из сказок, мультфильмов, из рассказов взрослых. По представлениям детей, эти животные приносят пользу природе, другим животным и человеку. Например, белки делают запасы на зиму, синица ест вредных животных, защищает деревья от жуков. Другие животные просто «приятные», «милые», «красивые», «пушистые, «их можно погладить». 40% дошкольников сказали, что у них дома есть домашние животные, они заботятся о них, кормят их, гуляют и играют с ними. О том, что некоторые животные «плохие», дети узнали от взрослых (53%), из сказок и мультфильмов (33%).

На вопрос о том, почему некоторые животные являются «плохими», дети отвечали: «они злые» (40%), «больно кусаются» (33%), «они убивают других животных» (26%), «они некрасивые, страшные, уродливые» (26%), «не любят людей» (20%). При этом 80% детей ответили, что «плохие» животные вредят другим животным, 40% считают, что они вредят человеку.

На вопрос «Что бы ты предложил сделать с животными, которых считаешь плохими?» чаще всего дети отвечали: «надо выгнать» (40%), «убить» (33%), «отправить в зоопарк» (13%).

Все дети на вопрос «Приносят ли животные, которых ты считаешь плохими, какую-нибудь пользу?» отвечали отрицательно. Лишь дополнительные вопросы, например, «А комары только кусаются? Какие птицы их едят? Что они еще делают, кроме как кусаются?» позволяли создать условия, чтобы дети задумались о своём отрицательном отношении.

Результаты констатирующего этапа исследования показали, что к старшему дошкольному возрасту у большинства детей сформировано негативное отношение ко многим животным. Причины этого хорошо видны из ответов детей: страх перед многими животными (прежде всего хищниками), сказки и мультфильмы, в которых эти животные часто играют отрицательные роли, отношение к таким животным, наблюдаемое у взрослых. Однако негативное отношение к некоторым животным является неправильным с точки зрения экологического образования и подлежит коррекции. Для этого на следующем этапе исследования (формирующем) был разработан и

апробирован план работы по формированию у дошкольников положительного отношения к животным в ходе непосредственно образовательной деятельности. Разработанный план включал в себя 12 тем.

Среди животных, к которым у многих детей сформировано негативное отношение, были бездомные животные. Поэтому ряд тем был посвящён домашним животным, ведь зачастую именно из-за безответственного отношения людей эти животные оказываются бездомными. Так в ходе НОД на тему «Мы в ответе за тех, кого приручили» после вводной беседы было прочитано начало рассказа В.А. Сухомлинского «Старый пёс». Затем детям предлагалось самостоятельно закончить рассказ. После ответов детей на вопрос о том, бросит ли хозяин своего старого больного пса и взамен возьмёт молодого весёлого щенка, или ни в коем случае не бросит своего верного друга, рассказ был дочитан до конца. Дошкольники узнали, каким заботливым, ответственным, верным, умеющим сочувствовать и сострадать оказался хозяин собаки. Затем дети объясняли, как они понимают слова «доброта», «ответственность», «сострадание». Детям рассказывалось, что некоторые люди выгоняют на улицу кошек и собак, когда им надоедает ухаживать за ними. Дошкольникам предлагалось высказать своё отношение к таким поступкам. Далее читалось стихотворение о том, какими становятся эти выброшенные никому не нужные животные. Дети отвечали на ряд вопросов, среди которых такие: «Какие чувства испытывает брошенный котёнок?», «Какие чувства возникли у вас по отношению к бывшим хозяевам котёнка?». Таким образом, на данном занятии воспитывалось чувство сострадания, сопереживания к бездомным животным, а также чувство ответственности перед животными.

Ещё одна тема разработанного плана НОД – «Бывают ли полезные и вредные животные?». В ходе образовательной деятельности у детей формировалось представление о том, что животных нельзя делить на полезных и вредных. В связи с тем, что среди «вредных» животных на констатирующем этапе исследования дети часто называли комаров и лягушек, то именно на примере этих животных предлагалось показать необоснованность выделения полезных и вредных животных. Вначале дети узнали о том, что многие животные на земле уничтожались человеком лишь за то, что он считал их вредными. Поэтому предлагается обсудить вопрос, вынесенный в тему занятия. Дошкольникам рассказывается о жизни комаров, о том, что у них есть огромное значение в природе: ими питаются птицы и лягушки, а личинками комаров, живущими в водоёмах, питаются рыбы. Как итог беседы делался вывод о необходимости комаров в природе.

Перед обсуждением роли лягушек в природе детям рассказывалась история о том, как прозрачный липкий шарик превращается в головастика, а из головастика развивается большая красивая лягушка. Далее дети высказывали свои предположения о том, нужны ли лягушки природе. Выслушав противоречивые ответы-рассуждения детей, подчёркивалось, что лягушки действительно необходимы природе. Головастики служат кормом для многих рыб и водных птиц, а сами питаются водорослями, личинками

комаров и других водных насекомых. Взрослые лягушки питаются летающими насекомыми, а лягушками питаются аисты, цапли и другие животные. Кроме того, лягушки не только совершенно безопасны для человека, но они беззащитны перед людьми, поэтому требуют нашего бережного отношения. В заключении детям предлагалось подумать, как изменилась бы жизнь человека, если бы исчезли какие-нибудь животные, например, комары. В ходе беседы детей нужно подвести к пониманию того, что если в природе не станет какого-то вида животных, то это скажется и на человеке. Например, исчезновение комаров в лесу приведёт к тому, что там станет значительно меньше птиц, не будут весной и летом раздаваться красивые песни этих птиц (птенцов птицы выкармливают, прежде всего, насекомыми, среди которых большинство – комары), исчезнут многие животные-хищники, питающиеся птицами, даже разнообразие растений уменьшится, ведь семена некоторых из них распространяются птицами. В результате лес станет безжизненным.

По окончании формирующего этапа исследования была проведена контрольная диагностика дошкольников, в ходе которой детям задавались те же вопросы, что и на констатирующем этапе. 33% дошкольников ответили, что деление животных на «хороших» и «плохих» неправильно; правильнее говорить «хищные» животные, а не «плохие». Тем не менее, две трети детей продолжали выделять «хороших» и «плохих» животных, что свидетельствует о том, что работа в данном направлении должна быть продолжена.

Беседа на контрольном этапе показала, что перечень животных, которых дети относили к «плохим», значительно сократился. Никто из детей больше не относил к ним комара, лягушку и лису. Волка к «плохим» относили 47% дошкольников (на констатирующем этапе таких было 66%), змею – 66% (было 73%). На вопрос «Что бы ты предложил сделать с животными, которых считаешь плохими?» дети уже не отвечали «убить», «выгнать». 53% детей предложили отправить их в зоопарк, 26% ответили «ничего не делать», «оставить в покое».

После формирующего этапа 33% дошкольников стали понимать и положительную роль животных, которых считали плохими, называть, в чём она заключается, в то время как на констатирующем этапе никто из детей положительного значения таких животных не отмечал.

Таким образом, результаты контрольной диагностики свидетельствуют о том, что реализация разработанного плана непосредственно образовательной деятельности привела к положительным результатам: значительно меньше детей стали выделять в животном мире «плохих» животных, перечень таких животных также сократился, по отношению к этим животным дети не предлагали больше явных агрессивных действий. Дошкольники стали видеть роль этих животных в природе, поняли, что исчезновение этих животных не принесло бы ничего хорошего ни другим животным, ни человеку. Из исследования следует рекомендация педагогам показывать положительное значение всех изучаемых животных, причём особое внимание следует обращать на тех, животных, к которым дети относятся негативно. Это будет

способствовать формированию основ экологической культуры дошкольников, что является важной задачей экологического образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-н/Д.: Феникс, 1996, 480 с.
2. Миронов А.В. Технологии изучения курса «Окружающий мир» в начальной школе. Ростов-н/Д.: Феникс, 2013. 512 с.
3. Николаева С.Н. Теория и методика экологического образования дошкольников. Академия, 2013. 272 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Консультант Плюс: Интернет-портал. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/?frame=1 (дата обращения: 1.03.2019).

FORMING AT PRESCHOOL CHILDREN POSITIVE ATTITUDES TO ANIMALS

S.A. Saakyan

Tver State University, Tver, Russia

The article presents the results of an empirical study on the development and testing plan for educational activities directly aimed at creating a positive attitude by preschool children towards certain animals. It is recommended to show a positive value in nature of all animals studied, and special attention should be paid to those animals to which children are negative.

Keywords: *environmental education of preschool children, attitude to animals.*

Об авторе:

Саакян Сергей Арменович, кандидат биологических наук, доцент кафедры МиЕНО ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: Saakyan.SA@tversu.ru

УДК 376.1 : 37.018.26

ИНКЛЮЗИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЗАКОННОГО ПРЕДСТАВИТЕЛЯ РЕБЁНКА С ОВЗ КАК УСЛОВИЕ ИНТЕГРАЦИИ РЕБЁНКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Н.Н. Седых

Тверской государственной университет, г. Тверь, Россия

Рассматриваются уровни сформированности инклюзивной компетентности родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду. Разработана структурно-функциональная модель подготовки родителей детей с ограниченными возможностями здоровья к осуществлению деятельности по сопровождению инклюзивного образования и социально-психологической инклюзии.

Ключевые слова: *ребенок с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), инклюзивная компетентность законного представителя ребенка с ОВЗ, инклюзивное образование, образовательное пространство, образовательный маршрут ребенка с ОВЗ, интеграция и её разновидности, социально-психологическая инклюзия.*

Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что инклюзивное образование детей с ОВЗ требует от законных представителей высокого уровня компетентности в вопросах его сопровождения.

В соответствии с целью нами были определены следующие задачи: проанализировать литературные источники для понимания сущности «компетентности законных представителей ребенка с ОВЗ» с позиций различных подходов и выделение структурных компонентов их

компетентности; изучить нормативно-правовую базу инклюзивного (интегративного) образования; изучить исторические аспекты развития инклюзивного образования в России и за рубежом; ознакомиться с психолого-педагогическими технологиями работы с законными представителями и детьми, имеющими нарушения опорно-двигательного аппарата в условиях образовательной интеграции; подобрать комплект инструментов для первичной и комплексной оценки уровня сформированности инклюзивной компетентности законного представителя ребенка с ОВЗ, как условие интеграции ребенка в образовательную среду; сформировать экспериментальную группу из законных представителей детей с ОВЗ, принимающих активное участие интеграции ребенка в образовательную среду; определить психологическую атмосферу интеграции ребенка и его законного представителя в условиях образовательного пространства; определить уровень информированности законных представителей в области инклюзивного образования; разработать структурно-функциональную модель комплексной поддержки законных представителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, необходимую для эффективного сопровождения образовательного маршрута ребенка.

Ведущая роль в подборке и разработке основ диагностики анормального развития принадлежит Л.С. Выготскому. Еще в начале XX в. Г.Я. Трошин в фундаментальном труде «Современная психология нормальных и ненормальных детей» формулирует идею об общих закономерностях нормального и анормального развития: и в том, и в другом случае формирование психики имеет поступательный характер, а каждый из этапов развития завершается становлением новообразований, являющихся основой развития для следующего этапа [21, с. 75–76]. Соглашаемся с Л.С. Выготским и Г.Я. Трошиным, особенно подчеркивавшими общую для нормы и аномалии социальную обусловленность развития: в обоих случаях социальное, в том числе психолого-педагогическое, подразумевает и инклюзивное воздействие, представляет собой источник формирования высших психических функций. Л.С. Выготский подчеркивал необходимость установления качественных особенностей протекания психических процессов, выявления перспектив развития личности, а также изучения интеллектуального и эмоционально-волевого развития детей с ОВЗ в их взаимосвязях. Поэтому диагностическая процедура с детьми ОВЗ и их законными представителями выстраивается следующим образом.

Диагностический комплекс для работы с ребенком-подростком с ОВЗ:

Диагностика познавательной сферы и обучаемости (Анкета «Тип интеллекта». Сокращенный опросник «Тип мышления» [11, с. 70–71, 107]. Тест «Карта интересов» (Вариант 1. Сокращенный)) [11, с. 61–69].

Диагностика индивидуально-типологических особенностей. «Методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности» (модификация общепсихологических типов различных авторских классификаций: Кэттелл, Леонгард, Айзенк, Личко. Вариант сокращенного опросника-теста Айзенка) [8, с. 175–188].

Диагностика эмоционально-личностной сферы ребенка-подростка

(Методика «Несуществующее животное». «Изучение направленности личности» (Методика В. Смекала и М. Кучера). Методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности (модификация общепсихологических типов различных авторских классификаций: Кэттелл, Леонгард, Айзенк, Личко). Изучение общей самооценки с помощью процедуры тестирования (опросник Г.Н. Казанцевой). Тест школьной тревожности Филлипса) [8, с. 163–168, 161–178, 188–192, 192–203].

Диагностика мотивационно-волевой сферы ребенка-подростка (Таблица «Самоанализ успеваемости, включенности и эмоционального благополучия». Изучение отношения к учебным и факультативным предметам, занятиям по интересам по Г.Н. Казанцевой – модифицированный вариант. Изучение мотивов учебной деятельности (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) или Методика изучения мотивов учения школьников [7, с. 211]. Сокращенный опросник для подростков Басса-Дарки) [8, с. 226–231].

Диагностика сферы межличностных отношений и общения (Тест незаконченных предложений (модификация В. Михала) [8, с. 238–241]. Методика «Рисунок семьи» [8, с. 241–248]. Методика «Несуществующее животное») [8, с. 61–69]. МЦВ – Метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера [8, с. 281].

Диагностическая карта социально-средовой и социально-бытовой ориентации ребенка-подростка с ОВЗ (Сводная таблица по шкалам).

Методика «Социометрия» (модифицированный вариант).

Диагностический комплекс для работы с родителями или законными представителями ребенка-подростка с ОВЗ:

Диагностика индивидуально-типологических особенностей. «Методика экспресс-диагностики характерологических особенностей личности» (модификация общепсихологических типов различных авторских классификаций: Кэттелл, Леонгард, Айзенк, Личко. Вариант сокращенного опросника-теста Айзенка [8, с. 175–192]).

Диагностика сферы межличностных отношений и общения (Эссе или сочинение на тему «Разрешите представиться...» [11, с. 17–18]. Методика «Рисунок семьи». Методика «Несуществующее животное» [8, с. 61–69]. Тест-опросник родительского отношения к детям. Методика определения способности к общению и саморегуляции [11, с. 78–80]. «МЦВ – Метод цветowych выборов». Модифицированный восьмицветовой тест Люшера [8, с. 281]).

Диагностические пробы по инклюзивному образованию педагогов и родителей или законных представителей детей с ОВЗ. Анкета «Социально-средовая и социально-бытовая ориентация ребенка с ОВЗ в условиях инклюзивного пространства» (сопровождение родителя и педагога).

Диагностика уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, адаптированная Перетолчиной Н.Н. в 2007 г. по выявлению неблагоприятных факторов в проблемных ситуациях у законных представителей детей с особенностями в развитии), (методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности», разработанная Т.Л. Бадоевым, в которой опрашиваемые оценивают свое отношение к различным факторам, влияющим

на удовлетворенность трудом или осуществляемой деятельностью, по семибалльной шкале [9, с. 107–113]).

Базой для опытно-экспериментальной работы являются инклюзивные группы в ГБОУ «Казанская школа-интернат № 4 для детей с ограниченными возможностями здоровья» г. Казани и в Специальной коррекционной общеобразовательной школе-интернате № 20 для детей с нарушением опорно-двигательного аппарата г. Иркутска. Возрастная группа детей с 11 до 15 лет, участвующих в исследовании, составляет 22 человека. Группа родителей (законных представителей детей) – 31 человек.

Структура представленной модели комплексной поддержки законных представителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, включает в себя модульное сопровождение и научно-методическое обеспечение. Модульное сопровождение представлено следующими компонентами: 1) медико-биологическим, 2) психолого-педагогической диагностики развития детей и подростков с нарушениями здоровья, 3) медицинской реабилитации нарушений у детей и подростков с ОВЗ, 4) психолого-педагогической коррекции нарушений у детей и подростков с ОВЗ и 5) социально-психологической реабилитации.

Модель направлена на формирование готовности законного представителя ребенка с ОВЗ к сопровождению своего ребенка, в результате реализации которой происходит совершенствование компетенций сопровождающего, представляющих собой систему новых знаний и опыта в области реабилитации, педагогики и психологии. Такая готовность является гарантом повышения качества участия родителей в сопровождении инклюзивного образования ребенка с ОВЗ.

Одна из важных характеристик инклюзивного образовательного пространства – множественность субъектов (полисубъектность), которыми являются учащиеся (дети с особыми образовательными потребностями, в том числе с особенностями психофизического развития (ОПФР); дети с типичным развитием), их родители и другие специалисты образовательной среды. Каждый субъект имеет сформированные позиции и интересы, по-своему интерпретирует и относится к ценностям инклюзивного образования, формулирует профессиональный и социальный заказ.

Важным фактором, влияющим на эффективность инклюзивного образования, а также на психологический комфорт всех участников образовательного пространства, являются законные представители [1, с. 17]. Успешность интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную среду зависит не только от педагога, но и от его законных представителей, а именно от их умения объединить семью и школу в решении задач обучения, воспитания, социализации на основе общих ценностей [22, с. 134]. Характер этого взаимодействия определяется личностными, социальными и профессиональными позициями каждого участника, с одной стороны, а также продуманностью деятельности педагога по организации работы с родителями, их педагогического сопровождения – с другой. Это требует определения содержания взаимодействия педагога с законными представителями ребенка с

ОВЗ в формировании их компетентности как родителей, эффективных партнерских взаимоотношений, обозначения «полей» их социально-профессионального партнерства, обусловленного компетенциями каждого, определения способов взаимодействия и границ ответственности [21].

Очевидным становится, что эффективность инклюзивного образования обеспечивается не простой совокупностью компетентностей его субъектов, а созданием условий сообъединения компетентностей субъектов образовательного пространства, результатом которой может стать их взаимоусиление и приобретение нового качества. Создание таких условий предполагает фокусирование внимания на сущности «родительской инклюзивной компетентности», обусловленной спецификой инклюзивного образовательного пространства.

Анализ литературных источников свидетельствует о понимании сущности «компетентности законного представителя» с позиций различных подходов:

1) когнитивного: как знания, умения, навыки и способы выполнения педагогической деятельности родителя (Н.Ф. Талызина); знания, умения и опыт родителей в области интеграции ребенка с ОВЗ в образовательную среду [12; с. 25];

2) деятельностного: как интегральная характеристика, определяющая способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных ситуациях педагогической деятельности, с использованием знаний, опыта, ценностей и склонностей (А.П. Тряпицына); единство теоретической и практической готовности родителей к осуществлению педагогической деятельности, способность понять потребности детей и создать условия для их удовлетворения [3; 6];

3) компетентностного: как «способность родителей организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков» [4]; «совокупность личностно-деятельностных характеристик компетентного родителя, которые проявляются в готовности и способности принимать ребенка как ценность, овладевать базовыми психолого-педагогическими знаниями и позволяют успешно выполнять функции социализации ребенка в процессе семейного воспитания» [15, с. 200].

Таким образом, в общем виде понятие родительской компетентности может быть определено как способность (наличие знаний, умений, опыта – «владение способом») и готовность (намерение, эмоциональное состояние, настроенность) решать возникающие задачи общения и взаимодействия в различных субъектных системах (родитель – ребенок, ребенок – родитель, ребенок – ребенок и т. д.) [6]. Значит, речь идет о владении комплексом компетенций, основанных на знаниях и умениях их актуализировать в соответствии с социальной или учебной ситуацией.

В структуре феномена компетентности законного представителя как родителя ребенка с ОВЗ традиционно выделяют следующие компоненты: эмоциональный, когнитивный и поведенческий [16, с. 100]; мотивационно-ценностный, личностный, когнитивный, коммуникативный, креативно-рефлексивный [12, с. 35]; мотивационно-личностный, гностический, коммуникативно-

деятельностный [13, с. 93–98]; компетентностный опыт, выделенный А.В. Хуторской в структуре родительской компетентности [20, с. 23–35].

Условия инклюзивного образования дополняют содержание каждого компонента родительской компетентности специфическими характеристиками, обусловленными особенностями состава и характером взаимодействия его субъектов, а также содержанием решаемых социально-психологических, социально-средовых и педагогических задач.

Анализ научно-практической литературы позволяет выделить следующие структурные компоненты инклюзивной родительской компетентности законных представителей ребенка с ОВЗ. Была проведена работа с родителями в виде консультаций, собеседований, диагностических процедур, мастер-классов, курсов повышения квалификации для педагогов: когнитивный (знания о сущности инклюзивного образования, его ценностях, общих и особенных качествах личности различных детей) – 21 %; эмоциональный (принятие различных особенностей детей, условий инклюзивного образования) – 19 %; когнитивно-коммуникативный (способы и приемы поведения, общения, взаимодействия [21, с. 61–69]) – 25 %.

В инклюзивном образовательном пространстве формирование родительской инклюзивной компетентности законного представителя ребенка с ОВЗ следует рассматривать как условие интеграции ребенка в образовательную среду. При этом необходимо учитывать, что категория законных представителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ неоднородна и не всегда гармонична по характеру отношений, складывающихся внутри «родительской общности класса», что проявляется в несовпадении позиций, запросов, требований к образовательным результатам [18].

Социальный состав экспериментальной группы из детей и их законных представителей: общее количество детей с ОВЗ составляет 22 человека (8 мальчиков и 14 девочек с ДЦП) и законных представителей из 31 человека. Восемь семей – полные. Десять семей – неполные, т. е. воспитательную работу производят в основном один из родителей или законных представителей ребенка с ОВЗ. Воспитание двух детей производится в форме опеки. Из всех законных представителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ 40% являются домохозяйками, занимаются профессиональной деятельностью 30%, и 10 % периодически ведут профессиональную деятельность или домашние дела (это зависит от состояния здоровья ребенка с ОВЗ, реализацией образовательного маршрута и программы ИПР).

Образовательный статус законных представителей детей с ОВЗ следующий: родители, имеющие высшее образование (юридическая, медицинская, экономическая, психолого-педагогическая сферы) составляют 60 %; родители, законные представители ребенка с ОВЗ, имеющие среднее профессиональное образование (сфера обслуживания населения и транспортных средств) – 30 %; законные представители предпенсионного и пенсионного возраста – 10 %.

С помощью вводного диагностического инструментария, консультирования, собеседования с родителями или законными

представителями ребенка с ОВЗ выявлены следующие причины распада семей, сложных проблемных ситуаций, т.е. ухода одного из родителей:

- отсутствие родительского индивидуального внимания к «особенности, уникальности и отличности каждого ребенка от среднестатистического ребенка данной возрастной группы по России», т.к. семья не может и не знает каким образом можно оказать реальную помощь своим детям, веры в эти возможности;

- отсутствие социально-психологической, педагогической, медико-профилактической поддержки родителя с ребенком ОВЗ окружающим сообществом;

- неспособность представить своему ребенку с ОВЗ пространства безопасности, защиты здоровья, прав, человеческого достоинства;

- отсутствие в воспитании ребенка с ОВЗ принципа совместности, сотрудничества, содействия;

- непонимание того как можно создать инклюзивное пространство для ребенка с ОВЗ по принципу «не навреди»;

- неспособность выстраивать конструктивные взаимоотношения в семье и с педагогами о действиях с ребенком при решении конкретной проблемы;

- недостаточная сформированность у законных представителей ребенка с ОВЗ знаний о преодолении препятствий; когнитивных, эмоционально-волевых, поведенческих, компонентов структуры личности; неосведомленность о степени материально-медико-технического обеспечения образовательного пространства; о создании инклюзивного пространства (взаимоотношения с сотрудниками школы, друзьями детей, сверстниками ребенка, социокультурной сферы, способствовать эффективному усвоению образовательной программы, социально-бытовой ориентации, постепенному профессиональному самоопределению ребенка-подростка);

- неумение поддерживать самостоятельные действия ребенка и стимулировать эти действия взрослыми.

Часто родители не хотят замечать «взрослость» подростка, у них нет желания изменить привычные приемы воздействия. В таких случаях возникает конфликт, который может давать о себе знать долгие годы.

Крик, злоба, брань, определяющие тональность взаимоотношений членов семьи, оставляют след в душе подростка надолго. Часто нечуткость, бестактность не только родителей, но и учителей может из ординарной ситуации создать угрозу конфликта. Потеря чувства меры, уважения к личности ребенка может способствовать тому, что учитель, законный представитель не находя «достойного» для себя выхода из создавшейся ситуации, зачисляет детей, не склонных к правонарушениям, в ряд трудновоспитуемых.

Также важно осознание роли наследственных факторов в происхождении опорно-двигательных, интеллектуальных, эмоционально-волевых, когнитивных, психомоторных, сенсорных нарушений и девиантных форм поведения в подростковом возрасте лиц с ДЦП и др.

Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдение и представленная от законных представителей детей с ОВЗ информация показали, что процесс «присвоения» и «активизации» социальных ценностей и смыслов базируется на стартовой готовности личности и проходит путь от явного или скрытого сопротивления через пассивное принятие к активному принятию [19].

Проводя индивидуальную работу с подростком, педагог или законный представитель должен понять своеобразие его личности, подыскать такие виды работ поисково-творческого характера, где бы подросток мог бы самовыразиться, открыть себя с неожиданной для всех и самого себя стороны.

Следовательно, обозначенная структура компетентности законного представителя позволит определить содержание, выявить вероятностные каналы и формы эффективной работы по формированию инклюзивных компетенций родителей, детерминированные поставленными задачами, планируемыми результатами. Формами таких занятий являются: коррекционно-развивающее занятие, занятие-практикум, занятия по социально-средовой или социально-бытовой ориентации, тренинг, сущность которых трактуется как способ личностного развития, развития творческих способностей и потребностей человека, процесс создания новых условий интеграции в образовании, управляющих поведением, а также форма обучения и воспитания, цель которых – развитие компетентности межличностного поведения и общения (С.С. Кашлев, М.М. Левина, Г.К. Селевко). Представленные формы занятий и в целевом, и в методическом отношении оказываются конгруэнтной формой работы, позволяющей развивать родительскую инклюзивную компетентность у законного представителя, воспитывающего ребенка с ОВЗ как с одной стороны, и формировать профессионально-педагогическую компетентность – с другой.

Значит формирование инклюзивной компетентности родителя как условие интеграции ребенка в образовательную среду школы-интерната на сегодняшний день остается одной из главных проблем системы образования. Внедрение в процесс образования нового направления «инклюзивное образование» для всех остается неопределенной точкой, которая ставит перед педагогами, родителями конкретные цели и задачи, но условий для полноценной реализации пока недостаточно.

Законные представители, как и педагоги порой недостаточно компетентны в обучении детей типично развивающихся и детей с ограниченными возможностями, так как опыт работы показывает, что они работают только с одним контингентом детей, одного уровня развития и возраста. А новая система образования предлагает им совершенно иные условия, к которым надо не только адаптироваться, но и выбрать правильный путь обучения, воспитания, учитывая особенности всех детей без исключения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алехина С.В., Семаго Н.Я., Фадиной А.К. «Инклюзивное образование». Вып. 1. М.: Центр «Школьная книга», 2010. 272 с.

2. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. 3–5-х курсов пед. вузов по спец. «031000 – Педагогика и психология». — Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. 134с.
3. Гладкова Ю.А. Дифференцированный подход к повышению психолого-педагогической культуры семьи в условиях дошкольного учреждения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 31 с.
4. Евдокимова М.А. Дефицит социально-психологической компетентности как фактор депривации родительской компетентности // Ассоциация супервизоров [Электронный ресурс]. URL: <http://www.victimolog.ru/index>.
5. Зайцева И.А., Кукушкин В.С., Ларин Г.Г. и др. Коррекционная педагогика /под ред. В.С. Кукшина. Сер. «Педагогическое образование». Ростов н/Д.: ИЦ «МарТ», 2002. 304 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
8. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога средней школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2006. 511 с.
9. Лапп Е. А. Интеграция общего и специального образования: региональный контекст: итоги проекта «Включенное образование – стратегия образования для всех» // Социальная педагогика. 2010. № 5. С. 107–113.
10. Мастюкова Е.В., Московина А.Г. Основы генетики. Клинико-генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии: учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений/ под ред. В.И. Селеверстова, Б.П. Пузанова. М.: Владос, 2005 367 с.
11. Меттус Е.В., Турта О.С., Литвинова А.В. Учимся выбирать профиль обучения (для учащихся 7–11 классов. СПб.: КАРО, 2009 128 с.)
12. Мизина Н.Н. Родительская компетентность: психологический аспект проблемы // Эйдос: интернет-журнал. 2010. № 9. С. 25.
13. Минина А.В. Структура и содержание педагогической компетентности родителей в воспитании самостоятельности у детей дошкольного возраста // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. Ростов н/Д.: ИПО ЮФУ, 2013. № 2. С. 93–98.
14. Росс А. Как преодолеть сложности в семейной жизни. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 320 с.
15. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: дис. канд. пед. наук, 2009. с. 200.
16. Ткаченко Е.В. Примерное содержание программ дополнительной подготовки в области инклюзивного образования. Для педагогических работников и родителей/ науч. ред. Ткаченко Е.В. М.: АНО Центр ИРПО, 2010. 100 с.
17. Хомская Е.Д. Нейропсихология: 4-е изд. СПб.: Питер, 2008 496 с.
18. Худоренко Е.А. Лица с ограниченными возможностями здоровья. Проблемы образования и инклюзии // СОЦИС. 2010. № 9. с. 65–70.
19. Хуснутдинова З.А., Мустаев А.Ф., Саитгалиева Г.Г. Образование и социальная интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья. // Пед. журн. Башкортостана. 2012. № 1 (38). с. 24–29.
20. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А.А. Орлова. Тула, 2008. с. 23–25.
19. Чурсина А.А., Жилкина О.А. Проблемы взаимодействия семьи и школы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в области инклюзивного образования: сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. «Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы». М., 24—26 июня 2015 г. С. 382–389.
20. Шаповал И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учеб пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009 320 с.
21. Шипицына Л.М., Кейс ван Рейсвейк. Навстречу друг другу: пути интеграции:

специальное образование в массовых школах в России и Нидерландах; Ин-т спец. педагогики и психологии Междунар. ун-та семьи и ребенка, Педологический ин-т г. Амстердама; пер. с англ. О.Н. Деряевой. СПб.: Ин-т спец. педагогики и психологии, 1998. 130 с.

THE INCLUSIVE COMPETENCE OF THE PARENT AS A CONDITION OF INTEGRATION OF THE CHILD INTO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

N. N. Sedykh

Tver state University, Tver, Russia

The levels of parental inclusive competency are considered as a condition for the integration of the child in the educational environment. Developed a structural-functional model of training parents of children with disabilities to the implementation of activities to support inclusive education and socio-psychological inclusion.

Keywords: *child with disabilities, parental inclusive competence, inclusive education, educational environment, educational route of a child with disabilities, social and psychological inclusion.*

Об авторе:

Седых Наталья Николаевна, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» г. Тверь, e-mail: delfin-s@mail.ru (Научный руководитель – д-р психол. наук, д-р пед. наук, проф. Ю.А. Клейберг).

УДК 373.2 + 613.31 : 613.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЗНАЧЕНИИ ЗУБОВ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.О. Копкарева

Тверской государственный университет, Тверь, Россия

Рассматриваются вопросы формирования представлений о здоровых зубах у детей старшего дошкольного возраста. Показана роль практических, наглядных и игровых методов в формировании представлений о значении, строении зубов, их роли в сохранении здоровья человека, а также в формировании гигиенических навыков по уходу за ротовой полостью.

Ключевые слова: *дети старшего дошкольного возраста, здоровые зубы, наглядные, практические и игровые методы.*

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС) на первое место ставит задачу охраны и укрепления физического и психического здоровья детей. Формирование здоровья, становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, в формировании полезных привычек и др.) является главной целью различных видов деятельности ребенка [4].

Важный показатель заботы человека о своем организме – здоровые зубы. Это не только красивая внешность и улыбка, это показатель общего состояния организма. Еще в древности врачи заметили определенную связь между больными органами человека и состоянием его зубов. Дети часто думают, что уход за зубами, особенно молочными, не обязателен, так как они все равно скоро выпадут. Важно объяснить ребенку, что отсутствие гигиенического ухода приведет к их разрушению и потере. Больные зубы являются источником инфекции, которая может стать причиной заболеваний

не только пищеварительной системы, но и сердечно-сосудистой, дыхательной систем, головных болей, снижения иммунной защиты организма.

В настоящее время большинство врачей стоматологов отмечают высокий уровень диагностирования кариеса у маленьких пациентов в возрасте 5–6 лет. Наиболее частыми причинами этого нарушения называют нерациональное питание, неблагоприятную экологическую обстановку, а, самое главное, неправильный и недостаточный уход за полостью рта. Прослеживается четкая корреляция между чисткой зубов, качеством чистки зубов, количеством чисток и кариесом зубов, его интенсивностью и распространенностью. Ребенок должен осознавать, что, в первую очередь, здоровье зубов – это правильная гигиена и здоровое питание. Избыточное содержание углеводов в пище приводит к образованию зубных налетов и, как следствие, к активному размножению бактерий и разрушению эмали [2].

Мониторинг профилактики кариеса у детей доказывает, что реализация мероприятий по первичной профилактике стоматологических заболеваний, особенно кариеса, приводит к снижению распространенности зубных патологий среди детей [1].

Врачебная практика показывает, чтобы сохранить здоровье зубов, нужно активно проводить профилактические компании среди различных возрастных групп населения и, в первую очередь, среди детей. В настоящее время врачами-стоматологами проводится много рекламных компаний. На базе дошкольных учреждений реализуются различные профилактические проекты, разрабатываются различные санитарно-просветительские пособия, проводятся конференции по профилактике и лечению зубных заболеваний, разрабатываются новые современные методы диагностики и способы лечения зубов [3].

Следить за здоровьем зубов у детей – задача не только медиков. Научить ребенка ухаживать за полостью рта и делать это осмысленно – важная составляющая работы педагога. Анализ образовательных программ для ДОО показывает, что они в большей степени ориентированы на формирование у дошкольников гигиенических навыков по уходу за своими зубами, за ротовой полостью. Но чтобы это делать осознанно, понимать значение этих процедур, ребенок должен иметь представления о том, какой зуб считается здоровым, от чего он может заболеть, что полезно и вредно для зубов.

В ходе эмпирического исследования на базе МБДОУ № 158 г. Тверь, в котором участвовали старшие дошкольники (18 человек), было выявлено, что большинство детей (71%) показали низкий уровень сформированности представлений о своих зубах. Многие дети знают, что зубы необходимо чистить, но делают это для того, чтобы не ругала мама, чтобы были чистые и т. д. Ребята не могут объяснить, почему нужно ухаживать за своими зубами и полостью рта, не имеют представления о значении и строении зубов, не знают, почему они могут болеть, к какому врачу нужно обратиться за помощью, о продуктах, которые вредны для зубов. Дошкольники не видят связи между состоянием зубов и здоровьем человека.

Результаты диагностики на констатирующем этапе обосновали

необходимость разработки программы по формированию представлений о здоровых зубах у старших дошкольников. Представления о зубах у детей формировались в ходе непосредственной образовательной деятельности, в играх, во время самостоятельной деятельности и других режимных моментов с использованием наглядных, практических и игровых методов. Специфика подбора методов определялась с одной стороны возрастными особенностями дошкольников (преобладающим тип мышления является наглядно-образное, ведущая деятельность – игровая), с другой стороны, – содержанием формируемых представлений. Чтобы анатомические материалы не казались для ребят таким сложным, скучным, и в тоже время был интересным, использовались наглядные (иллюстрации, схемы, сюжетные картины, аудиовизуальные средства), игровые (дидактические, подвижные, сюжетно-ролевые игры) и практические (исследовательские) методы. Использование данных методов в работе с дошкольниками дает возможность ребенку более детально изучить свои зубы, их виды, выделить особенности строения и свойства, определить основные правила ухода за ними. Данные методы способствуют развитию самостоятельности ребенка в получении представлений об изучаемом объекте, расширяют их кругозор.

При знакомстве со строением зубов дошкольники выступили в роли исследователей. С помощью зеркала они рассматривали свои зубки, отмечали их особенности, называли функции. Например, с помощью ложечки дошкольники определили, что зубы твердые, они прочно располагаются в челюстях, их нельзя покачать пальчиком, а сбоку каждый зубик прикрыт деснами. Далее детям предлагалось провести язычком по зубам, ощутить, какие они гладкие. Это белое «покрывало» называется эмалью, она очень прочная и хорошо защищает зубы. Также ребята узнали, почему зубки называются «молочными».

Рассматривая в зеркале свои зубки, дошкольники отметили, что они все отличаются друг от друга, потому что у каждого зуба своя функция. Практическое задание «Режем зубками морковь» помогло ответить на вопросы: «Какими зубами удобней откусывать? А жевать?». Ребята определили, что одними зубами они откусывают (резцы), поэтому они острые, другими пережевывают (жевательные или коренные), поэтому они большие и бугристые. Далее дошкольники вспоминали, у каких зверей какие зубы сильнее развиты и почему: у зайца – резцы, у тигра, волка – клыки, у слона – бивни (резцы).

Но помимо функции жевания зубы помогают нам общаться. Детям предлагалось произнести слова «дом», «класс», «стол», своё имя, не касаясь языком передних зубов. Их неудачные попытки произнести слова позволили самостоятельно сделать вывод о том, что зубы имеют большое значение для ясного, чёткого произношения слов, для нормальной речи.

Далее выясняли, почему у некоторых детей разное количество зубов. Оказывается, что у человека есть молочные зубы, постоянные и даже зубы мудрости.

В ходе формирования представлений о строении зубов были

использованы наглядные методы. Дети рассматривали плакаты «Строение зубов», макет зуба, отмечали основные части зуба. Они узнали, что зуб имеет корень, который удерживает его во рту, и тело (коронку), при помощи которой человек жует пищу. Сверху зуб покрыт эмалью, которая защищает его. Рассматривая плакат о здоровом зубе, дети смогли дать характеристику здорового зуба – прочный, белый, крепкий. Демонстрация плаката «Больные зубы» позволила акцентировать внимание ребенка на наиболее существенных признаках больных зубов – непрочный, желтый, с темными пятнами.

В качестве закрепления было предложено детям задание «Нарисуй улыбку». Каждый ребенок получает рисунок зуба (больного или здорового), которого с помощью карандашей нужно «оживить», передать его «настроение», изобразить его эмоции. Дошкольники с удовольствием рассказывали, что у них изображено, перечисляя характерные особенности, передавая «настроение» больного и здорового зуба. Это были рисунки с веселыми, улыбающимися, грустящими, плачущими зубками.

Подвижная игра «Челюсти» помогла детям получить представление о расположении зубов в челюстях. Под музыку дети начинают свободно двигаться, по команде «Зуб» дошкольники останавливаются и «замирают». По команде «Верхняя челюсть» дети стоя образуют полукруг, положив руки на плечи соседу, а по команде «Нижняя челюсть» дети, присев, образуют полукруг, положив руки на плечи соседу.

Обобщить и закрепить полученные представления о строении и функциях зубов детям помогла презентация «Зубы, чтобы жевать и смеяться», которая включала 15 красочных слайдов. Данные мультимедийные средства активно используются педагогами в ДОО и позволяют делать совместную деятельность с детьми по-настоящему интересной и привлекательной, яркой и эмоциональной. Ребята не просто рассматривали слайды, они активно участвовали в беседе. По описанию зубов или по картинкам на слайдах дети должны были определить, о каких зубах (молочных или постоянных, больных или здоровых) идет речь. По форме дети определяли вид зубов, рассказывали об их назначении. В заключении были предложены полезные советы о том, что нужно делать, чтобы зубы оставались здоровыми.

Большинство детей знают, что по утрам нужно чистить зубы. Согласно большинству образовательных программ для ДОО, формирование этого гигиенического навыка у ребенка происходит еще с младшего дошкольного возраста. Но чаще всего ребенок делает эту процедуру, чтобы не ругались родители. Сформировать осознанное отношение к уходу за своими зубами поможет мультфильм «Доктор Заяц и Легенда о Зубном Королевстве», созданный компанией «Colgate». Он знакомит детей с основными правилами ухода за полостью рта и зубами, с таким опасным заболеванием, как кариес. Дети узнают, что в ротовой полости живут не только зубы, но и бактерии, которые питаются частичками нашей пищи и разрушают зубы, начинает развиваться кариес. Это заболевание может появиться только у тех детей, которые неправильно питаются, и не ухаживают за зубами. Герои мультфильма Доктор Заяц, зубные рыцари с зубными щетками и пастой

помогают победить опасного зубного колдуна Кариеса.

Дидактическая игра «Что для чего?» поможет формированию представлений о назначении различных видов щеток (зубной, для одежды, волос, обуви). Ребятам предлагается соединить щётку с предметом.

Интересным и увлекательным для детей стало проведение опыта «Сколько бактерий живет на нашей зубной щетке?», в ходе которого у детей формировались элементарные исследовательские навыки. Дошкольникам предлагалось проверить, сколько же микробов накопилось у них во рту после приема пищи. Глядя на результаты опыта (вода в стакане стала мутной), дети объясняли, почему после еды необходимо полоскать рот (чтобы было меньше бактерий, которые разрушают наши зубы). Результаты работы способствовали повышению интереса к уходу за зубами, более осмысленному уходу за полостью рта. Наблюдая за изменениями воды в стакане, дошкольники описывали и обсуждали результаты, самостоятельно пытались сделать вывод.

В ходе непосредственной образовательной деятельности «Берегите зубы» с целью формирования представлений о правильном уходе за своими зубами с дошкольниками была проведена сюжетно-ролевая игра. К детям в гости пришел врач (педагог) с саквояжем. Детям предлагалось отгадать, какие предметы ухода за зубами лежат в саквояже у доктора (зубная щетка, паста, ополаскиватель для рта) и догадаться, о чем будет занятие. По просьбе гостя дети с помощью своих зубных щеток показали, как чистят зубы по утрам. Большинство дошкольников чистят зубы движениями вправо-влево. Доктор объяснил, очищать нужно и внутреннюю поверхность каждого зуба движениями щётки снизу-вверх, и жевательную поверхность зубов движениями щётки вперед-назад, а кончиком щётки внутреннюю сторону передних зубов, при этом не забывать почистить язык. Ребята узнали, что такой уход позволяет не только очищать все поверхности зубов от налета и бактерий, но и массажировать десна, делая их более здоровыми. Непосредственное участие в разговоре, где каждый ребенок смог высказать все свои мысли, продемонстрировать свои навыки, проанализировать ошибки в уходе за полостью рта сделали процесс формирования представлений о гигиене зубов более интересным и успешным. В конце игры дети узнали, что помогал им специальный врач, который называется стоматолог. Доктор подарил дошкольникам мультфильм «Добрый доктор Стоматолог», просматривая который, дошкольники смогли еще раз повторить все правила ухода за своими зубами. Ребята увидели, что доктор помогает главным героям, спасает их от короля Кариеса, поэтому его не нужно бояться, а, чтобы зубки не болели, нужно его регулярно посещать.

Для продолжения знакомства с профессией стоматолога и закрепления представления о гигиене ротовой полости, в следующий раз дети посетили врача в сюжетно-ролевой игре «На приеме у стоматолога». Специальные костюмы (белые халаты), плакаты создавали ситуацию кабинета врача. Все дети были вовлечены в игру, кто в роли врачей, кто – больных. Дошкольники рассказывали о зубах, приступали к «лечению зубов» друг у друга, давали советы по уходу за зубами. Активное участие детей способствовало развитию

познавательного интереса и мотивации к выполнению данной деятельности.

На рост и развитие зубов оказывают большое влияние продукты питания. Многие дошкольники на констатирующем этапе затруднялись назвать полезную для зубов еду. В ходе НОД «Что полезно для зубов?» с целью формирования представлений о том, какие продукты полезны для зубов, а какие вредны, были проведены дидактические игры. Цель дидактической игры «Что полезно, а что вредно» – разделить комплект карточек с названиями продуктов на полезные для зубов (сыр, кефир, молоко, морковь, яблоко, рыба) и вредные (лимонад, чупа-чупс, чипсы, пироженное) и разложить их в алфавитном порядке. Выполняя задание, дети объясняют свой выбор. Молочные продукты, рыба укрепляют эмаль зуба, поставляя организму кальций, а яблоки, морковь позволяют счищать с зубов зубной налет, витамины укрепляют зубы. Разрушают зубы сладкая пища, раскалывание зубами орехов, газированная вода, нельзя есть одновременно горячую и холодную пищу.

В ходе дидактической игры «Да – Нет» дети хлопали в ладоши на правильный ответ и говорили «нет» на неправильный ответ о полезной (фрукты, овощи, омлет, творог, простоквашу) и вредной для зубов пищи (шоколад, вафли, сахар, мармелад, не чистить зубы, грызть предметы).

В конце занятия, слушая песенку «Сладкая жизнь» из любимого мультфильма «Маша и медведь», ребята объясняли, что Маша делала неправильно и почему она плакала?

Большой интерес у детей вызвала игровая ситуация со сказочным героем Незнайкой, у которого разболелись зубы, и он не знает, к какому врачу ему обратиться. Дети давали советы, рисовали полезные продукты, чтобы сказочный Незнайка знал, что нужно кушать, чтобы зубы не болели.

В ходе разработки программы формирующего этапа было подобрано и использовано много художественной литературы, которая окажет большую помощь в работе с дошкольниками при формировании у них представлений о зубах: К. Чуковского «Мойдодыр», «Айболит», Г. Остера «Вредные привычки», С. Михалкова «Как у нашей Любы...», Н. Тополева «По утрам у Айболита», А. Обухова «Надо чистить каждый зуб...», «Как поел, почисти зубки», «У волчонка зуб заныл», М. Яснова «Я взрослею», К. Луциса «Я думаю, ты без сомненья, знаешь...», Л. Фадеевой «Лечим зубы». После чтения проводилась беседа, помогающая ребенку полнее осознать содержание произведения, акцентировать внимание на ошибках героев и анализировать их.

Много было использовано загадок, разгадывание которых, с одной стороны, делает процесс обучения интересным и увлекательным, с другой стороны, позволяет не только выявить яркие, характерные признаки здоровых и больных зубов, особенностей их строения, видов, расположения, предметов гигиены, но и развить воображение, умение сопоставлять и делать выводы

Например, «Тридцать два брата в яме сидят, при улыбке все блестят». «Тридцать два веселых друга, уцепившись, друг за друга, вверх и вниз несутся в спешке, хлеб грызут, грызут орешки». «Разгрызешь стальные трубы, если часто чистишь...» (зубы). «Костяная спинка, жесткая щетинка, с мятной пастой дружит, нам усердно служит». «Хоть на вид она не очень хороша, и

немножечко похожа на ежа, очень любит перед тем, как лягу спать, на зубах моих минутку поплясать» (зубная щетка). «Бормашины слышен звук – снова кто-то лечит зуб. Хоть процесс леченья долог, боль облегчит...» (стоматолог).

После проведения контрольной диагностики было выявлено, что у большинства дошкольников (74%) преобладает высокий уровень сформированности представлений о здоровых зубах. В ходе диагностической беседы дети рассказывали о том, для чего человеку нужны зубы, почему они могут заболеть и разрушиться, рассказывали, как правильно нужно за ними ухаживать, к кому обращаться за помощью.

Таким образом, в процессе формирования представлений о значении зубов для человека у детей старшего дошкольного возраста педагог может использовать наглядные (иллюстрации, схемы, сюжетные картины, аудиовизуальные средства), игровые (дидактические, подвижные, ролевые игры) методы в сочетании со словесными (рассказы, беседы, ознакомление с художественной литературой). Данные методы не только способствуют формированию представлений о строении, видах и значении зубов, но и повышают заинтересованность детей в сохранении здоровья своих зубов, стимулируют развитие у детей самостоятельности и ответственности, воспитывают потребность в укреплении и поддержании здоровья в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Клюева Л.П., Беляев В.В., Петруничева Н.Н. Мониторинг профилактики кариеса зубов у детей г. Твери [Электронный ресурс]. URL: <https://medbe.ru/materials/detskaya-stomatologiya-i-chlkh/monitoring-profilaktiki-kariesa-zubov-u-detey-g-tveri/> (дата обращения: 20. 02. 2019).
2. Козловская Л.В. Как сохранить здоровье зубов у детей? Стоматологические проекты в дошкольном образовательном учреждении. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bsnu.by/files/b789dd450d4c447c05973e9bd69156da/>. (дата обращения: 03. 02. 2019).
3. Козловская Л.В., Лишик Е.В., Карпович Р.Ю. Формирование эффективной гигиенической мотивации дошкольников под влиянием санитарно-просветительского пособия «Кубика-трансформера» [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/41162134-Formirovanie-effektivnoy-gigienicheskoy-motivacii-doshkolnikov-pod-vliyaniem-sanitarno-prosvetitelno-go-posobiya-kubika-transformera.html>
4. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт дошкольного образования от 17.10.2013 №1155 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 7.02. 2019).

FORMATION OF REPRESENTATIONS ABOUT THE IMPORTANCE OF TEETH FOR HUMAN IN CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

О.О. Копкарева

Tver State University, Tver, Russia

The article deals with the formation of ideas about healthy teeth in children of senior preschool age. The role of practical, visual and game methods in the formation of ideas about the meaning and structure of teeth, their role in maintaining human health, as well as in the formation of hygienic skills in caring for the oral cavity is shown.

Keywords: *children of preschool age, healthy teeth, visual, practical and play methods.*

Об авторе:

Копкарева Ольга Олеговна – кандидат биологических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь, Россия, e-mail: kopkarevaoo@mail.ru

**ГИГИЕНИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И САНИТАРНОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ
В НАЧАЛЬНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ**

А.М. Набиева

Тверской государственной медицинский университет, Тверь, Россия

А.П. Сильченко

Тверской государственной университет, Тверь, Россия

Представлена модель проектирования учебных ситуаций для учителей начального образования, направленных на гигиеническое воспитание и санитарное просвещение. Процесс профилактики выстраивается как система учебных ситуаций, обеспечивающих усвоение необходимых знаний и умений.

Ключевые слова: учебная ситуация, санитарное просвещение, гигиеническое воспитание, профилактика.

Многочисленные исследования последних лет показывают, что около 25–30% детей, приходящих в первые классы, имеют те или иные отклонения в состоянии здоровья. Среди выпускников школ уже более 80% нельзя назвать абсолютно здоровыми. Анализ структуры заболеваемости школьников убедительно показывает, что по мере обучения в образовательных организациях растет частота встречаемости таких заболеваний, как болезни дыхательных путей, патологии органов пищеварения, нарушения осанки, заболевания глаз, пограничные нервно-психические расстройства. Важно отметить, что причины ухудшения здоровья обучающихся во многом связаны с неправильными действиями учителей, или, что чаще, с их бездействием при решении задач охраны здоровья школьников и профилактики заболеваний [3].

Школьная гигиена представляет отдел общественной гигиены. Основной задачей её является сохранение здоровья обучающихся от вредных влияний, которые оказывает школа. В более широком смысле школьная гигиена заботы о гармоническом развитии тела и духа детей в школе. Распределим основные болезни детей школьного возраста по четырем группам. К первой группе относятся: близорукость, боковое искривление позвоночника, переутомление – это школьные болезни по преимуществу; ко второй: расстройства пищеварения, малокровие, привычная головная боль, привычные носовые кровотечения, болезни костей, зубов, уха и пр.; некоторые причисляют также к школьным болезням припухание щитовидной железы (зоб). Наконец, школа являлась посредницей в передаче и эпидемическом распространении многих заразных болезней детского возраста (скарлатина, дифтерия, корь, коклюш, краснуха, паротит, стригущий лишай и т. п.). Четвертая группа: часть больных детей приносят уже с собой свои болезни из родительского дома [1].

Авторы предлагают решение указанных выше проблем через проектирование и реализацию учебных ситуаций в начальном общем образовании. Федеральный государственный стандарт начального общего образования раскрывает понятие «учебная ситуация» как особой единицы учебного процесса, в которой ученики с помощью учителя обнаруживают

предмет своего действия, исследуют его, совершая разнообразные учебные действия. Ситуация – всегда многомерный (полиметрический) феномен. Ситуационно-образующим основанием может выступить проблема, задача, учебное задание, логическая коллизия, дискуссия, спор и др. Если деятельность по «заучиванию» оставляет в памяти знания, которые можно забыть после урока, то ситуация оставляет пережитый опыт, сделанные из него выводы, которые присутствуют затем в установках и стереотипах личности, влияя на ее последующее мировосприятие. Ситуация, оставляющая след в сознании воспитанника, выступает для него событием [2].

Модель проектирования ситуации включает ряд рекомендаций:

1) Преодоление ситуации, как правило, складывается из множеств микроситуаций и задач, среди которых выделяются два подмножества: первое – самостоятельное преодоление исходной ситуации, второе – микроситуации и подзадачи, возникающие в случае, если обучающиеся испытывают затруднения, то есть какой-либо этап разбивается на подэтапы или на отдельную вспомогательную ситуацию.

2) Любое разрешение исходной ситуации предполагает выход за рамки. Исследователи (К. Дункер, Г. Катонэ, Ф. Барлет, Дж. Брунер и др.) называли «данное явление как реорганизация ситуации», «заполнение пробелов», «выход за рамки заданной информации». Это явление связано с поиском средств решений с привлечением уже имеющихся у обучающегося знаний.

3) Разрешение исходной ситуации может начинаться с выявления обучающимся алгоритма достижения поставленной цели.

4) Учителем осуществляется постоянный контроль решения задач, рефлексия способа действия.

В начальной школе учителям следует проводить ряд мер, направленных на предупреждение или устранение причин, вызывающих заболевания. Профилактика через учебную ситуацию (подразумевается проведение микроисследования или эксперимента) повышает эффективность и концентрирует внимание обучающихся на исследуемых проблемах. Средствами медицинской профилактики являются пропаганда здорового образа жизни, диспансеризация и т. д. Одними из главных являются гигиеническое воспитание и санитарное просвещение.

Приведем пример учебной ситуации «Гигиена полости рта» для обучающихся начальных классов. Ситуация включает описание и использование современных технологий в области стоматологии.

Цель: формирование верных представлений о гигиене у обучающихся начальных классов. Привитие навыков здорового образа жизни, развитие потребности в чистоте и правильном уходе за полостью рта.

Задача: провести эксперимент совместно с обучающимися и выявить решение исследуемой проблемы.

Возрастная категория обучающихся: Дети старше 7 лет и подростки. В этом возрасте необходимо укреплять и совершенствовать умение детей ухаживать за зубами и полостью рта. Даже после того, как ребенок освоил все необходимые действия, родители должны хотя бы 1–2 раза в неделю лично

проконтролировать процесс чистки зубов. Как показали исследования, такая тактика, применимая по отношению к детям и подросткам, вдвое снижает заболеваемость кариесом [4].

Описание исследуемой проблемы: Одной из самых полезных привычек, которую нужно прививать, начиная с раннего детства, и которая, несомненно, оказывает влияние на всю жизнь человека, является правильный уход за зубами и полостью рта. Эти навыки смогут обеспечить ребенку здоровые, красивые и крепкие зубы, избавив его от множества медицинских и социальных проблем. Основная причина образования кариеса на зубах – это скопление большого количества бактерий. Их количество особенно увеличивается из-за продуктов, которые содержат много сахара. Когда пищи для бактерий много – они начинают быстро размножаться. Формируется зубной налет. Зубной налет – это сами бактерии, продукты их жизнедеятельности и остатки пищи. Налет прочно прикрепляется к поверхности зубов, и при неправильной чистке зубов он разрушает зубы. Опасное свойство налета заключается в том, что он незаметен.

Описание эксперимента: с помощью специального медицинского индикатора *Mira-2-Top* учитель у отдельных общающихся перед классом проводит тест, определяющий уровень отложений налета на зубах. Результат теста – двухкомпонентное определение: старые зубные отложения окрашиваются в синий цвет, а свежий налет – в розовый. В состав входят натуральные красители и имеют приятный вкус «баббл-гам». Для проведения теста необходимо поместить одну таблетку (детям 1/2 таблетки) на язык, разжевать и распределить частицы по поверхности зубов языком и слюной, затем сплюнуть и ополоснуть водой. После проведения процедуры и осмотра краска легко удаляется путём обычной чистки зубов.

Решение исследуемой проблемы: Индикаторы налёта помогают определить уровень отложений на зубах и своевременно принять меры по его ликвидации.

Формат учебной ситуации: После проведенного эксперимента, учитель организовывает круглый стол и проводит обсуждение с обучающимися и их родителями, включая в беседу основные правила чистки зубов, использование зубных щеток, стоматологических паст, зубной нити и т.д.

Включение родителей и приглашенных специалистов приветствуется. Рекомендации по посещению стоматолога и характеру питания не теряют актуальности, и эти вопросы должны быть подняты при обсуждении с родителями. Например, внимание родителей должен привлечь неприятный запах изо рта, который сохраняется, несмотря на отсутствие кариеса и качественный уход за зубами. Запах изо рта у детей нередко вызывается зубным налетом, удалить который при помощи зубной щетки удастся не всегда – в этой ситуации требуется квалифицированная стоматологическая помощь. Родителям подростков надо уделить особое внимание вредным привычкам, особенно курению. Требуется объяснить ребенку, что никотин, табачные смолы и другие вещества, содержащиеся в табачном дыму, крайне губительно воздействуют на все органы человеческого организма, в том числе

на зубы, и что курильщику не приходится рассчитывать на белоснежную улыбку и свежий запах изо рта [4].

Данная учебная ситуация была реализована в рамках открытых уроков «Гигиеническое воспитание» в МБОУ СОШ №17 с углубленным изучением математики г. Твери (начальные классы) и ЧОУ «Городенская Православная гимназия» с. Городня Конаковского района Тверской области (1–4 классы). Участники мероприятия – школьные врачи, психологи, учителя начальных классов, родители, студенты медицинского университета. Одна из главных идей мероприятия – не проводить отдельные лекции для родителей на общешкольных родительских собраниях, а включение всех участников в единый эксперимент, в котором проводится совместный поиск и обсуждение решений по исследуемой проблеме.

Основным направлением развития профилактической политики отечественного здравоохранения является разработка и выполнение многочисленных программ по профилактике. Главными в профилактике являются участковые (семейные) врачи, медицинские сестры, учителя, работники детских дошкольных учреждений, сотрудники средств массовой информации (СМИ).

Педагогическое воздействие на личность другого человека – главный механизм, с помощью которого учитель может изменить ситуацию со здоровьем обучающихся [3].

Учителем могут быть спроектированы и другие учебные ситуации по гигиеническому воспитанию и санитарному просвещению, например, учитель может эффективно повлиять на уменьшение смертности. Известно, что сердечно-сосудистым заболеваниям предшествует атеросклероз, который на 50% обусловлен неправильным пищевым поведением. Обучение школьников основам рационального и диетического питания – путь к снижению сердечно-сосудистых заболеваний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Московец Г.Н. Личная гигиена младшего школьника // Молодой ученый. 2012. №11. С. 460–462. URL: <https://moluch.ru/archive/46/5746>
2. Сериков В.В., Сильченко, А.П., Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета. // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология 2019. №1. С. 159–166.
3. Профилактика заболеваний и роль педагогов в укреплении здоровья школьников. URL: <http://www.eduportal44.ru/Neya/Nom/SiteAssets/DocLib14/Безопасность%20и%20здоровьесбережение/Профилактика%20заболеваний%20и%20роль%20педагогов%20в%20укреплении%20здоровья%20школьников.docx>
4. Гигиена полости рта у детей школьного возраста. URL: <http://gp11.kz/ru/onas/novosti/723-gigiena-polosti-rta-u-detej-shkolnogo-vozrasta>

HYGIENIC EDUCATION AND HEALTH EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION. DESIGNING LEARNING SITUATIONS

A.M. Nabiyeva

Tver State Medical University, Tver, Russia

A.P. Silchenko

Tver State University, Tver, Russia

A model of designing learning situations for primary education teachers aimed at hygienic education and health education is presented. The prevention process is built as a system of educational situations that ensure the assimilation of the necessary knowledge and skills.

Keywords: *educational situation, health education, hygienic education, prevention.*

Об авторах:

Набиева Аделия Маратовна – студент ФГБОУ ВО Тверской государственной медицинской университет Минздрава России, Тверь, Россия, e-mail: adel0800@gmail.com

Сильченко Ален Павлович – ст. преподаватель каф. математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», Тверь, Россия, учитель математики и информатики МБОУ СОШ №17, директор центра научно-методического обеспечения цифрового школьного образования, e-mail: allentver@gmail.com

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ИСТОРИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ

УДК 373.2(470.57)

СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ В РЕГИОНАХ СОВЕТСКОГО СОЮЗА В 1941-1992 ГОДАХ (НА ПРИМЕРЕ БАШКИРСКОЙ АССР)

В.В. Алексеева

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» г. Уфа, Россия

На основе архивных и нормативных материалов рассматривается организация отечественной системы управления дошкольным образованием. Хронологические рамки охватывают период с 1941 по 1992 гг. Территориальные рамки ограничены крупным аграрным, индустриальным, многонациональным и мультикультурным регионом страны – Башкирской АССР.

Ключевые слова: *история педагогики, Башкирская АССР, детский сад, дошкольная дидактика, ясли-сад, детская комиссия.*

Актуальной задачей настоящего времени является модернизация системы дошкольного образования страны. Принятие ФГОС ДО, работа по образовательной программе, включающей в себя инвариантную и вариативную части, требует изменений в системе управления дошкольными организациями. Для комплексного решения возникающих сегодня задач необходимо опираться на опыт, накопленный в сфере образования в советский период. Именно в это время в стране была сформирована целостная система общественного воспитания детей дошкольного возраста. В стране было создано множество типов дошкольных образовательных организаций, удовлетворяющих потребности и интересы различных групп населения.

В исследовании мы опирались на общетеоретические и методологические положения историко-педагогических исследований Б.М. Бим-Бада, М.В. Богуславского, И.Д. Лельчицкого, Е.А. Ямбурга, Т.М. Аминова. О важности изучения проблем, которые решали советские педагоги, пишет Е.А. Ямбург [10]. Большой интерес представляют работы Т.М. Аминова [1], посвященные деятельности одного из министров образования Башкирской АССР [2]. Работы И.Д. Лельчицкого посвящены образу учителя в истории педагогики [6]. Изучением развития детей дошкольного возраста в одной из важных сфер интеллектуального развития

занимается Т.А. Лозгачева [7] Исследованием системой управления образования занимались такие ученые как Г.З. Кутушев, К.К. Тагиров и другие. В частности, большой интерес представляет работа Г.З. Кутушева, в которой рассмотрены вопросы организации и функционирования Народного комиссариата просвещения, действовавшего на территории автономной республики [5]. В работе К.К. Тагирова отражена система управления и приведено множество статистических данных о состоянии дошкольного образования на территории региона [8]. Однако, в этой и в других работах современных исследователей, отсутствует целостный анализ системы управления дошкольным образованием на территории Башкирской АССР в указанный хронологический период.

В нашей статье нашли отражение документы из фондов Национального архива Республики Башкортостан (НА РБ), из фондов архивного отдела Администрации городского округа города Уфы (АО АГО г. Уфы), материалы Книжной палаты Республики Башкортостан. Были применены такие методы как обобщение, сравнение, систематизация, аннотирование, цитирование и реферирование.

В первые годы после революции в Башкирской АССР были сформированы органы управления образовательной сферы – Башкирский народный комиссариат просвещения (БНКП). При нем был организован дошкольный отдел. В последующие годы, в связи с изменениями в государственном аппарате страны, правопреемником БНКП стало Министерство просвещения Башкирской АССР. При нем в 1941–1992 гг. функционировал Отдел дошкольного воспитания.

С целью руководства системой образования республики в каждом крупном городе функционировал городской отдел народного образования (ГорОНО). Его функциями в сфере дошкольного образования являлись: организаторская – расширение сети детских дошкольных учреждений в ведении своей территории; хозяйственная – укрепление учебно-материальной базы; кадровая – вопросы подготовки кадров для дошкольных учреждений; педагогическая – повышение воспитательно-образовательного уровня дошкольных учреждений. Представители ГорОНО организовывали свою работу совместно с городским комитетом КПСС, с исполнительным комитетом Советов рабочих, крестьянских и солдатских депутатов, с рядом крупных предприятий и организаций, с органами здравоохранения, с санитарно-эпидемиологическими службами, с представителями общественности.

Систематически работники ГорОНО проводили совещания по различным аспектам дошкольного образования, включающего физическое, эстетическое, нравственное и другие разделы воспитания. В практику работы вошла проверка работы по фронтальному и тематическому признаку. По итогам проверки был установлен контроль за исполнением рекомендаций и предложений по устранению выявленных недостатков.

При районах Башкирской АССР и районах крупных городов республики были созданы районные отделы народного образования (РОНО). Их функциями было оказание методической помощи, проведение анализа

состояния общественного воспитания в районе, изучение, обобщение и распространение новых форм работы педагогов с детьми, составление списка резерва на руководящие должности, руководство и контроль за работой дошкольных учреждений, доведение до сведения заведующих яслями-садами нормативной и директивной документации в сфере, касающейся дошкольного воспитания.

В 1970-е гг. при крупных промышленных предприятиях республики (Уфимское моторостроительное производственное объединение – УМПО), и других учреждениях, были организованы сектора детских учреждений. В их состав входили начальник сектора и методист. Функциями этого подразделения было управление работой дошкольных учреждений своего предприятия, оказание методической помощи воспитателям, обобщение и распространение передового опыта работы, осуществление контроля за состоянием воспитательной работы, организация и проведение фронтальных и тематических проверок.

Для помощи в управлении и повышении качества работы в ведомственных детских садах создавали комиссии. Например, в Салаватском нефтехимическом комбинате была создана детская комиссия. Ее функцией было распределение путевок, организация проверки работы дошкольных учреждений предприятия, проведение работы с активом родителей. На Уфимском агрегатном производственном объединении функционировала комиссия с участием членов профкома. Функциями этой комиссии было: анализ посещаемости детских садов, комплектование дошкольных учреждений, регулирование правильной организации детского питания, контроль за выполнением трудовой дисциплины коллективами детских садов. По итогам работы составляли отчеты, которые рассматривали на совещаниях у руководителей предприятия, в которых принимали участие заместители генерального директора, председатель профкома и другие ответственные лица. Таким образом, благодаря вниманию со стороны администрации предприятий, решалось множество вопросов в работе дошкольных учреждений.

В нашем государстве правительство с самого основания СССР проявляло большую заботу о нуждах социума. В том числе и в таких вопросах, как обеспечение семей сетью общественного дошкольного воспитания. При их организации учитывался ряд требований, среди которых были такие: продолжительность работы детских учреждений, возраст детей и другие запросы родителей. Для решения множества воспитательных задач в стране были созданы различные типы детских дошкольных организаций. Критерием классификации послужили возрастные особенности детей. На их основе были организованы ясли, детские сады, сезонные детские площадки, ясли-сады, санаторные детские сады, а также дошкольные учреждения для детей с туберкулезной интоксикацией.

Детские ясли были учреждением дошкольного воспитания детей с двух месяцев до трех лет. До 1959 г. они подчинялись Народному комиссариату здравоохранения. В последующие годы ясли-сады перешли в подчинение Министерства просвещения. В них работали воспитатели-медсестры, которые

получили среднее медицинское образование. Основной целью яслей было обеспечение присмотра, ухода, надлежащего медицинского наблюдения за детьми раннего возраста.

Самым распространенным типом дошкольных учреждений в стране, в т. ч. на территории Башкирской АССР, были детские сады. В них воспитывались дети от трех до восьми лет. Впоследствии, уже с 1944 уч. г., дошкольные учреждения посещали дети в возрасте до семи лет, так как согласно постановлению правительства с 1944–1945 уч. г. было введено всеобщее обязательное обучение детей семилетнего возраста [9].

В годы Великой Отечественной войны происходят перемены в формах работы дошкольных учреждений. Возникают интернатные группы и детские сады круглосуточного пребывания в них детей. В группу интернатного типа принимали на основании справки с работы, в которой было указано время работы родителей на предприятии. Также в такие группы принимали детей, родители которых были мобилизованы на фронт.

Еще одним видом детской организации, организованной стихийно под влиянием военного времени, стала комната для безнадзорных детей, функционирующая при железнодорожном вокзале столицы республики. При эвакуации из ряда оккупированных городов и районов страны по множеству причин дети отставали, терялись, оставались без родителей. Их возраст был различный: от трех-четырех до тринадцати лет [4]. До отправки в детский дом их приводили в эту комнату. Детей купали, переодевали в чистую одежду, кормили. После собеседования либо удавалось найти родителей, либо детей передавали в детский дом.

Интерес представляет один из видов кратковременного пребывания детей дошкольного возраста – детская комната при избирательных участках. В этих комнатах могли находиться дети-дошкольники, чтобы предоставить родителям возможность принять участие в выборах. Дети находились под наблюдением воспитателя. В детской комнате были книги, игрушки, настольные игры. Данный положительный опыт, думаем, необходимо применить и в настоящее время.

С 1959 г. по всей стране стали организовывать детские ясли-сады. Целью нового типа дошкольного учреждения было обеспечение преемственности в работе яслей и детского сада. Педагогическая работа в первую очередь была направлена на физическое и сенсорное воспитание детей, развитие моторики, двигательной активности. Для воспитанников ясельных групп тщательно отбирались средства воспитания: дидактические игрушки, «занимательные коробки» и многое другое. Для работы в этих учреждениях стали готовить воспитателей широкого профиля.

Во второй половине 1980-х гг. были организованы подготовительные классы при школах и группы подготовки к школе в детских садах [3, Л. 47]. В них были созданы необходимые условия для обучения и воспитания детей, а именно: классные и игровые комнаты, спальни, обучение в условиях продленного дня. Комплектование классов, при обучении с шестилетнего возраста, было организовано после медицинского обследования детей и на

основании заключения медико-педагогической комиссии по определению школьной зрелости. Педагогический процесс был организован в первой половине дня и проходил по следующему режиму: в утреннее время дети проходили обучение. Во второй половине дня была организована самоподготовка детей, игры на свежем воздухе, работа различных внеучебных организаций.

Успешный опыт внедрения в систему дошкольного образования обучения в подготовительных группах потребовал реформирования, что было обусловлено нехваткой площадей. Появилась необходимость в расширении школьных зданий путем строительства отдельного блока для шестилетних детей. Решение этой задачи было запланировано на последующие десятилетия. В перспективном плане строительства объектов просвещения до 2000 г. было предусмотрено строительство блоков для детей шестилеток. Но изменения в социокультурной, экономической, политической сфере, произошедшие в эти годы, не позволили провести эти решения в жизнь.

Таким образом, в статье проведен анализ системы управления дошкольными организациями Башкирской АССР. Отмечено, что с целью удовлетворения потребности населения в дошкольных учреждениях, в стране действовало несколько типов дошкольных организаций. Основой их классификации послужил возрастной критерий. Организация преемственности в работе всех типов дошкольных организаций позволила охватить системой общественного дошкольного воспитания детей с самых ранних лет жизни и до момента поступления в школу. В настоящее время, когда проблема полного охвата детей дошкольным образованием для предоставления стартовых равных возможностей является актуальной, данный опыт организации управления дошкольным образованием поможет в решении этой задачи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аминов Т.М. Системность советского воспитания: размышления, навеянные книгой министра просвещения Башкирской АССР Ф.Х.Мустафиной // Библиотека в контексте российской социокультурной истории: краеведческий аспект: Мат-лы Всеросс. науч. конф. Уфа, 2016. С. 285–293.
2. Аминов Т.М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования системы профессионального образования // Образование и наука. Изв. Уральского отделения РАО. 2009. № 8. С. 31–44.
3. Архивный отдел АГО г. Уфа Ф. Р-796. О.1. Д. №. 721. Л. 47.
4. Ионова В. Люба Гродницкая // Красная Башкирия. 08.03.42. № 57. С. 4.
5. Кутушев Г.З. Народный комиссариат просвещения Башкирской АССР в 1919–1941 годы: дис. ... канд. истор. наук. Уфа, 2014. 228 с.
6. Лельчицкий И.Д. Педагогическое наследие М.М. Рубинштейна: к проблеме идеала учителя // Непрерывное образование. 2014. № 4(10). С. 56–59.
7. Лозгачева Т.А. Основные понятия теории множеств в методике логико-математического развития дошкольников и младших школьников // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. Тверь. 2018. С. 189–193.
8. Тагиров К.К. Образование в Башкортостане: историко-педагогический анализ. Уфа: Гилем, 2007. 312 с.
9. Терлецкий. Обучение детей семилетнего возраста // Красная Башкирия 26.05.1944. № 101. С. 2.

10. Ямбург Е.А. Размышление о роли моральных уроков истории в воспитании детей // Педагогика, 2018. № 11. С. 39–42.

MANAGEMENT SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE REGIONS OF THE USSR IN 1941-1992 YEARS (ON THE EXAMPLE OF THE BASHKIR ASSR)

V. V. Alekseeva

M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

The article considers the organization of the national system of management of pre-school education on the basis of archival and regulatory materials. The chronological framework covers the period from 1941 to 1992. The territorial framework is limited to a large agrarian, industrial, multinational, and multicultural region of the country - the Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic.

Keywords: *history of pedagogy, Bashkiria, kindergarten, preschool didactics, nursery school, children's commission.*

Об авторе:

Алексеева Вероника Викторовна, аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru

УДК 37.035.6 (091)

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПРЕДМЕТОВ ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

Н.Н. Зубарева

Тверской областной институт усовершенствования учителей, г. Тверь, Россия

Охарактеризован потенциал гуманитарных предметов в формировании исторического сознания учащихся классических гимназий периода второй половины XIX – начала XX вв. Представлен анализ содержания отдельных гуманитарных предметов: Закона Божия, древних языков и словесности в классических гимназиях второй половины XIX – начала XX вв., выделено их значение в формировании исторического сознания гимназистов. Прослеживается отражение содержания данных гуманитарных предметов в содержании современного школьного образования.

Ключевые слова: *историческое сознание учащихся, классическая гимназия, Закон Божий, словесность, древние языки, современное школьное образование.*

Историческое сознание обучающихся формируется не только в ходе изучения курсов истории, но и обеспечивается совокупностью всех школьных предметов. В связи с этим предполагается представить несколько статей, раскрывающих потенциал разных циклов в достижении такого метапредметного результата, как формирование исторического сознания школьников. Осмысление этого процесса не является абсолютно новым для современной педагогики и школы. В связи с этим, представляется целесообразным обратиться к опыту школы прошлого, прежде всего, к опыту классических гимназий периода второй половины XIX – начала XX вв по преподаванию гуманитарных дисциплин.

Особая роль в формировании исторического сознания гимназистов наряду с историей принадлежала *Закону Божию*. В качестве образовательных условий, придававших особый мировоззренческий вес Закону Божию в

отечественной классической гимназии представляется необходимым назвать: «преподавание данной учебной дисциплины на протяжении всех лет обучения гимназистов» [6, с. 231]; «установку на то, что Закон Божий должен рассматриваться как важнейший по своей духовно-мировоззренческой составляющей учебный предмет среди других учебных дисциплин гимназии» [6, с. 54–55]; «концентрическую систему его изучения, предполагавшую обязательность чтения обобщающего курса в VII-VIII классах» [там же].

Особая сила воздействия данной дисциплины на сознание гимназистов и, в частности, его исторической составляющей заключалась в следующем: в обращении к эмоционально-нравственному воздействию на гимназистов, достигаемому ознакомлением с содержанием Ветхого и Нового Заветов и другой религиозной литературы, обладающих глубоким жизненным и мировоззренческим потенциалом; чтением молитв, обладающих высоким уровнем духовного и художественно-содержательного воздействия на гимназистов; целенаправленной культивацией интересов гимназистов к историческим эпохам, освещаемым в текстах Ветхого и Нового заветов при обязательности их глубоко христианской интерпретации; воздействием традиций культуры и общественного сознания, в значительной степени проникнутых духом христианства, особым образом усиливавшим нравственное воздействие данной учебной дисциплины; посещением храмов в дни религиозных праздников и богослужений, придававшим особую силу духовно-нравственному воздействию Закона Божия.

Следует признать, что Закон Божий являлся своеобразным обобщением тех образов и впечатлений, которые проникали в сознание гимназистов еще в догимназический период их личностного развития. К числу идей, сообщаемых на уроках Закона Божия и способных образовывать историческое сознание гимназистов, в первую очередь, следует отнести: 1) представления о пришествии Христа как начале новой эры в духовном развитии человечества. Как подчеркивалось в объяснительной записке к Закону Божию как учебной дисциплине, воспитанники, прошедшие этот курс, должны вынести из гимназии «не одну большую или меньшую сумму исторических сведений, или, более или менее интересных рассказов с хронологическими и географическими данными, но убеждения, что без пришествия на землю Христа – Спасителя человеку угрожала верная гибель» [6, с. 74]; 2) мысль о осознанной культивации постоянного стремления к преодолению личностной греховности, утверждение «необходимости смирения и подчинения воли в послушании Христовом, с удалением всякой гордыни, самомнения в делах и мыслях и самонадеянности» [6, с. 75]. В связи с этим представляется возможным предположить, что усвоенные в курсе изучения Закона Божия критерии оценок нравственных начал в жизни общества и внутреннего смысла поступков отдельных личностей должны были переноситься и на оценку действий личности в рамках исторического процесса; 3) изучение истории христианской церкви, жизненного пути ее отцов и учителей, осмысление вопросов происхождения монашества, состояния русской церкви во время татарского порабощения закладывали содержание восприятия этих событий (в

том числе и в рамках курса истории) через своеобразную призму церковной интерпретации [6, с. 77]; 4) мысль о втором пришествии и бессмертии человеческой души была призвана придавать глубокий личностный смысл жизненному пути и поступкам каждого человека. Историческое время отражалось в сознании гимназистов в процессе своего линейного развития. История воспринималась как универсальный процесс, в котором действуют все народы, существующие в настоящее время, или существовавшие в ушедшие исторические эпохи; 5) изучение вопросов истории православия и его роли в судьбе России неизбежно приводили к мысли об оправданности жертвенного служения отечеству, в том числе и ценою своей жизни, если этот путь служения получал духовное благословление церкви; 6) утверждение мысли о богоугодности сохранения духовного единства народа, социально-политической стабильности и монолитности российского общества и государства во все исторические эпохи соответствовало общей духовно-мировоззренческой направленности содержания курса отечественной истории. Особо значимым в условиях нарастания социально-политического напряжения, характерного для исследуемого исторического периода, оказывался тезис о недопустимости политической крамолы и смуты как противных заповедям православной церкви.

Вместе с тем необходимо признать, что особая роль Закона Божия в содержании гимназического образования и, в частности, определении исторического сознания гимназистов, сталкивалась с рядом объективных трудностей. К их числу относятся неготовность значительной части представителей российской научной интеллигенции принять мысль о духовной обоснованности и гармонии учения церкви с научным мировоззрением, которое в некоторых случаях принимало агрессивный атеистический характер. Для преодоления этого противоречия особую значимость представляло то, что изучение Библейских текстов оказывалось ориентированным не только на обращение к разуму, но и к сердцу гимназистов. В частности, в объяснительной записке к программе Закона Божия отмечалось: «Ветхозаветная история получила религиозно-воспитательное значение и была приготовлением к пониманию духа христианского багочестия и уроков христианской нравственности, она должна быть преподаана, чтобы учащиеся ясно видели и понимали во всех событиях народа Божия ... пути Промысла Божия, пекущегося о научении человека истинному боговедению и благочестию, и ... могущие произвести сильное впечатление на детскую душу» [6, с. 74–75].

Культивируемое Законом Божиим христианско-православное миропонимание было призвано оказывать чрезвычайно значимое влияние для преодоления проникновения радикальных политических настроений в гимназическую среду.

Современная школа носит светский характер, в связи с чем данное влияние на формирование исторического сознания утрачено. Частично оно может осуществляться за счет изучения религиозоведческих и морально-этических спецкурсов.

Отмечая роль *древних языков* как учебных дисциплин, игравших значимую роль в формировании исторического сознания гимназистов, следует признать, что реализация их богатого образовательного потенциала оказывалась возможной далеко не во всех, а лишь в самых лучших гимназических учебных заведениях. При этом лучшие гимназии должны были обладать высоким уровнем профессионализма преподавателей древних языков; сложившись педагогическим коллективом, объединенным признанием глубокого потенциала духовной культуры античности; наличием гимназистов, формирующихся в духовно-социальной среде, доминирующая часть представителей которой убеждена в самоценности классического гимназического образования для духовного развития личности.

Обязательное достижение высокой культурно-исторической результативности не всегда оказывалась возможным не только в силу причин профессионального характера, но и вследствие жесткого давления на систему классического гимназического образования со стороны государственных инспектирующих органов, рассматривавших древние языки как учебные дисциплины, наиболее полно отражающие степень успешности образовательной деятельности гимназии. Это обстоятельство побуждало учителя отходить от реализации культурно-образовательного и, вероятнее всего, исторического потенциала данных учебных дисциплин и осуществлять основной акцент на грамматику древних языков, которая действительно особо тщательно и крайне основательно проверялась на экзаменах и во время инспекторских проверок. «Обучение древним языкам должно быть главнейше направлено к тому, чтобы приучить учеников к осмысленному чтению древних авторов и точному переводу их на вполне правильный и литературный русский язык» [6, с. 118]; «... письменные переводы с древних языков на русский войдут в состав испытаний, и ... учащиеся должны вполне освоиться с этим видом упражнений» [6, с. 121–122]; сложностью и мировоззренческой неоднозначностью духовного наследия античности, вызывавшего стремление государственной власти концентрировать внимание исключительно на формально-логическом развивающем потенциале данных учебных дисциплин, в первую очередь, заключенном в изучении грамматики. «Без основательного и твердого знания грамматики ... плодотворное чтение древних авторов невозможно. Поэтому грамматика полагается в основу изучения древних языков» [6, с. 118].

Эти и ряд других причин объективно препятствовали использованию потенциала древних языков для формирования исторического сознания гимназистов. Тем не менее, потенциальная миссия этих учебных дисциплин в формировании исторического сознания заключалась 1) в обращении к текстам трудов государственных деятелей, авторов художественных произведений, мыслителей античного мира, которые, по сути, представляли собой историко-культурные источники, связанные с изучением античности. «Дабы чтение авторов сделать вполне плодотворным, дабы ученики сроднились с духом читаемых произведений, ... необходимо, чтобы им было доступно ... понимание мысли читаемого автора, необходимо чтобы ни одна сторона

жизни древних ... не оставалась без надлежащего разъяснения. ... Надлежит внимание учеников ... сосредотачивать на переводе и необходимых разъяснениях, реальных и логических» [6, с. 122]; 2) в особой значимости личностного перевода, пусть и фрагментарного, трудов древних авторов как своеобразного личностного соприкосновения с миром античности. «Чтению каждого автора предпосылаются краткая его биография и необходимые историко-литературные сведения» [6, с. 122]; 3) в получении дополнительной информации по истории социально-политической, военной и духовной жизни античности как условия расширения тех знаний, которые получали гимназисты при изучении соответствующих разделов истории.

Объективная миссия древних языков в формировании исторического сознания российских гимназистов получила достаточно полное освещение в авторской концепции видного педагога, исследователя античной культуры Ф.Ф. Зелинского («Геродот и его бытовые сценки» (1892); «Древний мир и мы» (1903); «Религия Древней Греции» (1917); учебник «История античной культуры» (1915)). Характерно, что осознание связи истории античности и содержания древних языков как учебных дисциплин, пусть в недостаточно систематизированной степени, существовало у многих российских педагогов-классиков. В частности, в выступлении участников Съезда преподавателей древних языков (1911) прозвучал ряд мыслей и идей, подтверждающих это. К их числу представляется необходимым отнести убежденность в том, что на уроках древних языков гимназисты должны знакомиться с подробным описанием «предметов и явлений античной жизни, – быта и истории того народа, язык которого изучается» [2, с. 182]; образы, связанные с античностью и отражаемые в сознании гимназистов, по мнению ряда преподавателей древних языков, должны были получаться «не только живыми, но и более или менее исторически правдивыми» [2, с. 183].

Особая роль, отводимая постижению содержания античной культуры, может рассматриваться как часть формирования исторического сознания гимназистов. В решениях съезда отмечается, что «съезд находит всестороннее ознакомление с духовной и материальной культурой античного мира (особенно с искусством, литературой и философией) необходимым элементом классического образования и полагает, что такое ознакомление должно одухотворять все изучение древних языков» [2, с. 135].

Общеизвестно, что древние языки в современной школе, кроме небольшого числа специализированных гимназий, не изучаются. Однако рассмотренное выше влияние на развитие исторического сознания может быть оказано за счет ознакомления с переводными античными текстами. В ходе дискуссии между классиками и реалистами о приоритетных моделях образования, последние приводили в качестве аргумента против классической модели точку зрения о том, что для ознакомления с текстами античных авторов нет необходимости изучать древние языки. Эти тексты давно переведены на все европейские, в том числе русский, языки. Другое дело, что перед современной школой может быть поставлен вопрос об организационной структуре изучения этих текстов. Наиболее перспективными из них

представляются спецкурсы, элективные курсы, проекты и исследования.

Роль *словесности* в формировании исторического сознания гимназистов находила свое выражение в обращении к отечественным литературным произведениям от XI – XII веков («Слово митрополита Иллариона о ветхом и новом завете», отрывки из летописи Нестора, «Поучение Владимира Мономаха детям») [6, с. 88] до поэзии и прозы А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и др. Это приводило к тому, что гимназист знакомился с художественными произведениями, которые в определенном смысле являлись историческими свидетельствами своих эпох в той или иной степени, отразившими события и миропонимание исторического времени их написания. Соприкасаясь с литературными произведениями, отражающими исторические события прошлого (например, фрагмент книги В.А. Озерова «Эдип в Афинах», «Дмитрий Донской»; А.С. Пушкина «Полтава», М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», Н.В. Гоголя и др.), гимназисты вступали в определенное духовно-ценностное соприкосновение с ушедшими историческими эпохами и событиями. Наиболее позитивным являлось то, что эти события могли находить непосредственный отклик в нравственно-эмоциональной сфере развития личности. Изучение языка в его историческом развитии от языка летописей и документов XI–XII вв. до современного литературного языка, знакомство с содержанием устной народной словесности (былинах о Вольге Всеславовиче, Микуле Селяниновиче, Илье Муромце и др.) также являлись своеобразной формой соприкосновения с историей [6, с. 88].

В качестве непосредственного обращения к историческим источникам, предполагаемого учебной программой по словесности, следует рассматривать изучение произведений XVII в. (отрывков из «Домостроя», «Послания в Кирилло-Белозерский монастырь» Ивана Грозного и ряд др.). Достоинством такого широкого изучения историко-литературных источников являлось не только содействие формированию литературно образованного человека, но и личностное знакомство с фрагментами наиболее ярких исторических источников практически представляющие все столетия развития России.

Анализ влияния изучения словесности на формирование исторического сознания гимназистов во всей его сложности и многообъемности выходит за рамки тематики осуществляемого исследования. Однако связь изучения художественной литературы с осмыслением породившего ее или отраженного в ней исторического времени особо прослеживалась во второй половине XIX в.

Позитивная роль художественной литературы в формировании исторического сознания, как учащихся классической гимназии, так и современных школьников, состоит в возможном осознании личностной значимости осмысления истории при изучении художественной литературы; в получении исторических знаний, которые чаще всего являлись итогом долговременного и тщательного изучения истории и исторической эпохи, осуществленной писателем; в осуществлении обобщений и выводов, сделанных художником и часто являвшимися пусть не всегда бесспорными, но заслуживающими внимания авторскими подходами к интерпретации

исторических событий и явлений.

Некоторые из подходов к изучению словесности в классической гимназии выражались в стремлении к максимальному осовремениванию ее содержания за счет сокращения изучаемых произведений древнерусской литературы и писателей XVII–XVIII вв. Другие – в стремлении сохранить круг изучаемых произведений, в наибольшей степени хронологически и духовно приближенных к сравнительно отдаленному историческому прошлому. Попытка осовременивания содержания словесности, как правило, наблюдалась в периоды назревания радикальных общественных преобразований. Следует признать определенную оправданность осовременивания содержания благодаря особому акценту на изучении художественных произведений хронологически и духовно-содержательно максимально приближенных к современному историческому времени.

Однако, необходимо признать, что любые крайности, связанные с тенденцией осовременивания литературы в целях устранения ее архаизации, несли в себе опасность ослабления исторической составляющей классического гимназического образования. Как позитивную следует рассматривать тенденцию к усилению внимания к социально-историческому контексту изучаемых литературных произведений, особо усилившуюся в последние десятилетия XIX – начале XX вв. В низших классах «теоретическая часть преподавания имеет исключительно грамматический характер», а в высших – «дополняется сведениями стилистическими и историко-литературными» [6, с. 97].

Формирование исторического сознания и гимназистов, и современных школьников на основе изучения художественных произведений включает в себе и определенные педагогические риски: 1) субъективность в интерпретации исторических событий, отражаемых в художественно-литературных произведениях. При всей привлекательности и эмоциональной убедительности предлагаемая автором интерпретация могла расходиться с требованиями исторической науки, предполагавшей абсолютную точность и доказательность, основанные на осмыслении и анализе многочисленных исторических источников; 2) угрозу подхода к анализу исторических событий, отраженных в художественных произведениях с заранее заданной социологической схемой интерпретации их влияния на будущее, и последующим использованием полученных выводов для оценки современности, и даже разработки широкомасштабных планов ее преобразований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Правила и программы всех классов реальных училищ Ведомства Министерства Народного Просвещения / сост. П. Алексеев. Одесса: Книгоиздательство М.С. Козмана, 1916. 206 с.
2. Труды Первого Всерос. съезда преподавателей древних языков 28-31 декабря 1911 г. СПб, 1912. 400 с.
3. Федеральный Государственный Образовательный Стандарт Основного Общего Образования. / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2011. 48 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Министерство образования и науки РФ. М.: Просвещение, 2013. 63 с.

5. Чехлоданов-Усталь А. Основные мотивы и настроения съезда географов // Русская школа. 1915. № 4. С. 72–74.
6. Циркулярное предложение гг. попечителям учебных округов с учебными планами и программами преподавания в мужских гимназиях и прогимназиях // ЖМНП. 1890. Ч. CCLXXII. с. 54–231.

FORMATION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS IN THE STUDY OF THE HUMANITIES: TRADITIONS AND INNOVATIONS

N. N. Zubareva

Tver regional Institute of teachers training, Tver, Russia

The article describes the potential of humanitarian subjects in the formation of the historical consciousness of students of classical schools of the second half of XIX - early XX centuries. The analysis of the content of individual humanitarian subjects: the Law of God, ancient languages and literature in classical schools of the second half of XIX – early XX centuries, and highlighted their importance in the formation of the historical consciousness of high school students. There is a reflection of the content of these humanitarian subjects in the content of modern school education.

Keywords: *historical consciousness of students, classical school, the Law of God, literature, ancient languages, modern school education.*

Об авторе:

Зубарева Наталья Николаевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», г. Тверь, Россия, e-mail: Zunn2010@mail.ru

УДК 1.740

МУЗЕИ КАК ФАКТОР НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Н.О. Сафарова

Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан

На основе пропаганды культурно-духовного и историко-архитектурного наследия Узбекистана рассмотрены вопросы воспитания молодого поколения. Анализируется культурная политика государства по сохранению и реставрации уникальных исторических памятников, благоустройству мест поклонений. Созидательная работа в данном направлении, инициированная Президентом Узбекистана, получила международное признание.

Ключевые слова: *памятник, культурное наследие, патриотизм, артефакт, архитектура, археология, скульптура, монументальное произведение, природно-климатические факторы, музей истории Темуридов.*

Культурная политика государства неразрывно связана еще с одной важной проблемой – использования национального культурного наследия в духовно-нравственном воспитании. По справедливому замечанию российского исследователя Д.С. Лихачева: «Памятники прошлого – это обширный и неумолкающий лекторий, учащий патриотизму, способствующий эстетическому воспитанию. Памятник, являющийся важной частью историко-культурной среды, в которой живет и развивается человек, оказывает серьезное влияние на формирование его мировоззрения» [1]. Следовательно, на первый план выходит проблема их физического сохранения.

За многие века исторического развития на территории Узбекистана накопилось огромное число памятников культурного наследия. Это наследие, включающее в себя широкий круг объектов: от находок отдельных артефактов до руин огромных столичных городов. По последним данным руководства Главного научно-производственного управления по охране и использованию объектов культурного наследия при Министерстве по делам культуры и спорта Узбекистана, в республике имеется более 10 тыс. объектов материального культурного наследия, 7570 из них находятся под охраной государства, это 2330 архитектурных, 3945 археологических, 1138 скульптурных, монументальных произведений искусства, 157 достопримечательных мест и более 700 тысяч передвижных объектов материального культурного наследия [2].

Немалую долю в числе памятников культурного наследия занимают архитектурные сооружения. Архитектура служит неотъемлемым маркером уровня развития цивилизации и урбанизации, как одного из ее проявлений. Сохранившиеся на территории Узбекистана монументальные памятники архитектуры представлены культовыми, государственными (в виде дворцов правителей, крепостей и т. д.), общественными, производственными и жилыми объектами. К сожалению, к концу XX в. большая часть сооружений эпохи средневековья, а тем более доисламского времени, в результате развернувшейся атеистической пропаганды привела к варварскому использованию и уничтожению, а также из-за влияния природно-климатических факторов и антропогенного воздействия лежит в руинах.

В условиях суверенного развития особое значение приобрела политика по сохранению и реставрации уникальных исторических памятников, благоустройству мест поклонений. Инициированная Президентом Узбекистана созидательная работа в данном направлении получила международное признание. Помимо проведения юбилейных торжеств таких древних городов как Бухара, Самарканд, Хива и Шахрисабз, исторические центры многих из них были внесены в «Список всемирного культурного наследия» ЮНЕСКО. Фактически эти города являются музеями под открытым небом.

Динамичные тренды национально-культурного возрождения тесно взаимосвязаны с преобразовательными процессами в системе образования и подготовке кадров. Богатое культурное наследие нашло свое отражение в содержательной части программ всех ее этапов. В процессе духовно-нравственного воспитания и всестороннего развития молодежи наряду с исконными традициями и обычаями немаловажную роль играют сохранившиеся и отреставрированные образцы монументальной архитектуры.

Значительный вклад в пропаганду культурно-духовного воспитания вносят, кроме музеев под открытым небом, стационарные музеи. Невзирая на сложные условия переходного периода, в Узбекистане проделана большая работа по развитию, реставрации, переоснащению существующих или возведению новых музеев. Среди таких сооружений, построенных в годы независимости, особое место занимают Государственный музей истории Темуридов, Музей памяти жертв репрессий. Возведенные в традициях национального зодчества, оснащенные современной технологией они

включены в места поклонения и в туристические маршруты.

Кроме этого, одним из современных музеев республики является Музей олимпийской славы в Узбекистане, в котором собраны редкие экспонаты из США, Испании, Швейцарии и многих других зарубежных стран. В музейной экспозиции отражена история не только узбекистанского спорта, но и история международного олимпийского движения.

Наряду с новыми, значительно укрепилась материально-техническая составляющая существующих, таких как Музей истории Узбекистана, Ташкентский государственный музей искусств, Ташкентский музей прикладного искусства, Музей медицины и т. д.

В настоящее время особое внимание уделяется организации внешкольной, внеаудиторной работы с молодым поколением в социально-культурных учреждениях – библиотеках, театрах, музеях, выставочных залах и др., которые призваны формировать в человеке, прежде всего у подрастающего поколения, высокую культуру и образованность. И особое место в этом процессе занимает историческая наука. Одним из важных направлений исторической науки, а также пропаганды ее достижений являются исторические музеи, которые одновременно являются и средством духовного воспитания молодого поколения. Основными музеями исторического профиля, в которых ведется исследовательская работа, являются Государственный музей истории Узбекистана, Музей истории Темуридов и Музей памяти жертв репрессий.

Естественно, надо отдать должное трудотерапии хранителей и тех лиц, которые проводят исследования в этой области. Выполняя значительную общественно-просветительскую работу, музеи, являясь частью неформального сектора образования, добавляют особую ценность системе высшего образования. Они расширяют источники образования, предлагают различные способы обучения. Их работа направлена на воспитание чувства гордости за культуру нации и общемировое наследие, а также на то, чтобы коллекции музеев стали известны широкой публике, людям всех возрастов и уровней образования, чтобы они могли почувствовать свою сопричастность к знаниям и культуре.

Музеи могут предложить непрерывное образование для людей всех возрастов: от детей до людей старшего поколения. Отдельные лица получают удовольствие от возможности открытого неформального посещения и общения с другими людьми в музеях, чего не дают театр или посещение концерта. Образовательная просветительская работа музеев также усиливает и дополняет понимание чувства прекрасного, патриотизма от созерцания коллекций и экспонатов. Сегодня, в период беспрецедентно быстрых перемен, люди часто готовы забыть или пренебречь собственной историей и культурными традициями, не говоря уже о мировом наследии. Музей является идеальным местом для стимулирования и популяризации знаний о природном, культурном и художественном наследии через свою научно-исследовательскую работу посредством сохранения материальной и духовной культуры, просвещение посетителей.

Являясь учреждением общественного интереса, музей должен занимать особое место в интеллектуальной жизни общества. Музейные работники играют большую роль в формулировании целей, политики и программы музея. Следовательно, преподавателям общественно-гуманитарных предметов, особенно историкам образовательных учреждений средних, средне-специальных и высших учебных заведений, важно тесно сотрудничать со специалистами музеев для проведения внеаудиторных и практических занятий. В свою очередь, взаимосвязь теории и практики послужит более глубокому освоению преподавателями музейно-экспозиционного материала, для последующего пополнения учебно-тематических программ, и др. методических материалов.

Признавая достоинства теоретической части учебного процесса, необходимо особо поощрять интерес студентов на практических занятиях, в данном случае – при проведении занятий в музеях, для последующего закрепления нового материала. Можно использовать целый спектр методов обучения, некоторые методы и средства рассчитаны на пассивного получателя информации. И тогда процесс изучения развивается через размышление, восприятие, осознание. Другие методы поощряют активное участие посетителя путем исследования коллекций, выставок или отдельных культурных памятников через эстетическую, техническую, социальную или исследовательскую деятельность.

Во многих музеях республики, особенно связанных с историей народа, имеется чрезвычайно широкий диапазон предметов наследия местных традиций и региональной культуры, которые в достаточном объеме дополняют знания, полученных в учебных заведениях. Они выражаются в самом артефакте или образцах естественной истории, дополняемых текстовыми панелями и подписями под отдельными экспонатами с более полной информацией об экспонируемом объекте и о связях отдельных экспонатов или группы экспонатов. В том числе, почти в каждом музее республики проводятся временные тематические выставки и экспозиции учебно-образовательного характера. В целом, необходимо отметить, что музеи занимают особое место в развитии и популяризации исторических знаний и предполагают широкое применение в образовательной системе республики, особенно при проведении уроков по истории Узбекистана.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лихачев Д.С. Земля родная. М., 1983. С. 93–94.
2. Мансуров Р.В. Узбекистане 18 апреля отметят международный день памятников и исторических мест. URL: <http://www.12.uz/#ru/news/show/culture/9079>

MUSEUMS AS THE FACTOR OF CONTINUOUS EDUCATION IN FORMATION OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan

The article outlines the issues of youth education on the basis of propaganda cultural-spiritual and historical-architectural heritage of Uzbekistan. The article analyses cultural politics of the government on preservation and restoration of unique historical monuments, pilgrimage place improvement. The creative work on this direction, initiated by the President of the Republic of

Uzbekistan received international recognition.

Keywords: *monument, cultural heritage, patriotism, artifact, architecture, archeology, sculpture, monumental creation, natural-climate factors, Timurids historical museum.*

Об авторе:

Сафарова Нигора Олимовна – доктор философских наук, заведующий кафедрой Социальные науки, Навоийский государственный педагогический институт, г. Навои, Узбекистан, e-mail: safarova_nigora@mail.ru

УДК 7.071.1:379.8

МОБИЛИЗАЦИЯ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЕСУРСА ТВОРЧЕСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ ДЛЯ ОПТИМИЗАЦИИ ФРОНТОВОЙ ПОВСЕДНЕВНОСТИ. КАЛИНИНСКИЙ ФРОНТ. 1941–1943

О.М. Кузьмина

Ржевское краеведческое общество, г. Ржев, Россия

Статья посвящена привлечению культурно-образовательного ресурса творческой интеллигенции, деятелей культуры и просвещения на территории Калининского фронта во время Великой Отечественной войны (1941–1943). Приведены факты музыкально-художественной деятельности композиторов, исполнителей, которые своим творчеством поддерживали боевой дух воинов, стоявших на защите Отечества и рубежей пристоличных территорий.

Ключевые слова: *Великая Отечественная война, Калининский фронт 1941–1943 гг., просветительная работа, музыкальная деятельность, концертно-художественная жизнь.*

Изучение культурно-художественной жизни эпохи Великой Отечественной войны имеет историю. Этой теме посвящены работы о композиторском творчестве военной поры (Д.Д. Шостакович, С.С. Прокофьев и др.), осмыслении фронтового песенного наследия (Т.М. Акимова, П. Велин, В. Кравчинская и др.), понимании этнохудожественного творчества военного времени (Л.Л. Христиансен, Т.В. Попова, В.Г. Захарченко и др.); деятельности фронтовой самодеятельности и агитбригадной практики (Л.А. Данилевич, А.С. Каргин, М.П. Мазурицкий). Положено начало исследовательского поиска в изучении и других видов искусств, сопричастных к военному подвигу: театра (Н.П. Герасимова); средств массовой информации (А.И. Ломовцева); кинематографии (Л.А. Пинегина).

За последние два десятилетия эта проблема начинает приобретать новую конструктивную основу, когда предметом исследования становится уже не только сам факт такой деятельности, но и его мотивационные основы. Это прежде всего привлечение вспомогательных средств, оптимизация ресурсов образовательной и культурно-просветительской деятельности, в том числе и подготовка кадров, которые способствует решению главных задач военного времени (работы Е.Л. Храмовой, А.С. Сенявского, Е.С. Сенявской, О.В. Тузовой и др.). Но в целом проблема освещения культурных событий той эпохи при своей актуальности и востребованности остается пока без должного внимания, что не обеспечивает в нужной мере системность изучения проблемы, ее глубину и детальность.

Среди исторических событий XX века Вторая мировая война явилась

самой кровопролитной, масштабной и определяющей для послевоенного устройства мира. Она вторглась в каждую семью нашей страны, покорежив ее устои и традиции. Для обороны Москвы на территории СССР был создан Калининский фронт, который действовал два года (1941–1943) как «оперативно-стратегическое объединение советских войск в Великой Отечественной войне на западном стратегическом направлении» [6, с. 83]). Осенью 1941 г. войска Калининского фронта провели Калининскую оборонительную операцию, не допустив врага к Москве. Наиболее ожесточенные боевые сражения, которые поглотили и исковеркали миллионы жизней, относятся к 1942 г. В течение 4 лет (1941–1945) произошла коренная реорганизация и перестройка всех отраслей жизнеобеспечения, в том числе учреждений культуры и образования.

Следует сказать, что еще в 1930-е гг., накануне военных действий, в СССР сложилась устойчивая сеть просветительских, образовательных и досуговых заведений. Кроме крупнейших государственных учреждений, работающих на профессиональной основе и обеспечивающих «академические» культурные запросы населения (театры, филармонии и др.), были образованы профессиональные творческие союзы и организации (союз журналистов, содружества художников, писательские организации). Мощное развитие получили радиовещание, киноиндустрия и цирковое искусство, библиотечное дело и книгоиздательство. По всей стране образовалась системная и сильная структура просветительских учреждений, которые являлись организующими «узлами» развития народного творчества и массовой самодеятельности (дома творчества, клубные объединения, «красные уголки», избы-читальни и др.). Вся эта многомерная совокупность культурно-образовательных центров была важнейшей составной частью социальной политики и стратегии, которые, безусловно, выросли из почвенной глубины идеологии.

На 1932 г. только в Западной области (образована 1.10.1929; к ней были прикреплены западные и юго-западные районы Калининской обл., с 1935 г. Ржевский и ряд других близких районов; центр г. Смоленск) действовали 9 театров. Среди них – Осташковский, Ржевский, Передвижной рабочий театр (1930), Колхозный передвижной театр (1931), Театр музыкальной комедии (1931), Окружной театр Красной армии (1931), Еврейский театр (1932), Концертно-эстрадная бригада (1932), театр «Стройка» облотдела союза строителей (1932). На 1935 г. творчески активно действовали также Латышский театр, Театр юного зрителя, Областной театр рабочей молодежи (ТРАМ). Каждый театр (включая небольшие местные, в т.ч. и колхозные) имел подшефные объединения — дочерний коллектив-спутник, куда направлялись лучшие специалисты в области искусства и литературы. Для него предоставлялась возможность использования прокатных ресурсов (книги, разработки сценариев, методические рекомендации, костюмы, грим, аксессуары и др.), организовывались режиссерские консультации и актерские инструктажи – мастер-классы. Такая база существовала при Ржевском и Осташковском городских театрах.

На 1932 г. в Западной области работало 172 городских и 644 сельских киноустановок. Такие звуковые аппараты с постоянными зрительскими площадками (данные 1932 г.) действовали и в Ржеве (было 2); кроме того, 68 киноустановок и более 70 киноаппаратов были размещены в школьных зданиях. В июне 1935 г. на уборочную кампанию были направлены 300 кинопередвижек. В этом же месяце в г. Сычевке художественный фильм «Чапаев» был показан для 4 000 зрителей (за 4 дня!), многие труженики были специально откомандированы для просмотра легендарной картины как ударники труда [5, с. 180, 181, 197].

Активно развивалось культурно-массовое движение при заводах, фабриках, машинно-тракторных станциях (МТС). В Западной области в 1935 г. при 39 МТС действовало 10 клубов и 37 красных уголков. Здесь работали 33 драмкружка, 9 литературных объединений, 28 музыкально-хоровых кружков. В регулярной ежедневности культурного досуга использовались 45 радиоустановок, 1 киноустановка, 3 кинопередвижки, 46 патефонов, 10 гармошек. 104 струнных инструмента. Всего в самодеятельности участвовало 2925 человек [5, с. 209].

Из отчета Областного управления по делам искусств о художественной самодеятельности (1936) следует, что за предыдущий год в 55 районах области состоялись районные олимпиады самодеятельности, где было представлено 35 хоровых кружков, 22 музыкальных кружка, 20 музыкальных ансамбля, 112 солистов. На областной смотр было отобрано 12 хоровых кружков, 7 струнных оркестров, 1 духовой колхозный оркестр, 11 вокально-инструментальных ансамблей, 5 певцов. Все участники были проанкетированы, с ними были проведены образовательные занятия. В культурном форуме тогда принимали участие целые музыкальные семьи (игра на рожках, певческие ансамбли и др.). Были показаны оригинальные народные обработки на гармониках, цимбалах, балалайках, гитарах [5, с. 218, 219].

В предвоенную эпоху значительного развития достигло местное радиовещание. В 1933 г. объем художественного вещания в Западной области занимал 60% трансляции (половину объема занимало литературное вещание: чтение художественных произведений, стихотворений и пьес, встречи с писателями и др.). Звучало много классической музыки и песен советских композиторов [5, с. 181]:

А за окном, за окном красота новолунья,
Шепчутся с Бугом плакучие ивы.
Год сорок первый, начало июня.
Все ещё живы, все ещё живы,
Все ещё живы, все, все, все.
Всё впереди, всё пока накануне...
Двадцать рассветов осталось счастливых...
Год сорок первый, начало июня.
Все ещё живы, все ещё живы,
Все ещё живы, все, все, все (Ф. Лаубе).

Лето 1941 г. разделило мир на «до» и «после».

Все тогда встали единым миром против фашизма: деятели искусства и культуры, образования и просвещения. Для обороны Москвы были направлены ведущие специалисты страны в области искусства и литературы. Это была эпоха, когда именитые композиторы сочиняли свои знаковые произведения и написали лучшие песни; любимые народом артисты выезжали на передовой край военных действий поддержать бойцов; поэты, прозаики, публицисты работали «честными солдатами войны». Вся эта подвижническая деятельность безусловно повлияла на перелом исторических событий в 1943 г., который стал решающим в смертельной схватке народов и культур.

С первых же дней войны в магазинах и в библиотеках появились книги о великих защитниках Отчизны. Новые издания о русских полководцах выходили массовыми тиражами после выступления И.В. Сталина 7 ноября 1941 г. на Красной площади в Москве, когда он призвал солдат Красной Армии к почитанию исторических подвигов соотечественников: «Пусть вдохновляет вас в этой войне мужественный образ наших великих предков: Александра Невского, Дмитрия Донского, Кузьмы Минина, Дмитрия Пожарского, Александра Суворова, Михаила Кутузова!» Среди изданий о героях Великой Отечественной войны была особенно популярна брошюра А. Кривицкого, посвященная подвигу 28 панфиловцев, оборонявших Москву. Она издавалась миллионными тиражами в серии «Из фронтовой жизни» и неоднократно была переиздана в 1942–1945 гг.

В конце июня – июле 1941 г., в связи с введением военного положения, меняется прежняя размеренность жизни. В Ржеве летом 1941 г. при госпитале создается концертная бригада и хор, которые обслуживали фронт. Ими руководил П.П.Павлов – известный на Тверском Верхневолжье хормейстер и музыкант. Он прошел всю войну и в 1946 г., приехав на родину в Ржев, создал хоровой коллектив, существующий и поныне. Сегодня Академический хор ветеранов носит его имя, а в 2014 г. коллективу присвоено звание «Заслуженный коллектив народного творчества Тверской области» [4, с.12].

Самые лучшие силы творческой интеллигенции были брошены для поднятия «боевого духа» воинов Красной Армии. В 1942 г. Константин Симонов находился в районе Ржева, и есть предположение, что стихотворение «Жди меня» он написал в это время, работая корреспондентом газеты «Красная звезда» в Ржевских Мончаловских лесах.

Особое отношение получила идея необходимости сохранения фольклора военных лет. Непосредственно записи фронтового фольклора начали осуществляться с 1942 г., когда Всероссийский дом народного творчества (Москва) организовал экспедиции по следам боев в освобожденные от оккупации районы. Активный интерес к этому был мотивирован конкурсом собирателей фольклора. В первые годы войны выходят сборники «Песни ленинградских партизан»; «Сталинградские мотивы»; «Фронтовой фольклор» и др. На 1946 г. в Государственном литературном музее (Москва) рукописный фонд художественных документов военных лет составил более 650 песен, свыше 1000 частушек, около 700 народных стихотворений и других записей. Из воспоминаний о неслыханных зверствах, чинившихся врагами на

оккупированной территории: «Десятки тысяч людей, повинных лишь в том, что они родились на этой земле, фашисты расстреляли без суда и следствия... И народ свое горе выливал в песне» [3, с. 155].

Потеря под Вязьмой (1941) практически в полном составе Государственного духового оркестра СССР (создан в 1937 г. профессором Московской консерватории В.М. Блажевичем, который был главным дирижёром оркестра до 1939 г.) для отечественного мира искусств стала невосполнимой утратой. Участники коллектива в составе 6-й дивизии народного ополчения погибли в районе так называемого «Вяземского котла» (численность около 100 чел., значатся как «пропавшие без вести»).

Среди особо любимых авторов, встреченных нами при просмотре архивных документов, чаще других упоминается М. Исаковский — уроженец Смоленской земли, которому фронтовики и труженики тыла писали множество писем. Его авторские монологи, ставшие песнями в годы войны: «Ой, туманы мои, растуманы», «В лесу прифронтовом» (оба 1942) и др. приобрели общенародную славу, их почитали за народные. Известно, что родная деревня поэта (д. Глотовка Ельнинского района) была полностью уничтожена во время войны. Часть денег от Государственной премии (1943) поэт направил на строительство клуба в родных местах.

Большое распространение в партизанских отрядах получили рукописные журналы и газеты, где были начертаны песни и стихи, сочиненные партизанским товариществом, популярные среди бойцов песни и стихи [2].

С Калининским фронтом, оборонявшим Москву, была связана фронтовая дорога многих музыкантов: композитора-песенника В.П. Соловьева-Седова, К. Шульженко, Л. Утесова и других прославленных артистов. Свой знаменитый опус «Вечер на рейде» В. П. Соловьев-Седой впервые «опробовал» перед бойцами, воевавшими за Ржев. В своих воспоминаниях композитор рассказывал, что не принятую ранее коллегами песню он пустил в свет лишь зимой 1942 г., спев ее в солдатской землянке под Ржевом [7, с. 9].

Легендарный балалаечник народный артист России Михаил Рожков (1918–2018; до своего столетия музыкант не дожил полтора месяца) со своим инструментом прошел всю войну, он участник штурмов Ржева и Кенигсберга. В 1942 г. под Ржевом (д. Кокошилово) состоялось «боевое крещение» музыканта [1, с. 29–30]. Именно здесь он получил свою первую воинскую награду – медаль «За боевые заслуги». Из воспоминаний М.Ф. Рожкова: «Выступать приходилось в любых условиях, в том числе в медсанбате, задыхаясь от трупного запаха. Я был бледный, ведущий бледнел – все бледные были. Это очень трудно, трупный запах страшный. Гной. Я сыграл пьесу – задохнулся. Вышел, отдышался – иду вторую пьесу играть. А бойцы раненые слушают с удовольствием: "Играй, играй еще, играй повеселей!" Особенно трудно было зимой, когда пальцы промерзали до костей, а струны лопались на морозе. Концерты проходили на опушке леса, прямо около орудий, на батареях. Часто музыканты выступали с кузова грузовика. Возили с собой

настил для танцоров – три доски. Наш концерт всегда был для них [солдат] праздником. Они говорили нам: "После вашего концерта мы фрицам такой концерт зададим, что они нам пятками аплодировать будут!" Музыка укрепляла боевой дух солдат, давала им энергию для следующих боев. И в этом смысле балалайка часто была похлеще оружия» [8].

Да, была война, но и жизнь продолжалась. В августе 1943 г., когда значительная часть страны еще находилась в стадии открытых военных действий (Ржев был освобожден от оккупации 3 марта 1943 г.), правительством страны принимается историческое Постановление «О неотложных мерах по восстановлению хозяйства в районах, освобожденных от немецкой оккупации, где «предстояло заново построить множество школьных зданий, библиотек, Домов культуры, собрать расхищенные музейные ценности, книжные фонды и т.д., найти для работы нужных людей» [5, с. 6]. Безвозмездную руку помощи первыми подали Ивановская, Московская, Куйбышевская, Ярославская области. Восстанавливались клубы, кинотеатры, избы-читальни, библиотеки. Жизнь постепенно входила в мирное русло.

Прошло три четверти века, но для России эпоха Великой Отечественной войны составляет незаживающую историческую рану. Сегодня как никогда важно осмысление не только героики военных лет, их трагизма и драматизма, но и их гуманно сберегающего начала. Изучение повседневности фронтового быта, который складывался из очень многих вспомогательных средств и ресурсов, в числе которых беспримерной составляющей были искусство, просветительство, образование, СМИ, выступившие важнейшим фактором и духовной скрепой патриотической и гражданско-образовательной деятельности, в условиях современности доказывает свою научную и практическую важность.

2020 год – 75-летие нашей победы, которое должно стать еще одним шагом в ее познании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев А.В. Балалайка — жизнь моя. М.; СПб.: НП ПРИНТ, 2008. 96 с., ил.
2. Государственный архив новейшей истории Смоленской обл. Ф. 1737. Оп. 1. Д. 92.
3. Кац-Понорский Ис. Непокоренное слово народа // Смоленский альманах. Смоленск: Смоленское областное государственное издательство (СОГИ), 1945. №1. 180 с.
4. Кузьмина О.М. Поэт Ржев: альманах. Ржев: Ржев. тип., 2008. 97 с.
5. Культурное строительство в Смоленской области. Ч. 1. Смоленск: Московский рабочий (Смоленское отделение). 1986. 255 с.
6. Ржев: словарь-справочник / сост. О.А. Кондратьев. Ржев: ГУПТО, 2005. 182 с.
7. Соловьев–Седой В.П. Над Россией небо синее: сборник песен с сопровождением баяна. М: Военное изд-во, 1967. 230 с.
8. Швец Л. Советский балалаечник Михаил Рожков... «Паганини русской балалайки» // Meduza [электронный ресурс]. URL: <https://meduza.io/feature/2018/06/26/> (дата обращения 19.02.2019).

MOBILIZATION OF CREATIVE INTELLECTUALS CULTURAL-EDUCATIONAL RESOURCE FOR FRONT EVALUATION'S OPTIMIZATION.

KALININ FRONT 1941-1943

O. M. Kuzmina

Rzhev Local History Society, Rzhev, Russia

The article is devoted to the attraction of cultural and educational resources of the creative intelligentsia, cultural and educational figures in the era of extreme wartime on the territory of the Kalinin front during the great Patriotic war (1941–1943). The facts of unprecedented musical and artistic activity of composers, performers, who supported the morale and mood of soldiers standing on the defense of the Fatherland and borders of the decent territories by their creativity, are shown.

Keywords: *Great Patriotic war, Kalinin front of 1941–1943, educational work, musical activity, concert and art life.*

Об авторе:

Кузьмина Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, почетный работник культуры и искусства Тверской обл., член Союза композиторов России, Ржев, Россия, e-mail: olgakuzmina8@rambler.ru

About the authors:

Afanasyeva Tatyana Vyacheslavovna – master student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: misskripachka2017@yandex.ru

Agarkova Anna Alekseevna – candidate of culturology, Associate Professor of the department of Social and Humanitarian Disciplines of the Donetsk Pedagogical Institute, Donetsk, DPR, e-mail: Agarkova.Anna3710@gmail.com

Akhatova Durдона Akhtamovna – Candidate of pedagogical Sciences, Associate professor of General Pedagogy and Psychology chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Alekseeva Veronika Viktorovna – postgraduate Student of the Department of Pedagogy and Psychology, M. Akmullah Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia, e-mail: aleckeeva-v-v@ya.ru

Andreeva Ekaterina Alexandrovna – teacher, Secondary school № 35, Tver, Russia, e-mail: cat.andreeva69@rambler.ru

Aslanova Nigina Karimovna – Master student, teacher of Social Sciences chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: safarova_nigora@mail.ru

Astapenko Elena Vladimirovna – candidate of philological sciences, associate Professor of the Chair of foreign languages for the Humanities, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: Elenastap@gmail.com

Azmieva Elzara Ernestovna – head of the Russian language and literature department, Candidate of Pedagogical sciences, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Baturina Olga Yuryevna – Senior Lecturer, Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University, Russia, Tver, e-mail: baturina_o.04@mail.ru

Boguslavsky Mikhail V. – ScD in Education, Full Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Director of the Department of History of Pedagogics and Education, Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, e-mail: hist2001@mail.ru

Chen Siqi – senior teacher of the Russian department Dalian Neusoft University of Information, Dalian, P.R.China, e-mail: chensiqi@neusoft.edu.cn

Chizhova Vera Vladimirovna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, head of social support service and health improvement of students and employees of Tver State University, Tver, Russia, e-mail: Chizhova.VV@tversu.ru

Daniyarov Bakhtiyor Khudayberdiyevich, – candidate of philological sciences, associate professor, the rector of Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Demurchyan Goarik Amayakovna – Senior Lecturer of the Department of Mathematical and Natural Science Education of Tver State University, Tver, Russia, e-mail: goar11 @ bk.ru

Fazylova Zumrad Akhmadovna – senior teacher, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Gambarova Habiba Habibulaevna – teacher of the Russian language and literature department, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: anddas@inbox.uz

Golubeva Tamara Alekseevna – candidate of psychological sciences, associate Professor of the Chair of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

Golubeva Tamara Alekseevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the

Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education Tver State University, Tver, Russia, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

Khadirov Kamol Namazovich – Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Russian Language and Literature Department, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Khidirova Gulnara Narziyevna – Candidate of philological sciences, associate professor of Russian language and literature chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Khodjiyeva Farogat Oltiyevna – Candidate of pedagogical Sciences, Associate professor of Pedagogy and Psychology chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Khujjiev Sodik Oltyevich – candidate of biological sciences, associate professor, vice-rector of Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Kleyberg Yuri Alexandrovich – Doctor of Pedagogy, Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: klab53@rambler.ru

Komarov Dmitry Sergeevich – master student, Tver State University, Tver, Russia (supervisor – Dr. of Philology, Professor E. G. Milyugina), e-mail: dmitryserg.com@gmail.com

Kopkareva Olga Olegovna – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: kopkarevaoo@mail.ru

Kopylov V.V. – Ph.D. in Law, Professor of the Department of Tactical and Special, Fire and Physical Training in the Tver Branch of the Moscow State University named after V.Ya. Kikotya, Tver, e-mail: kopylov_70@inbox.ru

Kopylova O.A. – Head of the Humanities and Natural Sciences Department, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Tver Branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Tver, Russia, e-mail: okane.tver@mail.ru

Kornakova Marina Georgievna – postgraduate student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: marina-baltika@mail.ru

Krylova Maria Nikolaevna – student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: masha.k.86@yandex.ru

Kuchina Elena Anatolyevna – the head teacher of Secondary School №. 17, Tver, Russia, e-mail: elena_coochina@mail.ru

Kulagina Anna Aleksandrovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of chair of pedagogics and psychology of primary education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: kulagina@yandex.ru

Kuzmina Olga Mikhailovna – candidate of pedagogical Sciences, Honorary worker of culture and art of the Tver region, Member of the Union of composers of Russia, Tver, Russia, e-mail: olgakuzmina8@rambler.ru

Kuznetsova Irina Vasilievna – master student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: kuzina66@yandex.ru

Kuznetsova Uliana Eduardovna – Primary School teacher of secondary school № 50, master student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: kuznecova.uliyana@gmail.com

Lazareva Larisa Petrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of the Pacific State University, Khabarovsk, Russia, e-mail: Larisa-mich@list.ru

Lelchitsky Igor Davidovich – doctor of pedagogical sciences, Director of the Institute of Pedagogical Education and Social Technologies, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: igorlel56@gmail.com

Lozgacheva Tatyana Alexandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State, Tver, Russia, e-mail: aspirantsha@mail.ru

Malysheva Julia Anatolyevna – candidate of chemical sciences, associate Professor of the department of mathematical and natural science education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: yu.m.2001@mail.ru

Milyugina Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Russian Language Department with the methodology of elementary education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

Muzaffarova Laylo Nuriddinovna – senior teacher in Mathematics methodology chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: sodiq2014@mail.ru

Nazimova Ekaterina Leonidovna – master student, Tver State University, Tver, Russia; e-mail: izikil@rambler.ru

Neborsky Egor V. – ScD in Education, Associate Professor, Associate Professor of Department of Pedagogy and Pedagogical Psychology of Udmurt State University, Izhevsk, Russia, e-mail: neborskiy@list.ru

Novokhatskaya Ekaterina Alekseevna – the internal part-time lecturers of the Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: kattinovo@mail.ru

Prihodchenko Ekaterina Ilinichna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Teacher of Ukraine, Academician of the International Academy of Pedagogical Education Sciences, Professor of the Chair of Sociology and Political Science of Donetsk National Technical University, DPR, Donetsk, e-mail: 88rapoport88@mail.ru

Prokofieva Oksana Igorevna – master student, Tver State University, Tver, Russia (research advisor – candidate of pedagogical sciences, associate Professor I. A. Arutyunyan), e-mail: oks199156@mail.ru

Rakhmanova Albina Khodjaevna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Russian Language and Literature Department, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: alya211@list.ru

Saakyan Sergey Armenovich – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of the Department of Mathematical and Natural Science Education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: Saakyan.SA@tversu.ru

Safarova Nigora Olimovna – Doctor of Philosophical Sciences, the head of Social Sciences chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: safarova_nigora@mail.ru

Sazanova Maria Nikolaevna – student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: sazasha2015@yandex.ru

Sedykh Natalia Nikolaevna – post-graduate student, Tver state University, Tver, Russia, e-mail: delfins@mail.ru

Shamsutdinov Mehroj Sabirovich – Master student, independent resercher of Social Sciences chair, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: safarova_nigora@mail.ru

Shcherbakova Svetlana Yuryevna – candidate of physico-mathematical Sciences, Professor, head of the Department of Mathematical and Natural Science Education of Tver State University, Tver, Russia, e-mail: shchsv@yandex.ru

Shmakov Egor S. – post-graduate student of Tver State University, Tver, Russia; e-mail: werlidemon91@mail.ru

Silchenko Alen Pavlovich – Senior Lecturer of mathematical and natural science education of Tver State University, teacher of mathematics and computer science Secondary school №. 17, director of the center of scientific and methodological support of digital school education, Tver, Russia, e-mail: allentver@gmail.com

Smetannikova Julia Igorevna –postgraduate student, Tver State University, Tver, Russia, primary school teacher of Secondary School №. 7, Konakovo, Russia, e-mail: krilovau.9595@mail.ru

Stepanova Tatyana Aleksandrovna – master student, Tver State University, Tver, Russia (supervisor – Dr. of Philology, Professor E. G. Milyugina), e-mail: dish_rovney@mail.ru.

Talysova Veronica Yrievna, Master student of the Tver State University, Tver, Russia, e-mail: v.talizowa@yandex.ru

Travina Svetlana Anatolievna –candidate of psychology sciences, associate Professor, head Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: Travina.SA@tversu.ru

Tupik Elena Sergeevna – senior lecturer of the Department of sociology, post-graduate student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: Tupik.ES@tversu.ru

Utapov Toyir Usmonovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Science Department, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: navdpiilmiy@mail.ru

Yakimanskaya Tatiana Igorevna – master student, Tver State University, Tver, Russia (supervisor – Dr. of Philology, Professor E. G. Milyugina), E-mail: yakita81@mail.ru

Yarashova Nasiba Jumayevna – teacher of the Uzbek language department, Navoi State Pedagogical Institute, Navoi, Uzbekistan, e-mail: anicnavoiy2017@mail.ru

Zarubina Vera Sergeevna – graduate student, Tver State University, Tver, Russia, e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

Zubareva Natalya Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of General, Secondary and Vocational Education of the State Budgetary Educational Establishment of Secondary Education «Tver Regional Institute for Teachers' Improvement», Tver, Russia, e-mail: Zunn2010@mail.ru

Zvezdina Marina Leopoldovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Junior researcher of educational and scientific laboratory «Psychology of Education» of Tver State University, Tver, Russia, email – zvezdina.m_tv@mail.ru

Научное издание

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

*Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции*

28 – 29 марта 2019 года

Выпуск 17

Отпечатано с авторских оригиналов

Подписано в печать 20.05.2019. Формат 60x84¹/₁₆.

Усл. печ. л. 18. Тираж 100. Заказ № 315.

Редакционно-издательское управление

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, г. Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. РИУ (4822) 35-60-63.