ISSN 2307-3241
Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

47 (66)
2021

Педагогические и психологические науки

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241 **© ВлГУ, 2021**

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. В. Абдуллаев

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена репродукция картины «Благовещение» нидерландского художника эпохи Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 14.12.21
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 20,23

Тираж 500 экз.

Издательство
Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
600014, г. Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

Редакционная коллегия серии «Педагогические и психологические науки»:

Е. Н. Селиверстова	*доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)*
Е. Ю. Рогачева	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)*
Е. В. Бережнова	*доктор пед. наук, доцент профессор кафедры мировой литературы и культуры Московского государственного института международных отношений (Университета) МИД России*
М. В. Богуславский	*доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО руководитель Центра истории педагогики и образования Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)*
С. А. Завражин	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ*
А. В. Зобков	*доктор психол. наук, доцент профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ*
В. А. Зобков	*доктор психол. наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ВлГУ*
А. Д. Король	*доктор пед. наук, профессор ректор Белорусского государственного университета (г. Минск, Республика Беларусь)*
Т. И. Миронова	*доктор психол. наук, доцент профессор кафедры педагогики и акмеологии личности Костромского государственного университета*
В. И. Назаров	*доктор психол. наук, профессор помощник ректора по вопросам высшего образования в регионе, зав. кафедрой психологии Ивановского государственного университета*
И. В. Осмоловская	*доктор пед. наук зав. лабораторией общих проблем дидактики Института стратегии развития образования РАО (г. Москва)*
Л. М. Перминова	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета*
Е. А. Плеханов	*доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ*
Т. В. Пушкарёва	*доктор пед. наук, доцент профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета*
В. А. Романов	*доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого*
С. Б. Серякова	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета*
А. С. Турчин	*доктор психол. наук, доцент профессор кафедры общей и прикладной психологии Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии РФ*
Л. К. Фортова	*доктор пед. наук, профессор профессор кафедры государственно-правовых дисциплин Владимирского юридического института ФСИН России*
Zdenek Radvanovsky	*Doc. PhD. Dean of Faculty of Education J. E. Purkine University of Usti nad Labem (г. Усти-на-Лабе, Чехия)*
Susan Knell	*PhD, Pittsburg University, Kansas (США)*

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Селиверстова Е. Н.
ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЗОНЫ РОСТА 9

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Анпилогова Т. Ю.
ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА В 1930-е – СЕРЕДИНЕ 1950-х гг. (НА ПРИМЕРЕ ВОРОШИЛОВГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ УССР) 19

Богомолова Л. И.
РАЗВИТИЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XX ВЕКА: ОТ ЯВЛЕНИЯ К ТЕХНОЛОГИИ 29

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Бурдиян Л. И., Сизенёва Л. И.
ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ДОСТИЖЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЭФФЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ 39

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Анашкина И. А., Конькова И. И.
ПЛАТФОРМА ZOOM КАК ФОРМАТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА) 48

Антропова О. Н., Семиколенова М. Н.
ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ) 59

Гребенкина А. С.
ПРОЕКТИРОВАНИЕ УМКД ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 69

Зайцева С. А., Смирнов В. А.
ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ 84

Суворова Е. Ю.
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ IT-ПРОФИЛЯ 97

Шитова В. А.
О ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 106

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Фёдоров А. Ф.
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ОСВОБОЖДЕННЫХ ИЗ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ 115

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Зобков В. А.
СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ 124

Назаров В. И., Моторина Н. В.
ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С ВОСПИТАННИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 136

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК: ЕДИНСТВО ТРАДИЦИЙ И ИННОВАЦИЙ

Шептуховский М. В.
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЯ О ПРЕДМЕТНЫХ УРОКАХ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ 147

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Долганова Н. В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ 156

Иванова Е. В.
ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ 152

НАШИ АВТОРЫ 168

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 174

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Seliverstova E. N.
PROJECT-BASED LEARNING IN A MODERN SCHOOL: GROWTH ZONES 9

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Anpilogova T. Yu.
FACTORS OF THE IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL AND LOCAL STUDIES OF THE SOVIET STUDENTS IN THE 1930s – MID-1950s (ON THE EXAMPLE OF THE VOROSHILOVGRAD REGION OF THE UKRAINIAN SSR) 19

Bogomolova L. I.
DEVELOPMENT OF DIALOGUE TRAINING IN DOMESTIC PEDAGOGY OF THE LATE XX CENTURY: FROM PHENOMENON TO TECHNOLOGY 29

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Burdiyan L. I., Sizeneva L. I.
DISTANCE FORM OF ACHIEVING EDUCATIONAL EFFECT IN EDUCATION 39

PROFESSIONAL EDUCATION

Anashkina I. A., Konkova I. I.
ZOOM AS A FORMAT OF DISTANCE LEARNING (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE) 48

Antropova O. N., Semikolenova M. N.
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITIES (BASED ON THE RESULTS OF A STUDENT SURVEY) 59

Grebenkina A. S.
DESIGN OF TMCD ON HIGHER MATHEMATICS IN PRACTICAL ORIENTED TRAINING OF STUDENTS OF FIRE AND TECHNICAL SPECIALTIES 69

Zaytceva S. A., Smirnov V. A.
OLYMPIAD MOVEMENT AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS 84

Suvorova E. Yu.
FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN IT-PROFILE STUDENTS 97

Shitova V. A.
ON THE READINESS OF A MODERN TEACHER FOR INNOVATIVE ACTIVITY 106

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Fedorov A. F.
SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PERCULIARITIES OF LABOR ADAPTATION OF THOSE RELEASED FROM CORRECTIONAL INSTITUTIONS 115

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zobkov V. A.
SYSTEM-STRUCTURAL APPROACH IN THE EDUCATION OF A POSITIVE ATTITUDE OF CHILDREN AND YOUNG STUDENTS TO LIFE 124

Nazarov V. I., Motorina N. V.
PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF INTERACTION OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 136

MODERN LESSON: UNITY OF TRADITIONS AND INNOVATIONS

Sheptukhovsky M. V.
THEORETICAL APPROACHES TO FORMULATING THE CONCEPT OF OBJECT LESSONS FOR ELEMENTARY EDUCATION MAJORS..... 147

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Dolganova N. V.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF MORAL EDUCATION IN THE PEDAGOGY OF R. STEINER AND K. N. VENTZEL 156

Ivanova E. V.
LEADERSHIP TRAINING OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 161

OUR AUTHORS 171

INFORMATION FOR AUTHORS..... 174

УДК 37.01

Е. Н. Селиверстова

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЗОНЫ РОСТА

Статья посвящена осмыслению перспектив развития научных представлений о способах организации проектной деятельности в условиях современного школьного образования. Внимание сосредоточено на обосновании идеи о том, что организация обучения в обществе постмодерна требует обновления подходов к включению обучающихся в проектную деятельность на основе специального внимания к формированию их проектной культуры. Именно это обусловливает целесообразность разработки аксиологического аспекта проектной деятельности как нового ракурса ее изучения.

***Ключевые слова**: современное школьное обучение, проектная деятельность школьника, проектная культура, аксиологический аспект проектной деятельности, ценностная позиция проектировщика.*

Проектное обучение, основанное на включении учащихся в проектную деятельность, стало сегодня едва ли не одной из самых ярких характеристик школьного обучения. Казалось бы, надежно войдя в реалии нынешней практики образования как неотъемлемый атрибут инновационных образовательных процессов, проектное обучение уже сумело доказать свою безусловную привлекательность в качестве действенного педагогического инструмента, который способен обеспечить повышение качества современного образования. Анализ интенсивно накапливающегося опыта организации проектного обучения в школе в его самых разнообразных аспектах (выявление специфики проектно-ориентированного содержания учебного материала, соединение проектной деятельности школьников с другими видами деятельности школьников, разработка способов оценивания результатов выполнения учащимися проектов, разработка стратегий сопровождения проектной деятельности обучающихся со стороны учителя и т. п.) убеждает в том, что в профессиональном педагогическом сознании складывается представление о том, что чем более продуктивно будет организована проектная деятельность школьников, чем более концентрированно будут сосредоточены их усилия на создании планируемого продукта, тем полнее будет реализован образовательный потенциал проектного обучения. Доминанта такого понимания приводит к тому, что преимущественные усилия педагогов-исследователей и практиков

характеризуются направленностью на поиск наиболее рациональных способов включения школьников в проектную деятельность на всех этапах ее исполнения – разработка проектного замысла (анализ ситуации, анализ проблемы, целеполагание, планирование), реализация проектного замысла (выполнение запланированных действий) и оценка результатов проекта (нового/измененного состояния реальности). Подчеркнем, что при этом в поле зрения в основном попадает организационно-технологический аспект организации проектной деятельности школьников, в то время как другие важные аспекты ее рассмотрения (к примеру, социально-культурный, экономический, политический и др.), как правило, остаются вне специального педагогического и исследовательского внимания. Несомненно, это порождает известные барьеры, затрудняющие взгляд на совершенствование представлений о тонкостях в организации проектного обучения, тем самым ограничивая возможности дальнейшего наращивания как теоретических, так и практико-ориентированных подходов к обогащению образовательного потенциала этого педагогического средства. Полагаем, что представленный ход рассуждений позволит наметить перспективные пути и создаст зоны роста для развития научных представлений о проектном обучении и способах включения школьников в проектную деятельность.

Наличие в педагогике вариативных подходов к пониманию сущности проектной деятельности все-таки не мешает выявлению ряда ее наиболее важных характеристик. Исследователи [5; 7; 9 и др.] обращают внимание на специфику проектной деятельности (проектирования), состоящую в том, что она: 1) охватывает некоторый строго фиксированный, ограниченный промежуток времени (имеет начало и конец во времени); 2) направлена на достижение заранее желаемого, значимого для субъекта результата; 3) завершается созданием определенного нового продукта с ориентацией на обозначенные сроки и требования к его качеству. Проектирование выступает одной из форм прогностического, опережающего отражения действительности, предполагающего создание прообраза востребованного человеком объекта, воссоздаваемого в реальных жизненных обстоятельствах посредством усилий творческого потенциала человека на основе оптимального использования всех имеющихся у него ресурсов. Совершенно очевидно, что этот вид деятельности, выступая в качестве принципиального способа планирования и осуществления изменения реальности, сегодня приобретает роль универсального инструмента, позволяющего обеспечить системность, целенаправленность и результативность человеческой жизнедеятельности в процессе создания конкретных образов желаемого будущего и детальных программ их реализации на практике. Как известно, современная жизнь отличается повышением значимости творческой деятельности человека в условиях богатства и разнообразия жизненных выборов и одновременной ограниченности ресурсного и временного формата для принятия оптимальных решений. Именно поэтому, по мнению исследователей [4; 7; 8 и др.], период конца XX – начала XXI века характеризуется признанием проектирования и проектной

культуры в качестве важнейшей особенности бытия современного человека и специфики его социального опыта во всех сферах человеческого существования.

Проектная культура, являясь способом творческой самореализации человека, осмысливается как особый способ отношения к миру, для которого проектность (проектный взгляд) выступает, с одной стороны, в качестве базовой ценности, а с другой – как содержание жизнедеятельности человека в целом и его различных видов деятельности в частности. Так, Н. В. Матяш [7] считает проектность одним из важнейших признаков современной культуры, подчеркивая, что именно ее необходимо рассматривать в качестве сущностной стилевой черты современного мышления, которая проявляется в потребности человека к творческой деятельности и способности осуществлять ее, используя инструменты планирования, изобретения, созидания, исполнения, рефлексивного анализа и оценки достигнутого. Значимость проектной культуры для жизни современного человека оценивается столь высоко, что Б. Арчер назвал ее «третьей культурой» после материальной и духовной. Поэтому не случайно проектная культура, выступая составляющей общей культуры современного человека, рассматривается сегодня как «новая грань образованности», освоение которой необходимо для всех субъектов образовательного процесса на всех уровнях системы образования [1, с. 114]. Важно подчеркнуть, что в условиях школьного обучения роль базового педагогического средства формирования проектной культуры школьников принимает на себя проектная деятельность, которая в данном случае фактически выполняет функции учебной деятельности [6]. Она ставит обучающихся перед необходимостью синтезировать знания, приобретенные по различным учебными предметам, и осознанно использовать их для создания какого-то творческого продукта, имеющего для них ценность и практическую значимость.

Как показали многочисленные теоретические исследования и опыт массовой практики обучения, участие школьников в выполнении проектов обладает несомненными образовательными достоинствами, отвечающими сущностным показателям качества современного образования: 1) проект посвящается проблеме, имеющей для обучающихся личностную значимость – теоретическую, практическую или познавательную, что, безусловно, влияет на развитие мотивации и создает надежные предпосылки для проявления субъектной позиции школьников в процессе обучения; 2) результатом выполнения проекта выступает что-то новое, обусловливая накопление опыта творчески-созидательной деятельности обучающихся, повышая уровень их познавательной активности и тем самым укрепляя в их растущем сознании ценность творчества; 3) определение тематики проектов «провоцирует» школьников к интеграции знаний и умений из различных сфер, включая как теоретический, так и эмпирический (спонтанный, стихийно приобретаемый) предметный опыт, что помогает обучающимся дифференцировать представления о сущности и возможностях теоретического и эмпирического познания, а

также их роли в жизни человека; 4) разработка стратегии и тактики выполнения проекта, основанная на выборе оптимальных способов деятельности и ресурсного сопровождения, обеспечивает постепенное формирование у школьников способов самоорганизации и саморегуляции в процессе осуществления различных видов деятельности, что является продуктивным в отношении накопления опыта жизненного самоопределения, самореализации и самосовершенствования как важнейших характеристик зрелой саморазвивающейся личности.

Вместе с тем наши наблюдения свидетельствуют о том, что выработанные к сегодняшнему дню способы включения школьников в проектную деятельность приносят не только позитивные образовательные результаты, но и в известной степени препятствуют формированию проектной культуры. Мы считаем, что одной из характерных причин этого является недостаточно глубокое понимание сущности проектной деятельности, ее отличий от других видов деятельности, которые присутствуют в учебном процессе (к примеру, познавательная, исследовательская). На наш взгляд, именно это порождает часто встречающиеся ситуации, когда проектная деятельность отождествляется с исследовательской, игровой и другими видами деятельности, которые столь активно используются в современном процессе обучения, расширяя образовательные возможности учебно-познавательной деятельности. Речь идет о том, что педагоги, нисколько не сомневаясь в правильности подхода, все организуемые в школе добрые и социально значимые дела смело называют проектами, не задумываясь над тем, что за новой формой (названием), очевидно, должно скрываться и новое содержательное наполнение, и новые способы включения школьников в эту новую проектную деятельность, разработка которых опирается на свойственную ей специфику.

Все это наносит серьезный ущерб в формировании у школьников проектной культуры, поскольку способствует появлению у них иллюзии знакомости способов действия, а следовательно, и недостаточного внимания к тонкостям в освоении опыта исполнения проектной деятельности. Еще один пример. Не секрет, что зачастую включение школьников в выполнение проектов преследует цель, связанную исключительно с активизацией познавательной деятельности за счет разнообразия способов реализации последней. В этом случае главной целью становится использование нестандартных подходов для того, чтобы вызвать у школьников интерес к учебному материалу, а никак не стимулирование обучающихся к освоению новых инструментов самоорганизации, соответствующих особенностям проектной деятельности. Нельзя не отметить, что в этом случае у школьников действительно возникает некоторая, зачастую ситуативная заинтересованность, но вместе с тем чаще всего совершенно не реализованным остается тот образовательный потенциал, который заключен в проектной деятельности, – развитие проектной культуры, которая представляет собой совокупность ценностей, потребностей, мотивов и способов организации жизнедеятельности, отражающих

специфику «культурного кода» проектирования.

Анализ опыта организации проектной деятельности в школе убеждает, что для современной практики свойственно несоответствие ее содержания сформированному у обучающихся опыту выполнения проектной деятельности. В ситуации, когда школьники получают проектные задания без предварительного формирования представлений о специфике проектной деятельности и базового набора необходимых проектных умений, наблюдается фактическое выхолащивание проектного начала, и школьники начинают выполнять работу привычными способами. В качестве достаточно показательного примера можно привести работу школьников над рефератами и подготовку докладов, которые хоть и называются проектами, но на самом деле ни в какой степени не несут на себе отпечатка этого вида деятельности. Очевидно, основной причиной является то, что проектная деятельность выполняется вне ее «культурных аналогов», т. е. без освоения опыта применения соответствующего обновленного инструментария, обеспечивающего соблюдение ее механизмов. Следовательно, выполняемые обучающимися действия не осознаются ими как новые приемы деятельности, которые ориентированы на получение принципиально иного результата, что невольно приучает школьников к эмпиризму и стихийности, создавая серьезные барьеры на пути формирования проектной культуры. В этом отношении нельзя не поддерживать позицию исследователей [3; 10; 11 и др.], которые подчеркивают, что таким образом организованное включение школьников в проектную деятельность не может привести к гарантированному вкладу в формирование и развитие проектной культуры как одной из важных задач современного обучения.

Действительно, если учитель не обращает внимания на обучение школьников анализу проблемного поля проекта, от качества и полноты которого зависит результативность его выполнения, то нельзя рассчитывать на то, что они будут это делать самостоятельно и успешно при столкновении с любой новой проектной ситуацией. Вместе с тем практика организации школьного обучения свидетельствует, что включение в проектную деятельность чаще всего начинается с готовой формулировки цели, которая предлагается учителем. Тем самым школьники лишаются возможности целенаправленного приобретения умения грамотно анализировать проблему с последующим выдвижением целевых ориентиров, определяющих выбор оптимальной стратегии и тактики выполнения проекта с учетом имеющегося у них реального ресурсного обеспечения.

Не меньше вреда, с нашей точки зрения, в аспекте формирования проектной культуры школьников приносит и характерное для современной школьной практики игнорирование усилий по выработке специальных подходов к итоговой оценке результатов проектной деятельности. В этом отношении существенно, что до сих пор наблюдаются и ограниченность педагогической оценки традиционной пятибалльной шкалой, и отсутствие внимания к ученической рефлексии по выявлению достигнутых

побед, обнаруженных по ходу проекта сложностей, а также к обмену мнениями участников по поводу значимости проведенной работы, по оценке степени самостоятельности и вклада каждого в реализацию намеченного плана проектной деятельности, что серьезно препятствует продуктивности педагогических усилий по формированию проектной культуры школьников. Действительно, в первую очередь это мешает установлению субъект-субъектных отношений, проявлению школьниками инициативы и личной ответственности за принятые решения, желанию обращаться к учителю с вопросами в процессе разработки оптимального для них плана и ресурсного обеспечения проектной деятельности, словом, всему тому, что порождает характерную для проектной деятельности атмосферу, столь важную для того, чтобы на эмоционально-чувственном уровне «схватить вкус» проектной деятельности, почувствовав ее принципиальные отличия от других, уже освоенных видов деятельности.

Наконец, следует подчеркнуть, что при организации проектной деятельности школьников крайне важно принимать во внимание аксиологический аспект, который, к сожалению, до сих пор практически выпадает из поля зрения как учителей-практиков, так и педагогов-исследователей. Отметим в этой связи, что формируемая в ходе проектной деятельности проектная культура, отражая способ творческой самореализации человека в создании уникального и крайне индивидуализированного предметного мира (желаемого будущего), является носителем идеалов и ценностей духовного мира самих проектировщиков. Именно поэтому имеющиеся ценностные ориентации школьников-проектировщиков, выполняя прогностическую и ориентировочную функции в процессе построения идеальной модели предполагаемой деятельности, фактически будут определять мировоззренческие установки и вектор дальнейшего самоизменения личности. В этом отношении сегодня в практике организации проектной деятельности школьников обнаруживаются серьезные проблемы, требующие обстоятельного педагогического внимания и перспективных исследовательских поисков. Эти проблемы имеют вполне объективные причины, обусловленные потенциальным многообразием проектных решений одной и той же проблемной ситуации, выбор которых зависит от ценностной позиции проектировщика, его понимания меры допустимых уступок и компромиссов, на которые можно решиться в процессе оптимизации способов создания проектируемого продукта. Поэтому в процессе включения в проектную деятельность обучающихся крайне важно видеть реально существующее противоречие между сложившейся еще не вполне зрелой системой ценностей обучающихся, в соответствии с которой они разрабатывают стратегию и тактику проектной деятельности, подчиняясь принципам оптимальности затрат и ограниченности временного ресурса (выполнение проекта всегда связано с необходимостью уложиться в определенное время, максимально концентрируя свои усилия), зачастую пытаясь любой ценой получить желаемый результат, и той системой ценностей,

которая принята в обществе и выступает в качестве культурных образовательных эталонов. Чем более глубоким оказывается это противоречие, тем с большей вероятностью возникает возможность агрессивно-разрушительного влияния используемых школьниками способов выбора «желаемого будущего», который составляет стержень проектной деятельности. В такой ситуации вполне очевидной становится потребность в специальных педагогических усилиях, которые будут направлены на окультуривание ценностной сферы обучающихся и помогут школьникам осваивать потребность и готовность проектировать свое «желаемое будущее» по законам культуры, а не по противоречащим им принципам.

Вместе с тем современная практика школьного обучения вызывает серьезные опасения в том, что недостаточная чуткость, а порой простое игнорирование аксиологического аспекта проектной работы и преимущественное сосредоточение на технической (как действовали, что делали) и результативной сторонах проектной деятельности (получен ли планируемый результат, уложились ли в отведенное время, оптимально ли использованы внешние и внутренние ресурсы и т. п.) не столько облагораживают ценностную сферу школьников-проектировщиков, сколько углубляют зафиксированное противоречие. Отмеченное приобретает особую остроту, если принять во внимание выводы философов [2; 12 и др.] о том, что превращение проектирования в приоритетные способы бытия неизбежно влечет за собой ряд изменений в мировосприятии человека: акценты жизни смещаются в будущее, а проект становится для человека привычной действительностью, которая, воспринимаясь им как проект, ассоциируется сознанием с большим количеством вариантов будущего, что усиливает ощущение неопределенности и ненадежности. Лишаясь твердой ценностной опоры социального бытия (возможно все, любые выборы имеют право на существование, лишь бы они обеспечивали продуктивные проектные результаты), человек вынужден учиться принимать решения на свой страх и риск, ориентируясь исключительно на собственные ценностные установки, выработанные им в попытке скорейшей реализации проектов «желаемого будущего» и совсем не всегда сопряженные с благородными намерениями. Не случайно поэтому такой новый тип человека эпохи проектирования был назван американским философом Э. Геллнером «модульным человеком» по аналогии с модульной мебелью, у которой все комплектующие легко сочетаются друг с другом. Очевидно, модульность предполагает успешную встраиваемость человека в контекст бытия, когда основания для принятия жизненных решений приобретают не столько ценностный (культуросообразный), сколько прагматичный характер. Он проявляется в стремлении проектировщика любой ценой, зачастую преодолевая нравственные и эстетические запреты, создать желаемый продукт, сам процесс появления которого, к сожалению, не приносит истинных образовательных результатов.

Как видим, современный школьник-проектировщик, включаясь в проектную деятельность, имеет два равновозможных, но по-настоящему альтернативных выбора – стать «модульным человеком» или обрести собственно человеческий образ, стать «человеком культуры», который строит и реализует проекты «желаемого будущего», руководствуясь ценностями культуры. Полагаем, что разрешение раскрытого противоречия и преодоление возникающих в практике ученического проектирования аксиологических проблем станет возможным, когда в фокусе педагогического внимания окажутся особые подходы к включению школьников в проектную деятельность, при которых, как справедливо отмечает Т. Л. Стенина [10], широкий спектр объективных ценностей культуры современного мира станет предметом осознания школьников, переживания их как особых потребностей личности, живущей по законам культуры. Именно тогда ценности культуры обретут силу субъективно значимых, устойчивых жизненных ориентиров личности и найдут отражение в становлении у школьников опыта культуросообразной проектной деятельности, обладающей творчески-созидательной, а не разрушающе-агрессивной силой.

В настоящее время образовательное сообщество стоит перед необходимостью более обстоятельной проработки обновленных ракурсов в понимании сущности, способов организации, места и образовательных возможностей проектных работ, используемых в организации современного школьного образования. В противном случае полезное для обогащения социального опыта школьников включение в проектную деятельность будет вступать в неизбежное противоречие с тем вредом, который при этом наносится системе ценностей и отношений личности, углубляя противоречие между картиной мира, соответствующей ценностям культуры с закрепленными в ней нормами, и субъективно-принятым представлением школьника-проектировщика о культурной норме, обусловленным его реальным бытием в социуме или в конкретной субкультурной среде. В подобной ситуации включение обучающихся в проектную деятельность вряд ли сможет реализовать свое главное образовательное предназначение – формирование проектной культуры с характерной для нее ценностной, созидательной позицией проектировщика, открывающей путь к освоению «культурных кодов» проектной деятельности и порождения готовности к социально значимому проектированию.

Литература

1. Асакаева Д. С., Маврина И. А. Проектная культура субъектов образования как необходимая составляющая педагогического проектирования // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 9 (41). С. 11 – 118. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-kultura-subektov-obrazovaniya-kak-neobhodimaya-sostavlyayuschaya-pedagogicheskogo-proektirovaniya (дата обращения: 05.09.2021).

2. Геллнер Э. Условия Свободы: гражданское общество и его исторические соперники. М. : Моск. шк. полит. исслед., 2004. 239 с.
3. Громыко Ю. В. К проблеме создания общенародной школы будущего: синтез предметного и проектного образования // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 1. С. 9 – 105.
4. Дюков В. М., Пьянкова Г. С. Формирование проектной культуры: введение в проблему // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 9. С. 80 – 83.
5. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 288 с.
6. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Педагогика. 2011. № 8. С. 13 – 136.
7. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии: Проектное обучение. 2-е изд., доп. М. : Академия, 2012. 160 с.
8. Непрокина И. В. Проектирование как тренд современной системы обучения // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 4. С. 90 – 93.
9. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. 192 с.
10. Стенина Т. Л. Становление проектной культуры студентов. Ульяновск : УлГТУ, 2011. 243 с.
11. Хаматгалеев Э. Р. Технология развития проектной культуры учащихся. Книга 1: концепция, содержание этапов, приемы. Барнаул : Книга.Ру, 2019. 160 с.
12. Щербина Я. Ю. Человек проектирующий в современном мире // Философия хозяйства. Альманах Центра общественных наук и экономического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. 2016. № 3. С. 11 – 23. URL: https://www.econ.msu.ru/ext/lib/Category/x78/x87/30855/file/fh3(105).pdf (дата обращения: 05.09.2021).

References

1. Asakaeva D. S., Mavrina I. A. Proektnaya kul`tura sub`ektov obrazovaniya kak neobxodimaya sostavlyayushhaya pedagogicheskogo proektirovaniya // Sovremenny`e issledovaniya social`ny`x problem (e`lektronny`j nauchny`j zhurnal). 2014. № 9 (41). S. 11 – 118. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proektnaya-kultura-subektov-obrazovaniya-kak-neobhodimaya-sostavlyayuschaya-pedagogicheskogo-proektirovaniya (data obrashheniya: 05.09.2021).
2. Gellner E`. Usloviya Svobody`: grazhdanskoe obshhestvo i ego istoricheskie soperniki. M. : Mosk. shk. polit. issled., 2004. 239 s.
3. Gromy`ko Yu. V. K probleme sozdaniya obshhenarodnoj shkoly` budushhego: sintez predmetnogo i proektnogo obrazovaniya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 1. S. 9 – 105.
4. Dyukov V. M., P`yankova G. S. Formirovanie proektnoj kul`tury`: vvedenie v problemu // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2010. № 9. S. 80 – 83.

5. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogicheskoe proektirovanie : ucheb. posobie dlya vy`ssh. ucheb. zavedeniĭ / pod red. I. A. Kolesnikovoj. M. : Akademiya, 2005. 288 s.
6. Lazarev V. S. Novoe ponimanie metoda proektov v obrazovanii // Pedagogika. 2011. № 8. S. 13 – 136.
7. Matyash N. V. Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii: Proektnoe obuchenie. 2-e izd., dop. M. : Akademiya, 2012. 160 s.
8. Neprokina I. V. Proektirovanie kak trend sovremennoj sistemy` obucheniya // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2018. № 4. S. 90 – 93.
9. Polivanova K. N. Proektnaya deyatel`nost` shkol`nikov. 2-e izd. M. : Prosveshhenie, 2011. 192 s.
10. Stenina T. L. Stanovlenie proektnoj kul`tury` studentov. Ul`yanovsk : Ul-GTU, 2011. 243 s.
11. Xamatgaleev E`. R. Texnologiya razvitiya proektnoj kul`tury` uchashhixsya. Kniga 1: koncepciya, soderzhanie e`tapov, priemy`. Barnaul : Kniga.Ru, 2019. 160 s.
12. Shherbina Ya. Yu. Chelovek proektiruyushhij v sovremennom mire // Filosofiya xozyajstva. Al`manax Centra obshhestvenny`x nauk i e`konomicheskogo fakul`teta MGU imeni M. V. Lomonosova. 2016. № 3. S. 11 – 23. URL: https://www.econ.msu.ru/ext/lib/Category/x78/x87/30855/file/fh3(105).pdf (data obrashheniya: 05.09.2021).

E. N. Seliverstova

PROJECT-BASED LEARNING IN A MODERN SCHOOL: GROWTH ZONES

The article is devoted to understanding the directions of scientific ideas development about the ways of organizing project activities in modern school education. Attention is focused on substantiating the idea that the organization of education in a postmodern society requires updating approaches to the inclusion of schoolchildren in project activities based on special attention to the formation of their project culture. This is what makes expediency to develop the axiological aspect of project activity as a new perspective for its study.

Key words*: modern school education, schoolchildren's project activity, project culture, axiological aspect of project activity, designer's value position.*

УДК 378.015.31:908

Т. Ю. Анпилогова

ФАКТОРЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИСТОРИКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТСКОГО СТУДЕНЧЕСТВА В 1930-е – СЕРЕДИНЕ 1950-х гг. (НА ПРИМЕРЕ ВОРОШИЛОВГРАДСКОЙ ОБЛАСТИ УССР)

В статье анализируются факторы, повлиявшие на определение содержательных характеристик историко-краеведческой деятельности советского студенчества в 1930-е – середине 1950-х гг. Характеризуя на примере Ворошиловградской области УССР изменения, произошедшие в этот период в системе вузов, автор приходит к выводу, что содержание историко-краеведческих практик студентов формировалось под влиянием совокупности сложных и противоречивых процессов идеологической, экономической, социокультурной политики советского государства, а также внешнеполитических факторов.

Ключевые слова: *студенческая молодежь, историко-краеведческая деятельность, политическое воспитание, Ворошиловградщина, система гражданского воспитания.*

Историко-краеведческая деятельность представляет собой активный процесс деятельности, имеющей важное значение для формирования гражданско-патриотической позиции современной молодежи и направленной на достижение социально значимых целей. Под историко-краеведческой деятельностью следует понимать целенаправленно структурно организованную или стихийно сложившуюся систему деятельности по изучению исторического прошлого, историко-архитектурных памятников, современной повседневности населения конкретного региона («родного края»), неразрывно связанную с такими смежными отраслями исторической науки, как естественно-научное и литературное краеведение, музейная педагогика, этнография, археология и др.

Осуществление историко-краеведческой деятельности обеспечивается целым рядом различных социальных, профессиональных, возрастных групп населения. Значимую роль в данном процессе играет студенческая молодежь. С культурологической точки зрения историко-краеведческую деятельность студенчества можно рассматривать как проявление (разновидность) «социокультурной активности местных субъектов», являющейся «главным ресурсом современной провинциальной

культуры» [5, с. 12]. Проблема определения объема содержания и наиболее эффективных форм организации данного вида деятельности студентов отечественных вузов на современном этапе требует обращения к анализу факторов, детерминировавших процесс организации историко-краеведческой работы молодежи на предыдущих исторических этапах. Отдельным аспектам проблемы посвящены работы современных ученых Е. Н. Трегубенко, С. Г. Давыдова, Е. Ю. Евдокимовой, Н. А. Личак, Е. А. Мельникова и др.

Цель статьи – установление на основе анализа документальных материалов Ворошиловградской области УССР факторов, повлиявших на определение содержательных характеристик историко-краеведческой деятельности студенческой молодежи в 1930-е – первой половине 1950-х гг.

Реализация историко-краеведческой деятельности советского студенчества указанного исторического периода осуществлялась в контексте сложных и глубоких трансформаций, происходивших в системе высших образовательных заведений союзных республик. В 1932/33 учебном году в организации учебного процесса в высшей школе произошли коренные изменения: был отменен так называемый бригадно-лабораторный метод организации обучения, пересмотрены учебные планы, составлен и введен новый режим учебного процесса, восстановлены основные формы работы, присущие высшему учебному заведению [9, с. 9; 12, с. 3 – 4]. Продолжительность учебного года теперь составляла десять месяцев с двухмесячным перерывом и семестровым распределением учебного времени. В организации образовательного процесса действующих в исследуемый период четырех высших учебных заведениях Ворошиловградщины – Ворошиловградском педагогическом институте (с 1939 г. – ВПИ им. Т. Г. Шевченко), Ворошиловградском сельскохозяйственном институте (до середины 1930-х гг. – Луганский плодово-овощной институт), Ворошиловградском вечернем машиностроительном институте (с 1930 по 1934 г. – Луганский вечерний рабочий машиностроительный институт), Старобельском учительском институте (с 1940 по 1954 г.) – отражались как общие для других советских вузов тенденции, так и местные региональные особенности.

Одним из основополагающих факторов, обусловливавших содержание и направленность историко-краеведческой деятельности студенчества в 1930-е гг., являлась идеологическая концепция советского государства, декларировавшая необходимость скорейшего создания социалистического общества, активным «строителем» которого провозглашалось пролетарское студенчество. В № 13 Бюллетеня Народного комиссариата по просвещению РСФСР за 1932 г., популяризировавшем решения XVII партконференции среди педагогической общественности, основной политической задачей провозглашалась «окончательная ликвидация капиталистических элементов и классов вообще, полное уничтожение причин, порождающих классовое различие и эксплуатацию, преодоление пережитков капитализма в экономике и сознании людей, превращение всего трудящегося населения страны в сознательных и активных строителей бесклассо-

вого социалистического общества», основной хозяйственной задачей – «завершение реконструкции всего народного хозяйства и превращение СССР в страну передовой индустрии» [8, с. 2]. С целью пропаганды данных политических решений предполагалось провести студенческие конференции как в центре, так и на местах, «мобилизуя студенческие массы на глубокое изучение решений XVII партконференции» [8, с. 2].

Активизация политического воспитания всего общества и унификация образовательных практик серьезно повлияли на учебный процесс в высших учебных заведениях советских республик – в новые единые учебные планы были введены базовые дисциплины историко-политического характера. Решающим в процессе утверждения стабильных единообразных учебных (учебно-производственных) планов, учебных программ и учебных изданий стал 1934 год.

Особое значение в обновленных учебных планах и программах отводилось таким социально-экономическим дисциплинам, как политэкономия, диалектический материализм, ленинизм, обществоведение, а с конца 1930-х гг. – краткому курсу истории ВКП(б). Целый ряд подробных методических рекомендаций Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР по изучению студентами краткого курса истории ВКП(б) содержался в директивном письме от 14 мая 1939 г., адресованном директорам всех советских вузов: «к семинарским занятиям по «Краткому курсу истории ВКП(б) и произведениям Маркса – Энгельса – Ленина – Сталина необходимо приступать после проведения экзамена по окончании лекционного курса» [10, л. 16]. «Семинарские занятия, – говорилось в документе, – согласно прилагаемому плану должны быть организованы следующим образом. Вначале дается вводная лекция (лекции) к очередному семинарскому занятию, после чего студенты приступают к изучению обязательной литературы по данному семинару и получают консультацию по всем возникающим у них в процессе изучения литературы вопросам» [10, л. 16].

На подготовку студентов к семинарским занятиям отводились одна-две шестидневные недели, а на всю работу по каждому семинару (включая вводную лекцию, самостоятельную работу над литературой, консультации и проведение самого семинарского занятия) – не более двух-трех шестидневных недель. Занятия по указанным дисциплинам должны были проводиться в первые часы учебного дня и не могли иметь длительность более четырех часов [10, л. 16]. Краткий курс истории ВКП(б) читался в течение двух семестров в объеме 90 лекционных часов, а углубленное изучение данной дисциплины проводилось в 3-м и 4-м семестрах.

В мае 1939 г. вузы получили от Всесоюзного комитета по делам высшей школы при СНК СССР еще одну директиву – о проведении коллоквиумов по курсу «Основы марксизма-ленинизма» [10, л. 16]. Жесткая регламентация алгоритма преподавания социально-экономических и политических дисциплин, прослеживаемая в директивных документах, учебных программах, планах, методических рекомендациях, позволяет сделать вывод о приоритетности преподавания данных дисциплин, формирующих мировоззрение студентов в

необходимом идеологическом ракурсе. В то же время в середине 1930-х гг. произошло явное смещение акцентов в преподавании – серьезное значение начали уделять изучению отечественной истории, о чем свидетельствует постановление ЦК ВКП(б) и СНК СССР от 1934 г. «О преподавании истории в школе», направленное на ликвидацию «нигилистического отношения к национально-патриотическим традициям в условиях ухудшения международной обстановки» [6, с. 204 – 205].

На фоне реализуемого в вузах процесса формирования общесоветского патриотизма в глобальном плане историко-краеведческая деятельность, направленная на формирование регионального (краевого) патриотизма, теряла свою актуальность и значимость. В 1930-е гг. она сводилась исключительно к утилитарному использованию знаний о хозяйственных особенностях региона с целью ускорения экономического развития всего государства в целом. При этом, несмотря на всеобщее признание партийными органами и органами образования значимости краеведческой работы во благо развития социалистического хозяйства, как в переходных, так и в новых стабильных учебных планах середины 1930-х гг. места для краеведческих дисциплин отведено не было [1, л. 13 – 15]. Подобная образовательная политика свидетельствует о явной недооценке воспитательного потенциала историко-краеведческой деятельности студенческой молодежи, приведшей к созданию противоречивой ситуации. С одной стороны, стала очевидной потребность в охране историко-культурных памятников регионального значения, на которую был направлен ряд государственных мероприятий (реорганизация музейных учреждений, принятие ряда нормативных актов, регламентирующих политику защиты исторических и археологических памятников), а также необходимость разработки системы гражданско-патриотического воспитания молодежи, возникшая вследствие обострения международной ситуации, с другой – игнорирование историко-краеведческого компонента в учебных планах и программах дисциплин при полном доминировании общественно-политических дисциплин. Активная пропаганда в ходе учебного процесса антирелигиозной деятельности и политехнизации, являвшаяся частью государственной политики, часто приводила к неоднозначным последствиям. Одним из них являлись откровенно варварские действия по отношению к церковным сооружениям, ценностям и архитектурным памятникам, олицетворяющим историческое наследие дореволюционной эпохи. Участившиеся случаи небрежного отношения и даже разрушения историко-культурных объектов стали причиной появления ряда нормативных документов, регламентировавших порядок охраны архитектурных памятников. Исследователь Н. А. Личак отмечает недооценку государством «роли системы охраны памятников как важного фактора социального развития общества» в 1930-е гг., что отрицательным образом повлияло на всю музейную, краеведческую и реставрационную работу» [6, с. 202], а равно негативно отразилось и на историко-краеведческой деятельности молодежи.

В то же время обострение международной ситуации, вызванное распространением в Европе фашистской идеологии, и военная угроза середины 1930-х гг. требовали от советского руководства неотлагательных мер не только в направлении милитаризации жизни советской молодежи, но и разработки системы как гражданского, так и патриотического воспитания, ранее ассоциировавшегося с контрреволюционной идеологией [6, с. 204 – 205].

Важным фактором, повлиявшим на образовательный процесс в системе вузов, стала Великая Отечественная война, ликвидировавшая системность и сделавшая историко-краеведческую работу студенчества более хаотичной, ситуативной, а периодами – прерванной на длительное время. Ее начало существенно изменило жизнь всего советского студенчества, в частности студентов ворошиловградских вузов.

На первом этапе войны в связи с трудовой и военной мобилизацией молодежи был изменен график занятий, которые в связи с дефицитом площадей, необходимых для размещения госпиталей, были перенесены в другие помещения. Из-за возможного захвата нацистскими войсками территории Донбасса советское правительство провело эвакуацию людских и материальных ресурсов, вследствие которой практически все государственные, образовательные, культурные учреждения УССР были перемещены в тыловые районы. Первая волна эвакуации на Ворошиловградщине датируется августом – октябрем 1941 г., вторая – июлем – сентябрем 1942 г. Парадоксальность ситуации заключалась в том, что некоторые вузы, ни на день не прекращавшие свою работу, дважды пережили эвакуацию, поскольку были реэвакуированы в Ворошиловград после приостановки немецкого наступления осенью 1941 г. Окончательное возвращение вузов и начало их восстановительной работы датируется весной – летом 1944 г.

Учебная и воспитательная работа, осуществлявшаяся в вузах Ворошиловградской области во второй половине 1940-х гг., проводилась в сложных условиях послевоенного восстановления, к которым можно отнести: дефицит педагогических кадров, учебной и научной литературы, канцтоваров, необходимость организации учебного процесса в полуразрушенных корпусах, привлечение студентов к восстановительным мероприятиям в ущерб образовательному процессу и досуговой деятельности, отказ от проведения археологических раскопок или экскурсий в силу наличия взрывоопасных предметов на территории области, где велись боевые действия, отсутствие материальных ресурсов.

В последние военные и первые послевоенные годы в вузах советских республик усилилась политико-идеологическая работа, на реализацию которой были направлены не только воспитательные и культурно-массовые мероприятия, но и преподавание отдельных дисциплин, в первую очередь марксизма-ленинизма и политэкономии. Анализ учебных планов различных специальностей в вузах 1940-х гг. показывает, что помимо общественно-политических дисциплин в планах, как правило, отсутствовали любые другие гу-

манитарные дисциплины (за исключением планов для исторической специальности в педвузах). Это же касалось дисциплин, связанных с региональным компонентом.

Важной особенностью организации учебного процесса во второй половине 1940-х гг. стало усиление внимания к налаживанию дисциплины и самостоятельной работы студентов, образовательный уровень которых существенно снизился. Так, в Приказе № 165 «Об итогах зимних экзаменационных сессий в вузах УССР» Управления по делам высшей школы при СНК УССР от 15 мая 1945 г. содержалась директива местным вузам: «…ж) принять меры по улучшению трудовой дисциплины и успеваемости на основе широкого развертывания политико-воспитательной работы и организации самостоятельной работы студентов, обеспечив проведение в жизнь приказа Управления высшей школы при СНК УССР от 21 декабря 1944 года о мерах усиления самостоятельной работы студентов» [11, л. 51]. При этом, несмотря на активные усилия профессорско-преподавательского состава и руководства вузов, навыки самостоятельной работы студентов по освоению отдельных дисциплин оставались крайне низкими. Это подтверждается многочисленными документами распорядительного и эпистолярного характера. В частности, в докладной записке «О работе кафедры марксизма-ленинизма» Ворошиловградского сельскохозяйственного института за первый семестр 1947/48 учебного года говорилось: «…4. Зачетная сессия выявила также и недостатки как в постановке преподавания основ марксизма-ленинизма и политэкономии, так и работе студентов.

а) Студенты первых курсов имеют до сих пор недостаточные навыки самостоятельной работы над первоисточниками.

б) Поверхностное знание некоторыми «Краткого курса истории ВКП(б)»…, студенты передавали заученные готовые формулировки и положения, не осмыслив их.

в) Недостаточное умение студентов увязывать важнейшие положения марксизма-ленинизма с вопросами современности…» [11, л. 51]. Отмеченные в документе недостатки, характеризующие наиболее важные проблемы в обучении студентов, можно объяснить рядом факторов:

– несформированностью исторического мышления и отсутствием умений и навыков установления причинно-следственных связей;

– недостаточным уровнем развития общенаучных методов познания – анализа, синтеза, сравнения, дедукции и т. д.;

– неумением организовывать собственную работу, планировать процесс обучения».

Наличие данных факторов являлось органическим следствием отсутствия в учебных планах гуманитарных дисциплин, в частности истории, а также недостаточных знаний студентов по истории родного края и государства в целом, что создавало бы возможность для развития индуктивного мышления.

Послевоенные годы не принесли кардинальных изменений в подходе к организации краеведческой деятельности студенчества в системе вуза, однако обусловили смену акцентов в ее содер-

жании. Важную роль в определении содержательной направленности историко-краеведческой деятельности в послевоенный период сыграло Постановление Совнаркома УССР от 21 августа 1944 г. «О мероприятиях по организации документальной базы по истории Украины и истории Отечественной войны, а также по упорядочению архивного хозяйства УССР» [3, с. 213]. Доминирующей проблематикой историко-краеведческой работы детей и молодежи в послевоенный период стало изучение событий Великой Отечественной войны, а к уже традиционным формам работы прибавилась поисковая работа. В то же время индифферентное отношение органов народного образования к организации историко-краеведческой деятельности студентов в силу отсутствия в учебных планах историко-краеведческих дисциплин в 1930-е гг. продолжало сохраняться в вузах Ворошиловградщины и в послевоенный период. Руководство реэвакуированных к 1944 г. в Ворошиловград из мест временного размещения высших учебных заведений своей основной задачей видело материально-техническое восстановление помещений, налаживание учебного процесса согласно новым учебным планам, усиление политико-идеологической работы, организацию помощи фронту.

Культурно-образовательная работа студентов в восстановительный период переплеталась с различными видами общественно полезного труда: участием в строительстве учебных корпусов и общежитий, в субботниках на объектах «Луганскстроя» (реконструкция паровозостроительного завода), работой на колхозных полях Старобельского и Марковского районов [7, с. 10 – 11]. В условиях послевоенной разрухи, в отличие от 1930-х гг., вопросы организации внеучебной краеведческой деятельности отодвигались на второй план. Этот факт во многом способствовал возникновению в среде студенческой молодежи конца 1940-х – начала 1950-х гг. стремления к созданию неформальных сообществ, творческой самореализации. Как отмечает исследователь С. Г. Давыдов, во второй половине 1940-х гг. «в стране спонтанно начали возникать кружки единомышленников и компании по интересам. Как правило, они включали в себя учащуюся молодежь – старшеклассников и студентов младших курсов. Специфика этой возрастной категории определяла особенности ее самоидентификации и выражения своей жизненной позиции через игру в запретное, увлечение романтикой недозволенного. Свою роль играла и неудовлетворенность серостью и однообразием повседневности» [2, с. 32]. Сильное впечатление на молодежь производили, по мнению ученого, фильмы, вышедшие в свет в послевоенные годы, – «Молодая гвардия», «Тимур и его команда», «подпитывающие готовность бороться за правду и светлое будущее» [Там же, с. 33].

Внутренняя энергия студенческой молодежи искала выход и выплескивалась в различных формах и видах деятельности, как дозволенной, так и нонконформистской. Однако политические процессы, прокатившиеся по стране в рамках так называемой политики «ждановщины», обеспечивали условия, в которых существование оппозиционных или неформальных организаций было

невозможным. Единственно возможными формами активности студенчества становилась деятельность, соответствующая официальным идейным установкам партии и государства.

Важным фактором развития историко-краеведческой деятельности студентов в послевоенный период стало начало разработки педагогами советских республик системы гражданского воспитания. Исследователь Е. Ю. Евдокимова идею гражданского воспитания определяет как «исторически, общественно, культурно обусловленное, находящееся в постоянном развитии в коллективном и индивидуальном сознании представление о целостном и закономерном процессе реализации форм, методов и средств формирования гражданственности, определяющее ценностные ориентиры и поведенческие стратегии индивида, а также задающее вектор развитию педагогической теории и практики гражданского воспитания» [4, с. 4]. В своей работе она отмечает, что начало 1950-х гг. было связано с «изменением вектора развития образования с приоритетом гражданственности и появлением многообразных практик гражданского воспитания; общественным подъемом, пробуждением гражданского самосознания» [Там же]. Разработка форм, методов, содержания системы гражданско-патриотического воспитания была неразрывно связана с развитием историко-краеведческой деятельности студентов и школьников.

Таким образом, вследствие указанных факторов, в 1930-е – середине 1950-х гг. изменилось и количественно расширилось содержание историко-краеведческой деятельности студентов Луганщины.

Результаты проведенного анализа историко-краеведческой деятельности студенчества Луганщины, осуществляемой в системе вузов в данный период, позволяют сделать вывод о том, что ее содержание и формы во многом обусловливались совокупностью сложных и противоречивых процессов идеологической, экономической, социокультурной политики советского государства, внешнеполитических факторов, связанных с Великой Отечественной войной. Историко-краеведческие практики студентов, протекавшие в различных формах программной и непрограммной деятельности, стали отражением основных тенденций развития высшей школы и советской краеведческой науки. Основное содержание историко-краеведческой работы студенчества в 1930-е – середине 1950-х гг. составляли экскурсионно-туристическая деятельность, охрана памятников, популяризация политехнизма и антирелигиозная пропаганда в системе музеев, поиск пропавших без вести во время войны бойцов и солдат, похороненных в качестве безымянных в братских могилах, сохранение памяти о событиях гражданской и Великой Отечественной войн. В содержательном наполнении внепрограммной историко-краеведческой деятельности появился акцент на военной проблематике. Наполнение ее содержания формировалось конкретными объективными факторами, отражавшими основные тенденции развития советского общества: изменениями в системе высшей школы в 1930-е – 1950-е гг.; спецификой социально-экономической политики государства; событиями и последствиями Великой Отечественной войны; сложностями послевоенного восстановления; сменой идеологических акцентов в послевоенный период.

Литература

1. Графики и учебные планы занятий на 1934 – 35 гг. // Госархив ЛНР. Р-842. Оп. 1. Д. 9. Л. 13 – 15.
2. Давыдов С. Г. Самодеятельные объединения советской молодежи // Царскосельские чтения. 2015. Т. 1. С. 32 – 35.
3. Дем'янчук Г. С., Дем'янчук Б. Г., Дем'янчук А. Г. Українське краєзнавство: сторінки історії. Киев : Просвіта, 2006. 296 с.
4. Евдокимова Е. Ю. Развитие идеи гражданского воспитания в советской педагогике (1950 – 1960-е гг.) : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 2019. 28 с.
5. Купцова И. А. Динамика русской провинциальной культуры в условиях исторических трансформаций российской цивилизации : автореф. дис. … д-ра культурологии : 24.00.01. М., 2011. 42 с.
6. Личак Н. А. Система охраны памятников Советской России во второй половине 1930-х годов // Научные ведомости. Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. 2010. № 19 (90). Вып. 16. С. 202 – 208.
7. Міхно О. А. Перший у Донбасі // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. 1998. № 10. С. 7 – 21.
8. О пропаганде и популяризации решений XVII партконф. 22 февр. 1932 г. // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 13. С. 2 – 4.
9. О состоянии педагогических кадров, их подготовке и задачах педагогического образования. 6 мая 1933 г. // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1933. № 11. С. 7 – 12.
10. Письмо СНК СССР, Всесоюзного Комитета по делам высшей школы Начальникам ГУУЗов и УУЗов Наркоматов /Ведомств/ и директорам ВУЗов от 14 мая 1929 г. // Государственная архивная служба архив Луганской Народной Республики (далее – Госархив ЛНР). Р-842. Оп. 1. Д. 25. Л. 16.
11. Приказ Управления по делам высшей школы при СНК УССР № 165 от 15 мая 1945 г. «Об итогах зимних экзаменационных сессий в вузах УССР» // Госархив ЛНР. Р-842. Оп. 1. Д. 53. Л. 51.
12. Типовой распорядок учебных занятий в высшей и средней школе (втузы, вузы и техникумы) // Бюллетень Народного комиссариата по просвещению РСФСР. 1932. № 26. С. 3 – 4.

References

1. Grafiki i uchebny`e plany` zanyatij na 1934 – 35 gg. // Gosarxiv LNR. R-842. Op. 1. D. 9. L. 13 – 15.
2. Davy`dov S. G. Samodeyatel`ny`e ob``edineniya sovetskoj molodezhi // Czarsko-sel`skie chteniya. 2015. T. 1. S. 32 – 35.
3. Dem'yanchuk G. S., Dem'yanchuk B. G., Dem'yanchuk A. G. Ukraïns`ke kraєznavstvo: storinki istoriï. Kiev : Prosvita, 2006. 296 s.
4. Evdokimova E. Yu. Razvitie idei grazhdanskogo vospitaniya v sovetskoj pedagogike (1950 – 1960-e gg.) : avtoref. dis. … kand. ped. nauk : specz. 13.00.01 «Obshhaya pedagogika, istoriya pedagogiki i obrazovaniya». M., 2019. 28 s.
5. Kupczova I. A. Dinamika russkoj provincial`noj kul`tury` v usloviyax istoricheskix transformacij rossijskoj civilizacii : avtoref. dis. … d-ra kul`turologii : 24.00.01. M., 2011. 42 s.
6. Lichak N. A. Sistema oxrany` pamyatnikov Sovetskoj Rossii vo vtoroj polovine 1930-x godov // Nauchny`e vedomosti. Seriya: Istoriya. Politologiya. E`konomika. Informatika. 2010. № 19 (90). Vy`p. 16. S. 202 – 208.
7. Mixno O. A. Pershij u Donbasi // Visnik Lugans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Tarasa Shevchenka. 1998. № 10. S. 7 – 21.
8. O propagande i populyarizacii reshenij XVII partkonf. 22 fevr. 1932 g. // Byulleten` Narodnogo komissariata po prosveshheniyu RSFSR. 1932. № 13. S. 2 – 4.
9. O sostoyanii pedagogicheskix kadrov, ix podgotovke i zadachax pedagogicheskogo obrazovaniya. 6 maya 1933 g. // Byulleten` Narodnogo komissariata po prosvesh-heniyu RSFSR. 1933. № 11. S. 7 – 12.
10. Pis`mo SNK SSSR, Vsesoyuznogo Komiteta po delam vy`sshej shkoly` Nachal`ni-kam GUUZov i UUZov Narkomatov /Vedomstv/ i direktoram VUZov ot 14 maya 1929 g. // Gosudarstvennaya arxivnaya sluzhba arxiv Luganskoj Narodnoj Respubliki (dalee – Gosarxiv LNR). R-842. Op. 1. D. 25. L. 16.
11. Prikaz Upravleniya po delam vy`sshej shkoly` pri SNK USSR № 165 ot 15 maya 1945 g. «Ob itogax zimnix e`kzamenacionny`x sessij v vuzax USSR» // Gosarxiv LNR. R-842. Op. 1. D. 53. L. 51.
12. Tipovoj rasporyadok uchebny`x zanyatij v vy`sshej i srednej shkole (vtuzy`, vuzy` i texnikumy`) // Byulleten` Narodnogo komissariata po prosveshheniyu RSFSR. 1932. № 26. S. 3 – 4.

T. Yu. Anpilogova

FACTORS OF THE IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL AND LOCAL STUDIES OF THE SOVIET STUDENTS IN THE 1930s – MID-1950s (ON THE EXAMPLE OF THE VOROSHILOVGRAD REGION OF THE UKRAINIAN SSR)

The article analyzes the factors that influenced the definition of the substantive characteristics of the historical and local history activities of the Soviet students in the 1930s – mid-1950s. Characterizing the changes that occurred during this period in the system of universities using the example of the Voroshilovgrad region of the Ukrainian SSR, the author comes to the conclusion that the content of students' historical and local history practices was formed under the influence of a set of complex and contradictory processes of the ideological, economic, socio-cultural policy of the Soviet state, as well as foreign policy factors.

***Key words**: student youth, historical and local history activities, political education, Voroshilovgrad region, civic education system.*

УДК 37.013.46

Л. И. Богомолова

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ КОНЦА XX ВЕКА: ОТ ЯВЛЕНИЯ К ТЕХНОЛОГИИ

В статье рассматривается процесс развития технологии диалогового обучения в отечественной педагогике конца XX века. Показана гуманистическая сущность рассматриваемой технологии, выражающаяся в совокупности положений, обеспечивающих ее личностную ориентацию. Выявлены и описаны основные составляющие концепции Школы диалога культур, позволившие создать систему технологических приемов, характеризующих своеобразие технологии диалогового обучения.

***Ключевые слова**: диалог, гуманизация, технология диалогового обучения, концептуализация, субъектность, диалог культур, Школа диалога культур.*

В современной педагогической действительности существенно повышается потребность в средствах подлинной гуманизации образования. Такие средства начали активно разрабатываться в конце XX века. Это время можно назвать периодом активного развития гуманистических технологий. Мы обращаемся к технологии диалогового обучения как одному из наиболее ярких примеров таких поисков. Изучение генезиса технологии диалогового обучения позволит не только более четко выявить ее современное толкование, но и расширит представления о сущности педагогических технологий в целом. Кроме того, для осуществления историко-педагогического анализа данного феномена в настоящее время имеется достаточно теоретического и практического материала.

Необходимо отметить, что до настоящего времени в педагогической литературе понятие «технология» трактуется неоднозначно. Под педагогической технологией мы будем понимать теоретически обоснованный способ достижения определенной образовательной цели. Данное понимание технологии было разработано и изложено в начале 90-х годов прошлого века в сборнике «История педагогической технологии». Способ достижения цели должен быть теоретически обоснован, в связи с чем технология может рассматриваться и как модель деятельности, соответствующей той или иной педагогической концепции или системе идей, фиксирующих особенности ее целевой установки. В соответствии с такими представлениями мы можем утверждать, что развитие технологии диалогового обучения стало возможно только тогда, когда В. С. Библером и его единомышленниками на основе соответствующей философской идеи была создана педагогическая концепция Школы диалога культур.

Конец XX века можно рассматривать и как особый этап концептуального развития идеи диалога в образовании. Это связано в первую очередь с возникновением педагогического феномена «Школа диалога культур». Диалог начинает рассматриваться как интегральное педагогическое понятие, отражающее сущность соответствующего явления, в то время как в предыдущие периоды речь скорее шла лишь об эмпирическом использовании в педагогической практике различных видов диалога. Важно подчеркнуть, что история педагогики предоставляет свидетельства того, что возможны различные способы возникновения и актуализации одной и той же педагогической идеи. В данном случае речь идет об анализе теоретического, концептуального способа осмысления идеи диалога культур. Такой способ мы связываем с наличием философско-методологических оснований для выбора самой идеи (В. С. Библер) и ее теоретической психолого-педагогической разработки (И. Е. Берлянд, С. Ю. Курганов, С. Ю. Кондратов и др.), а также с наличием соответствующего идее педагогического опыта и его научно-педагогического анализа, позволяющего убедиться в актуальности идеи и возможностях ее практической реализации (С. Ю. Курганов, В. Ф. Литовский, И. М. Соломадин и др.). Созданную коллективом авторов в изучаемый период теорию и практику Школы диалога культур можно рассматривать и как педагогическую систему, под которой мы понимаем совокупность методологических оснований, педагогической концепции и практики ее реализации, обеспеченной соответствующими технологическими разработками. Все эти атрибуты присутствуют и изложены сторонниками данного подхода в значительном количестве философских, психологических и педагогических публикаций.

Обращение к идее и Школе диалога культур может представлять особый интерес для решения проблемы модернизации современной школы, по крайней мере, с двух точек зрения:

– она отражает необходимость диалогизации современного образования как в содержательном, так и в процессуальном аспектах;

– в ней намечены оригинальные подходы к пересмотру содержания образования не с точки зрения предметно-научного подхода, а с точки зрения логики развития культуры как диалога культур, носителем и создателем которой является индивид.

Идея диалога культур, на которую опирались сторонники исследуемой концепции, выступает в качестве основополагающей для установления связи культуры и образования. По мнению В. С. Библера, не только образование тесно связано с культурой, но и логика мышления человека в каждую историческую эпоху определяется соответствующей культурой. Мышление современного человека в своем развитии не поглощало все предшествующие формы, оно не находится в процедуре «снятия», а в ситуации встречи, одновременного, равноправного сосуществования всех исторических форм мышления, которые находятся в диалогических отношениях друг с другом. Суть современной логики мышления состоит в диалоге культурных смыслов, и поэтому основой современного образования должна стать логика диалога культур. Культуру автор идеи также определял особым образом. Она понимается как «всеобщая форма одновременного общения и бытия людей различных – настоящих, прошлых и будущих – культур, каждая из которых есть всеобщая форма одновременного общения и бытия людей» [2, с. 289 – 290].

Мы видим, что в данной части определения культуры на первое место поставлен человек в процессе общения и жизни. Другой важный аспект культуры, который выделял В. С. Библер, связан с тем местом, которое в ней занимает человек, так как культура является и формой самодетерминации личности. Именно в логике культуры человек осуществляет свой свободный выбор, совершает поступки и действия, является субъектом определенной деятельности, создает произведения культуры в различных областях: искусстве, науке, философии, нравственности и т. д. В произведениях культуры человек проявляет себя как творческая личность, всякий раз открывает «мир впервые», создает принципиально новые образцы, когда из хаотически присутствующего в культуре материала рождается нечто целостное, будь то картина или музыкальное произведение, новая машина или поэма. Таким образом, по мнению автора, современная культура не является простым результатом постепенного эволюционного развития, «приращения» исторически сменяющих друг друга предшествующих культур, она представляет собой одновременное существование, диалог всех культур. Соответственно и в логике мышления современного человека обнаруживается насущная потребность в диалоге, обусловленная невозможностью ориентироваться на какое-либо единственное мнение или определенный набор ценностей, выработанных нашими предшественниками.

Сегодня человек вынужден обращаться к множеству культур, суждений, логик, прежде чем принять то или иное решение, совершить определенное действие. Образование и школа не могут не учитывать эти новые тенденции. Создатели изучаемой технологии считали, что содержание образования должно быть непосредственно связано

с историческими формами культуры не только потому, что принцип историзма является методологическим принципом при его отборе, но и потому, что эти формы равноправно сосуществуют в современной культуре, и образование не может не учитывать этот факт.

Психолого-педагогические основы данной системы изложены в многочисленных публикациях сотрудников соответствующей лаборатории и ряда экспериментальных школ, работавших по оригинальным образовательным программам, соответствующим идее диалога культур. Концепция Школы диалога культур отличается оригинальным пониманием не только феномена самой культуры, но и пониманием индивидуального и возрастного развития личности ребенка. Как указывает И. Е. Берлянд: «Каждый возраст, связанный со своеобразной организацией психики, сознания, мышления, не снимается (при нормальном взрослении интеллекта) в ходе последующего развития, не заменяется новой, более прогрессивной организацией, но остается на последующем этапе в неснятом виде, в виде некоторого самостоятельного голоса, который дополняется другими голосами, вступая с ними в диалог, и в этом диалоге не заменяется на нечто иное, не объединяется, не обобщается с другими голосами, позициями, но усиливается, обогащается, уплотняется, развивает *свои собственные потенции*, выстраивает новые аргументы – от ребенка, от подростка, от юноши» [9, с. 250]. Тем самым в сознании взрослого человека присутствуют как *равноправные диалогические голоса* и сознание дошкольника, и сознание младшего школьника, и сознание подростка, и сознание юноши. Такое понимание генезиса развития личности ребенка аналогично пониманию современной культуры как одновременного «со-бытия» всех существовавших в ходе исторического развития культур. Подобная трактовка индивидуального развития принципиально отличается от традиционного, когда каждый последующий возраст рассматривается как более высокая ступень, снимающая предыдущие возрастные особенности. Задача обучения заключается в том, чтобы закрепить, развить соответствующие каждому возрасту особенности, а не изжить их, организовать диалог голосов, позиций, присущих каждому возрасту с иной культурой, иным голосом, представленным в виде текста или голоса собеседника (учителя или учеников). Только в диалоге с другими голосами возможно развитие собственного, а полноценное развитие сознания подростка невозможно без проживания всех особенностей, например, дошкольника.

Авторы рассматриваемой концепции часто отождествляют понятия голос и мышление, голос и культура, культура и субъект, культура и голос, что, с одной стороны, затрудняет педагогический анализ, а с другой – представляет собой попытку реализовать единый методологический принцип диалога, давая читателю возможность многократного осмысления сущности данной системы. Названные особенности побуждают читателя или исследователя к постоянному диалогу с авторами, и это можно рассматривать как специальный методологический ход.

Таким образом, технология такого обучения должна решать двоякую задачу: развития у ребенка позиции, соответствующей каждому возрасту, и организации диалога этой позиции, этого голоса с другой культурой. Это положение рассматриваемой концепции, по нашему мнению, является едва ли не самым существенным, так как содержит ориентиры, позволяющие учителю отбирать как учебный материал, так и приемы его изучения.

Определенное своеобразие подходу к организации «Школы диалога культур» придает и то, что ее создатели ставят проблему соотношения возрастных особенностей детей и соответствующих особенностей античной, средневековой, нововременной и современной культур, полагая, что можно обнаружить соответствие того, как относится к миру дошкольник, и того, как относился к окружающему миру античный человек. Сходные представления уже встречались в истории педагогики в виде так называемой биогенетической теории, сторонником которой на определенном этапе своей научной деятельности был, например, П. П. Блонский. Он предпринял попытку разработать некоторые подходы к отбору содержания образования в дошкольный и школьный периоды [3]. Однако в начале 20-х годов прошлого века эти идеи не нашли своего продолжения в силу определенных социально-политических условий. Идея соответствия возрастных этапов развития ребенка и исторических периодов развития человечества приобретает в Школе диалога культур не просто вторую жизнь, а выявляется ее новая педагогическая сущность через соответствие развития миропонимания ребенка и диалога исторически существовавших культур в содержании образования.

Попытки использования в массовой педагогической практике конца XX века опыта Школы диалога культур позволяют вслед за авторами убедиться в наличии существенного противоречия между идеей диалогичности, одновременности существования культур и исторически сложившимся принципом последовательности образования. Возникает необходимость разрешить данное противоречие как на уровне отбора содержания образования, так и на процессуальном уровне. Содержание образования по замыслу создателей должно строиться не в логике учебных предметов, опирающихся на соответствующую область научного знания, а на основе «точек удивления», в которых целенаправленно обостряется противоречие между, например, общепринятой точкой зрения и представлениями конкретного ученика или учеников.

Еще одно противоречие, которое выявляется при переходе от традиционной модели образования к гуманистической диалоговой технологии, – это противоречие между идеей равноправности участников учебного диалога и общепринятыми представлениями об иерархической структуре отношений учитель – ученик. Данное противоречие решается в рамках рассматриваемой системы посредством того, что каждый воспринимается как уникальный участник полифонического размышления, диалога голосов. Образ учителя, знающего правильные ответы на все вопросы, и образ ученика, стремящегося

узнать как можно больше таких «правильных» ответов, не соответствуют логике диалога. Когда речь идет о диалоге, тогда она идет о равноправных субъектах совместной познавательной деятельности и общения.

Не менее важным теоретико-методологическим положением для обоснования технологии диалогового обучения нам представляется и положение о том, что школа – это не вся жизнь человека, это только часть его жизни, хотя и значительная. Данное положение часто не берется во внимание при создании педагогических концепций, школа представляется единственным образовательным институтом. Создатели Школы диалога культур считают, что «не следует экспансией школы поглощать всю жизнь школьника». Они исходят из того, что школа по основной своей задаче вовсе не подготовка к жизни. Она позволяет овладеть особой формой жизнедеятельности, которая будет использоваться на протяжении всей жизни. «Весь смысл образования состоит в том, – пишет В. С. Библер, – чтобы эта сторона духовной жизни, этот голос *учащего себя человека* оставался потом и в 25-летнем, и в 70-летнем возрасте в качестве одного из необходимых голосов. Чтобы в нас всегда звучал голос ученика. Причем то, что происходит в этот период, развивает человека как раз предельно дисгармонично и именно *так* подготавливает его к реальной жизни, которая всегда ставит нас перед невероятно сложными жизненными проблемами, трудностями, мучениями» [9; 12]. Другими словами, труд ученика рассматривается как особая индивидуальная форма жизнедеятельности – канун, преддверие дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. В процессе организованной таким образом учебной деятельности осуществляется взаимодействие между учениками и между учителем и учениками, в ходе которого они приобретают опыт субъектности, становятся субъектами своей деятельности и общения. Так же как и в реальной жизни, общение со взрослыми носит одновременно и игровой, и иронический, но и авторитарный характер, то есть организуются все виды общения. И это, по нашему мнению, также соответствует технологии диалога всех возможных форм общения, существовавших и одновременно сосуществующих в современной педагогической культуре.

Реализация технологии диалогового обучения требует особой подготовки педагогов. Эта проблема осознается создателями Школы диалога культур, так как в такой школе важно не только знание концептуальных основ или тщательное изучение опыта уже работающих учителей, гораздо важнее принятие педагогом соответствующего подхода к отбору содержания образования, умение мыслить диалогически, видеть за учебными вопросами возрастные и индивидуальные особенности. Более того, сама идея диалога предполагает постоянное совершенствование, самообразование учителя, который в принципе не может воспользоваться наработанным другими учителями учебным материалом. Как отмечает В. С. Библер, изданные методологические, теоретические и практические материалы никак не могут стать стереотипной методикой работы учителя. [Там же, с. 188]. Материалы Школы диалога культур могут рассматриваться

только как импульсы, своеобразные провокации для работы новых учителей, стимулировать их самостоятельный поиск в заданном направлении в собственном неповторимом ученическом коллективе.

Предметные знания, которые традиционно изучаются в школе, являются только частью культуры. А в современном мире радикально пересматриваются многие фундаментальные понятия, аксиоматика которых начала формироваться еще в XVII веке и которые до настоящего времени составляют основу учебных предметов. На наш взгляд, одно из преимуществ этой школы заключается в том, что изучение исторического аспекта науки и культуры носит в концепции В. С. Библера не подчиненный, обслуживающий характер, а равноправный с теоретическим аспектом. Это позволяет реализовать идею перехода от познавательной сущности образования к его диалогической, парадоксальной сущности, когда ученик становится создателем собственного текста или произведения культуры. Учащиеся видят, как в истории той или иной науки возникали проблемы, как осуществлялся поиск их решения, а следовательно, находит подтверждение и тезис о том, что история науки – это и есть ее теория. Анализ теории и практики Школы диалога культур как педагогической технологии позволяет сделать вывод о том, что в конце XX века возникает не просто уникальный опыт гуманизации школьного образования, но и создается принципиально новая модель обеспечения технологичности в педагогике. Такая модель не предполагает заданной совокупности приемов, обеспечивающих достижение поставленной задачи, учитель сам становится творцом таких приемов, подлинным субъектом педагогической деятельности.

Таким образом, изложенные концептуальные основы Школы диалога культур показывают, что технология диалогового обучения заключается в отсутствии технологии в традиционно понимаемом смысле как совокупности определенных приемов деятельности. В то же время реализация диалогового подхода в обучении и воспитании невозможна без принятия, присвоения, а не просто знания концептуальных его основ. Основная задача педагога заключается в умении находить актуальные для него самого и его учеников «точки удивления», видеть «загадки слова», «загадки числа» и т. д. При формировании учебных умений (чтение, письмо, счет и др.) одновременно формируются и представления об их вариативности. Учебный диалог, как и диалог вообще, начинается с вопроса, заданного учителем или учеником. Мастерство учителя-диалогиста проявляется в том, чтобы обнаружить и зафиксировать вопрос ученика. Как пишет В. Ф. Литовский: «Требуется тонкий педагогический слух, чтобы расслышать такой вопрос, и педагогическая зоркость, чтобы в споре семиклассника со Спартаком увидеть “сфинкса” внутренней речи» [9, с. 340]. Ученик переживает свой вопрос как личное происшествие, но и учитель не просто делает вид, а действительно не знает ответа на вопрос, адресованный и ему, и античной или средневековой культуре одновременно. Оба не просто ищут ответ на вопрос, но испытывают потребность в

собеседнике, стремятся к диалогу. Такое равенство учителя и ученика в учебном диалоге достигается кропотливой педагогической работой.

Одной из важнейших проблем, решение которой позволит с большей определенностью охарактеризовать возможности технологии диалогового обучения, является проблема определения самого понятия «учебный диалог» и выявления его особенностей. Создатели концепции указывают на то, что можно выделить несколько вариантов такого определения. Первый из них может быть связан с повторяемостью в учебном процессе обсуждаемых в учебном диалоге проблем и созданием соответствующих тиражируемых пособий, в которых зафиксированы в виде соответствующих текстов возможные технологические варианты организации такого обучения. Теоретически такой подход должен гарантировать прогнозируемый результат, но, вероятно, практическая реализация такого подхода будет таить в себе опасность однозначности, монологичности, которая связана с заданностью диалогических ситуаций в рамках учебного материала. Другой подход связан с тем, что сам термин «диалог», каждый раз переопределяется в зависимости от контекста употребления.

Проведенный анализ показывает, что отличие подлинного диалога от других методов обучения заключается в том, что в диалоге ученики самостоятельно, без побуждения, помощи учителя пытаются перейти к развитию своих суждений, их обоснованию, аргументации, критическому осмыслению, а не только к их соотнесению с точкой зрения учителя. Равенство учителя и ученика в таких диалогах не означает равенства в знаниях. Равноправие в диалоге означает равные права на ответственность за постановку и решение своего собственного вопроса каждым собеседником. «Это равные права на построение своего слова, себя в слове и для учителя, и для ученика. Это равенство риска такого построения» [9, с. 306]. Важно создать условия не для принятия учительского знания, его запоминания, а для проверки учительского понимания путем соотнесения с исходным историческим текстом, построение собственного высказывания, а в конечном итоге для саморазвития, самосознания.

Мы можем констатировать, что конец XX века может рассматриваться как концептуальный этап развития диалога как педагогической технологии. Своеобразие этого этапа заключается в том, что осмысление диалога целенаправленно осуществляется как на теоретическом, концептуальном уровне, так и на технологическом благодаря практической реализации идей диалога культур в опыте И. Е. Берлянд, С. Ю. Курганова, В. Ф. Литовского, И. М. Соломадина и др. В обозначенный период с педагогической точки зрения осмысливается не только само понятие «диалог», но и условия реализации его в педагогической практике посредством разработки соответствующих технологических элементов: специального содержания образования, приемов создания и поддержания диалогических ситуаций на уроках, учебных программ.

Самым важным результатом анализа опыта Школы диалога культур нам представляется неразрывная связь

концептуальных оснований и технологических составляющих, изначальная направленность на разработку не только особых требований к характеру взаимодействия учителя и ученика, но, прежде всего, создание оригинального содержания образования, учебных программ и учебных пособий, приемов обучения, отвечающих идее диалога в педагогическом ее понимании.

Литература

1. Андреев В. И. Книга о школе «Обучение в диалоге» для учеников и родителей. СПб. : Свое изд-во, 2020. 117 с.
2. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век. М. : Политиздат, 1991. 412 с.
3. Блонский П. П. Трудовая школа. М. : Наркомпрос РСФСР, 1921. 98 с.
4. История педагогической технологии : сб. науч. тр. / отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкин. М. : НИИТиИП, 1992. 133 с.
5. Букарева Н. Ю., Лукьянчикова Н. В. Организация диалога в процессе обучения литературе в школе и вузе : монография. Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. 164 с.
6. Курганов С. Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 126 с.
7. Образовательные системы современной России : справочник / сост. Ю. Л. Троицкий. М. : Изд-во Рос. гос. гуманитар. ун-та, 2010. 491 с.
8. Андреев В. И. Обучение в диалоге. Учить учиться: семь метапредметных программ. СПб. : Свое изд-во, 2018. 102 с.
9. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общ. ред. В. С. Библера. Кемерово : Алеф, 1993. 416 с.

References

1. Andreev V. I. Kniga o shkole «Obuchenie v dialoge» dlya uchenikov i roditelej. SPb. : Svoe izd-vo, 2020. 117 s.
2. Bibler V. S. Ot naukoucheniya – k logike kul`tury` : Dva filosofskix vvedeniya v dvadczat` pervy`j vek. M. : Politizdat, 1991. 412 s.
3. Blonskij P. P. Trudovaya shkola. M. : Narkompros RSFSR, 1921. 98 s.
4. Istoriya pedagogicheskoj texnologii : sb. nauch. tr. / otv. red. M. G. Ploxova, F. A. Fradkin. M. : NIITiIP, 1992. 133 s.
5. Bukareva N. Yu., Luk`yanchikova N. V. Organizaciya dialoga v processe obucheniya literature v shkole i vuze : monografiya. Yaroslavl` : RIO YaGPU, 2015. 164 s.
6. Kurganov S. Yu. Rebenok i vzrosly`j v uchebnom dialoge : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1989. 126 s.

7. Obrazovatel`ny`e sistemy` sovremennoj Rossii : spravochnik / sost. Yu. L. Troiczkij. M. : Izd-vo Ros. gos. gumanitar. un-ta, 2010. 491 s.
8. Andreev V. I. Obuchenie v dialoge. Uchit` uchit`sya: sem` metapredmetny`x programm. SPb. : Svoe izd-vo, 2018. 102 s.
9. Shkola dialoga kul`tur: Idei. Opy`t. Problemy` / pod obshh. red. V. S. Biblera. Kemerovo : Alef, 1993. 416 s.

L. I. Bogomolova

DEVELOPMENT OF DIALOGUE TRAINING IN DOMESTIC PEDAGOGY OF THE LATE XX CENTURY: FROM PHENOMENON TO TECHNOLOGY

The article examines the process of development of the technology of dialogue teaching in domestic pedagogy at the end of the 20th century. The humanistic essence of the technology under consideration is shown, expressed in a set of provisions that ensure its personal orientation. The main components of the concept of the School of Dialogue of Cultures have been identified and described, which made possible to create a system of technological methods that characterize the originality of the technology of dialogue learning.

Key words*: dialogue, humanization, dialogue learning technology, conceptualization, subjectivity, dialogue of cultures, School of dialogue of cultures.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Л. И. Бурдиян, Л. И. Сизенёва

ДИСТАНЦИОННАЯ ФОРМА ДОСТИЖЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ЭФФЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются вопросы «цифризации» и «цифровизации» современного общества, проблемы образования, реализуемого в условиях дистанционного режима; выделяются трудности воспитательной работы педагога, видимые в однообразии формы контакта, его технологических характеристиках, в разрушении адекватной «обратной связи», сложности изучения педагогом личностных качеств обучающихся, ряде других показателей. Авторы видят личность педагога-воспитателя в качестве основного источника противодействия обозначенным негативным тенденциям и предлагают расширение поля реализации дистанционного характера образовательной деятельности, использование индивидуальных контактов преподавателя с обучающимся, наполнение воспитательным содержанием оценочных средств учебного контроля, а также развитие нетрадиционных форм предложения учебного материала, среди которых в данном сообщении особо выделяется авторский учебный фильм.

Ключевые слова*: цифризация, цифровизация, дистанционное образование, воспитание, воспитательная деятельность, личность педагога-воспитателя, мотивация учения и саморазвития, оценочные средства учебного контроля, учебный фильм.*

Состояние современного общества определяется сегодня исследователями в понятиях цифризации (digitization), обозначающей материальный процесс конвертирования потоков информации в цифровые биты, и цифровизации (digitalization) – способа реструктуризации различных сфер социальной жизни людей под воздействием цифровой коммуникации и медиаинфраструктуры [2, с. 100]. Явлениями, сопряжёнными с цифризацией, обычно занимаются представители технических областей знания, далёкие от проблематики изменений, происходящих в самом обществе, и нацеленные на поиск решений в материальных сферах жизнедеятельности. Не менее ограниченными в ценностно-смысловом аспекте оказываются ракурсы исследования, предлагаемые экономистами, юристами и политологами. Так или иначе, переход общества

на «цифру» рассматривается ими в качестве некоего неизбежного изменения, требующего адекватных откликов в организации экономической деятельности, законотворчестве и основополагающем политическом курсе страны. Иное происходит с изучением процессов цифровизации [3, с. 97].

Определяемые преобразованиями, обнаруживающимися в обществе (в различных его социальных группах, личности в целом), социология, социальная психология, культурология и другие гуманитарные области науки рассматривают те последствия цифризации, которые производят *трансформацию* самого *человека* как субъекта общественно-исторического процесса и культуры. Необходимость адекватного понимания механизмов подобного рода сущностных преобразований, готовность и способность эффективно управлять цифровизацией в целях нивелирования её негативных воздействий сегодня у большинства представителей зоны гуманитарной ответственности не вызывают сомнений. Инициативы в области цифровизации образования в связи с этим могут рассматриваться в виде «краеугольного камня» обозначенного противодействия.

Подобно другим сферам жизнедеятельности образование также оказалось «в плену» цифровизации, породившей множество разновидностей образовательных услуг, предоставляемых ИКТ: «extension-study» (дополнительное обучение), «home-learning» (домашнее обучение), «independentstudy» (независимое обучение), «openlearning» (открытое обучение), «on-line» (онлайн-обучение) и многие др. Наиболее распространённым среди всех прочих обозначений цифровой формы учебного взаимодействия является определение *«дистанционное образование»* – distanceeducation, обсуждаемое сегодня наряду с понятиями дистанционного обучения (distancelearning), а также дистанционного преподавания и дистанционного учения (познавательной деятельности учащихся).

Дистанционный характер образования, обучения, преподавания трактуется в значениях отсутствия непосредственного контакта педагога и ученика, сохраняющейся при этом интерактивности между всеми участниками учебной деятельности, а также активного использования современных ИКТ в обеспечении результативности образовательного процесса [4, с. 85]. При этом основными проблемами, интересующими исследователей в связи с реализацией дистанционности, оказываются вопросы разграничения понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение», их отличия от заочной формы учебного взаимодействия; вопросы степени участия в дистанционных контактах современных информационных технологий и телекоммуникационных каналов, необходимости введения особой дистанционной дидактики с собственным понятийным аппаратом и ряд других, нацеленных на получение максимальной учебной эффективности. Благодаря внедрению в систему образования информационно-коммуникативных технологий подготовка специалистов претерпевает глубокие изменения, которые отражаются на её социокультурном контексте [1, с. 46].

Что касается *воспитательной* стороны образования, то подавляемая всеобщим упоением возможностями технократического подхода к формированию «человека будущего», она, как

правило, оказывается на втором плане исследовательского интереса.

Практика использования различных дистанционных форм образования в качестве дополнительной разновидности образовательных услуг, видимой в контексте системы непрерывного образования, предполагает, по понятным причинам, «вторичность» воспитательного компонента образовательного процесса. Реализуемые по инициативе самих обучающихся – сформировавшихся специалистов, стремящихся усовершенствовать свой профессиональный потенциал, – подобные учебные программы должны быть насыщены в основном обучающей информацией. Однако когда дистанционные формы по каким-либо причинам функционируют в учреждениях общеобразовательного плана, а также в учебных заведениях среднего и высшего уровней профессионального образования, проблематичность достижения необходимого воспитательного эффекта исключительно средствами компьютерных технологий вызывает обоснованную тревогу педагогического сообщества. Ведь образовательная деятельность в данном случае должна осуществляться в тесной связи с процессами личностного и профессионального становления обучающихся.

Каковы причины возникающих в дистанционном обучении (в формате ИКТ) и кажущихся непреодолимыми трудностей реализации воспитательной работы? Прежде всего, проблему представляет однообразие формы контакта педагога с обучающимся. Воспитание в режиме реального образовательного процесса предполагает деятельность педагога не только в условиях учебного занятия, но и во внеурочное время: в процессе совместной с воспитуемыми работы по организации различных внеклассных и внешкольных мероприятий, разного рода проектов по инициативам самих учащихся. На первый взгляд, всё многообразие предусмотренных педагогикой способов осуществления воспитательного взаимодействия может быть при желании реализовано с помощью компьютерных технологий. Однако практика показывает, что дистанционный контакт педагога и обучающегося, как правило, замыкается на одной лишь форме – учебном занятии (уроке, лекции или семинаре). Каким бы ни был качественный уровень современных ИКТ, связь, устанавливаемая с их помощью между собеседниками, всегда будет опосредованной, то есть лишённой тех неуловимых психологических, индивидуально-личностных нюансов, которые играют порой ведущую роль в достижении позитивных результатов воспитательной работы.

Технологические характеристики контакта, опосредованного современными компьютерными средствами, сегодня требуют особого разговора. Опыт дистанционной преподавательской деятельности, накопленный представителями современного образовательного сообщества за время пандемии, показывает, что КТ-формат общения, точнее его качество, находится в прямой зависимости не только от технологического уровня конкретных средств, которыми пользуются все участники взаимодействия, но и от спонтанно определяющихся характеристик интернет-связи, которая обеспечивает его. Данное обстоятельство означает, что результативность образовательного процесса (а

вместе с ним и его воспитательной составляющей) оказывается во многом обусловленной факторами, которые не зависят от самих его участников. В итоге нити управления учебным и воспитательным взаимодействием как бы «ускользают» из рук педагога, превращая организовываемый им образовательный процесс в полуфабрикат или очередной симулякр среди множества подобных ему, наполняющих сегодня нашу жизнь.

Полноценный учебно-воспитательный процесс немыслим без того, что педагоги определяют как «обратную связь», ощущение реакций учащихся, группы в целом. Обратная связь осуществляется не только в вербальных откликах на учебный материал, в ответах на поставленные педагогом вопросы, но и в некоем чувстве, которое возникает у преподавателя на определённом этапе учебного времени и сигнализирует о том или ином отношении учащихся к происходящему на занятии. Именно подобного рода информация является стимулом для возможных изменений, импровизации, отклонения от темы урока (лекции, семинара), которое часто оказывается в воспитательном смысле результативнее основного учебного материала. Дистанционный режим преподавания предлагает педагогу лишь формализованный образ группы – фотографическое отображение присутствия тех или иных учащихся на занятии. Даже словесное «возникновение» на дисплее учащегося, на которое он решается гораздо реже, чем в условиях реального занятия, как правило, связано с уточнением обучающей информации и редко заключает в себе индивидуально-личностный контекст отношения к материалу.

Дистанционный формат обучения способствует падению мотивационных показателей в отношении обучающихся к образовательной деятельности. Современных школьников, как и студентов профессиональных учебных заведений, характеризуют невысокий уровень познавательной активности, отсутствие стабильного интереса к самообразованию, неустойчивость профессионального самоопределения. В дискомфортных условиях утомительного дистанционного занятия, проводимого посредством КТ, мотивация познавательной деятельности у нынешнего поколения обучающихся неминуемо ослабевает. Говорить в данном случае о полноценной воспитательной работе педагога, который поглощён лишь борьбой за усвоение воспитуемыми учебной информации, не приходится.

Взаимосвязь с результативностью воспитательных воздействий педагога обнаруживается и в проблемах познания им личностных качеств обучающихся. В решении подобных вопросов педагогика предлагает руководствоваться данными, полученными с помощью эмпатии – способности (со стороны преподавателя) к сопереживанию, готовности взглянуть на ту или иную ситуацию глазами учащегося, умения понять и принять его точку зрения. В дистанционном взаимодействии данный компонент педагогической работы также трудно осуществить, так как преподаватель ограничен во вре-

мени общения с учащимися, воспринимает их фрагментарно, неполно, а порой и искажённо.

Дистанционная форма учебно-воспитательного процесса, очевидно, будет в будущем (в случае определённых обстоятельств, затрудняющих очный контакт) неоднократно привлекаться в качестве замены обычного режима образовательной деятельности. Поэтому разработка возможных стратегий нивелирования негативных последствий такой ограниченной (по возможностям реализации педагогического потенциала) формы образования, как дистанционный контакт преподавателя и обучающегося, представляется необходимой не только с позиции достижения планируемых итогов обучения, но и в связи с осуществлением полноценной воспитательной работы педагога – компонента образовательной деятельности, который, в первую очередь, оказывается выключенным из общения учителя и ученика. Какими могут видеться пути выхода из создаваемых дистанционным обучением трудностей образовательного процесса?

Главным фактором успеха предлагаемых образовательных инициатив является позиция самого педагога – как личности, профессионала своего дела, а также как учителя в философском смысле данного понятия. К сожалению, мы живём сегодня в такое время, когда дегуманизирующие тенденции, помимо воли тех, кто представляет человеческое сообщество, проникают во все сферы жизнедеятельности, подавляя исходные смысловые характеристики их функционирования. Личность педагога-воспитателя сегодня является основным источником противодействия обозначенным негативным тенденциям. Как никогда прежде, оказывается востребованной продуманная, согласующаяся с определёнными концептуальными моделями воспитания, обусловленная личностными ценностями *педагогическая стратегия учителя*, формируемая им самостоятельно, порой вне связи с технократическим контентом, в который погружается современное педагогическое пространство. Не менее индивидуализированным предстаёт и процесс её реализации, как в очном, так и в дистанционном режиме. Сегодня каждый учащийся, группа воспитуемых представляют собой (в большей мере, чем прежде) неповторимый, насыщенный собственными качествами и свойствами организм, который необходимо изучать, анализировать и к которому надо находить пути установления подлинного учебно-воспитательного контакта.

Ещё более творческой представляется работа по преодолению негативных последствий дистанционного формата обучения, поскольку таковые могут в каждом конкретном случае быть разными: отсутствие у некоторых учащихся качественных средств связи; невозможность собрать всю группу в определённое время (в силу несовпадения рабочих графиков студентов или из-за болезни многих соучеников и сокурсников); неспособность понять учебный материал, подаваемый с дисплея компьютера, и многие др. Одним из основных направлений поиска выходов из трудных ситуаций, в которые ввергает педагогический процесс компьютерный формат, является *расширение поля реализации дистанционного*

характера образовательной деятельности. Смыслом учебно-воспитательного процесса всегда должен видеться уровень усвоения учебной информации и позитивного преображения формирующейся личности ученика [5, с. 85]. Достижение более высоких показателей обозначенных результатов образования может и должно вовлекать многообразные (наиболее удобные в силу тех или иных обстоятельств) формы дистанционной связи: вплоть до обычных домашних телефонов, письменных сообщений и любых доступных учащемуся опосредованных способов дистанционного общения. Свидетельством успешности педагогического взаимодействия в любом случае наряду со степенью усвоения учебного материала будет установленный между педагогом и всеми учащимися подлинный личностный контакт.

Другим немаловажным фактором преодоления ограниченности дистанционной формы педагогического процесса является более интенсивное в сравнении с очным режимом *применение индивидуальных контактов с обучающимися*. Такой подход к образовательной деятельности обусловлен изначально предусмотренной дистанционным форматом индивидуализацией восприятия педагога каждым учащимся: несмотря на воспроизведение общей «мозаики» лиц на дисплее у преподавателя, каждый из представителей учебной группы находится дома в одиночестве и самостоятельно решает все проблемы, которые возникают у него со связью, пониманием учебного материала, реакцией на обращение педагога к нему и другими трудностями. Так или иначе, но учитель должен всегда стремиться к снижению роли факторов напряженности, которые возникают по причине опосредованности учебных контактов. Кроме того, использование индивидуальных способов взаимодействия предоставит дополнительные возможности для реализации воспитательной стратегии преподавателя, что видится крайне важным в условиях дистанционности.

Исключительные трудности представляет необходимая при удалённом формате образовательной деятельности постоянная работа учителя по стимулированию в воспитуемых *мотивации к обучению и саморазвитию*. В некоторой степени подобный аспект учебно-воспитательного процесса располагается за пределами общей тенденции культурного развития, определяемой сегодня эпохой постмодернистских приоритетов. Такие её позиции, как безразличие к поиску ценностно-смысловых идеалов; стремление к удовлетворению, прежде всего, психофизиологических потребностей; пассивность в отношении к духовно-нравственным нормам, ослабляют саму возможность активизации творческих способностей, увлечения какими-либо областями знания, даже развития мотивации успеха в текущей учебной деятельности. Решение подобного рода задач требует со стороны педагога формирования в учащихся устойчивых традиционных позиций в отношении к жизни, к себе и окружающим, будущему и возможностям своей самореализации в таковом. Данная «окраска» педагогического общения требует исключительной эффективности воспитательных компонентов

образовательного взаимодействия. Некоторую поддержку данных инициатив должны оказать различные виды и «жанры» педагогического общения.

Воспитательная деятельность педагога предусматривает ряд направлений и уровней её осуществления; комплекс используемых методов, приёмов и средств, а также форм организации воспитательных актов. Однако дистанционное образование резко сокращает спектр возможностей привлечения всего накопленного педагогикой методического арсенала воспитательной работы. Поэтому вполне оправданным представляется *выбор приоритетных направлений* и доступных удалённому режиму *способов их реализации*. Безусловно, речь в данном случае идёт о некоторых общих основаниях самоопределения преподавателя в отношении собственной педагогической стратегии и её воспитательных аспектов. В каждом конкретном случае подобная организационная подготовка должна быть сориентирована на характеристики реальных учебных групп и профессиональный опыт их воспитателя. Какими позициями воспитательной работы следует в целом руководствоваться в условиях дистанционной формы образования?

При всей востребованности правового, экологического, экономического, гражданского, информационно-технологического и трудового направлений воспитания приоритетными видятся, прежде всего, *нравственное, умственное* и *эстетическое*, являющиеся отражением общеизвестного ряда критериев оценки воспитанности человека: «добро» как поведение на благо других; «истина» как руководство при оценке действий и поступков; «красота» как ориентир во всех формах проявлений человека. Поскольку время контакта педагога с воспитуемыми в дистанционном формате крайне ограничено, *воспитательным содержанием* по возможности следует *наполнять* используемые *оценочные средства учебного контроля*: творческие и проблемные задания; тематику рефератов, эссе, докладов и дискуссий; вопросы коллоквиумов и контрольных работ; содержание тестов и многое другое. При этом разработку данных материалов рекомендуется увязывать с развитием мотивационных аспектов их выполнения учащимися. Иными словами, предлагаемые разновидности контрольных задач и упражнений должны быть интересны учащимся и одновременно стимулировать в них познавательную активность и творческий поиск (как в учебном, так и воспитательном плане).

Однако не только оценочные средства требуют насыщения воспитательным потенциалом. Ещё более значимым в процессе организации дистанционного обучения представляется введение данного ракурса в учебный материал, предлагаемый преподавателем. В связи с этим перспективным может быть *развитие нетрадиционных* (наряду с лекционной) *форм предложения новой темы* – таких, которые, возможно, необязательны в контексте очного обучения, но в условиях дистанционного способны восполнить те воспитательные (возможно, и учебные) провалы, которые неминуемы в подобном образовательном процессе. Таким решением проблем удалённого обучения может оказаться *учебный фильм*.

В мировой образовательной практике давно используются разного рода фильмы, в которых с помощью видео-

показа в доступной форме предоставляется та или иная учебная информация. Однако в данном случае предлагается не привлечение готовой кинематографической продукции (хотя и такой подход к дополнительному объяснению темы вполне целесообразен в условиях дистанционного режима), а создание *авторских*, воплощающих индивидуальную педагогическую стратегию и предназначенных для учебных групп определённого уровня, конкретной профессиональной ориентации и соответствующей ей специальности. Подобный видеоряд к теме учебной программы должен мыслиться в качестве важного учебно-воспитательного сопровождения текста, данного в учебнике, учебном пособии или курсе лекций. Следует отметить, что такой специально созданный авторский учебный фильм не подразумевает в данном случае репродуцированную на дисплее лекцию педагога. Созданный в соответствии с нормами и правилами неигрового кинематографического материала, учитывающий закономерности психологии восприятия, такой видеопродукт способен раскрывать рассматриваемую проблематику с помощью разного рода изобразительных, документальных, художественных выразительных средств.

Безусловно, подобного рода проект является достаточно трудоёмким и требует целого коллектива специалистов. Кроме того, автор-педагог при этом также должен быть осведомлён о специфике видеопредставления, учебной информации. Однако все материальные и физические затраты впоследствии возможно, окупятся продолжительностью использования данного видеоматериала, так как дистанционная форма образования, по всей видимости, несмотря на некоторые «просветы» возвращения к очному режиму, в той или иной мере сохранится в нашей жизни.

Представленные в данной статье предложения, касающиеся обеспечения воспитательного эффекта образовательной деятельности, осуществляемой в дистанционном формате, бесспорно, требуют обсуждения, многосторонней проверки и экспериментального апробирования. Важным представляется другое: поглощение образовательной деятельности информационно-коммуникативными технологиями с утверждением дистанционной формы в качестве основополагающей в педагогическом общении, не должны сопровождаться ликвидацией воспитательного контекста развития личности обучающегося. Думается, что проблеме преодоления ограниченных для полноценного образования возможностей, с которыми сопряжён удалённый режим, представители методологии, теории и технологии образовательной деятельности (а также все заинтересованные в её итогах структуры) должны уделять первостепенное внимание, посвящая таковой поиски новых форм и способов противодействия технократическим реалиям нашего времени.

Литература

1. Бурдиян Л. И., Сизенёва Л. И. Инновации в современном музыкальном образовании: подходы к организации // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2021. № 44 (63). С. 45 – 58. URL: https://sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/44(63).pdf (дата обращения: 31.03.2021).

2. Голивкин А. П. Актуальные проблемы дистанционного образования // Научно-образовательный журнал для студентов и преподавателей «StudNet». 2020. № 8. С. 419 – 423.
3. Карпова Д. Н., Проскурина А. С. Социотехнический поворот в исследовании цифровизации общества // Власть. 2020. № 1. С. 97 – 104.
4. Климашевская О. В. Цифровая модернизация Российского государства и общества: плюсы, вызовы и риски // Власть. 2020. № 1. С. 92 – 96.
5. Литвинов Д. Дистанционное образование как форма организации образования // International scientific review. Науки об образовании. 2020. № LXIX. С. 84 – 87.

References

1. Burdiyan L. I., Sizenyova L. I. Innovacii v sovremennom muzy`kal`nom obrazovanii: podxody` k organizacii // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 44 (63). S. 45 – 58. URL: https://sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/44(63).pdf (data obrashheniya: 31.03.2021).
2. Golivkin A. P. Aktual`ny`e problemy` distancionnogo obrazovaniya // Nauchno-obrazovatel`ny`j zhurnal dlya studentov i prepodavatelej «StudNet». 2020. № 8. S. 419 – 423.
3. Karpova D. N., Proskurina A. S. Sociotexnicheskij povorot v issledovanii cifrovizacii obshhestva // Vlast`. 2020. № 1. S. 97 – 104.
4. Klimashevskaya O. V. Cifrovaya modernizaciya Rossijskogo gosudarstva i obshhestva: plyusy`, vy`zovy` i riski // Vlast`. 2020. № 1. S. 92 – 96.
5. Litvinov D. Distancionnoe obrazovanie kak forma organizacii obrazovaniya // International scientific review. Nauki ob obrazovanii. 2020. № LXIX. S. 84 – 87.

L. I. Burdiyan, L. I. Sizeneva

DISTANCE FORM OF ACHIEVING EDUCATIONAL EFFECT IN EDUCATION

The article deals with different aspects of «digitization» and «digitalization» of modern society and the problems of education realized in the conditions of remote mode. It also pays special attention to the difficulties of teachers' educational work, caused by the monotonous form of contact and some technological characteristics, which destruct the usual adequate «feedback», making it more complex for teachers to study personal qualities of students and a number of other important items.

The authors consider the personality of a teacher as the main source of counteraction to the indicated negative trends and suggest expanding the field of implementation of the remote mode of educational activities, using individual contacts of teachers with students and filling evaluation means of pedagogical control with educational content, as well as developing non-traditional forms of offering educational material. In this respect the meaning of using specially-made educational films is particularly highlighted in this article.

Key words*: digitization, digitalization, distance education, education, educational activity, the personality of a teacher (educator), the motivation of learning and self-development, evaluation tools of educational control, educational film.*

УДК 378.14.015.62

И. А. Анашкина, И. И. Конькова

ПЛАТФОРМА ZOOM КАК ФОРМАТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА)

В сложившейся ситуации в мире, вызванной пандемией, особый интерес для сферы образования представляют онлайн-платформы. Цель данной статьи – рассмотреть особенности преподавания английского языка на платформе Zoom в вузе. Исходным пунктом данного исследования является анализ опыта преподавания английского языка как иностранного на платформе Zoom с точки зрения его положительных и отрицательных характеристик. Статья представляет выводы, сделанные на основании этого опыта. Объект в этом исследовании представлен процессом преподавания иностранного (английского) языка с применением информационных технологий в ситуации удаленного обучения. Предметом исследования являются положительные и отрицательные стороны этого процесса именно в аспекте лингводидактики.

Ключевые слова*: дистанционное образование, дистанционное обучение, онлайн-платформа Zoom, английский язык, речевой навык.*

Введение. Текущая ситуация в системе высшей школы, вызванная пандемией коронавируса COVID-19, заставила вузы обратиться к онлайн-платформам, таким как Skype, Moodle, Zoom и другим, необходимым для дистанционного обучения. Поскольку в данной статье речь идёт о Zoom, то имеет смысл сделать краткий экскурс в историю указанной платформы, которая является программой для организации видеоконференций, разработанной американской компанией коммуникационных технологий Zoom Video Communications, основанной Э. С. Юанем в 2011 г. В связи с пандемией заинтересованность в использовании этого ресурса значительно возросла. Изначально платформа была рассчитана на проведение конференций с 15 участниками, однако в настоящее время в бесплатной версии их число составляет 100 человек. Платформа Zoom создавалась для бизнес-конференц-связи, но оказалось, что она применима в преподавательской деятельности, в частности в преподавании английского языка [20].

В связи с тем, что в текущей ситуации в мире платформа Zoom приобретает все большую популярность, представляется интересным рассмотреть особенности ее использования в преподавании английского языка в высшей школе (МГУ им. Н. П. Огарева).

Цель данной статьи – проанализировать особенности преподавания английского языка на платформе Zoom в вузе, выявить положительные и отрицательные стороны данного формата дистанционного обучения применительно к преподаванию иностранного языка. Объектом исследования выступает процесс преподавания иностранного (английского) языка с применением информационных технологий в ситуации удаленного обучения. Предмет исследования – положительные и отрицательные стороны этого процесса именно в аспекте лингводидактики.

Все существующие публикации на похожие темы акцентируют внимание на технических особенностях, предоставляемых онлайн-платформой Zoom, но при этом не касаются особенностей преподавания языка, которые важны при формировании и совершенствовании таких навыков речевой деятельности, как аудирование, чтение, письмо и говорение, что и определяет важность и своевременность данного исследования.

Обзор литературы. Дистанционное обучение является формой удаленного формата работы, который подробно описывается многими учеными [13; 18]. Важно различать понятия дистанционного и электронного обучения, которые не равны. По мнению Т. В. Игнатович и Н. А. Сергеевой, дистанционное обучение – это форма обучения, в то время как электронное – это средства обучения, являющиеся основой использования цифровой техники и телекоммуникационных систем и позволяющие получать знания с помощью виртуальных сред [2; 3].

Под онлайн-платформами Е. Е. Шукшина понимает «дистанционные образовательные технологии, основанные на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным ресурсам для формирования совокупности методических, организационных, технических и программных средств независимо от местонахождения субъектов образования. Именно применение данных технологий позволяет наиболее полно реализовать возможности дистанционного образования» [6, с. 150].

Несмотря на то что дистанционное обучение стало оптимальной формой, соответствующей сложившейся ситуации, далеко не все ученые отмечают его положительные стороны [8; 11; 16]. Так, Э. П. Беттингер подчеркивает, что онлайн-обучение не отличается эффективностью по сравнению с аудиторными занятиями, и приводит результаты исследований, подкрепляющие данные выводы [19]. Р. Брайнард и Л. Уотсон также на основании опроса студентов выпускных курсов, изучающих физиологию, отмечают их большее предпочтение традиционной формы обучения либо комбинированного варианта (в неделю – два занятия в очной форме и одно на платформе Zoom), поскольку дистанционная форма лишает их возможности сконцентрироваться на изучаемом материале [9].

Тем не менее, по мнению А. С. Фоминой, у онлайн-платформ имеются следующие возможности для обучения английскому языку:

– проведение поточных, групповых и парных занятий;

– развитие всех видов речевой деятельности;

– применение интерактивных методов обучения;

– обучение посредством электронных учебников и пособий, а также интерактивной доски [4].

К упомянутому выше можно добавить возможность записи всех видов речи студентов на английском языке с целью анализа любого из аспектов речи, фиксации и исправления ошибок или речи преподавателя с целью сохранения ее для дальнейшего использования в качестве образца.

Имеющаяся у российских и зарубежных преподавателей практика работы на платформе Zoom позволяет сделать вывод о ее функционале. Так, функции платформы Zoom подробно рассматривает в своей книге Д. М. Леви, рассчитанной на начинающих пользователей программы [14].

На платформе Zoom возможно проведение видеоконференций и вебинаров. Говоря о вебинарах, стоит отметить, что данная форма позволяет развивать коммуникативную компетенцию студентов в режиме реального времени при создании подлинной онлайн-среды для общения за счёт приглашения удаленных иностранных гостей (экспертов, специалистов и т. д.). Это способствует повышению их мотивации в изучении языка.

Таким образом, обучение на онлайн-платформе обеспечивает:

1) организацию групповой и парной работы студентов;

2) применение коммуникативных методов обучения (чаты, конференции и др.);

3) расширение географии обучении (при проведении вебинаров с привлечением удаленного гостя).

Материалы и методы. Использовались следующие методы: накопление фактов, регистрация исследователем изучаемых явлений и процессов в динамике их изменения, обобщение и осмысление собранных фактов, а также проверки и уточнения выдвинутых предположений.

Материалом исследования данной статьи выступает опыт преподавания (март 2020 – январь 2021 г.) таких дисциплин на факультете иностранных языков МГУ имени Н. П. Огарева, как теоретическая фонетика (лекции и семинары, 4-й семестр), практический курс второго иностранного (английского) языка, спецкурс для магистрантов (2-й семестр), английский язык как иностранный для аспирантов, онлайн экзамены и зачеты. В общей сложности работа на платформе Zoom проводилась с привлечением 181 студента, что дает возможность сделать корректные выводы на основе всех форм организации вузовской работы, охвата студенческой аудитории, учебных дисциплин и состава обучаемых.

Для анализа результатов обучения авторы выделили следующие параметры:

– формирование у студентов речевых навыков: фонетических, лексических, грамматических и коммуникативных;

– развитие навыков речевой деятельности: аудирования, чтения, письма и говорения;

– форма подачи нового материала.

Результаты исследования. Перейдём к анализу опыта проведения занятий по английскому языку на платформе Zoom.

Итак, чтение лекций на платформе Zoom представляет собой трудоемкий процесс, прежде всего, с точки зрения числа студентов. Исходя из практики чтения лекций для более чем 80 студентов 2-го курса, можно отметить следующее: если ваша лекция хорошо оснащена технически (стабильный Интернет, компьютер с хорошей веб-камерой и микрофоном), лекция пройдет хорошо с запоминающимся видеорядом, продуманными слайдами презентации. Проблемы появляются, когда речь пойдет о дисциплине: студенты опаздывают, подключение по ссылке продолжается в течение 20 и более минут от начала лекции. Объяснение одно – не мог подключиться или отключился Интернет. Причем с этим очень трудно бороться – нельзя проверить. У преподавателя нет инструментов контроля. Следующий неудобный момент: если у преподавателя в распоряжении бесплатный 40-минутный вариант Zoom, то, во-первых, необходимо три раза возобновлять трансляцию (длительность лекции 1 ч 30 мин) и следить за участниками, которые не спешат подключаться. Во-вторых, даже когда все собрались, плавному течению лекции мешают студенты, которые по разным причинам выходят из эфира и заходят снова. Преподаватель вынужден следить за параметром «участники». Но справедливости ради следует заметить, что в платной версии Zoom участники видеоконференции могут «входить» без запроса принять их. Тем не менее преподаватель должен следить за присутствием/отсутствием студентов. Самым позитивным моментом при чтении лекции на платформе Zoom является контроль присутствия на лекции, особенно когда численность курса большая, более 80 человек. Система выдает число участников видеоконференции, но оно может меняться на протяжении лекции. Но даже такая нужная опция, как «участники», не делает ситуацию проще. Преподавателю трудно ориентироваться в количестве студентов, которые слушают лекцию и делают записи, – камера и микрофон могут быть выключены. Студент вполне может «посетить», но не прослушать ни одной лекции. При сдаче экзамена преподаватель также не может его проконтролировать – вопросы экзамена известны заранее, студент может не учить материал, но считывать учебник или конспект.

Частично с данной проблемой позволяет бороться электронно-информационная образовательная среда, созданная в университете, в которой размещено учебное пособие по теоретической фонетике английского языка. Его структура и содержание позволяют студентам работать с лекционным материалом самостоятельно в удобное для него время. Время работы фиксируется программой. Преподаватель имеет возможность контролировать ход изучения материала лекции и оценить, насколько добросовестно студент изучил материал.

Важно отметить, что лекции и практические занятия можно прослушать в записи. Указанная опция создает некоторый благоприятный психологический климат обучения: у

студентов не возникает нервозности из-за пропущенной лекции и отсутствия конспекта. Имеется ещё один фактор, который отрицательно влияет на дисциплину и внимание студентов. Они отвлекаются на окружающую их обстановку.

Помимо выполнения организационных функций перед преподавателем английского языка стоят дидактические задачи: сформировать у студентов фонетические, лексические, грамматические навыки и коммуникативные компетенции.

Формирование фонетических навыков представляется трудоемким и не всегда эффективным при работе в Zoom. Именно эти навыки особенно важны на начальных этапах обучения английскому языку. Наибольшую сложность представляет проведение фонетической зарядки, так как хоровая работа невозможна на платформе Zoom. Zoom, к сожалению, не позволяет использовать все возможности хоровой работы в реальной аудитории. Индивидуальная работа по формированию фонетических навыков может быть вполне эффективной, в частности, при работе над звуками, интонацией и ритмом. Используя возможности сети Интернет, можно познакомить студентов с транскрипционными знаками и продемонстрировать картинки, отображающие правильное положение речевых органов при произнесении отдельного звука, а также и произношение звуков, звукосочетаний и скороговорок в исполнении носителей языка. Проверка сформированности фонетических навыков и коррекция также вполне возможны, поскольку этот вид работы требует в основном индивидуального подхода.

Что касается лексических и грамматических навыков, то режим их закрепления представляется оптимальным на данной платформе. Достаточно креативно и эффективно можно вводить новый лексико-грамматический материал. В этом случае преподаватель может использовать как интерактивную доску, так и заранее подготовленную презентацию. Яркий визуальный ряд презентации позволяет активизировать процесс восприятия за счет синестезии (совместной работы зрительного и слухового анализаторов). При использовании презентации важно обратить внимание на особенности восприятия информации [5]. Наиболее значимым является правило 7±2, которое обозначает количество одновременных комфортно воспринимаемых объектов [17]. Если их количество превышает обозначенное число, то человек отказывается воспринимать информацию или старается ее максимально упростить. Особое внимание стоит обратить на форму подачи информации, так как в первую очередь запоминаются цифры и цвета, далее следуют буквы и геометрические формы, и лишь на пятом месте стоят слова [12]. Таким образом, при объяснении нового грамматического явления лучше использовать некий синестезированный вариант. Сложнее дело обстоит с введением незнакомого лексического материала, но можно отойти от предоставления нового вокабуляра списком, а прибегнуть к графической и цветовой форме, как показано на рис. 1 на примере фразовых глаголов.

Рис. 1. Пример подачи нового лексического материала (Look) [15]

При работе над презентацией также важно помнить о ее цветовом оформлении. Необходимо удачно подобрать цвет фона, чтобы обеспечить его контраст. Наиболее оптимальным представляется чёрный текст на белом фоне, но допустимы и другие варианты с учетом того факта, что если для фона используется несколько цветов, то они должны быть родственными. Слабый контраст между фоном и материалом, размещённом на нем, вызывает напряжение и создаёт трудность в восприятии информации. Кроме того, привлечь внимание к определенным разделам лексико-грамматической темы можно за счёт контраста размера, сделав основной элемент более крупным по сравнению с остальными, и контраста движения, так как движущиеся объекты практически невозможно игнорировать. Помимо того что лучше использовать разреженный текст, который более комфортен для восприятия, необходимо не забывать о длине строки. Более оптимальной считается средняя длина, так как прочтение слишком длинной строки требует много движений головой, что быстро утомляет реципиента (студента), в то время как короткая строка неудобна при наличии в тексте сложных слов [10].

Ещё одним способом удачного введения нового материала выступает приём из новостной журналистики – обратная пирамида текста, при котором сначала сообщается самая важная информация, а потом детали. Так, в случае с грамматикой английского языка сначала, например, объясняется общая модель образования формы множественного числа существительных при помощи окончания -s, а только потом сообщаются исключения, связанные с особенностями написания. В самую последнюю очередь студент получает материал о полных исключениях из правила (рис. 2).

Рис. 2. Пример подачи нового грамматического материала (Грамматика английского языка) [1]

Наибольшую сложность представляет контроль знаний и умений, так как, например, при проведении лексического диктанта, теста на знание активного вокабуляра темы или грамматического теста для определения уровня сформированности соответствующего навыка невозможно рассчитывать на объективность.

Пока для студентов проверка домашнего задания по английскому языку, онлайн-экзамен, контрольные работы, декламация, подготовленная монологическая речь без опоры на запись в режиме виртуального занятия беспроблемны, поскольку можно списывать, считывать, подглядывать и пр. С учетом вышесказанного можно сформулировать первоочередную задачу – разработать систему контроля качества за этими видами онлайн-работы. Альтернативным вариантом проверки сформированных компетенций могут выступать тесты с установленным временным лимитом, которые можно разместить в электронной информационно-образовательной среде университета (ЭИОС). В МГУ им. Н. П. Огарева данная среда сформирована и весьма эффективно используется преподавателями и студентами.

Кроме вышеупомянутого, обучение любому иностранному языку, в том числе и английскому, связано с развитием навыков речевой деятельности: аудирования, чтения, письма, говорения. Развитие этих навыков в Zoom имеет свои особенности.

Платформа Zoom подходит для работы над развитием аудирования. Некоторую сложность представляли задания на **аудирование** в связи с нестабильностью сигнала и работы сети Интернет. За время удалённой формы обучения нами проводилась работа по развитию следующих навыков аудирования:

1) аудирование с пониманием основного содержания;

2) аудирование с извлечением запрашиваемой информации;

3) аудирование с полным пониманием.

Наиболее удачным для тренировки на платформе Zoom оказался первый вид. Что касается второго и третьего вида аудирования, то студенты сталкивались с главной трудностью: фоновый шум как издержка техники трансляции. И как уже было отмечено, эффективность данного вида работы зависит от скорости сети Интернет и качества связи.

Что касается заданий на **чтение**, то со всеми его видами (ознакомительное чтение, изучающее чтение, поисковое чтение и чтение вслух для контроля фонетических и интонационных навыков) дело обстояло проще, так как студенты могут выполнять их поочерёдно.

Относительно заданий на развитие навыков **письменной речи** представляется удобным их перенос в раздел домашних, прикрепления файлов в личный кабинет с тем, чтобы проверить их в режиме оффлайн.

Последний и самый сложный вид речевой деятельности, **говорение**, как известно, существует в трех формах: монолог, диалог и полилог. Первые два можно развивать на данной платформе: для проверки удобно проводить запись в Zoom с целью повторного прослушивания. Определенные сложности представляет тот факт, что у студента всегда в онлайн-обучении есть возможность считывания и подглядывания в письменный текст. С полилогом дело обстоит иначе из-за технических особенностей платформы: микрофон одного обучающего заглушает микрофон другого. Поэтому развитие навыков полилога на платформе Zoom не представляется возможным.

За период удалённой работы со студентами самым удачным в плане организации оказался онлайн формат экзаменов разных уровней – промежуточного контроля, государственного экзамена и экзамена кандидатского минимума аспирантов разных специальностей. Но вместе с тем и здесь главной проблемой остаётся самостоятельность подготовки ответа без опоры на разные источники – конспекты, книги, Интернет.

Обсуждение и заключение. Таким образом, обучение английскому языку в Zoom имеет как недостатки, так и положительные стороны. Приобретённый опыт позволяет сделать следующие выводы относительно положительных характеристик:

– функция записи лекции или консультации с целью повторного прослушивания студентами и возможность работать в режиме восприятия записанной речи с целью опознания и исправления ошибок студентов в сохранённых фрагментах;

– семантизация новой лексики и демонстрация примеров при введении нового грамматического материала и формирование грамматических навыков с помощью визуального ряда.

Помимо плюсов работы на платформе Zoom были выявлены некоторые минусы:

– напряженное психическое состояние студентов и преподавателя из-за возможных технических сбоев в работе платформы;

– возникающие проблемы с дисциплиной во время видеоконференции: студенты опаздывают на занятие, объясняя свою непунктуальность трудностями подключения, они также уходят из поля зрения, отключая камеру или звук или и то и другое, ссылаясь на проблемы сети Интернет;

– трудности при работе над фонетическим аспектом речи и невозможность проверить задания по декламации, заучиванию наизусть, по презентации заранее подготовленной речи без опоры на письменный текст из-за отсутствия объективности;

– технические сложности при аудировании;

– отсутствие технического оснащения платформы Zoom для ведения полилога;

– неестественный формат диалога: студенты должны дослушать собеседника, прежде чем высказать свою мысль. Иными словами, нарушается естественность подачи диалогических реплик.

Дистанционное обучение, как показала вынужденная практика во время пандемии, должно войти составной частью в систему вузовского образования. Но оно не может и не должно заменить непосредственно прямое общение студента и преподавателя. В рассказе А. Азимова “The Fun They Had” по сюжету два подростка, у которых было домашнее компьютерное обучение и в школу они не ходили, на чердаке дома нашли школьный учебник. Один из подростков рассказал другому, что давным-давно ученики посещали школу и учились у настоящего живого учителя, который объяснял правила и задачи и с ним можно было поговорить. Тот живой учитель был гораздо лучше бездушного экрана монитора, на котором только и может высветиться “Try again”. Подростки горестно вздохнули, и каждый подумал про себя о том счастливом времени, когда учитель был живым человеком “What fun they had!” [7].

Сюжет рассказа А. Азимова и его финальная фраза очень актуальны в настоящее время.

В данной статье описывается первый опыт проведения занятий по английскому языку на платформе Zoom. В условиях продолжающейся пандемии и отсутствия возможности работать в аудиториях преподаватели накопят больший опыт, и, возможно, перечисленные выше недостатки будут преодолены. Впереди большая работа по созданию методического оснащения, переподготовке преподавателей, по улучшению технического обеспечения этой формы обучения: широкополосный Интернет, компьютер для каждого студента, продуманная логистика расписания, включающего как занятия в аудитории с преподавателем, так и онлайн. Проблем при пристальном изучении результатов «пандемийного дистанта» много, но при доброй воле, энтузиазме всех участников этого процесса они вполне решаемы.

Литература

1. Грамматика английского языка [Электронный ресурс]. URL: https://preply.com/ru/blog/2020/04/15/prostye-pravila-obrazovaniya-mnozhestvennogo-chisla-sushhestvitelnyh-v-anglijskom-yazyke/#scroll-to-heading-0 (дата обращения: 26.01.2021).
2. Игнатович Т. В. Использование интерактивных приложений в курсе РКИ (элементарный и базовый уровни) : материалы междунар. науч. конф. «Китайско-белорусские языковые, литературные и культурные связи : история и современность». Минск : Изд-во БГУ, 2019. С. 257 – 262.
3. Сергеева Н. А., Сергеев А. В. Технологии электронного обучения и дистанционного образования в профессиональном обучении : сб. ст. междунар. науч.-метод. конкурса «Преподаватель года 2019». Петрозаводск : Междунар. центр науч. партнерства «Новая Наука», 2019. С. 174 – 182.
4. Фомина А. С. Онлайн-обучение в высшем учебном заведении : методики, контент, технологии // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 1. С. 101 – 106.
5. Шуваев Я. Психофизиология графических интерфейсов [Электронный ресурс] // Дизайн в цифровой среде. URL: https://tilda. education/courses/web-design/psychophysiology/ (дата обращения: 26.01.2021).
6. Шукшина Е. Е., Селиванова М. А. Система дистанционного образования с использованием Интернет-технологий // Вестник НИИ СУВПТ : сб. науч. тр. Вып. 25. Красноярск : НИИ СУВПТ, 2007. С. 150 – 154.
7. Asimov I. The Fun They Had. 1957. Available at: http://web1.nbed. nb.ca/sites/ASD-S/1820/J%20Johnston/Isaac%20Asimov%20-%20The%20fun%20they%20had.pdf (accessed: 26.01.2021).
8. Bradley R., Browne B., Kelley H. Examining the Influence of Self-efficacy and Self-regulation in Online Learning // College Student Journal. 2017. Vol. 51, Issue 4. Pp. 518 – 530.

9. Brainard R., Watson L. Zoom in the Classroom : Transforming Traditional Teaching to Incorporate Real-Time Distance Learning in a Face-to-Face Graduate Physiology Course // The FASEB Journal. 2020. Vol. 34, Issue S1.
10. Bringhurst R. The Elements of Typographic Style. Vancouver : Hartley & Marks Publishers, 2004. 352 p.
11. Candarli D., Yuksel H. G. Students' Perceptions of Video-conferencing in the Classrooms in Higher Education // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012. Issue 47. Pp. 357 – 361.
12. Cavanagh J. P. Relation between the Immediate Memory Span and the Memory Search Rate // Psychological Review. 1972. Vol. 79, Issue 6. Pp. 525 – 530.
13. Dhawan Sh. Online Learning : A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. Issue: 49. Pp. 5 – 22.
14. Levy D. M. Teaching Effectively with Zoom : A Practical Guide to Engage Your Students and Help Them Learn. Chicago, IL : LSC Communications, 2021. 214 p.
15. Look [Электронный ресурс]. URL: http://www.learnenglishbest.com/phrasal-verb-look.html (accessed: 26.01.2021).
16. Mahlangu V. P. The Good, the Bad, and the Ugly of Distance Learning in Higher Education // Trends in E-learning. Chapter 2. 2018.
17. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two : Some Limits on Our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 63, Issue 2. Pp. 81 – 97.
18. Singh V., Thurman A. How Many Ways can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988 – 2018) // American Journal of Distance Education. 2019. Vol. 33, Issue 4. Pp. 289 – 306.
19. Virtual Classrooms : How Online College Courses Affect Student Success / E. P. Bettinger [et al.] // American Economic Review. 2017. Vol. 107, Issue 9. Pp. 2855 – 2875.
20. Zoom [Электронный ресурс]. URL: https://zoom.us/ru-ru/about.html (дата обращения: 26.01.2021).

References

1. Grammatika anglijskogo yazy`ka [E`lektronny`j resurs]. URL: https://preply.com/ru/blog/2020/04/15/prostye-pravila-obrazovaniya-mnozhestvennogo-chisla-sushhestvitelnyh-v-anglijskom-yazyke/#scroll-to-heading-0 (data obrashheniya: 26.01.2021).
2. Ignatovich T. V. Ispol`zovanie interaktivny`x prilozhenij v kurse RKI (e`lementarny`j i bazovy`j urovni) : materialy` mezhdunar. nauch. konf. «Kitajsko-belorusskie yazy`kovy`e, literaturny`e i kul`turny`e svyazi : istoriya i sovremennost`». Minsk : Izd-vo BGU, 2019. S. 257 – 262.
3. Sergeeva N. A., Sergeev A. V. Texnologii e`lektronnogo obucheniya i distancionnogo obrazovaniya v professional`nom obuchenii : sb. st. mezhdunar. nauch.-metod. konkursa «Prepodavatel` goda 2019». Petrozavodsk : Mezhdunar. centr nauch. partnerstva «Novaya Nauka», 2019. S. 174 – 182.

4. Fomina A. S. Onlajn-obuchenie v vy`sshem uchebnom zavedenii : metodiki, kontent, texnologii // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2016. № 1. S. 101 – 106.
5. Shuvaev Ya. Psixofiziologiya graficheskix interfejsov [E`lektronny`j resurs] // Dizajn v cifrovoj srede. URL: https://tilda. education/courses/web-design/psychophysiology/ (data obrashheniya: 26.01.2021).
6. Shukshina E. E., Selivanova M. A. Sistema distancionnogo obrazovaniya s ispol`zovaniem Internet-texnologij // Vestnik NII SUVPT : sb. nauchn. tr. Vy`p. 25. Krasnoyarsk : NII SUVPT, 2007. S. 150 – 154.
7. Asimov I. The Fun They Had. 1957. Available at: http://web1.nbed.nb. ca/sites/ASD-S/1820/J%20Johnston/Isaac%20Asimov%20-%20The%20fun%20they %20had.pdf (accessed: 26.01.2021).
8. Bradley R., Browne B., Kelley H. Examining the Influence of Self-efficacy and Self-regulation in Online Learning // College Student Journal. 2017. Vol. 51, Issue 4. Pp. 518 – 530.
9. Brainard R., Watson L. Zoom in the Classroom : Transforming Traditional Teaching to Incorporate Real-Time Distance Learning in a Face-to-Face Graduate Physiology Course // The FASEB Journal. 2020. Vol. 34, Issue S1.
10. Bringhurst R. The Elements of Typographic Style. Vancouver : Hartley & Marks Publishers, 2004. 352 p.
11. Candarli D., Yuksel H. G. Students' Perceptions of Video-conferencing in the Classrooms in Higher Education // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012. Issue 47. Pp. 357 – 361.
12. Cavanagh J. P. Relation between the Immediate Memory Span and the Memory Search Rate // Psychological Review. 1972. Vol. 79, Issue 6. Pp. 525 – 530.
13. Dhawan Sh. Online Learning : A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis // Journal of Educational Technology Systems. 2020. Issue: 49. Pp. 5 – 22.
14. Levy D. M. Teaching Effectively with Zoom : A Practical Guide to Engage Your Students and Help Them Learn. Chicago, IL : LSC Communications, 2021. 214 p.
15. Look [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.learnenglishbest.com/phrasalverb-look.html (accessed: 26.01.2021).
16. Mahlangu V. P. The Good, the Bad, and the Ugly of Distance Learning in Higher Education // Trends in E-learning. Chapter 2. 2018.
17. Miller G. A. The Magical Number Seven, Plus or Minus Two : Some Limits on Our Capacity for Processing Information // Psychological Review. 1956. Vol. 63, Issue 2. Pp. 81 – 97.
18. Singh V., Thurman A. How Many Ways can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988 – 2018) // American Journal of Distance Education. 2019. Vol. 33, Issue 4. Pp. 289 – 306.
19. Virtual Classrooms : How Online College Courses Affect Student Success / E. P. Bettinger [et al.] // American Economic Review. 2017. Vol. 107, Issue 9. Pp. 2855 – 2875.
20. Zoom [E`lektronny`j resurs]. URL: https://zoom.us/ru-ru/about.html (data obrashheniya: 26.01.2021).

I. A. Anashkina, I. I. Konkova

ZOOM AS A FORMAT OF DISTANCE LEARNING (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE)

Online platforms are really essential for the education field due to the current world situation created by the pandemic. The objective of the article is to study the peculiarities of English classes on Zoom at high school. The starting point of this research is the analysis of the way English classes are conducted on Zoom paying special attention to its advantages and disadvantages. The article contains the conclusions based on the above mentioned experience. The research object is the process of teaching English as a foreign language with the help of information technologies in distance learning.

***Key words**: online education, distance learning, Zoom, the English language, speech habit.*

УДК 378.1

О. Н. Антропова, М. Н. Семиколенова

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ)

Цель статьи – исследование недостатков и преимуществ дистанционного обучения в высшей школе и определение основных тенденций и перспектив его развития в Российской Федерации. При проведении исследования использованы общенаучные методы, анкетирование, группировка, классификация, структурный анализ, сравнительный анализ, графический метод. В статье проведен подробный анализ практики применения дистанционного обучения вузами Алтайского края в условиях пандемии. В проведенном исследовании изучались взгляды студентов-медиков и студентов-экономистов на качество и перспективы дистанционного образования, а также влияние дистанционных форм обучения по разработанным онлайн-курсам на уровень удовлетворенности и освоения учебных дисциплин. Большинство обучающихся считают целесообразным дистанционное образование только в рамках смешанной образовательной модели, наряду с традиционным. Дистанционное образование привлекает студенческую аудиторию гибкостью, доступностью и свободным графиком обучения. Дистанционное образование является, с одной стороны, инновационным и перспективным направлением развития системы образования в России, но, с другой – наиболее успешно может применяться при подготовке специалистов только в совокупности с методами традиционного обучения.

***Ключевые слова**: высшее образование, дистанционное образование, информационно-образовательная среда, онлайн-обучение, медицинское образование, экономическое образование.*

Введение. Современные условия ставят новые задачи перед системой образования. Мировая глобализация, динамично меняющаяся конъюнктура рынка труда, новые требования к будущим специалистам, а теперь и условия пандемии привели к изменению подходов и методик преподавания в системе высшего образования. Способны ли новые условия обучения и методики преподавания обеспечить формирование необходимых профессиональных навыков у студентов? Вот основной вопрос, который встает перед педагогическим и профессиональным сообществом.

В Российской Федерации была утверждена Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Согласно данному документу под дистанционным образованием понимается «комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии». Открытое образование, онлайн-обучение, дистанционное образование приобретают большую популярность в Европе и во всем мире [10; 11].

Дистанционное обучение является в настоящее время одним из наиболее актуальных и в то же время полемистических вопросов в сфере образования [2; 9]. Общемировая практика свидетельствует о формировании смешанной модели (blended learning), которая предполагает эффективную интеграцию различных форматов обучения и моделей преподавания с учетом особенностей восприятия учащихся благодаря сочетанию дистанционных технологий с достоинствами традиционного подхода. Использование данной модели позволяет значительно расширить возможности получения образования и повысить эффективность обучения; при совместном применении различных форматов обучения нивелируются недостатки каждого из них [14]. Однако условия пандемии продиктовали необходимость перехода на 100%-ное онлайн-обучение.

Многие авторы [4; 5] оценивают преимущества и недостатки дистанционного обучения с точки зрения преподавателя высшей школы. Вузы вынуждены расширять свою образовательную деятельность в онлайн-среде, и всё большее число преподавателей включается в разработку и проведение онлайн-курсов. Между тем успешность онлайн-обучения зависит не только от передовых методов и новейших технологий, но прежде всего от участвующих в нём педагогов. Для включения в онлайн-обучение преподаватель сегодня должен обладать целым перечнем компетенций: способностью проектировать и разрабатывать педагогический дизайн онлайн-курсов; готовностью к разработке содержания и методическому проектированию онлайн-курсов с использованием различных форм цифрового контента; готовностью к использованию современных технологий и инструментов при создании различных форм цифрового контента онлайн-курсов; готовностью к проектированию, разработке и использованию инструментов оценки качества онлайн-курсов и результатов онлайн-обучения [3].

Интерес представляют вопросы эффективности и успешности дистанционного обучения в различных вузах. Традиционно онлайн-обучение в медицинском вузе подвергалось большей критике и сомнениям. С одной стороны, использование дистанционных технологий в системе очного медицинского образования позволяет выделить ряд положительных моментов, обеспечивающих эффективность дистанционного обучения как формы самостоятельной работы студентов. На основе учета индивидуальных запросов обучаемых достигается максимальная дифференциация и индивидуализация обучения, развиваются потребности в самостоятельном приобретении знаний и навыков, формируются навыки самообучения. Таким образом, интерактивные формы обучения способствуют активизации учебно-образовательного процесса, в том числе и процесса самостоятельной работы студентов медицинского вуза [1]. Преимущества дистанционного обучения медицинским профессиям точно такие же, как и для любых других профессий: не нужно тратить время и деньги на ежедневные поездки в университет, можно самостоятельно выбирать время для занятий и темп обучения (в разумных пределах), а также заниматься без отрыва от основной вашей деятельности на данный момент. С другой стороны, дистанционное обучение медицинским профессиям в значительной степени осложняется отсутствием возможности преподать студенту практическую сторону процесса обучения. Выпустить из учебного заведения «чистого» теоретика непозволительно, учащимися медицинских колледжей и вузов необходимо освоение практических навыков, приобретение навыков и умений «у постели больного». Оба этих фактора – объём знаний и необходимость в практике – ставят дистанционное обучение медицинским профессиям фактически на грань невозможного. В связи с этим остается дискуссионным вопрос результативности дистанционного обучения, когда речь идёт не о повышении квалификации, а о первом медицинском образовании.

Цель настоящей статьи – исследование недостатков и преимуществ дистанционного обучения в высшей школе и определение основных тенденций и перспектив его развития в Российской Федерации. В настоящей статье основной акцент будет смещен на оценку перспектив дистанционного обучения с точки зрения его потребителей, т. е. студентов вузов.

Методология и материалы. Качество и результативность дистанционного обучения оценивались среди студентов двух направлений подготовки специалитета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный университет» и Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Данный выбор объекта исследования был не случаен. С одной стороны, практика использования дистанционных технологий изучалась в отношении совершенно разных направлений подготовки: «Экономическая безопасность»

и «Лечебное дело», но, с другой – эти направления подготовки объединяет практико-ориентированный подход к обучению и построению учебных планов.

Дистанционные технологии в обучении студентов направления подготовки «Экономическая безопасность» уже были внедрены в образовательный процесс ранее. Однако форма дистанционного обучения применялась главным образом как форма организации самостоятельной работы по изучаемым дисциплинам, в отличие от настоящего времени, когда произошел переход на дистанционную форму обучения в полном объеме. Основной платформой для дистанционного обучения в обоих вузах являлись разработанные курсы на образовательных порталах университетов. Изучение лекционного материала, разбор практических заданий и навыков, мониторинг посещаемости и контроль за усвоением рассматриваемых вопросов осуществлялись на едином образовательном курсе, что облегчало координацию работы и доступность средств обучения для студентов. Но, несмотря на это, и преподаватели, и студенты столкнулись с рядом проблем в использовании дистанционного обучения.

Электронный курс «Факультетская терапия и профессиональные болезни» был представлен в системе Moodle (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда), это свободная система управления обучением, ориентированная прежде всего на организацию взаимодействия между преподавателем и обучающимися, хотя подходит и для организации традиционных дистанционных курсов, а также поддержки очного обучения. Преимуществом такой системы является то, что информационные технологии в образовательном процессе принимают вид не отдельных решений, предназначенных для конкретных дисциплин, а интегрированы в единую информационно-образовательную среду, функции которой постоянно расширяются. Данный электронный курс включал инструкции к освоению лекций и практических занятий, чтение лекций и демонстрацию клинических случаев онлайн, доступ к учебно-методическому обеспечению образовательного процесса (учебным планам, рабочим программам дисциплины, электронным изданиям, видео с демонстрацией практических навыков и другим ресурсам), осуществление и фиксацию результатов образовательного процесса (онлайн-тестирование по освоению лекций и практических занятий, ответы на вопросы клинических задач, индивидуальные задания для учебно-исследовательской работы студентов). Важной была возможность ежедневной поддержки взаимодействия между участниками образовательного процесса с помощью различных интернет-ресурсов.

Для изучения мнения студенческой аудитории о результативности дистанционного обучения авторами была разработана анкета, состоящая из десяти вопросов и охватывающая следующие аспекты: уровень удовлетворенности до и после внедрения дистанционного обучения; проблемы освоения дисциплины дистанционно; вопросы объективности текущей и промежуточной аттестации в период дистанционного и традиционного обучения; перспективы внедрения дистанционных технологий в дальнейшем в образовательный процесс. В анкетировании методом случайной выборки

приняли участие 200 студентов. Отклик составил 82 % (80 обучающихся АГМУ и 84 студента АГУ).

Анализ результатов анкетирования проводился с использованием приемов группировки, классификации, структурного анализа, графического метода.

Результаты и обсуждения. При оценке качества преподавания дисциплины около половины студентов обоих вузов отметили полную удовлетворенность содержанием курса, однако форма проведения занятий устраивала в полной мере 53,4 % студентов АГУ, среди обучающихся АГМУ таковых студентов не оказалось, 50 % были удовлетворены частично. Неудовлетворенность содержанием курса была высказана 12,5 и 13,3 % студентов АГМУ и АГУ соответственно (см. рисунок).

Оценка обучающимися качества преподавания дисциплины

В ходе тестирования студенты высказали свое мнение о перспективах дистанционного обучения в вузах. Следует отметить, что обучающиеся положительно отнеслись к дистанционному проведению занятий, лишь 12,5 и 13,0 % студентов АГМУ и АГУ посчитали такой вид обучения недопустимым. Большинство анкетируемых (62,5 % АГМУ и 50 % АГУ) указали, что предпочтительна реализация дистанционной формы обучения в объеме 50 – 75 % от общего числа учебных часов, 25 и 37 % студентов АГМУ и АГУ соответственно считали возможным данные технологии в объеме, не превышающем 25 %. Следует отметить достаточную адаптированность современных обучающихся к дистанционным формам проведения занятий, лишь 10 % отметили свою плохую готовность.

Дистанционная форма обучения предполагает использование различных форм обучения. С целью оптимизации и унификации процесса обучения по преподаваемым дисциплинам студенты предлагали использование преимущественно вебинаров и разборов клинических ситуаций. Независимо от направления подготовки среди вариантов самостоятельной работы большинство бы предпочли следующие формы:

разработка схем, алгоритмов, таблиц, слайдов; работа с обучающими программами; самостоятельное изучение тем и разделов дисциплин.

Для формирования профессиональных компетенций и освоения практических навыков наиболее целесообразным анкетируемые считали: решение проблемных задач, ситуаций (100 % обучающихся); написание и рецензирование учебных курсовых работ, историй болезни, амбулаторных карт (53 % обучающихся); видеофильмы, демонстрирующие навыки проведения исследований, манипуляций (50 % обучающихся).

При анализе результатов исследования выяснено, что переход на дистанционную форму был по-разному оценен в зависимости от профиля вуза (табл. 1). Студенты экономического факультета считают, что качество преподавания не изменилось, большинство отметили отсутствие изменений в освоении профессиональных компетенций и объективности оценки преподавателя. Обучающиеся медицинского вуза указали на ухудшение качества преподавания в 25 %, каждый второй студент указал на ухудшение освоения компетенций при дистанционном обучении. Сопоставимо было мнение студентов о качестве лекций и практических занятий, а также оценивании преподавателем. Обучающиеся медицинского вуза отметили, что дистанционное обучение характеризуется доступностью и открытостью, свободным графиком учебной деятельности (табл. 2).

Таблица 1

Оценка студентами изменений в преподавании дисциплины при переходе на дистанционную форму обучения (%)

Категория оценки	Ухудшилось АГМУ/ АГУ	Без изменений АГМУ/ АГУ	Улучшилось АГМУ/ АГУ
Качество преподавания дисциплины	25 / 0	75/ 100	0
Освоение профессиональных компетенций	50 / 13,3	50 / 73,4	0 / 13,3
Качество лекций, практических занятий	25 / 26,6	50 / 39,9	25 / 13,3
Объективность оценки преподавателем	12,5 / 0	77,5 / 86,7	0 / 13,3

Таблица 2

Преимущества и недостатки дистанционного обучения по мнению обучающихся (%)

Недостатки дистанционного обучения		Преимущества дистанционного обучения	
АГМУ	АГУ	АГМУ	АГУ
Отсутствие возможности непосредственного общения с преподавателем (100)	Отсутствие возможности непосредственного общения с преподавателем (74)	Доступность и открытость (50)	Гибкость, возможность параллельного обучения (70)
Сложность самостоятельного освоения учебного материала (75)	Увеличение трудоемкости изучения дисциплины (60)	Свободный график учебной деятельности (25)	Свободный график учебной деятельности (60)
Увеличение трудоемкости изучения дисциплины (25)	Сложность самостоятельного освоения учебного материала (40)		Индивидуальность обучения (50)

Для студентов АГУ стали важными, наряду со свободным графиком, гибкость и возможность параллельного обучения, индивидуальность обучения. Анкетируемые обоих вузов отметили одинаковые недостатки дистанционного обучения: отсутствие возможности непосредственного общения с преподавателем, сложность самостоятельного освоения учебного материала и увеличение трудоемкости изучения дисциплины.

Выводы. Таким образом, можно заключить, что дистанционное обучение стало объективной реальностью высшего образования и неотъемлемой частью образовательного процесса. В условиях тотального применения компьютерных технологий, информационных систем, цифровизации всех сторон деятельности общества использование в образовании аналогичной информационно-образовательной среды является логичным и в какой-то степени системным процессом. Тем более постоянно меняющаяся система профессиональных стандартов, задач и требований к специалистам современных организаций диктует необходимость непрерывного обучения и самообразования.

Как отечественные, так и зарубежные педагоги [6; 7; 8; 12; 13; 15] прекрасно осознают необходимость перестройки методов обучения и преподавания для развития способностей XXI века. Этот процесс тесно связан с открытым, гибким и устойчивым пространством, которое больше не является просто физической конструкцией, а включает в себя онлайн-среду, которая не только поддерживает этот новый тип обучения, но также выступает в качестве катализатора обучения.

Таким образом, цель обучения студентов сводится не столько к формированию типичных знаний, умений и навыков, сколько к возможности реализовать возникающие потребности в пополнении и модернизации полученных знаний. И в этом смысле навык дистанционного обучения, опыт самостоятельного поиска, обработки и интерпретации информации поможет будущим специалистам сориентироваться в нестабильном мире профессионального сообщества.

Но технологии дистанционного обучения требуют развития и совершенствования, особенно при преподавании практико-ориентированных дисциплин. Без непосредственного общения с преподавателем, консультирования по наиболее сложным вопросам невозможно освоение необходимых знаний, умений и навыков. Это отмечают как преподаватели, так и студенты исследуемых образовательных учреждений. Анализ практики применения дистанционного обучения позволил подтвердить важность курирования студентов в процессе прохождения онлайн-курса и в процессе сбора необходимой информации из других открытых интернет-ресурсов.

Думается, что основным направлением совершенствования дистанционного обучения в высшей школе являются поиск и внедрение интерактивных образовательных технологий: кейсов, проблемных и ситуационных задач, семинаров, в ходе реализации которых будет осуществляться не только взаимодействие между преподавателем и студентом, но и внутри студенческой группы. Разработка в рамках дистанционных курсов заданий, интегрирующих

обратную связь преподавателя и студентов между собой, становится очень полезным и продуктивным при поиске решения нестандартных профессиональных задач. Опрашиваемая студенческая аудитория отмечала, кроме того, большое значение в освоении дисциплины выделенных блоков (модулей) внутри дистанционных курсов.

С нашей точки зрения, использование дистанционных занятий возможно, а иногда даже необходимо при подготовке специалистов, но не может полностью заменить традиционную форму обучения. Безусловно, переход к дистанционной форме обучения в полном объеме приведет к снижению освоения профессиональных компетенций.

Литература

1. Антонович М. Ю., Любченко М. Ю. Дистанционное образование в медицине // Медицина и экология. 2019. № 1. С 119 – 123.
2. Айдрус И. А., Асмятуллин Р. Р. Мировой опыт использования технологий дистанционного образования // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 139 – 145.
3. Галиханов М. Ф., Хасанова Г. Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 51 – 62. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62.
4. Захарова Ю., Танасенко К. МООК в высшем образовании: достоинства и недостатки для преподавателей // Вопросы образования. Педагогика. 2019. № 3. С. 176 – 202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
5. Леонтьева И. А., Ребрина Ф. Г. Применение дистанционных электронных ресурсов в образовательном процессе высшей школы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 114 – 124. DOI: 10.25588/CSPU.2018.12.
6. Романов Е. В., Дроздова Т. В. Дистанционное обучение: необходимые и достаточные условия эффективной реализации // Современное образование. 2017. № 1. С. 172 – 195. DOI: 10.7256/2409-8736.2017.1.22044 URL: https://nbpublish.com/library_read_article. php?id=22044.
7. Рощина Я. М., Рощин С. Ю., Рудаков В. Н. Спрос на массовые открытые онлайн-курсы (MOOC): опыт российского образования // Вопросы образования. 2018. № 1. С. 174 – 199. DOI: 10. 17323/1814-9545-2018-1-174-199.
8. Яшина Л. И. Дистанционное обучение в вузе: содержание и технологии // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (58). С. 15 – 18.
9. Baran, E., AlZoubi, D. (2020) Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices. *Distance Education*. Vol. 41, no. 2, pp. 230 – 244. DOI: 10.1080/01587919.2020.1757409.
10. Decuypere, M. (2019). Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner. *European Educational Research Journal*. Vol. 18, № 4. Pp. 439 – 460. DOI: https://doi.org/10.1177/1474904118814141.
11. Gil-Jaurena, I., Domínguez, D. (2018). Teachers' Roles in Light of Massive Open Online Courses (MOOCs): Evolution and Challenges in Higher Distance Education. *International Review of Education*. Vol. 64, № 2, pp. 197 – 219.

12. Jill W. Fresen (2018) Embracing distance education in a blended learning model: challenges and prospects, Distance Education, 39:2, 224-240, DOI: 10. 1080/01587919. 2018. 1457949.
13. Kyungmee Lee (2020) Who opens online distance education, to whom, and for what? *Distance Education.* Vol. 41. № 2. Pp. 186 – 200. DOI: 10.1080/01587919. 2020.175740412.
14. McVey, M. (2018) Distance education: Statewide, institutional, and international applications of distance education. *Int Rev Educ.* № 64, pp 269 – 272. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-017-9673-y.
15. Zhang, J., Burgos, D., Dawson, S. (2019) Advancing open, flexible and distance learning through learning analytics. *Distance Education*. Vol. 40, no. 3, pp. 303 – 308. DOI: 10. 1080/01587919. 2019. 1656151.

References

1. Antonovich M. Yu., Lyubchenko M. Yu. Distancionnoe obrazovanie v medicine // Medicina i e`kologiya. 2019. № 1. S 119 – 123.
2. Ajdrus I. A., Asmyatullin R. R. Mirovoj opy`t ispol`zovaniya texnologij distancionnogo obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 5. C. 139 – 145.
3. Galixanov M. F., Xasanova G. F. Podgotovka prepodavatelej k onlajn-obucheniyu: roli, kompetencii, soderzhanie // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2019. T. 28. № 2. S. 51 – 62. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62.
4. Zaxarova Yu., Tanasenko K. MOOK v vy`sshem obrazovanii: dostoinstva i nedostatki dlya prepodavatelej // Voprosy` obrazovaniya. Pedagogika. 2019. № 3. C. 176 – 202. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-176-202.
5. Leont`eva I. A., Rebrina F. G. Primenenie distancionny`x e`lektronny`x resursov v obrazovatel`nom processe vy`sshej shkoly` // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2018. № 3. C. 114 – 124. DOI: 10.25588/CSPU.2018.12.
6. Romanov E. V., Drozdova T. V. Distancionnoe obuchenie: neobxodimy`e i dostatochny`e usloviya e`ffektivnoj realizacii // Sovremennoe obrazovanie. 2017. № 1. S. 172 – 195. DOI: 10.7256/2409-8736.2017.1.22044 URL: https://nbpublish. com/library_read_article. php?id=22044.
7. Roshhina Ya. M., Roshhin S. Yu., Rudakov V. N. Spros na massovy`e otkry`ty`e onlajn-kursy` (MOOC): opy`t rossijskogo obrazovaniya // Voprosy` obrazovaniya. 2018. № 1. S. 174 – 199. DOI: 10. 17323/1814-9545-2018-1-174-199.
8. Yashina L. I. Distancionnoe obuchenie v vuze: soderzhanie i texnologii // Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. № 1 (58). S. 15 – 18.
9. Baran, E., AlZoubi, D. (2020) Affordances, challenges, and impact of open pedagogy: examining students' voices. Distance Education. Vol. 41, no. 2, pp. 230 – 244. DOI: 10.1080/01587919.2020.1757409.

10. Decuypere, M. (2019). Open Education platforms: Theoretical ideas, digital operations and the figure of the open learner. European Educational Research Journal. Vol. 18, № 4. Pp. 439 – 460. DOI: https://doi.org/10.1177/1474904118814141.
11. Gil-Jaurena, I., Domínguez, D. (2018). Teachers' Roles in Light of Massive Open Online Courses (MOOCs): Evolution and Challenges in Higher Distance Educa-tion. International Review of Education. Vol. 64, № 2, pp. 197 – 219.
12. Jill W. Fresen (2018) Embracing distance education in a blended learning model: challenges and prospects, Distance Education, 39:2, 224-240, DOI: 10. 1080/01587919. 2018. 1457949.
13. Kyungmee Lee (2020) Who opens online distance education, to whom, and for what? Distance Education. Vol. 41. № 2. Pp. 186 – 200. DOI: 10.1080/01587919. 2020.175740412.
14. McVey, M. (2018) Distance education: Statewide, institutional, and international applications of distance education. Int Rev Educ. № 64, pp 269 – 272. DOI: https://doi.org/10.1007/s11159-017-9673-y.
15. Zhang, J., Burgos, D., Dawson, S. (2019) Advancing open, flexible and distance learning through learning analytics. Distance Education. Vol. 40, no. 3, pp. 303 – 308. DOI: 10. 1080/01587919. 2019. 1656151.

O. N. Antropova, M. N. Semikolenova

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE LEARNING IN UNIVERSITIES (BASED ON THE RESULTS OF A STUDENT SURVEY)

The aim of the article is to study the disadvantages and advantages of distance learning in higher education and to determine the main trends and prospects for its development in the Russian Federation. During the study, general scientific methods, questionnaires, grouping, classification, structural analysis, comparative analysis, graphical method were used. The article provides a detailed analysis of the practice of using distance learning by universities in the Altai Territory in a pandemic. The study examined the views of medical students and economics students on the quality and prospects of distance education, as well as the impact of distance learning on the developed online courses on the level of satisfaction and mastery of academic disciplines. The majority of students consider distance education to be advisable only within the framework of a mixed educational model, along with the traditional one. Distance education attracts the student audience with flexibility, accessibility and a free learning schedule. Distance education is, on the one hand, an innovative and promising direction in the development of the education system in Russia. But, on the other hand, it can be most successfully applied in the training of specialists only in conjunction with the methods of traditional teaching.

***Key words**: higher education, distance education, information and educational environment, online learning, medical education, economic education.*

УДК 378.14

А. С. Гребенкина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УМКД ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ПОЖАРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрен вопрос совершенствования структуры и содержания учебно-методического комплекса по дисциплинам математического цикла подготовки. Представлена модель структуры такого комплекса по дисциплине «Высшая математика». Указаны учебные цели, образовательные задачи и содержание каждого структурного блока в процессе практико-ориентированного обучения будущих инженеров пожарной безопасности. Предложены фрагменты методических указаний по дисциплинам математического цикла для студентов пожарно-технических специальностей.

***Ключевые слова**: высшая математика, учебно-методический комплекс, практико-ориентированное обучение, практико-ориентированное задание, методические указания, учебные цели, пожарная безопасность, техносферная безопасность.*

Введение. Основная задача образовательного учреждения пожарно-технического профиля – подготовка квалифицированных, нестандартно мыслящих специалистов, которые могут быстро и эффективно справиться с чрезвычайными ситуациями (далее – ЧС), возникающими в результате негативных явлений природного и техногенного характера, в процессе эксплуатации техники и сооружений. Расчет устойчивости зданий и сооружений при пожаре, разработка комплекса профилактических мероприятий, прогнозирование динамики пожароопасной обстановки, оценка возможных рисков и вероятности возникновения ЧС представляют собой комплекс математических моделей. Успешность решения перечисленных и иных моделей в сфере гражданской защиты, выбор эффективных методов их решения во многом зависят от уровня математической подготовки инженеров пожарной безопасности. В то же время имеет место проблема математической грамотности среди специалистов указанного профиля.

Один из способов повышения качества математической подготовки инженеров пожарной и техносферной безопасности видим в реализации практико-ориентированного обучения. Е. М. Пост [13] определяет практико-ориентированный подход к обучению как ориентацию содержания и методов педагогического процесса на формирование у будущих специалистов практических навыков работы.

Сфера деятельности инженеров по

гражданской защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и их последствий охватывает широкий спектр вопросов. В частности, к ним относятся:

– осуществление целевых и научно-технических программ, направленных на предупреждение ЧС и повышение устойчивости функционирования организаций, а также объектов социального назначения в ЧС;

– прогнозирование и оценка социально-экономических последствий ЧС, определение на основе прогноза потребности в силах, средствах, материальных и финансовых ресурсах;

– анализ аварийной опасности предприятий, инженерная оценка их подготовленности к спасению людей;

– сбор и обработка информации в области гражданской обороны, защиты населения и территорий от ЧС;

– разработка и внедрение в установленном порядке показателей риска на территориях и объектах экономики.

Исходя из указанных задач, обучая математике будущих специалистов в области техносферной и пожарной безопасности, следует развить умения применения математических методов в решении задач экологии, метеорологии, безопасности жизнедеятельности. Необходимо развить у обучаемых математическую компетентность, сформировать у них навыки построения математико-статистических моделей деятельности противопожарной службы, организации аварийно-спасательных работ, организации жизнеобеспечения населения, прогнозирования возникновения ЧС и т. п. Поэтому актуальность практико-ориентированной математической подготовки будущих инженеров техносферной и пожарной безопасности выходит на первый план в проектировании содержания обучения.

Соглашаемся с И. И. Бондаренко [1] в том, что развитие математической компетентности студентов происходит наиболее эффективно в практико-ориентированном обучении, которое осуществляется по четырем основным направлениям. В своем исследовании ученый выделяет такие направления, как овладение операциями мышления при решении математических задач, математическая интерпретация профессионально значимых социальных ситуаций выбора, осознание идентичности методологических подходов к рассмотрению профессионального и математического знания, совершенствование практики применения математических знаний в учебном процессе.

Постановка проблемы. В обучении математике следует формировать навык построения математических моделей, создавать условия для осознания студентами значимости математических методов в будущей служебной практике, направлять деятельность студентов на расширение и углубление их математических и профессиональных знаний в области техносферной и пожарной безопасности. Поэтому актуализируется вопрос практико-ориентированного обучения математике. Возникает проблема приведения структуры и содержания учебных дисциплин в соответствие с требованиями и условиями служебных задач инженеров гражданской защиты.

Обзор научной литературы по проблеме. Особенности практико-ориентированного обучения математике в высшей технической школе отражены в

работах О. В. Бурдюговой, В. О. Зинченко, Л. Н. Лазуткиной, А. И. Малого, К. В. Моисеевой, О. А. Петриной, А. Г. Сабирова, Т. А. Тарасовой, Е. Н. Трофимец [9], M. Meiers [12] и др.

Реализация практико-ориентированного обучения математике требует совершенствования структуры и содержания учебно-методического комплекса дисциплин «Высшая математика», «Теория вероятностей и математическая статистика», «Методы математического моделирования и обработки данных». Различным аспектам разработки методического обеспечения дисциплин математического цикла подготовки посвящены исследования таких ученых, как Ю. В. Булычёва [2], Е. В. Власенко [3], О. Н. Волик [4], А. П. Мателенок [6], Е. И. Скафа [8], Г. М. Улитин [10], Г. Г. Хамов [11] и др. Но предложенные подходы к содержанию методического комплекса дисциплины не адаптированы к требованиям практико-ориентированного обучения. Методические разработки, позволяющие реализовать изучение основного курса математики в непосредственном ее приложении к будущей профессиональной деятельности инженеров пожарной безопасности, практически отсутствуют.

Анализ научных работ в области разработки методического обеспечения математических дисциплин позволил выделить основные структурные элементы, формирующие учебно-методический комплекс дисциплины (далее – УМКД): учебные программы, методические рекомендации преподавателю, методические указания студентам, материалы к проведению промежуточной и итоговой аттестации. В процессе обучения студентов пожарно-технических специальностей все перечисленные элементы должны быть ориентированы на будущую практическую деятельность инженеров пожарной (техносферной) безопасности. Разрабатывая содержание отдельных элементов УМКД, следует сделать акцент на практическую направленность дисциплины. Необходимо предусмотреть рассмотрение математических задач, соответствующих по своему контексту проблемам пожарной или техносферной безопасности, во всех видах учебной деятельности студентов.

Цель статьи – построение модели содержания и характеристика структурных элементов учебно-методического комплекса математических дисциплин, применяемого в процессе практико-ориентированного обучения будущих специалистов пожарной и техносферной безопасности.

Методология и методы исследования. В основе данной работы лежат педагогические исследования по методологии инженерной деятельности и технических наук, научные исследования по методологии математического образования инженеров пожарной и техносферной безопасности, действующие нормативные документы, методические разработки. Методологической базой выполняемого исследования служат:

– современные методики научно-педагогических исследований;

– основные положения практико-ориентированного подхода к математическому образованию будущих инженеров, в том числе инженеров пожарной безопасности;

– методология инженерной деятельности, особенности формирования инженерного мышления, определяющие методику обучения математике, содержание и технологии обучения.

Методы исследования, примененные в статье:

– анализ нормативных документов, научных статей, педагогических исследований и методических разработок;

– анализ и обобщения авторского педагогического опыта;

– интерпретация личного педагогического опыта,

– обобщение результатов наблюдений над учебным процессом.

Результаты исследования, обсуждение. Совокупность учебно-методических средств, образующих содержательную структуру методического комплекса по дисциплине «Высшая математика», должна быть направлена на формирование математической компетентности студентов посредством решения практико-ориентированных задач. Нормативными документами для проектирования технологии и методической системы обучения являются рабочая программа дисциплины и образовательные стандарты [7, с. 195].

С. П. Еременко разработан учебно-методический комплекс дисциплины «Математика для инженеров пожарной безопасности». В структурной модели комплекса ученый выделяет информационный, аналитическо-практический, научно-исследовательский и контрольно-обобщающий блоки [5, с. 69]. На наш взгляд, предложенная структура не полностью соответствует целям и задачам практико-ориентированной математической подготовки студентов пожарно-технических специальностей, требует уточнения и корректировки. При разработке УМК должен быть спроектирован блок управления, который обеспечит организацию именно практико-ориентированного обучения дисциплине. Учитывая разнообразие и специфическое содержание математических моделей в сфере гражданской защиты населения и территорий от ЧС, в структуре УМКД следует предусмотреть организацию научно-исследовательской работы студентов, сфокусированной исключительно на актуальных проблемах пожарной и техносферной безопасности. Для формирования навыков решения указанных моделей математическими методами требуется систематическое рассмотрение задач, содержание которых отражает реальные проблемы служебной деятельности будущих специалистов. Решение подобных задач нужно предусмотреть как на практических занятиях, так и во время самостоятельной работы студентов. Поэтому возникает необходимость дополнить имеющиеся учебные издания практико-ориентированным учебным пособием по математике, внести изменения в тематику курсовых работ по дисциплине и как следствие разработать методические указания к их выполнению. Перечисленные факторы обусловливают необходимость корректировки структуры и содержания УМК по математическим дисциплинам для студентов пожарно-технических специальностей.

Качественное усвоение математических знаний будущими инженерами

пожарной и техносферной безопасности обеспечивает их готовность к успешному усвоению дисциплин профессиональной подготовки («Прикладная механика», «Физико-химические основы развития и тушения пожаров», «Прогнозирование опасных факторов пожара», «Пожарная безопасность в строительстве», «Инженерная защита населения» и др.). Поэтому в структуре учебно-методического комплекса математической дисциплины следует отразить методические требования к организации, условию проведения и содержанию лекционных и практических занятий, курсовых работ, научно-исследовательской и самостоятельной работы студентов с учетом задач в сфере гражданской защиты. Исходя из этого предлагаем следующую модель учебно-методического комплекса по математическим дисциплинам для студентов пожарно-технических специальностей (рис. 1), которую рассмотрим на примере дисциплины «Высшая математика».

Рис. 1. Модель структуры учебно-методического комплекса по дисциплине «Высшая математика»

УМКД по высшей математике включает в себя такие структурные элементы, как блок управления, информационный блок, учебный блок, блок научных практико-ориентированных исследований, контролирующий блок. Каждый из названных блоков имеет свою цель и образовательную задачу. Реализация любого из них предполагает применение в той или иной степени информационно-коммуникационных технологий. Ниже приводим характеристику каждого структурного элемента предложенной модели УМКД.

Блок управления содержит методические материалы, которыми должен руководствоваться преподаватель, организовывая учебную деятельность студентов, критерии оценивания их знаний и умений (рис. 2).

Рис. 2. Содержательные компоненты блока управления

Учебные цели блока управления:

– организация учебной деятельности студентов по изучению дисциплины «Высшая математика»;

– оценивание качества освоения математических знаний;

– проверка уровня сформированности навыков применения математического аппарата в решении практических задач специалистов по пожарной и техносферной безопасности.

К задачам блока управления относятся:

– организация обучения математике в соответствии с рабочей программой дисциплины;

– обеспечение направленности содержания дисциплины на практические проблемы в сфере гражданской защиты;

– формирование тематики научно-исследовательских и курсовых работ студентов в соответствии с актуальными вопросами пожарной (техносферной) безопасности;

– обеспечение условий для проведения диагностики (в том числе – самодиагностики) качества освоения студентами содержания дисциплины.

Данный блок включает в себя нормативные документы (Закон об образовании, Государственный образовательный стандарт по специальности «Пожарная безопасность» и направлению подготовки «Техносферная безопасность», Положение об организации учебного процесса в конкретном учебном заведении), рабочую программу дисциплины «Высшая математика», инструкцию для преподавателя, методические указания к организации самостоятельной работы студентов, методические рекомендации к проведению практических занятий, критерии оценивания результатов учебной деятельности студентов по каждому виду деятельности.

Информационный блок содержит цели, на достижение которых направлена математическая подготовка сту-

дентов, теоретические сведения по дисциплине (рис. 3). Информационный блок включает в себя перечень целей дисциплины «Высшая математика», конспект лекций, учебное пособие с подробным изложением теоретических положений дисциплины, справочные материалы (таблицы, схемы, иллюстрации и т. п.).

Учебные цели информационного блока:

– развитие абстрактного математического мышления студентов;

– формирование теоретической основы, необходимой для построения интегральных, дифференциальных и зонных математических моделей, описывающих динамику развития пожара и его опасных факторов;

– формирование теоретической основы для построения и дальнейшего исследования моделей, связывающих динамику возникновения и развития ЧС с уровнем технического обеспечения, управленческими решениями, организационными факторами и социальными явлениями;

– развитие умений внедрять результаты теоретических исследований в практическую деятельность инженера гражданской защиты.

Рис. 3. Содержательные компоненты информационного блока

К задачам информационного блока относятся:

– формирование целостной системы математических знаний;

– развитие умений построения алгоритмов решения задач, выбора методов решения и способов их реализации;

– формирование навыка построения математических моделей в области техносферной безопасности, в расчетах параметров систем обеспечения пожарной безопасности;

– формирование навыка оперативно обрабатывать поступающую информацию, выдвигать гипотезы, применять адекватные методы и критерии для проверки их достоверности.

Учебный блок основан на практических занятиях по высшей математике, во время которых происходит формирование умений и навыков решения абстрактных и практико-ориентированных математических задач. В учебный блок может быть отнесена курсовая работа по отдельным разде-

лам дисциплины. Учебный блок включает в себя практикум по каждой теме дисциплины с примерами подробного решения задач, систему практико-ориентированных математических задач, задания для самостоятельной работы студентов (в том числе – индивидуальные), методические рекомендации для студентов по работе с содержанием элементов УМКД, задания для курсовой работы. Методическая структура учебного блока приведена на рис. 4.

Рис. 4. Содержательные компоненты учебного блока

Учебные цели данного блока следующие:

– развитие умений применять различные математические приемы и алгоритмы, обоснованно выбирать метод решения задачи;

– формирование навыка исследования математических моделей, описывающих динамику развития пожара, опасные природные явления, опасности техногенного характера;

– изучение методов прогнозирования в области защиты населения и территорий от ЧС и их последствий;

– формирование навыков выбора критериев и выполнения проверки достоверности прогноза, нахождения эффективных решений, необходимых для поддержки принятия управленческих решений в сфере гражданской защиты;

– расширение математических знаний в процессе самоподготовки студентов.

К задачам учебного блока относятся:

– изучение теоретического материала, методов математического моделирования и прогнозирования;

– решение математических задач абстрактного характера;

– решение практико-ориентированных математических задач;

– анализ производственных ситуаций, рисков, решение ситуационных задач различного характера;

– формирование навыка принятия научно-технических и управленческих решений в сфере гражданской защиты на основе анализа решения математических моделей;

– практическая интерпретация полученных результатов, оценка их точности.

Приведем пример авторских методических указаний к выполнению индивидуального домашнего задания по высшей математике.

Фрагмент методических указаний к выполнению задания абстрактного характера (табл. 1).

Формулировка задания. Найти неопределенный интеграл:

а) $\int 6^x\left(3+\frac{6^{-x}}{x^4}\right)dx$;

б) $\int e^{x^2-2}xdx$;

в) $\int (x+3)\sin 5xdx$.

Таблица 1

Указания к выполнению задания

а)	1. Упростите подынтегральную функцию: раскройте скобки, примените свойства элементарных функций, тождества тригонометрии и т. д. 2. Примените свойство линейности неопределенного интеграла: $\int (Af(x)+Bg(x))dx = A\int f(x)dx + B\int g(x)dx$, где A, B – постоянные. 3. Найдите значения полученных интегралов по таблице основных неопределенных интегралов.
б)	1. Сделайте замену переменных $t = \varphi(x)$. 2. Дифференцированием найдите $dt = \varphi'(x)dx$ и выразите dx. 3. Примените формулу замены переменных в неопределенном интеграле: $\int f(\varphi(x))\varphi'(x)dx = \int f(t)dt$, где $\varphi(x)$ – дифференцируемая функция, имеющая обратную функцию. 4. Найдите значение полученного интеграла по таблице основных неопределенных интегралов. 5. Сделайте обратную подстановку и вернитесь к переменной x.
в)	1. Выберите множители $u(x)$ и $dv(x)$. 2. Дифференцированием найдите множитель $du = u'dx$, интегрированием – множитель $v = \int dv$. 3. Примените формулу интегрирования по частям: $\int udv = uv - \int vdu$. 4. Найдите полученный интеграл по таблице основных неопределенных интегралов.

Фрагмент методических указаний к выполнению практико-ориентированного задания (табл. 2).

Формулировка задания. В зоне ответственности подразделения МЧС протекает река Дон. Вследствие сложных

метеорологических условий в течение трех суток выпала месячная норма осадков. В результате Дон вышел из берегов и затопил территорию, которая может быть задана системой неравенств:

$$\begin{cases} x + y - 8 \le 0; \\ x - 4y + 12 \ge 0; \\ x \ge 0; \\ y \ge 0. \end{cases}$$

Для организации и проведения аварийно-спасательных работ необходимо:

а) начертить зону бедствия в системе координат;

б) найти площадь затопления;

в) оценить количество потерпевших, если плотность населения в данной местности составляет 42,5 чел./1 км^2, и в отделении МЧС было зарегистрировано 285 туристов.

Таблица 2

Указания к выполнению практико-ориентированного задания

а)	1. Выберите масштаб и постройте в декартовой системе координат каждую прямую, заданную в условии. 2. Выберите часть координатной плоскости, координаты точек которой удовлетворяют каждому данному неравенству. 3. Определите область на координатной плоскости, в которой выполняются все данные неравенства.
б)	1. Пользуясь чертежом, разделите условную зону бедствия на отдельные районы. 2. Для каждого района определите пределы изменения переменной x (пределы интегрирования). 3. Выразите из данных неравенств значение переменной $y = f(x)$. 3. Примените формулу для вычисления площади фигуры, ограниченной линиями, заданными в декартовой системе координат: $S = \int_a^b f(x)dx,$ где $f(x)$ – функция, график которой ограничивает район затопления на схеме. 4. Сложите полученные значения площадей.
в)	1. Оцените количество людей, постоянно проживающих в зоне бедствия, по формуле $N_1 = 42{,}5 \cdot S$. 2. Оцените количество потенциальных пострадавших, сложив количество населения и количество зарегистрированных туристов.

Блок научных практико-ориентированных исследований ориентирован на организацию научной деятельности студентов, развитие их познавательного потенциала в процессе математической подготовки. Данный блок включает в себя перечень тем для выполнения курсовой работы, перечень актуальных научно-исследовательских проблем в области пожарной (техносферной) безопасности, методические указания для студентов по выполнению курсовой работы, методические требования к содержанию и структуре научно-исследовательской работы, в том числе по подготовке материалов на научную конференцию (рис. 5).

Рис. 5. Содержательные компоненты блока научных практико-ориентированных исследований

Учебные цели блока научных практико-ориентированных исследований:

– углублённое изучение методов анализа данных о ЧС и их последствиях;

– анализ отечественного и зарубежного опыта в области исследований по вопросам пожарной безопасности [5, с. 70];

– развитие умений выполнять оценку пожарных рисков, надежности систем и механизмов, структурных изменений процессов в области защиты населения и территорий от ЧС;

– формирование навыка практической интерпретации результатов решения математических моделей ЧС.

К задачам данного блока относятся:

– развитие познавательного потенциала и исследовательских умений студентов: наблюдение, анализ, сравнение, изучение закономерностей, обобщение и т. п.;

– развитие практического навыка обработки статистических данных;

– формирование практического навыка работы с математическими моделями, описывающими динамику опасных явлений природного характера, технологических процессов и систем в сфере защиты населения и территорий от ЧС;

– изучение методик проведения экспериментов, в том числе построение имитационных моделей ЧС;

– изучение научно-технической литературы, имеющегося опыта исследований в сфере гражданской защиты;

– развитие умений обработки информации о ЧС и их последствиях, подготовки данных для связей с общественностью.

Для примера приведём фрагмент перечня тем для выполнения курсовой работы по дисциплине «Теория вероятностей и математическая статистика» для студентов направления подготовки 20.03.01 «Техносферная безопасность». Указанный перечень имеет ориентировочный характер, может быть дополнен и расширен с учетом новых актуальных вопросов техносферной безопасности конкретного региона.

Возможные темы курсовых работ.

1. Расчет содержания бенз(а)пирена в пробах почвы.
2. Расчет уровня подъема воды в реке во время сезонного таяния снега.
3. Расчет содержания тяжелых металлов в природном водоеме.
4. Расчет среднего числа пострадавших в результате стихийных бедствий.
5. Расчет площади лесных пожаров.

Контролирующий блок основан на самостоятельном выполнении студентами заданий контрольно-диагностического характера (рис. 6). Данный блок включает в себя тестовые задания по теории, индивидуальное домашнее задание по каждой теме дисциплины, задания для проведения промежуточной аттестации (экзаменационные билеты), образцы типовых заданий для проведения текущего контроля знаний, задания для самодиагностики качества освоения содержания математической дисциплины, вопросники для выявления уровня мотивации студентов к изучению высшей математики.

Рис. 6. Содержательные компоненты контролирующего блока

Учебные цели контролирующего блока:

– определение уровня освоения студентами математических знаний;

– определение уровня сформированности математических умений, навыков построения математических моделей в сфере пожарной и техносферной безопасности.

К задачам контролирующего блока относятся:

– выявление математических умений и навыков, уровень сформированности которых недостаточный для решения актуальных практических задач пожарной (техносферной) безопасности, последующая корректировка содержания обучения;

– диагностика уровня мотивации студентов пожарно-технических специальностей к изучению высшей математики.

Объем и содержание заданий для проведения текущего и промежуточного контроля зависят от целей и задач изучения конкретной темы математической дисциплины.

Образовательные задачи перечисленных блоков могут быть реализованы только в процессе активного взаимодействия студентов и преподавателя.

Указанные структурные элементы существуют взаимосвязанно. Изменение одного из них обязательно влечет изменение в структуре и содержании остальных блоков. Эффективность их реализации зависит от соотношения часов, выделяемых на каждый блок в рамках изучения любой темы дисциплины.

Выводы. Из вышеизложенного следует, что структура и содержание учебно-методического комплекса математической дисциплины должны отражать практическую направленность обучения студентов пожарно-технических специальностей. Разрабатывая методический комплекс, следует представить его в виде совокупности блоков:

– управления;

– информационного;

– учебного;

– научных практико-ориентированных исследований;

– контролирующего.

Содержание структурных элементов учебно-методического комплекса должно обеспечивать формирование умений применять математические знания в решении профессиональных задач с применением в случае необходимости информационно-коммуникационных технологий. Учебные и методические материалы, образующие учебный, информационный блоки и блок научных исследований, должны обеспечивать формирование у студентов навыка построения и решения математических моделей в области гражданской защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и их последствий. Обязательный элемент контролирующего блока – опросники для выявления уровня мотивации студентов к изучению математической дисциплины. Своевременная диагностика возможной проблемы позволит преподавателю корректировать процесс обучения.

Предложенные структура и содержание учебно-методического комплекса способствуют повышению качества обучения математическим дисциплинам. Учебные пособия и методические указания, образующие учебный блок, служат основой для систематизации математических знаний, формирования и закрепления навыка применения моделирования в практической деятельности будущих инженеров пожарной и техносферной безопасности.

Литература

1. Бондаренко И. И. Развитие математической компетентности студентов гуманитарных специальностей в практико-ориентированном обучении : автореф. дис. … канд. пед. наук. Оренбург, 2007. 23 с.
2. Булычева Ю. В., Ильясова А. К. Учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы студентов технического университета по дисциплинам математического цикла // Международный научно-исследовательский журнал. 2018. № 1 (67). Ч. 4. С. 15 – 19.
3. Власенко Е. В. Рабочая тетрадь по высшей математике для студентов втузов : сб. науч.-метод. работ. Донецк : ДонНТУ, 2013. Вып. 8. С. 14 – 19.
4. Волик О. Н., Сулейманова Е. А. Состав и структура методического обеспечения информационно-средового подхода к модернизации профессионального

образования [Электронный ресурс] // ОТО. 2012. № 4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sostav-i-struktura-metodicheskogo-obespecheniya-informatsionno-sredovogo-podhoda-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya (дата обращения: 04.04.2021).

5. Еременко С. П., Медведева Л. В., Крюкова М. С. Структурная модель учебно-методического комплекса «Математика для инженеров пожарной безопасности» // Природные и техногенные риски (физико-математические и прикладные аспекты). 2017. № 1 (21). С. 68 – 71.
6. Мателенок А. П. Научно-методические основы разработки и использования учебно-методического комплекса по математике для студентов технических специальностей (на примере специальностей «Химическая технология природных энергоносителей и углеродных материалов», «Системы водного хозяйства и теплогазоснабжения») : автореф. дис. … канд. пед. наук. Минск, 2020. 31 с.
7. Попов Н. И., Никифорова Е. Н. Методические подходы при экспериментальном обучении математике студентов вуза // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 1. С. 193 – 206.
8. Скафа Е. И. Эвристический подход к разработке мультимедийных средств обучения в высшей школе // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы IV Междунар. науч. конф. Красноярск, 2020. С. 227 – 231.
9. Трофимец Е. Н. Дидактическое проектирование механизмов интеграции математических знаний в системе инженерно-технической подготовки курсантов МЧС России // Природные и техногенные риски (физико-математические и прикладные аспекты). 2018. № 3 (27). С. 52 – 55.
10. Улитин Г. М., Евсеева Е. Г. О качестве учебной литературы по высшей математике для студентов технических университетов : сб. науч.-метод. работ. Донецк : ДонНТУ, 2017. Вып. 10. С. 276 – 281.
11. Хамов Г. Г. Учебно-методический комплекс дисциплины «Математика» (для естественнонаучного направления профессионального педагогического образования) [Электронный ресурс]. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/376/69376/44032?p_page=2 (дата обращения: 03.04.2021).
12. Meiers M. Teacher Professional Learning, Teaching Practice and Student Learning Outcomes. Important Issues // Springer, Netherlands. 2007. P. 11 – 12.
13. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnis orientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungs kräften zur Initiierung von Lernen. Studienzur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer // Leipzig : Univ. Dass, 2010. 791 p.

References

1. Bondarenko I. I. Razvitie matematicheskoj kompetentnosti studentov gumanitarny`x special`nostej v praktiko-orientirovannom obuchenii : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Orenburg, 2007. 23 s.
2. Buly`cheva Yu. V., Il`yasova A. K. Uchebno-metodicheskoe obespechenie samostoyatel`noj raboty` studentov texnicheskogo universiteta po disciplinam matematicheskogo cikla // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. 2018. № 1 (67). Ch. 4. S. 15 – 19.
3. Vlasenko E. V. Rabochaya tetrad` po vy`sshej matematike dlya studentov vtuzov : sb. nauch.-metod. rabot. Doneczk : DonNTU, 2013. Vy`p. 8. S. 14 – 19.
4. Volik O. N., Sulejmanova E. A. Sostav i struktura metodicheskogo obespecheniya informacionno-sredovogo podxoda k modernizacii professional`nogo obrazovaniya [E`lektronny`j resurs] // OTO. 2012. № 4. URL: https://cyberleninka. ru/article/n/sostav-i-struktura-metodicheskogo-obespecheniya-informatsionno-sredovogo-podhoda-k-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya (data obrashheniya: 04.04.2021).
5. Eremenko S. P., Medvedeva L. V., Kryukova M. S. Strukturnaya model` uchebno-metodicheskogo kompleksa «Matematika dlya inzhenerov pozharnoj bezopasnosti» // Prirodny`e i texnogenny`e riski (fiziko-matematicheskie i prikladny`e aspekty`). 2017. № 1 (21). S. 68 – 71.
6. Matelenok A. P. Nauchno-metodicheskie osnovy` razrabotki i ispol`zovaniya uchebno-metodicheskogo kompleksa po matematike dlya studentov texnicheskix special`nostej (na primere special`nostej «Ximicheskaya texnologiya prirodny`x e`nergonositelej i uglerodny`x materialov», «Sistemy` vodnogo xozyajstva i teplogazosnabzheniya») : avtoref. dis. … kand. ped. nauk. Minsk, 2020. 31 s.
7. Popov N. I., Nikiforova E. N. Metodicheskie podxody` pri e`ksperimental`nom obuchenii matematike studentov vuza // Integraciya obrazovaniya. 2018. T. 22. № 1. S. 193 – 206.
8. Skafa E. I. E`vristicheskij podxod k razrabotke mul`timedijny`x sredstv obucheniya v vy`sshej shkole // Informatizaciya obrazovaniya i metodika e`lektronnogo obucheniya: cifrovy`e texnologii v obrazovanii : materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf. Krasnoyarsk, 2020. S. 227 – 231.
9. Trofimecz E. N. Didakticheskoe proektirovanie mexanizmov integracii matematicheskix znanij v sisteme inzhenerno-texnicheskoj podgotovki kursantov MChS Rossii // Prirodny`e i texnogenny`e riski (fiziko-matematicheskie i prikladny`e aspekty`). 2018. № 3 (27). S. 52 – 55.
10. Ulitin G. M., Evseeva E. G. O kachestve uchebnoj literatury` po vy`sshej matematike dlya studentov texnicheskix universitetov : sb. nauch.-metod. rabot. Doneczk : DonNTU, 2017. Vy`p. 10. S. 276 – 281.
11. Xamov G. G. Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny` «Matematika» (dlya estestvennonauchnogo napravleniya professional`nogo pedagogicheskogo obrazovaniya) [E`lektronny`j resurs]. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/376/69376/44032?p_page=2 (data obrashheniya: 03.04.2021).

12. Meiers M. Teacher Professional Learning, Teaching Practice and Student Learning Outcomes. Important Issues // Springer, Netherlands. 2007. R. 11 – 12.
13. Post E.-M. Der Einsatz von handlungs-, erfahrungs- und erlebnis orientierten Methoden in der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung von pädagogischen Führungs kräften zur Initiierung von Lernen. Studienzur Verknüpfung von Erfahrung, Reflexion und Transfer // Leipzig : Univ. Dass, 2010. 791 p.

A. S. Grebenkina

DESIGN OF TMCD ON HIGHER MATHEMATICS IN PRACTICAL ORIENTED TRAINING OF STUDENTS OF FIRE AND TECHNICAL SPECIALTIES

The article deals with the issue of improving the structure and content of the educational and methodological complex in the disciplines of the mathematical training cycle. The model of the structure of such a complex in the discipline «Higher Mathematics» is presented. The educational goals, educational objectives and the content of each structural block in the process of practice-oriented training of future fire safety engineers are indicated. Fragments of methodological instructions on the disciplines of the mathematical cycle for students of fire-technical specialties are proposed.

***Key words**: higher mathematics, educational and methodical complex, practical oriented training, practical oriented task, methodical instructions, educational purposes, fire safety, technosphere safety.*

УДК 378.1

С. А. Зайцева, В. А. Смирнов

ОЛИМПИАДНОЕ ДВИЖЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ

Обосновывается актуальность проблемы профессиональной самоактуализации студентов в период обучения в вузе. В качестве её решения мы рассматриваем привлечение студентов к участию в разного уровня конкурсах и олимпиадах. В контексте организации вузом участия студентов в олимпиадном движении вводится понятие «технико-методическое сопровождение». Построена модель взаимосвязи компонентов профессиональной самоактуализации студентов с элементами технико-методического сопровождения их участия в олимпиадах. На основе анализа ряда публикаций выявлены проблемы организации и проведения олимпиад последних лет. Выделены основные факторы, которые целесообразно принимать во внимание при выборе олимпиады для участия студентов: отзывы участников об олимпиаде; качественный состав оргкомитета и жюри; доступность, актуальность и профессиональная значимость заданий олимпиад

прошлых лет; наличие сообществ и интернет-ресурсов, посвященных тематике олимпиады; доступность участия в олимпиаде.

***Ключевые слова**: высшее образование, студент, профессиональная самоактуализация, олимпиада, научно-исследовательская деятельность.*

Введение. Качественным результатом деятельности любого высшего учебного заведения является подготовка конкурентоспособных выпускников, нацеленных на работу в соответствии с полученным образованием и способных к профессиональной самореализации. Основываясь на исследованиях А. А. Григорьевой и Ю. П. Поваренкова, под профессиональной самореализацией будем понимать «психологический процесс и результат целенаправленной активности по реализации своих ресурсных возможностей в рамках конкретной профессиональной деятельности» [3, с. 173]. На основании данного же исследования можно утверждать, что необходимое условие готовности выпускников вузов к профессиональной самореализации – организация вузом условий для самоактуализации студентов в выбранной сфере деятельности. Самоактуализация «описывает процессы, протекающие внутри Я, представляя собой внутреннюю активность личности, направленную на выявление и изучение своих ресурсных возможностей» [Там же, с. 172].

Процессы профессиональной самоактуализации являются проблемой высшего образования, поскольку входят в число непременных условий формирования личности будущего специалиста. Как видно из определения, профессиональная самоактуализация является неизбежным спутником проблемы профессионального самоопределения, возникающей ещё в средней школе. Профессиональное самоопределение охватывает большую часть этапов жизненного пути обучающегося: обучение в школе, поступление в университет, выбор магистратуры, аспирантуры и места работы, а затем повышение квалификации и становление профессионалом в одной или нескольких областях выбранной специальности. Проблема профессиональной самоактуализации и самореализации возникает уже после выбора определённой профессии и специализации в ней, но не заканчивается с получением высшего образования.

Важно отметить, что у высшего учебного заведения во многих случаях нет возможности способствовать наиболее полной профессиональной самоактуализации специалиста. Это следствие того, что существует ряд профессий, где сложные задачи не возникают каждодневно. Например, профессия системного администратора, который должен разово организовать соединение всех устройств в единую систему предприятия, а в дальнейшем уже только поддерживать эту систему. При этом периодически возникают ситуации выхода из строя определенного объекта, из-за чего появляются проблемы, связанные с его оперативной заменой, восстановлением данных и т. д. Но такие моменты не возникают постоянно. Студенты технических специальностей, прибыв на производство в рамках своей производственной практики, как правило, наблюдают ситуацию штатного

режима работы корпоративной системы. А в процессе преддипломной практики их задача будет заключаться во внедрении своей подсистемы под контролем уже состоявшегося специалиста, который не допустит отрицательного влияния на производственный процесс. В результате этого они не будут иметь представления о том, как в реальных условиях создавать с нуля такую систему, обладать способностью оперативно и творчески подходить к процессу ликвидации последствий сбоев, неправильной настройки устройства и т. д.

Взаимосвязь олимпиад и профессиональной самоактуализации студентов. Студенческие олимпиады – это наиболее эргономичный способ ознакомиться с такими ситуациями. Ситуативные задания на олимпиадах, как правило, более приближены к реальной деятельности, а в жюри таких олимпиад входят не только педагоги высших учебных заведений, но и специалисты фирм, чья деятельность соответствует профилю олимпиады. Такие специалисты не только способны смоделировать задачи по настройке сложного устройства или программного обеспечения, возникающие на промышленном производстве, но и оценить применимость в этой сфере предложенных участниками решений. И если на реальном предприятии ошибка молодого специалиста станет материальным ущербом для организации, то на олимпиаде она всего лишь уменьшит шансы участника на получение призового места.

Необходимо отметить, что олимпиады по гуманитарным направлениям подготовки не менее важны, чем по техническим и физико-математическим. Воздействие, которое окажет педагог или психолог на своего воспитанника, не может быть сведено к ряду мероприятий и расчёту финансовых потерь. Между тем в современных условиях наблюдаются постоянное изменение профессиональной деятельности педагога и новые профессиональные вызовы. Это проявляется не только в повышении требований к информационной компетентности педагога или в активном внедрении в образовательный процесс технологий проектной деятельности, но и в расширении инклюзивного образования. Будущий педагог должен уметь всесторонне анализировать практически любую проблемную ситуацию и находить её решение. В исследованиях коллектива Мордовского государственного педагогического университета [12] отмечена значительная роль педагогических олимпиад в выявлении и развитии готовности студентов к профессиональной деятельности в разрешении нестандартных задач в зависимости от педагогической ситуации.

Существующие студенческие олимпиады можно подразделить на командные и личные. Мы считаем важным участие в олимпиадах обоих видов, поскольку первый направлен на моделирование производственных ситуаций для рабочего коллектива, а второй – для отдельного сотрудника. В представленных результатах исследований коллег из Италии [13] выделены и систематизированы важные аспекты командных олимпиад: создание уникальной коммуникационной среды единомышленников; повод для возникновения и развития общения между талантливыми обучающимися, которые находятся в одной образовательной организации, но могут быть незнакомы

друг с другом; привлекательность для обучающихся, ценящих членство в группе больше, чем индивидуальные достижения; более сильная связь результатов командной олимпиады с общим качеством подготовки в учреждении, чем при оценке индивидуальных успехов.

Задачи олимпиад – это, как правило, творческие задания повышенной сложности. Вследствие этого они являются не только проверкой текущих навыков, умений и знаний студента, но и ориентиром для дальнейшего совершенствования в определённой области.

С педагогической точки зрения существенное отличие олимпиад от образовательного процесса то, что практически любой результат оценивается как положительный. Жюри олимпиады составляет ряд задач с учётом того, что идеального решения не удастся получить ни одному из участников. В этом важное отличие олимпиадного формата от профессиональных тестов, экзаменов и контрольных работ университета: низкий результат на олимпиаде не говорит о непригодности специалиста к дальнейшей работе.

Как показано в исследовании Е. В. Самаль [9], профессиональная самоактуализация личности представляет собой триединство мотивационно-потребностного (готовность к успешной профессиональной деятельности, направленность на личностный и профессиональный рост), ценностно-смыслового (значимые профессиональные ценности и цели, стремление к их достижению) и функционально-регулятивного (выраженное самоотношение, рефлексия, самостоятельность и ответственность) компонентов.

По нашему мнению, студенческие олимпиады способствуют профессиональной самоактуализации по всем трём компонентам. Мы выдвигаем гипотезу о том, что студенческие олимпиады способны содействовать профессиональной самоактуализации будущих молодых специалистов, если в высшем учебном заведении будет реализовано соответствующее технико-методическое сопровождение.

С точки зрения С. Б. Гнедовой, целесообразно выделять три уровня сформированности профессиональной самоактуализации учителя: адаптивный, преобразующий и креативный [1]. По нашему мнению, такое подразделение на уровни можно использовать и при оценке уровня профессиональной самоактуализации студентов.

Критериями мониторинга уровня профессиональной самоактуализации студентов могут являться: интенсивность научной и учебной деятельности у обучающихся, присутствие обучающегося в группах социальных сетей, посвящённых выбранной профессиональной сфере, позиционирование себя на форумах, сайтах, в электронном портфолио как представителя данной профессии, наличие собственных идей по направлению подготовки и желание развивать их в форме научных проектов, статей и т. д. Отметим, что в настоящее время у большинства студентов имеется собственное портфолио, но во многих случаях наблюдается формальное отношение к его заполнению, пози-

ционирование в нём себя не как будущего специалиста, а исключительно как студента университета.

Технико-методическое сопровождение олимпиадного движения. Под *«технико-методическим сопровождением олимпиадного движения»* мы понимаем комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий и технических условий, направленный на организацию процессов участия и подготовки обучающихся к олимпиадам, способствующих личностному и профессиональному развитию участников, а также достижению каждым из них максимально возможных результатов.

Проверка данной гипотезы осуществлялась на материале анализа деятельности вузов и собственного педагогического опыта в обеспечении технико-методического сопровождения студентов в олимпиадном движении и профессиональных достижений выпускников вузов. Нами спроектирована модель, которая демонстрирует взаимосвязи процессов профессиональной самоактуализации студентов с элементами технико-методического сопровождения олимпиадного движения (см. рисунок).

Как видно из представленной модели, в содействии профессиональной самоактуализации студентов заинтересованы и организаторы студенческих олимпиад, которые испытывают заинтересованность в привлечении в свои компании молодых перспективных специалистов, и высшие учебные заведения, которые благодаря победам студентов на олимпиадах позиционируют себя на рынке образовательных услуг. Мотивационно-потребностный компонент профессиональной самоактуализации студентов поддерживается со стороны вуза предоставлением возможности обучающемуся продемонстрировать опыт применения навыков, полученных в олимпиаде в период прохождения практик, в процессе учебных занятий и выполнения курсовых и выпускных работ.

Очень важным становится публичное представление достижений студентов и выпускников через сайты вузов, социальные сети, на конференциях и заседаниях. Для будущих участников олимпиадного движения такие достижения являются образцом, показателем важности и ценности включения в данное движение, что способствует развитию ценностно-смыслового компонента. Для студентов, чьи достижения оказались на сайтах олимпиады, такие результаты станут своеобразными «точками отсчёта», способствующими формированию готовности к успешной профессиональной деятельности, дальнейшим достижениям.

Организация вузом факультативных или дополнительных занятий по подготовке студентов к олимпиадам – важная составляющая обеспечения функционально-регулятивного компонента профессиональной самоактуализации. С одной стороны, обучающиеся чувствуют значимость для вуза их участия в олимпиадах, что способствует развитию у них чувства ответственности за результат своей деятельности. С другой стороны, обсуждение итогов олимпиады и обмен опытом участия в них среди студентов способствуют формированию у них навыков рефлексии и самооценки.

Модель взаимосвязи компонентов профессиональной самоактуализации студентов с элементами технико-методического сопровождения олимпиадного движения

Для оценки эффективности реализации технико-методического сопровождения мы предлагаем использовать следующие критерии: количество обучающихся, задействованных в организации дополнительных занятий; количество проведенных индивидуальных консультаций по подготовке к олимпиадам; количество обучающихся, принявших участие в олимпиадах; количество обучающихся, занявших призовые места, и т. д.

Для реализации результативного технико-методического сопровождения участия студентов в олимпиадах нами проведено исследование трудностей и проблем, с которыми сталкиваются организаторы олимпиад. Среди обозначенных проблем, рассмотренных в статье авторским коллективом Волгоградского государственного технического университета [2], присутствуют: разрыв связи между рядом олимпиад и научным сообществом, поскольку организаторами этих олимпиад становятся не ученые, а специализированные отделы и менеджеры по организации олимпиад; замена научно-содержательной ценности олимпиады на спортивную ценность, то есть переход от творчества к «натаскиванию» на определённые виды олимпиадных заданий, подмена выявления людей с творческим мышлением процессом выявления участников с быстрой реакцией и хорошей памятью.

Исследователи Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина в организации своей олимпиады отмечают другую проблему: «Банк задач (идей задач) формируется эпизодически, в основном используются уже известные задачи, которым дается новая интерпретация. Причина этому – нехватка квалифицированных специалистов. Работа в программном комитете и жюри ведется на некоммерческой основе, в свободное от основной работы время» [6, с. 9]. Иными словами, описанная выше проблема замены организаторов-преподавателей на организаторов-менеджеров может происходить не из-за того, что организаторы-менеджеры справляются с организацией олимпиады быстрее, а в связи с тем, что заниматься этим больше некому. Организация олимпиад не является основной деятельностью университета, поэтому можно предположить, что ей уделяется мало внимания и финансирования, у организаторов нет стимула посвятить ей большое количество времени. В особенности такая проблема затрагивает региональные университеты с небольшим количеством сотрудников и контингентом обучающихся. В то же время факт организации таких олимпиад способствует лучшему позиционированию университета в глазах абитуриентов, поэтому совсем отказаться от этого руководство не может.

Важно отметить, что не все олимпиады обладают вышеупомянутыми недостатками. В исследовании Д. А. Троешестовой [11] представлен опыт Чувашского государственного университета им. И. Н. Ульянова, где олимпиады стали частью проекта «школа – вуз – предприятие». Важным фактором является то, что все три стороны, участвующие в проекте, заинтересованы в повышении качества образования в республике. Мы согласны с точкой зрения ав-

тора о том, что главная ценность исследуемых процессов – не проведение олимпиад и выявление талантливых обучающихся, а дополнительные занятия с ними в рамках кружков, факультативов и пр. Отчасти организация таких занятий позволяет даже при участии в личных олимпиадах достичь того же эффекта сплочения коллектива и обмена мнениями, который характерен для командных олимпиад.

Проанализировав вышеуказанные исследования и на основе собственного педагогического опыта, отметим, что такие дополнительные занятия не должны быть занятиями по подготовке к конкретной олимпиаде. Олимпиадная работа должна рассматриваться как итог изучения дисциплины или её части, отражать направления для дальнейшего изучения сферы знаний, но не ограничивать этот процесс освоением лишь того материала, что нужен для решения задач прошедшего или предстоящего этапа определенной олимпиады.

А. И. Попов отмечает в исследовании [8], что проблемные задачи олимпиад «разбуждают» творческое мышление студентов. Возникшие у студентов идеи по поводу дальнейшего развития ситуаций из таких задач, а также процесс обсуждения их с другими участниками и преподавателями должны стать основой для таких дополнительных занятий, обеспечивая переход от подготовки к олимпиадам к творческой деятельности в обозначенной профессиональной области. Таким образом, стоит рассматривать студенческие олимпиады не только как способ отбора и стимул для развития одарённой молодежи, но и как инструмент активизации учебно-познавательной деятельности, популяризации науки.

В некоторых случаях обучение, консультации или мастер-классы в процессе олимпиады или по её итогам проводят сами организаторы [5]. Однако такое обучение либо доступно только лучшим участникам, либо проводится в форме вебинаров, где возможность обмена мнениями между участниками существенно ограничена. Поэтому подобные проекты не отменяют востребованность организации университетом, в котором обучается студент, факультативов по подготовке к олимпиадам.

Отдельный интерес представляет олимпиада по криптографии NSUCRYPTO [15], организацией которой занимаются представители университетов России, Белоруссии и Бельгии. Данная олимпиада содержит не только учебные задачи, решая которые обучающийся совершает так называемые субъективно новые открытия, но и в действительности нерешённые научные проблемы. И согласно заявлениям авторов олимпиады есть случаи, когда в пределах олимпиадного времени некоторые из таких задач участникам удаётся решить.

В статье об олимпиадном программировании среди студентов исследователи Санкт-Петербургского горного университета отмечают: «HR-менеджеры часто интересуются рейтингом студентов (потенциальных сотрудников) на порталах, где представлены алгоритмические задачи, высокий рейтинг будет хорошим дополнением к диплому» [10, стр. 503]. Исходя из этого можно выделить большое преимущество интернет-олимпиад как наиболее

открытых для участия и публичных в контексте оглашения результатов.

Заметим, что в нашем понимании «интернет-олимпиада – это способ проведения олимпиады, при котором участники и организаторы олимпиад взаимодействуют при помощи интернет-технологий» [4, стр. 76]. Форма проведения интернет-олимпиады может быть как очной, так и дистанционной; взаимодействие может ограничиваться только ведением сайта олимпиады с контрольными датами проведения, списком участников финала и их баллов, а может включать организацию онлайн-проверки представленных решений.

Такая онлайн-проверка способна не только повысить образовательную ценность от участия обучающегося в олимпиаде (участник сразу же понимает, что его решение неверно, и может предпринять ещё одну попытку), но и упрощает работу оргкомитета. Наиболее часто такие системы используются в олимпиадах по программированию. В настоящее время функционирует международная платформа Codeforces [14], на которой регулярно проводятся соревнования по решению алгоритмических задач. Данная платформа имеет широкий потенциал при подготовке специалистов в области информационных технологий. На ней еженедельно проводятся раунды длительностью в 2 – 2,5 часа, по итогам большинства из которых составляют таблицу результатов участников и изменяют индивидуальный рейтинг пользователя в профиле на сайте. Этот рейтинг может служить показателем способностей специалиста для работодателя.

Можно заметить, что наиболее значимая положительная корреляция между активным участием студентов в олимпиадах и их дальнейшим профильным трудоустройством наблюдается в IT-сфере. В отчёте А. В. Малеева о проведении соревнования Moscow Programming Contest указано: «… из сообщества спортивных программистов получаются профессионалы, востребованные в самых инновационных областях: Machine Learning, Big Data, программирование поисковых систем и беспилотников» [7, с. 9]. Под «сообществом спортивных программистов» в данном случае понимают объединение участников олимпиад по программированию, посвящённых решению ряда алгоритмических задач в течение отведённого временного интервала.

Подводя итог проведенному обзору проблем и трудностей организации олимпиад, их влияния на профессиональную самоактуализацию будущих молодых специалистов, отметим, что педагог, сопровождающий участие в олимпиаде обучающихся, должен при выборе олимпиады обращать внимание на следующие факторы:

– Отзывы об олимпиаде участников прошлых лет. В частности, именно поэтому опыт участия студентов в олимпиадах должен быть общедоступным.

– Качественный состав оргкомитета и жюри олимпиады. Наилучшим вариантом будет тот случай, когда в число организаторов входят состоявшиеся профессионалы известных в городе, области или стране фирм, ведущие преподаватели высших учебных заведений. Их профессиональная и/или научная деятельность должны быть связаны с профилем олимпиады.

– Доступность заданий олимпиад прошлых лет. Ежегодно определённая часть заданий (не менее половины) должна обладать новизной, то есть требовать применения тех знаний и навыков, которые не требовались для прежних олимпиад. В то же время наличие определённых тем неизбежно ввиду того, что некоторые из олимпиад учитываются при приёме в магистратуру или аспирантуру университета и должны проверить наличие определённых компетенций абитуриента.

– Наличие у организаторов сообществ и интернет-ресурсов, посвященных тематике олимпиады.

– Доступность олимпиады для обучающихся. Это касается как организационных моментов (стоимость олимпиады, место и время проведения и т. д.), так и когнитивных (большинство задач должны затрагивать пройденный студентами материал, соответствовать выбранной специальности).

– Актуальность и профессиональная значимость текстов задач. Решение задач должно быть сходно с выполнением обязанностей субъекта труда в той или иной профессии.

Учесть все эти факторы возможно только в том случае, если информация об олимпиаде общедоступна, то есть когда студенческая олимпиада является интернет-олимпиадой. Некоторые студенческие олимпиады обладают набором проблем и недостатков, из-за чего могут стать хоть и полезным, но исключительно культурным и спортивным мероприятием.

Более точно определить уровень профессиональной самоактуализации позволит пролонгированность взаимоотношений образовательной организации с обучающимися. Тогда можно учитывать: соответствие места работы или стажировки по окончании обучения профилю полученного образования, продолжение обучения на последующих уровнях образования (магистратура, аспирантура) или в рамках дополнительного образования и т. д.

Выводы. Таким образом, привлечение студентов к участию в разного уровня конкурсах и олимпиадах может оказать положительное влияние на их профессиональную самоактуализацию и успешную самореализацию в будущей деятельности. Чтобы процесс профессиональной самоактуализации студентов был результативным, необходима организация специального технико-методического сопровождения в вузе. Тогда включение студентов в олимпиадное движение позволит способствовать их развитию в научном и профессиональном плане.

Литература

1. Гнедова С. Б. Самоактуализация и рефлексия в профессиональной деятельности учителя // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы науч.-практ. конф. (заоч.) с междунар. участием, Тольятти, 27 – 28 нояб. 2014 г. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Тольятти : SIMJET, 2014. С. 107 – 112.
2. Гоник И. Л., Юрова О. В., Текин А. В. и др. Студенческие олимпиады: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2015. № 5. С. 119 – 124.

3. Григорьева А. А., Поваренков Ю. П. Проблема соотношения и взаимодействия профессиональной самоактуализации и профессиональной самореализации личности // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 3. С. 166 – 174.
4. Зайцева С. А., Смирнов В. А. Понятие и классификация интернет-олимпиад школьников по информатике // Состояние и перспективы развития ИТ-образования : сб. докл. и науч. ст. всерос. науч.-практ. конф. / под ред. Н. В. Первовой. Чебоксары : Чуваш. гос. ун-т им. И. Н. Ульянова, 2019. С. 74 – 79.
5. Карантаев В. Г., Кузнецов А. В., Сютов Д. В. и др. Всероссийские соревнования по информационной безопасности «Кибервызов: новый уровень» // Релейщик. 2020. № 3 (35). С. 6 – 8.
6. Котелина Н. О., Попова Н. К., Юркина М. Н. Об открытом чемпионате СГУ по программированию // Вестник Сыктывкарского университета. Серия 1: Математика. Механика. Информатика. 2018. № 3 (28). С. 3 – 18.
7. Малеев А. В. Moscow Programming Contest: в октябре в столице прошли масштабные соревнования по программированию // Системный администратор. 2018. № 11 (192). С. 8 – 10.
8. Попов А. И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой самостоятельной работы в вузе // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 5 – 2. С. 166 – 170.
9. Самаль Е. В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 2. № 2. С. 165 – 170.
10. Сарапулова Т. В., Гурко А. В. О развитии олимпиадного программирования в вузе // Современные образовательные технологии в подготовке специалистов для минерально-сырьевого комплекса : сб. науч. тр. III Всерос. науч. конф. / под ред. А. П. Господарикова, Н. А. Вахнина, Е. В. Катунцова, Д. А. Щукиной. СПб : С.-Петерб. гор. ун-т, 2020. С. 501 – 506.
11. Троешестова Д. А. Олимпиадное движение в партнёрстве «школа – вуз – предприятие» // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 12. С. 116 – 125. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-116-125.
12. Abramova I. V., Lavrentyeva M. A., Minaeva N. G. and others. Scientific and Practical Bases of Preparing Pedagogical University Students for Participation in Professional Olympiads. International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. Т. 9. № 1. С. 159 – 165. DOI: 10.26655/IJAEP.2020.1.18 URL: http://ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/790 (дата обращения: 29.03.2021).
13. Amaroli N., Audrito G., Laura L. Fostering Informatics Education through Teams Olympiad. Olympiads in Informatics, 2018. Т. 12, С. 133 – 146. DOI: 10.15388/ioi.2018.11. URL: https://ioinformatics.org/files/volume12.pdf (дата обращения: 29.03.2021).
14. Mirzayanov M., Pavlova O., Mavrin P. and others. Codeforces as an Educational Platform for Learning Programming in Digitalization. Olympiads in Informatics, 2020. Т. 14. С. 133 – 142.

15. Tokareva N., Gorodilova A., Agievich S. and others. Mathematical methods in solutions of the problems presented at the Third International Students' Olympiad in Cryptography // Discrete Applied Mathematics. 2018. № 40. С. 34 – 58. DOI: 10. 17223/20710410/40/4.

References

1. Gnedova S. B. Samoaktualizaciya i refleksiya v professional`noj deyatel`nosti uchitelya // Aktual`ny`e problemy` sovremennogo obrazovaniya: opy`t i innovacii : materialy` nauch.-prakt. konf. (zaoch.) s mezhdunar. uchastiem, Tol`yatti, 27 – 28 noyab. 2014 g. / otv. red. A. Yu. Nagornova. Tol`yatti : SIMJET, 2014. S. 107 – 112.
2. Gonik I. L., Yurova O. V., Tekin A. V. i dr. Studencheskie olimpiady`: problemy` i perspektivy` // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 5. S. 119 – 124.
3. Grigor`eva A. A., Povarenkov Yu. P. Problema sootnosheniya i vzaimodejstviya professional`noj samoaktualizacii i professional`noj samorealizacii lichnosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 3. S. 166 – 174.
4. Zajceva S. A., Smirnov V. A. Ponyatie i klassifikaciya internet-olimpiad shkol`nikov po informatike // Sostoyanie i perspektivy` razvitiya IT-obrazovaniya : sb. dokl. i nauch. st. vseros. nauch.-prakt. konf. / pod red. N. V. Pervovoj. Cheboksary` : Chuvash. gos. un-t im. I. N. Ul`yanova, 2019. S. 74 – 79.
5. Karantaev V. G., Kuzneczov A. V., Syutov D. V. i dr. Vserossijskie sorevnovaniya po informacionnoj bezopasnosti «Kibervy`zov: novy`j uroven`» // Relejshhik. 2020. № 3 (35). S. 6 – 8.
6. Kotelina N. O., Popova N. K., Yurkina M. N. Ob otkry`tom chempionate SGU po programmirovaniyu // Vestnik Sy`kty`vkarskogo universiteta. Seriya 1: Matematika. Mexanika. Informatika. 2018. № 3 (28). S. 3 – 18.
7. Maleev A. V. Moscow Programming Contest: v oktyabre v stolice proshli masshtabny`e sorevnovaniya po programmirovaniyu // Sistemny`j administrator. 2018. № 11 (192). S. 8 – 10.
8. Popov A. I. Olimpiadnoe dvizhenie studentov kak forma organizacii tvorcheskoj samostoyatel`noj raboty` v vuze // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2013. № 5 – 2. S. 166 – 170.
9. Samal` E. V. Psixologicheskaya struktura professional`noj samoaktualizacii lichnosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2013. T. 2. № 2. S. 165 – 170.
10. Sarapulova T. V., Gurko A. V. O razvitii olimpiadnogo programmirovaniya v vuze // Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii v podgotovke specialistov dlya mineral`no-sy`r`evogo kompleksa : sb. nauch. tr. III Vseros. nauch. konf. / pod red. A. P. Gospodarikova, N. A. Vaxnina, E. V. Katunczova, D. A. Shhukinoj. SPb : S.-Peterb. gor. un-t, 2020. S. 501 – 506.

11. Troeshestova D. A. Olimpiadnoe dvizhenie v partnyorstve «shkola – vuz – predpriyatie» // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 12. S. 116 – 125. DOI: 10.31992/0869-3617-2018-27-12-116-125.
12. Abramova I. V., Lavrentyeva M. A., Minaeva N. G. and others. Scientific and Practical Bases of Preparing Pedagogical University Students for Participation in Professional Olympiads. International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. T. 9. № 1. S. 159 – 165. DOI: 10.26655/IJAEP.2020.1.18 URL: http://ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/790 (data obrashheniya: 29.03.2021).
13. Amaroli N., Audrito G., Laura L. Fostering Informatics Education through Teams Olympiad. Olympiads in Informatics, 2018. T. 12, S. 133 – 146. DOI: 10.15388/ioi.2018.11. URL: https://ioinformatics.org/files/volume12.pdf (data obrashheniya: 29.03.2021).
14. Mirzayanov M., Pavlova O., Mavrin P. and others. Codeforces as an Educational Platform for Learning Programming in Digitalization. Olympiads in Informatics, 2020. T. 14. S. 133 – 142.
15. Tokareva N., Gorodilova A., Agievich S. and others. Mathematical methods in solutions of the problems presented at the Third International Students' Olympiad in Cryptography // Discrete Applied Mathematics. 2018. № 40. S. 34 – 58. DOI: 10. 17223/20710410/40/4.

S. A. Zaytceva, V. A. Smirnov

OLYMPIAD MOVEMENT AS A MEANS OF PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS

The article substantiates the relevance of the problem of professional self-actualization of students during their studies at the university. As a solution, we consider attracting students to participate in various competitions and Olympiads. In the context of the university's organization of students' participation in the Olympiad movement, the concept of «technical and methodological support» is introduced. The model of interrelation between components of professional self-actualization of students and elements of technical and methodological support of their participation in Olympiads is constructed. Based on the analysis of several publications revealed problems of organization and holding of the Olympiads in recent years. The main factors that should be taken into account when selecting the Olympiad are highlighted: reviews from participants about the Olympiad; high-quality composition of the organizing committee and the jury; availability, relevance and professional significance of the tasks of the Olympiads of previous years; availability of communities and Internet resources dedicated to the topic of the Olympiad; availability of participation in the Olympiad.

***Key words**: higher education, student, professional self-actualization, olympiads, research activities.*

УДК 378.016:004

Е. Ю. Суворова

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ IT-ПРОФИЛЯ

В статье актуализируется проблема развития познавательного интереса у будущих IT-специалистов. Рассматривается сущность понятия «познавательный интерес», модель его развития. Обозначены характерные особенности познавательной деятельности студентов, получающих образование в IT-сфере. Обсуждаются возможности развития познавательного интереса в условиях применения иммерсивных технологий.

Ключевые слова: *цифровое поколение, познавательный интерес, модель развития интереса, иммерсивные технологии, дополненная реальность.*

Образование в области информационных технологий сегодня переживает быстрые и непрерывные трансформации, направленные на удовлетворение растущих потребностей общества. Это связано, прежде всего, с повсеместной цифровизацией всех сфер человеческой деятельности. Становление современного IT-специалиста происходит в условиях нового цифрового информационного пространства, неограниченности информационных ресурсов. IT-сфера сама по себе очень динамична и многокомпонентна. IT-специалист – широкое понятие, объединяющее в себе представителей многих профессий, работающих в области информационных технологий. Это программисты разных категорий, mobile-разработчики, администраторы компьютерных сетей и баз данных, модераторы, тестировщики, системные аналитики, специалисты по робототехнике и мехатронике, по информационной безопасности, web-дизайнеры, архитекторы программных систем, 3D-аниматоры, трафик-менеджеры и пр. При этом с проникновением информационных технологий во все новые развивающиеся сферы деятельности появляются новые профессии. Так, в последние несколько лет на пике востребованности у работодателей оказались Data Scientists (специалисты по обработке, анализу и хранению больших массивов данных) и инженеры Machine learning, которые обучают машинные нейронные сети. Такие модели сегодня используются повсеместно: от сферы тяжелого машиностроения до майнинга криптовалют.

Представители всех вышеназванных профессий, без сомнения, востребованы на рынке труда, так как несмотря на то что вузы выпускают большое количество специалистов в этой области, их не хватает. В особенности когда речь идет о высококвалифицированных кадрах, имеющих диплом о высшем образовании по соответствующей специальности и большой опыт ра-

боты. Без специалистов по информационным технологиям сегодня не обойдутся ни коммерческие структуры, ни государственные организации.

Учитывая обозначенные условия, нам представляется достаточно актуальным исследование вопроса развития познавательного интереса у студентов-айтишников, так как будущий IT-специалист, желающий достичь высоких профессиональных результатов, должен настроиться на постоянное саморазвитие. Однако это не представляется возможным, если у студента нет устойчивого познавательного интереса к новым знаниям. От того, насколько высок уровень познавательного интереса студента во время обучения, зависит его будущая профпригодность.

Вопросами развития познавательного интереса и профессиональной подготовки занимались многие уважаемые ученые. Следует отметить исследования В. Э. Штейнберг [12], Г. И. Щукиной [13], А. М. Шабалина [10], Т. Н. Шалкиной [11], М. Т. Громковой [4], Н. М. Борытко [1], Н. Ф. Голованова [3], О. С. Малышевой [7] и др. В их работах подчеркивается наличие зависимости между развитием познавательного интереса и расширением сферы познания, формированием мировоззрения, свободы личности в выборе целей и средств деятельности. Особенности профессиональной деятельности специалистов в IT-сфере рассматриваются в трудах А. А. Вербицкого [2], М. А. Сексембаевой [8] и др. В этих исследованиях подробно рассмотрены этапы формирования и уровни развития познавательной самостоятельности, раскрыта суть понятий «познавательная активность» и «познавательная компетентность». В контексте рассматриваемой проблемы большой интерес представляют работы Г. М. Клеймана [5], С. Пейперта [16], М. П. Лапчика [6], направленные на поиск эффективных путей подготовки современных специалистов в области информационных технологий.

Анализ работ последних лет и изучение опыта современных педагогов-практиков показал, что формирование и развитие познавательного интереса у будущих IT-специалистов имеет множество особенностей. Объясняется это в первую очередь тем, что становление и развитие познавательного интереса у студентов-айтишников достаточно специфично. Наши наблюдения показывают, что интерес этой категории студентов основывается на лично значимой для них деятельности. Иными словами, им интересно исключительно то, что каким-либо образом связано с их будущей профессией. Наблюдается четкая ориентация на узкую специализацию. Выйти за пределы учебных программ студент может лишь в том случае, если обсуждаемая тема или объект изучения «околопрофессиональны».

Как правило, будущий IT-специалист рационален и практикоориентирован, т. е. он с воодушевлением берется только за то, что ему действительно пригодится в профессиональной деятельности. Если объект изучения интересен, студент стремится к активному использованию доступных технологий в сборе информации из различных источников и с головой погружается в самостоятельную работу. Мы также обнаружили, что студенты особенно хорошо впитывают знания в той сфере,

где планируют работать. Уже к моменту защиты ВКР они определяются с направлением профессиональной деятельности и будут иметь минимальный опыт работы в этой сфере.

Представленные выше особенности развития познавательного интереса у будущих специалистов в области информационных технологий ставят перед педагогами проблему разработки педагогических условий для пробуждения, поддерживания на должном уровне и дальнейшего углубления их интереса.

Мы убеждены, что при разработке стратегий обучения от преподавателя ожидается знание и понимание модели развития интереса, стадий его жизненного цикла. «Цикл» интереса начинается с пробуждения ситуативного интереса обучающихся, основывающегося на их любопытстве. Погружение студентов в соответствующие учебные мероприятия поддерживает интерес, удерживая их внимание на объекте (предмете, теме или дисциплине). Наконец, возникающий индивидуальный интерес взращивается и развивается, когда обучающиеся приходят к пониманию, что область обучения действительно значима для них [17].

«Любопытство» – первый этап жизненного цикла интереса, бессознательное стремление к познанию определенного объекта. Это может быть новая концепция, навык, опыт и т. п. Так, например, предоставление неожиданной информации о том, что предстоит изучить, может заинтересовать студентов, а также указать на пробел в знаниях, который они захотят восполнить. Другими словами, это может вызвать любопытство, стать толчком к познанию нового. С точки зрения психологии любопытство тесно связано с системой желаний и симпатий в мозге [15]. Любопытство вызывает у студентов эмоциональный подъем, чувство бодрости и воодушевления. Таким образом, мы рассматриваем пробуждение любопытства как первый этап стратегии развития познавательного интереса. Тем не менее ситуативный интерес, вызванный любопытством, будет весьма кратковременным и нестабильным. Удовлетворение любопытства приведет к снижению ситуативного интереса. Следовательно, чтобы поддерживать интерес обучающихся, очень важно способствовать их «погружению» в объект познания.

«Погружение» – второй этап жизненного цикла интереса, относится к разработке учебных мероприятий, которые поглощают все внимание студентов. Мы убеждены, что на этом этапе студенты переживают интенсивную эмоциональную вовлеченность в деятельность ради нее самой. В результате возникает чувство полного удовлетворения от решения поставленной задачи. Когда студент испытывает вовлеченность, он уделяет больше внимания развитию своих навыков, опыта, концентрации и настойчивости, что приводит к личному развитию. Мы разделяем точку зрения А. Астина, который утверждает, что студенческая вовлеченность – это «… совокупность физической и психической энергии, затрачиваемой на приобретение академического опыта» [14, с. 518]. Именно усилия, затраченные студентом на обучение, и количество времени, потраченное на это, можно рассматривать как основной критерий оценки его образовательного успеха и академического

развития. Вовлеченный студент, находящийся в состоянии полного погружения в деятельность, не просто выполняет задания и получает высокие оценки, он понимает материал и стремится применить его на практике. Вовлеченность как раз проявляется не в быстрой победе над учебными трудностями, а в количестве психологической энергии при выполнении рутинных работ, направленных на развитие навыков. Если преподавателю удалось вызвать у студентов ситуативный интерес к объекту через любопытство, погрузить их в состояние вовлеченности, то можно с уверенность ожидать развития индивидуального интереса через «осмысление».

«Осмысление» – этап углубления интереса, заключительный компонент в модели жизненного цикла интереса. Этап осмысления связан с разработкой мероприятий, направленных на усиление интереса к предметной области после погружения в учебную деятельность и трансформацию ситуативного интереса в индивидуальный. Повышенный интерес на данном этапе побуждает вовлеченных студентов к повторному погружению в деятельность, как только появится такая возможность. Осмысленным обучение можно назвать только тогда, когда обучающийся начинает осознавать изучаемую предметную область как имеющую отношение к его повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности. Осознание значимости учебных задач – решающий фактор в процессе обучения и преобразовании ситуативного интереса в индивидуальный. Студент становится способным улавливать межпредметные связи, соотносить и интегрировать новые знания со своими старыми структурами знаний – этот когнитивный процесс называется ассимиляцией. Так, студент стремится осмыслить то, с чем он сталкивается, объединяя это с тем, что он уже узнал. Иначе говоря, полноценное обучение – это обогащение и расширение предшествующих знаний. Следовательно, знания и интерес усиливают друг друга: увеличение знаний ведет к увеличению интереса, и наоборот. Таким образом, чем больше знаний студенты получают об объекте изучения, тем более привлекательной они могут найти эту предметную область, что приводит к открытию еще более интересных деталей и аспектов для изучения. На этапе осмысления условия, способствующие развитию интереса, не просто вызывают положительные эмоции, но и влекут за собой переход от внешней поддержки (например, со стороны преподавателя) к внутренней мотивации. В отличие от состояния «любопытства», когда преподаватель задавал вопросы с целью вызвать интерес, студенты, находящиеся в состоянии «повышенного интереса», могут начать сами генерировать вопросы. Такие вопросы (или другие, самостоятельно поставленные задачи) позволяют обучающимся связать свое нынешнее понимание содержания с альтернативными точками зрения, заставляют их пересмотреть то, что они действительно знают, и искать дополнительную информацию. При этом они будут находиться в поиске совершенно самостоятельно, без принуждения и контроля со стороны преподавателя, генерируя новые гипотезы и стратегии решения новых, более сложных исследовательских проблем. Эмоциональная (аффективная) составляющая интереса

уступает место когнитивной, связанной с умственными усилиями, направленными на осознание ценности познания и достижение результата.

Принимая во внимание сложность и многогранность понятия «познавательный интерес», а также его интенсивное влияние на образовательную и профессиональную ориентацию, возникает необходимость поиска средств воздействия на его формирование и развитие. Мы полагаем, что эффективность развития познавательного интереса у студентов-айтишников может быть обеспечена посредством определенных педагогических условий, под которыми мы понимаем взаимосвязанный комплекс методов, организационных форм и средств обучения, обеспечивающий достижение студентами готовности ко взаимодействию с информацией. Подача учебного материала должна увлекать будущего IT-специалиста, стимулировать и развивать познавательный интерес, мотивировать его учиться с удовольствием, а значит, она должна быть инновационной и интерактивной, отвечающей требованиям «цифрового поколения». Это подразумевает интеграцию ведущих педагогических подходов и новейших цифровых технологий.

В рамках нашего исследования мы сделали попытку оценить динамику развития познавательного интереса и сопряженных с ним показателей у студентов 3-го курса направления подготовки бакалавров 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника» при изучении дисциплины «Компьютерные сети и телекоммуникации» средствами иммерсивных технологий (на базе Луганского государственного университета имени Владимира Даля). В течение учебного семестра (февраль – июль 2021 г.) при проведении лабораторных работ по указанной дисциплине студентам было предложено использовать разработанное авторами учебное пособие-практикум с AR-контентом [9]. AR (Augmented Reality) – технология расширенной реальности, позволяющая обогатить учебный материал любой контекстной информацией: справочными сведениями, видео-, аудио- или 3D-моделями. При работе с пособием у студента нет необходимости посвящать много времени поиску информации в различных источниках: интернет-ресурсах, учебниках, видеоуроках и т. д. Достаточно иметь мобильное устройство с установленным на нем специальным ПО.

Степень сформированности компонентов познавательного интереса была установлена с помощью анкетирования. Этот метод направлен на оценку студентами своей учебной деятельности, отношения к обучению, восприятия учебной информации, т. е. сбор субъективных данных, которые не поддаются прямому наблюдению. Контрольной и экспериментальной группам (в составе каждой 12 студентов) было предложено оценить доминирующий мотив обучения, вовлеченность в предмет и познавательную самостоятельность как критерии мотивационно-стимулирующего, эмоционально-волевого и, соответственно, когнитивно-развивающего компонентов познавательного интереса. Содержание вопросов отражает выделенные нами критерии проявления познавательного интереса. Каждому из вариантов ответов

присваивается численное значение (количество условных баллов). Обработка числовых данных в результате позволит определить три уровня развития познавательного интереса, по своему составу отражающие особенности развития личностных функций студентов IT-профиля: элементарный, эвристический и личностно-творческий. *Элементарный уровень* основан на эмоциональном компоненте, характеризуется либо полным отсутствием интереса к дисциплине, либо интерес соотносится с внешней мотивацией и находится на поверхности фактов. *Эвристический уровень* основан на интеллектуальном компоненте. Для него характерно наличие познавательного интереса, требующего постоянного стимулирования. Другими словами, эвристический уровень – это уровень выделения существенных связей и стремления к поисковой деятельности. В основе *личностно-творческого* уровня лежит волевой компонент. Он связан с элементами самостоятельной исследовательской творческой деятельности, приобретением новых способов познания под воздействием внутренних волевых усилий.

Анкета-самоанализ вводилась в обеих группах до и после экспериментального вмешательства. Занятия в контрольной группе проводились по традиционной методике, а в экспериментальной – с применением учебного AR-приложения.

Оценка значимости полученных данных, связанная с сопоставлением их значений с величиной случайных ошибок, производилась с помощью t-критерия Стьюдента. В качестве нулевой гипотезы (H_0) был принят факт, что измеряемые величины не изменились после эксперимента. В соответствии с расчетами $p = 0{,}000063 < 0{,}001$. Следовательно, нулевая гипотеза была отвергнута, так как средние значения для экспериментальной группы претерпели положительные изменения, и с уверенностью 99,9 % можно утверждать, что различия действительно достоверны (см. рисунок).

Результаты экспериментальных измерений для контрольной и экспериментальной групп

В результате опытной работы было установлено, что применение AR в учебном процессе затрагивает все стадии жизненного цикла познавательного интереса. Сначала этот подход вызывает любопытство, поскольку процесс изучения отличается от «традиционного». Студенты испытывают эмоциональный подъем, материал привлекает внимание. Далее студент «погружается» в изучение. Высокая степень интерактивности AR-технологии облегчает понимание многих сложных понятий, что способствует лучшему усвоению знаний. Далее наблюдается трансформация ситуативного интереса в индивидуальный. Это проявляется в желании студентов продолжать изучение, самостоятельно выбирая подходящий для каждого темп. Следует отметить, что студенты экспериментальной группы освоили материал с бóльшим энтузиазмом и за более короткий период времени, чем студенты контрольной группы. Мы констатировали высокий (личностно-творческий) уровень познавательного интереса со следующими показателями:

– ярко выраженная мотивация к учению;

– положительное отношение к познавательной деятельности как к личностной и профессиональной ценности;

– высокий уровень кратковременной и долговременной памяти;

– стремление преодолевать трудности;

– высокая степень самостоятельности;

– оригинальность при решении познавательных задач;

– адекватность и объективность суждений в отношении собственных учебных трудностей и достижений;

– наличие волевых усилий при решении задач исследовательского характера;

– полное погружение в предметную область, сопровождающееся положительными эмоциями;

– абстрагирование от внешних помех;

– устойчивый позитивный внутренний настрой.

Полученные данные позволяют заключить, что использование интеллектуальных иммерсивных технологий в преподавании профильных дисциплин студентам-айтишникам оказывает положительное влияние на формирование и развитие познавательного интереса. Это объясняется, на наш взгляд, тем, что педагогические подходы адаптированы под потребности цифрового поколения студентов и применены соответствующие инструменты, направленные на формирование навыков и компетенций, среди которых способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития, ставить цели и определять задачи собственной деятельности на перспективу.

Мы убеждены, что каждый преподаватель заинтересован в стимулировании и поддерживании познавательного интереса студентов, в нашем случае будущих IT-специалистов. Познавательный интерес в силу многогранности этого понятия необходимо рассматривать с учетом специфики его развития у этой категории студентов и лично зна-

чимой для них будущей профессиональной деятельности. Поэтому от педагогов требуется разрабатывать такие инструменты и способы своей деятельности, которые приведут к достижению качественного результата. Очевидно, что в силу интенсивного развития технологий их внедрение в учебный процесс – требование времени. Цифровые образовательные технологии способны обогащать и активизировать процесс познавательной деятельности будущих IT-специалистов. Следовательно, направлением дальнейшего исследования, как мы полагаем, следует считать разработку единой методологии применения иммерсивных интеллектуальных технологий в образовательной среде.

Литература

1. Борытко Н. М. Педагогика. М. : Academia, 2016. 352 с.
2. Вербицкий А. А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 7. С. 10 – 13.
3. Голованова Н. Ф. Педагогика : учебник. М. : Academia, 2019. 352 с.
4. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы : учеб. пособие. М. : Юнити, 2017. 80 с.
5. Клейман Г. М. Школы будущего: компьютеры в процессе обучения. М. : Радио и связь, 1987. 176 с.
6. Лапчик М. П. ИКТ-компетентность педагогических кадров : монография. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2007. 143 с.
7. Малышева О. С. Выявление стартовых показателей уровня развития познавательной самостоятельности студентов в процессе учебно-профессиональной деятельности / О. С. Малышева [и др.] // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 12. С. 387 – 391.
8. Сексембаева М. А. Проблемы активизации и развития познавательного интереса при подготовке ИТ-специалистов в высших учебных заведениях. Психология и образование [Электронный ресурс]. 2017. № 2 (32). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/4250 (дата обращения: 20.06.21).
9. Суворова Е. Ю., Шишлакова В. Н. Компьютерные сети : лаб. практикум. Луганск : Изд-во ЛГУ им. В. Даля, 2021. 88 с.
10. Шабалин А. М. Развитие познавательной самостоятельности будущего специалиста в области информационных технологий в процессе обучения информатике в колледже : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Екатеринбург, 2005. 182 с.
11. Шалкина Т. Н. Информационно-предметная среда как фактор подготовки будущего инженера-программиста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08. Оренбург, 2003. 190 с.
12. Штейнберг В. Э. Дидактическая многомерная технология: (поисковые исследования) : монография. Уфа : Изд-во БГПУ, 2007. 136 с.
13. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М. : Педагогика, 1971. 352 с.

14. Astin A. Student Involvement: a Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. № 4, pp. 297 – 308.
15. Litman J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. Cognition & Emotion, 19 (6), pp. 793 – 814.
16. Papert S. (1994). The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. New York : Harper Collins Publishers Inc., pp. 256.
17. Wong LH., Chan TW., Chen W. et al. IDC theory: interest and the interest loop. RPTEL 15, 3 (2020). URL: https://doi.org/10.1186/s41039-020-0123-2 (дата обращения: 20.06.21).

References

1. Bory`tko N. M. Pedagogika. M. : Academia, 2016. 352 c.
2. Verbiczkij A. A. «Cifrovoe pokolenie»: problemy` obrazovaniya // Professional`noe obrazovanie. Stolicza. 2016. № 7. S. 10 – 13.
3. Golovanova N. F. Pedagogika : uchebnik. M. : Academia, 2019. 352 c.
4. Gromkova, M. T. Pedagogika vy`sshej shkoly` : ucheb. posobie. M. : Yuniti, 2017. 80 c.
5. Klejman G. M. Shkoly` budushhego: komp`yutery` v processe obucheniya. M. : Radio i svyaz`, 1987. 176 s.
6. Lapchik M. P. IKT-kompetentnost` pedagogicheskix kadrov : monografiya. Omsk : Izd-vo OmGPU, 2007. 143 s.
7. Maly`sheva O. S. Vy`yavlenie startovy`x pokazatelej urovnya razvitiya poznavatel`noj samostoyatel`nosti studentov v processe uchebno-professional`noj deyatel`nosti / O. S. Maly`sheva [i dr.] // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2016. № 12. S. 387 – 391.
8. Seksembaeva M. A. Problemy` aktivizacii i razvitiya poznavatel`nogo interesa pri podgotovke IT-specialistov v vy`sshix uchebny`x zavedeniyax. Psixologiya i obrazovanie [E`lektronny`j resurs]. 2017. № 2 (32). URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/4250 (data obrashheniya: 20.06.21).
9. Suvorova E. Yu., Shishlakova V. N. Komp`yuterny`e seti : lab. praktikum. Lugansk : Izd-vo LGU im. V. Dalya, 2021. 88 s.
10. Shabalin A. M. Razvitie poznavatel`noj samostoyatel`nosti budushhego specialista v oblasti informacionny`x texnologij v processe obucheniya informatike v kolledzhe : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.02. Ekaterinburg, 2005. 182 s.
11. Shalkina T. N. Informacionno-predmetnaya sreda kak faktor podgotovki budushhego inzhenera-programmista : dis. … kand. ped. nauk : 13.00.08. Orenburg, 2003. 190 s.
12. Shtejnberg V. E`. Didakticheskaya mnogomernaya texnologiya: (poiskovy`e issledovaniya) : monografiya. Ufa : Izd-vo BGPU, 2007. 136 s.
13. Shhukina G. I. Problema poznavatel`nogo interesa v pedagogike. M. : Pedagogika, 1971. 352 s.
14. Astin A. Student Involvement: a Developmental Theory for Higher Education // Journal of College Student Development. 1984. Vol. 25. № 4, pp. 297 – 308.

15. Litman J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. Cognition & Emotion, 19 (6), pp. 793 – 814.
16. Papert S. (1994). The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer. New York : Harper Collins Publishers Inc., pp. 256.
17. Wong LH., Chan TW., Chen W. et al. IDC theory: interest and the interest loop. RPTEL 15, 3 (2020). URL: https://doi.org/10.1186/s41039-020-0123-2 (data obrashheniya: 20.06.21).

E. Yu. Suvorova

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN IT-PROFILE STUDENTS

This article actualizes the problem of development of cognitive interest in future IT-specialists. It considers the essence of the concept of cognitive interest, the model of its development. The characteristic features of cognitive activity of students receiving education in IT-sphere are marked. This article discusses the possibilities of cognitive interest development in the conditions of using immersive technologies.

***Key words**: digital generation, cognitive interest, interest development model, immersive technologies, augmented reality.*

УДК 371.123

В. А. Шитова

О ГОТОВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Модернизация системы образования и непрерывность повышения качества образования личности – на сегодня это два приоритетных направления, но в то же время и две проблемы, разрешение которых напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов, их способности и готовности применять инновационные подходы в преподавании и обучении. Чтобы максимально приблизить педагогический процесс к достижениям современной науки, педагог должен грамотно применять образовательные инновации, смысл которых в том, чтобы сформировать у учителя готовность к инновационной деятельности. В статье раскрываются некоторые аспекты работы по изучению и формированию готовности обучающихся в системе ДПО к инновационной деятельности.

***Ключевые слова**: модернизация образования, дополнительное профессиональное образование, инновационная деятельность, подготовка педагога, готовность учителя.*

Изменения, происходящие в стране и в обществе, предъявляют новые требования к современному учителю, побуждая его к непрерывному совершенствованию своей профессиональной деятельности, использованию «активных» методов обучения и разнообразных образовательных технологий, усиливая личностно-ориентированную направленность учебной деятельности обучающихся в образовательном процессе. Система дополнительного профессионального образования (ДПО) функционирует в «гуще жизни», потому должна мобильно реагировать на запросы образовательной практики. Особенность сегодняшнего процесса обучения состоит в изменении роли учителя: он уже не может являться центральной фигурой, вокруг которой строится обучение. Сейчас все чаще звучит мысль, что обучение нужно «перевернуть»: некоторые пишут о технологии «перевернутого урока» или «перевернутого класса», предлагая рассматривать эти педагогические феномены как инновации. Не анализируя подробно в рамках статьи понятия «инновации», «новшества», «нововведения» с целью выявления различий между ними, поскольку их трактовка нередко носит узкоспециальный характер, отметим лишь, что разделяем мнение о том, что новшество – это потенциально возможное изменение, а нововведение (инновация) – реализованное изменение, ставшее из возможного действительным; новшество – это средство (новый метод, методика, технология, учебная программа и т. д.), а инновация – это процесс освоения этого средства [1; 3]). С точки зрения типологии инноваций (эпохальные, базовые, улучшающие, псевдоинновации и антиинновации – Ф. Янсен [4]), есть основание рассматривать «перевернутое обучение» в его лексической метафоричности как псевдоинновацию, т. е. такую инновацию, которая не является в истории образования новой, но вызвана к актуальности новыми условиями обучения, новой образовательной ситуацией. Достаточно вспомнить массовое движение к самообразованию взрослых в 20-е годы прошлого века, когда популярны были клубы самообразования и другие формы самообразовательной деятельности, а самостоятельная работа путем самостоятельного чтения, групповая самостоятельная работа, проектная деятельность стали основным направлением преодоления неграмотности в стране, овладения начальной грамотностью. И результат не заставил себя ждать: средний уровень образованности населения (СУО) уже в начале 1930-х гг. (1934 г.) в России имел показатели, вдвое превышающие аналогичные темпы роста в самых развитых странах того времени.

Поэтому, говоря о глобальных изменениях, представляется уместным говорить о «перевёрнутом обучении» как действенной педагогической инновации. Причем этот «переворот» должен, в первую очередь, произойти в сознании учителя, а потом уже в его деятельности. Педагогу важно понимать (и принимать), что уже не он, а именно обучающийся должен сам активно строить свой

учебный процесс, свою образовательную траекторию, а преподаватель становится в большей степени фигурой, которая будет сопровождать познавательную деятельность обучающегося, стимулируя его познавательную активность, и контролировать результаты обучения (учения).

У учителя появляется новая функция – поддерживать обучающегося в его деятельности: способствовать его успешному продвижению в интенсивном потоке учебной и внеучебной информации, помогать в решении возникающих проблем, в освоении большого и разнообразного материала. В мировом образовательном сообществе в связи с этим стал использоваться новый термин, подчеркивающий значение данной функции педагогов, – фасилитатор (тот, кто способствует, помогает учиться, создает благоприятные условия).

Качественно изменяется и само положение педагога в системе образования, что вызывается прежде всего интенсивной цифровизацией всех сторон общественной жизни, в том числе образовательного процесса. Информационный взрыв привел к ситуации, когда ни вузовский профессор, ни тем более учитель школы уже не являются «передним краем» знания. Любые научные и учебные (к сожалению, не только достоверные) сведения с легкостью можно найти в глобальной Сети и изучить при желании самостоятельно. Появилась обманчивая ситуация – многим уже кажется, что учитель и вовсе не нужен, можно всему научиться самостоятельно. Но за кажущейся простотой освоения этой легкодоступной информации еще явственнее и острее встает проблема для педагога: оптимизация и правильный подбор и учебных материалов, и построение продуктивной системы упражнений и заданий для их освоения. И оказывается, что без руководства учителя, его направления и поддержки обучающемуся практически невозможно освоить какую-либо тему, а фигура учителя сегодня в высшей степени важна и нужна. Таким образом, вполне очевидна необходимость изменений в соотношении между деятельностью учителя и деятельностью учащихся в условиях инновационной формы организации обучения, которая требует перестройки учебного процесса с акцентом на усилении индивидуально-личностной составляющей.

Сравним деятельность учителя, работающего в традиционной системе обучения, и учителя, отвечающего современным требованиям (назовем его учителем «инновационного» типа, или «перевернутого обучения»), (таблица). Эти изменения касаются целей и задач обучения, отбора содержания образования (учебного материала), форм и методов обучения, условий, средств и результатов обучения.

Характеристика отличий в деятельности учителей

Учитель традиционной системы обучения	Учитель инновационной системы обучения
Главная задача: *передать* содержание курса, оптимально изложить учебный материал	Главная задача: *направить* деятельность обучающихся по изучению и усвоению учебного материала, ответить на вопросы; поддержать их самостоятельную работу
Основное внимание уделяет содержанию *обучения*	Основное внимание уделяет процессу *учения* и *самообучения*
Изучение темы начинается с *объяснения* нового материала на уроке	Рассмотрение темы начинается с *самостоятельного изучения* нового материала дома (или в классе) по специально подготовленным учителем образовательным ресурсам
Использует классические средства обучения: рекомендованные *печатные учебники*, учебно-методические пособия, хрестоматии и т. д.	Использует *электронные образовательные ресурсы*. Чаще сам подготавливает учебные материалы в электронном виде для самостоятельного изучения обучающимися
Большее внимание уделяет знанию *теории*	Обращает внимание на практическое применение, *практическую отработку* навыков на основе теории
Цели обучения выделяет сам учитель	Обучающиеся (под руководством учителя) самостоятельно определяют цели и круг задач
Часто обучающиеся занимают неактивную позицию, пассивно *«получают»* знания	Обучающиеся активны, знания *«добываются»* самостоятельно
Использует классические организационные формы очного обучения: разные типы уроков и очные внеклассные мероприятия	Использует *смешанное обучение*: наряду с очными занятиями использует дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и элементы электронного обучения (ЭО)
В большинстве использует фронтальную форму организации обучения, реже – коллективные формы работы	В большей степени использует индивидуальную работу с обучающимися и групповые методы
Дифференцированный подход и индивидуализация реализуются минимально	Индивидуализация и дифференциация – обязательные условия организации обучения
Уровень ИКТ-компетентности учителя не является основополагающим фактором профессиональной деятельности	Уровень ИКТ-компетентности должен быть достаточно высоким, так как будет являться необходимым условием для реализации инноваций
Осуществляет текущий и итоговый контроль непосредственно в аудитории	Отслеживает и корректирует работу обучающихся в дистанционном режиме, может осуществлять контроль и через Интернет в сетевом режиме
Может использовать ИКТ и Интернет для поиска информации. Если позволяют техническое обеспечение аудитории и компетенция самого учителя, включает средства ИКТ непосредственно на уроке	Широко использует ИКТ и возможности Интернета для поиска и доставки учебных материалов, а также как средства обучения
Мотивация обучающихся бывает на низком уровне. Учителю приходится включать специальные приемы, чтобы заинтересовать обучающихся	Как правило, используя различные инновационные методы и приемы, включая возможности интернет-среды, учителю не приходится отдельно задумываться о мотивации. Новые способы организации обучения сами по себе заинтересовывают обучающихся и способствуют вовлечению всех учеников в образовательный процесс

Таким образом, можно отметить, что деятельность «инновационного» педагога в отличие от деятельности «традиционного» учителя изменяется: между преподавателем и обучающимися по-иному распределяются функциональные обязанности, учащиеся не могут оставаться в позиции «получающего» новую «порцию» знаний; уровень ИКТ-компетентности учителя становится важной составляющей его профессиональной деятельности, организация инновационного педагогического процесса не может не включать ИКТ, использование электронных образовательных ресурсов и возможностей интернет-среды. Указанные особенности определяют содержание деятельности учителя, использующего педагогические инновации, и предъявляемые к нему требования.

Учитывая специфику организации обучения по смешанной модели (когда включаются дистанционные образовательные технологии и элементы электронного обучения) и основываясь на опыте проведения обучения с применением ЭО и ДОТ, выделим ряд требований к учителю «инновационного» типа:

1. Способность к постоянному самообразованию и самосовершенствованию.

2. Профессиональная и предметная компетентность (знание преподаваемого курса, источников дополнительной информации, «отслеживание» новой информации по предмету и т. п.). Это требование является очевидным, так как знание своего предмета является необходимым условием преподавания.

3. ИКТ-компетентность (свободное владение пакетом офисных программ, умение работать в Интернете и использовать возможности интернет-среды для организации самостоятельной работы обучающихся, навык в разработке разного рода электронных образовательных ресурсов и т. д.).

4. Умение применять различные формы организации учебного процесса, характерные для смешанного обучения. Мастерство педагога, организующего учебный процесс наиболее эффективными способами, обеспечивает успешность обновления образовательного процесса. Включение «нестандартных» методов и приемов в очную групповую работу и обязательное использование интернет-средств для самостоятельной индивидуальной и групповой работы.

5. Умение реализовывать различные виды педагогической деятельности (диагностика, проектирование обучения с особым вниманием к целеполаганию собственному и обучающихся, мотивация учащихся на учебную деятельность через различные способы организации деятельности, управление взаимодействием, организация учебного процесса, рефлексия, коммуникация, контроль).

6. Владение методами разработки и создания интерактивных упражнений и, возможно, электронных курсов и обучающих программ.

7. Развитый интеллект, постоянное стремление к саморазвитию и самосовершенствованию. Это требование, хотя и кажется очевидным, очень важно для «инновационного» педагога, ведь он создает и поддерживает мотивацию к обучению, создает учебные ситуации, развивающие мышление, самостоятельный поиск, творчество обуча-

ющихся, и, будучи человеком ограниченным, консервативным, не стремящимся к познанию нового и расширению своего собственного кругозора, он эту задачу решить не сможет.

8. Можно сказать, в идеальном случае такой учитель должен демонстрировать свое умение видеть технологические, организационные, дидактические, методические, психологические и информационно-коммуникативные возможности получения максимального педагогического результата.

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что конкретизация новых требований к современному учителю позволяет изменять и пополнять стандарты профессиональной подготовки педагогов новыми разработками, связанными с инноватикой и модернизацией российского образования.

Безусловно, все сказанное – это теоретический аспект решения проблемы внедрения инноваций. А как обстоит дело в реальной практике? Знакомы ли учителя с нововведениями, применяют ли инновации?

Чтобы определить степень готовности к инновационной деятельности учителей Московской области, в рамках заседания секции «Портрет современного учителя в условиях внедрения профессионального стандарта педагога» на курсах повышения квалификации был проведен ряд опросов среди участников на основе готового комплекта анкет [2] по определению инновационного потенциала педагогического коллектива – что удобно в режиме дистанционного взаимодействия – и создан электронный курс в электронной информационной среде МГОУ. Анкетирование проводилось в онлайн-режиме, ответить можно было по желанию, выбрав любые вопросы, в том числе и анонимно. В анкетном опросе принимали участие 15 человек.

Респондентам предложили определить, к какой группе по уровню новаторства они себя относят в своем школьном коллективе. Большинство (11 из 15) выбрали вариант: «Вы интересуетесь новшествами, но не внедряете их вслепую, рассчитываете целесообразность нововведения. Считаете, что новшества следует внедрять сразу после того, как их успешно опробовали в условиях, близких к вашим»; двое посчитали подходящим ответ: «Вы воспринимаете новшества умеренно, не стремитесь быть среди первых, но и не хотите быть среди последних. Как только новое будет воспринято большей частью вашего педагогического коллектива, воспримите его и вы». Один педагог выбрал: «Вы больше сомневаетесь, чем верите в новое. Отдаете предпочтение старому. Воспринимаете новое только тогда, когда его воспринимает большинство школ и учителей». И лишь один участник определил себя в группу лидеров: «Вы поглощены новшествами, постоянно ими интересуетесь, всегда воспринимаете их первыми, смело внедряете, идете на риск».

Далее следовал вопрос: «Укажите барьеры, препятствующие освоению инноваций». Из 15 ответивших четверо выбрали вариант «Слабая информированность в коллективе о возможных инновациях», четверо указали как причину большую учебную нагрузку, четверо – отсутствие материальных стимулов и по одному соответственно выбрали «небольшой опыт работы, при котором не получается и традиционная

форма обучения» и «разногласия и конфликты в коллективе».

Участники секции ответили на вопросы анкеты на тему «Восприимчивость педагогов к новшествам» (6 вопросов с тремя вариантами ответов*: всегда, иногда, никогда*). Участвовали 15 респондентов.

- Вопрос 1. Вы постоянно следите за передовым педагогическим опытом, стремитесь внедрить его с учетом изменяющихся образовательных потребностей общества, индивидуального стиля вашей педагогической деятельности? Ответы: 8 человек – всегда, 7 – иногда.
- Вопрос 2. Вы постоянно занимаетесь самообразованием? Ответы: 13 человек – всегда, 2 – иногда.
- Вопрос 3. Вы придерживаетесь определенных педагогических идей, развиваете их в процессе педагогической деятельности? Ответы: 7 человек – всегда, 8 – иногда.
- Вопрос 4. Вы сотрудничаете с научными консультантами? Ответы: 3 человека – всегда, 9 – иногда, 3 – никогда.
- Вопрос 5. Вы видите перспективу своей деятельности, прогнозируете ее? 8 человек – всегда, 7 – иногда.
- Вопрос 6. Вы открыты новому? Ответы: 13 человек – всегда, 2 – иногда.

Подсчитав результат, можно определить уровень восприимчивости к новому педагогов, участвующих в анкетировании, как оптимальный. Также участникам секции была предложена анкета «Мотивационная готовность к освоению новшеств». Ответы строились по бинарной шкале, требующей выбора одного из ответов – «да» или «нет».

Вопросы:

- Осознание недостаточности достигнутых результатов и желание их улучшить (соотношение ответивших «да»/»нет»: 13/2).
- Высокий уровень профессиональных притязаний, сильная потребность в достижении высоких результатов (10/5).
- Потребность в контактах с интересными, творческими людьми (14/1).
- Желание создать хорошую, эффективную школу для детей (13/2).
- Потребность в новизне, смене обстановки, преодолении рутины (15/0).
- Потребность в лидерстве (9/6).
- Потребность в поиске, исследовании, лучшем понимании закономерностей (11/4).
- Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе (12/3).
- Желание проверить на практике полученные знания о новшествах (15/0).
- Материальные причины: повышение заработной платы, возможность пройти аттестацию и т. д. (12/3).
- Стремление быть замеченным и по достоинству оцененным (14/1). Как видим, результат говорит в пользу положительного ответа у абсолютного большинства респондентов.

Оценивая результаты анкетных опросов, отметим, что ответы по всем вопросам свидетельствуют о высоком уровне мотивации к инновационной деятельности и наличии инновационного потенциала у учителей данной группы опрашиваемых. Таким образом, сравнив результаты полученных ответов,

можно сделать вывод о высокой степени готовности подмосковных учителей к внедрению инноваций. Конечно, речь идет о совсем небольшой группе опрошенных. Но все же результат выглядит достаточно оптимистично. Будем надеяться, что эта отдельно взятая группа отражает реальную картину готовности современных учителей к внедрению инноваций в свою профессиональную деятельность.

Однако, чтобы убедиться в том, насколько реально готова данная группа учителей и каждый учитель к регулярному обновлению или совершенствованию своей профессиональной деятельности, необходим мониторинг качества уроков, который реально покажет готовность педагогов к инновационной деятельности. В современных условиях, осложненных эпидемиологической ситуацией, целесообразно использовать видеоуроки, электронные образовательные ресурсы и их комплекс как банк данных, что позволит сделать вполне конкретный прогноз совершенствования работы преподавателей высшей школы по формированию у учителей готовности к инновационной деятельности. В то же время проведенное исследование показывает, что создание возможности для учителей регулярно проводить самооценку с целью изучения готовности к инновационной деятельности представляется целесообразным.

Литература

1. Кирягина М. Е. Педагогические инновации в образовании [Электронный ресурс] // Вестник Казанского технологического университета. 2012. № 18. Т. 15. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-innovatsii-v-obrazovanii (дата обращения: 01.07.2021).
2. Комплект готовых анкет «Диагностика инновационного потенциала педагогического коллектива» // Электронный журнал «Менеджер образования». URL: http://www.menobr.ru/article/5131-diagnostika-innovatsionnogo-potentsiala-pedagogicheskogo-kollektiva (дата обращения: 01.07.2021).
3. Сошенко И. И. Междисциплинарный характер понятия «инновации» [Электронный ресурс] // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 13 (141). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-harakter-ponyatiya-innovatsii (дата обращения: 01.07.2021)
4. Янсен Ф. Эпоха инноваций : пер. с англ. М. : Инфра-М, 2002. 308 с.

References

1. Kiryagina M. E. Pedagogicheskie innovacii v obrazovanii [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Kazanskogo texnologicheskogo universiteta. 2012. № 18. T. 15. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-innovatsii-v-obrazovanii (data obrashheniya: 01.07.2021).

2. Komplekt gotovy`x anket «Diagnostika innovacionnogo potenciala pedagogicheskogo kollektiva» // E`lektronny`j zhurnal «Menedzher obrazovaniya». URL: http://www.menobr.ru/article/5131-diagnostika-innovatsionnogo-potentsiala-pedagogicheskogo-kollektiva (data obrashheniya: 01.07.2021).
3. Soshenko I. I. Mezhdisciplinarny`j xarakter ponyatiya «innovacii» [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. № 13 (141). URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ mezhdistsiplinarnyy-harakter-ponyatiya-innovatsii (data obrashheniya: 01.07.2021)
4. Yansen F. E`poxa innovacij : per. s angl. M. : Infra-M, 2002. 308 s.

V. A. Shitova

ON THE READINESS OF A MODERN TEACHER FOR INNOVATIVE ACTIVITY

Modernization of the education system and continuous improvement of the quality of personal education are two priority areas for today, but at the same time there are two problems, the solution of which directly depends on the professional competence of teachers, their ability and willingness to apply innovative approaches in teaching and learning. In order to bring the pedagogical process as close as possible to the achievements of modern science, the teacher must competently apply educational innovations, the meaning of which is to form a teacher's readiness for innovative activity. The article reveals some aspects of the work on the study and formation of the readiness of students in the DPO system for innovation activities.

Key words*: modernization of education, additional professional education, innovative activity, teacher training, teacher readiness.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

А. Ф. Фёдоров

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ АДАПТАЦИИ ОСВОБОЖДЕННЫХ ИЗ ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В настоящее время, по общему признанию психологов и социологов, под влиянием различных социальных процессов, резкого увеличения источников информации, значительного расширения сферы общения нравственная, психологическая и организационная подготовка к жизни на свободе влияет на успешность процесса адаптации освобожденных из мест лишения свободы, где они находились для отбывания наказания. В данной статье рассматривается социально-психологическое исследование проблемы взаимоотношений трудового коллектива и личности. Было доказано, что чем сильнее и многообразнее связи людей в трудовом коллективе, тем сильнее воздействие его на личность. Режим отбывания наказания создает предпосылки для успешного применения к осужденным мер исправительного воздействия: привлечения осужденных к труду и соблюдения ими трудовой дисциплины, проведения воспитательной работы.

Ключевые слова*: освобожденные, подготовка к жизни на свободе, адаптация, трудовой коллектив, личность, осужденный, социальное окружение, общение, психологическое воздействие.*

Введение. К сожалению, в настоящее время институт ресоциализации освобожденных из мест лишения свободы работает недостаточно эффективно. Много направлений находится на этапе становления. «Социальная адаптация относится к процессу интеграции человека в социальном и психологическом отношении в какую-либо социальную среду» [2].

В то же время режим отбывания наказания создает предпосылки для успешного применения к осужденным мер исправительного воздействия: привлечения осужденных к труду и соблюдения ими трудовой дисциплины, проведения воспитательной работы, профессионального и общеобразовательного обучения. Следовательно, и эта функция режима помогает решать задачи, которые связаны с формированием «положительных» характерологических особенностей. Это содействует адаптации на свободе. Проявление дисциплинированности является нравственной категорией, которая может формировать волевые качества.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме.

Многие работы затрагивают проблему исправления поведения осужденных (А. В. Буданов, А. Р. Фонарев, Ю. А. Калинина, С. П. Безносов, С. Н. Мамонтова и др.). Психологические аспекты мотивации и стимулирования трудовой деятельности рассматривали К. А. Абульханова-Славская, В. К. Вилюнас, Е. П. Ильин, В. А. Толчек и т. д.

Психологические аспекты содержания понятия «готовность к продуктивной деятельности» являются предметом рассмотрения акмеологического подхода Н. В. Кузьминой. На основе этого подхода возможно изучение жизненных обстоятельств и условий, способствующих на каждой возрастной ступени выходу на те или иные вершины, типичные для данного возраста. Акмеологический подход позволяет намечать пути педагогической компенсации не достигнутого на предыдущем отрезке жизненного пути оптимума развития (А. А. Бодалев). Также понятием «готовность к деятельности» занимались В. С. Мухина, А. А. Деркач, А. А. Реан, Н. П. Фетискин и др. В отечественной науке уделено значительное внимание конкретным формам готовности: теория установки – Д. Н. Узнадзе, теория готовности личности к трудовой деятельности – А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, А. Н. Лисняк, В. Д. Шадриков, Э. Г. Юдин и др.

Таким образом, обзор психологической литературы показал недостаточность разработанности вопросов, касающихся формирования успешности процесса социальной адаптации освобожденных из исправительных учреждений. Изучение вопросов мотивации к трудовой деятельности ведется в различных областях психологии с применением разных методов.

Проблемы исправления осужденных и лиц, отбывших наказание, могут быть сведены к минимуму только в том случае, если правовые и социальные проекты будут реализовываться на всей территории Российской Федерации. Воспитательную работу надо рассматривать как комплекс мер по распространению и утверждению общественно значимых ценностей, признаваемых и защищаемых государством и обществом, направленных на формирование гражданской позиции осужденных, их готовности строго следовать предписаниям закона и нормам человеческого общежития. Большинство осужденных психологически не готовы решать жизненные вопросы и проблемы, связанные с освобождением. Утрата адаптивных способностей у осужденных усложняется тем, что снижена настойчивость и целеустремленность. Стремления ограничиваются удовлетворением материальных потребностей. Серьезное внимание надо уделять психическому состоянию осужденных перед освобождением. Перед освобождением у осужденных растет неуверенность в том, чтобы вернуться к нормальной жизни. Проблемы, которые связаны с налаживанием отношений с окружающими на свободе, могут способствовать дезорганизации внутреннего мира осужденных.

Цель статьи. Создание условий для трудовой адаптации осужденных на свободе с помощью разных форм за-

нятости. По мнению социологов и психологов, во многом предопределяет систему ценностной ориентации и нравственных позиций процесс социализации их личности. Только в этом случае способности осужденных к адаптации получат прочную нравственную основу, и они смогут после освобождения сознательно противостоять различного рода отрицательным влияниям. Нельзя не согласиться с А. Ю. Калитовой, что развитие нравственных представлений и мировоззренческих ориентаций человека происходит не так быстро, что часто приводит к непониманию им другого человека [3].

Велико значение воспитания осужденных и их профессионально-технического обучения для проявления нравственных качеств. «Нравственность предполагает не только ценностное отношение человека к другим, но и к себе, чувство собственного достоинства, самоуважения, осознание себя как личности» [5].

Эмпирическое исследование.

В уголовно-исполнительной системе работает множество практических специалистов, которые используют психокоррекционные методы воздействия на осужденных. Недостаточно общих профилактических мероприятий для пресечения повторных преступлений в условиях жизни на свободе осужденных, освобожденных из мест лишения свободы в соответствии с законодательством. Предлагаем разрабатывать и внедрять эффективные пути трудоустройства и разные формы занятости для преодоления развития преступных замыслов и действий со стороны «вчерашних осужденных», что и явилось объектом изучения.

Было проведено выборочное изучение личности осужденных, освобожденных из исправительных колоний и вновь попавших в места лишения свободы. Все респонденты выражали свое субъективное мнение и утверждали, что у них не было другого выхода кроме как вновь идти на совершение преступления Анализ статистических данных проводился в 2018 – 2020 годах в трех областях Центрального федерального округа. В исследовании приняли участие те осужденные, которые проживали в крупных городах и были доступны для контакта. Данные осужденные принимали участие в исследовании добровольно.

Результаты исследования, обсуждение. Наиболее интересны данные о перераспределении численности лиц после освобождения. Общая выборка обследуемых составила 376 человек (188 человек – 50 % – составляли люди молодежного возраста (от 18 до 25 лет), 188 человек старше 30 лет).

Из 83 % (311 человек) осужденных, положительно зарекомендовавших себя в период содержания в исправительных учреждениях (освободились условно-досрочно в соответствии с законодательством РФ), только 72 % (223 человека) продолжали положительно вести себя после освобождения, что касается остальных, то отрицательно стали вести себя 8 % (25 человек) и неустойчиво – 20 % (63 человека).

Из 17 % (65 человек) осужденных, отрицательно характеризовавшихся в исправительных учреждениях, 57 % (37 человек) продолжали после освобождения вести антиобщественный образ жизни, 12 % (8 человек) стали вести себя положительно, а 31 % (20 человек) – неустойчиво.

Сказанное наглядно подтверждается анализом поведения лиц, которые в период отбывания наказания характеризовались положительно. Как уже сказано выше, 8 % (25 человек) из этой группы стали вести антиобщественный образ жизни с первых дней прибытия к месту жительства. Очевидно, что характер такого поведения нельзя объяснить только отрицательным влиянием среды. Изучение этой группы лиц показало, что в период отбывания наказания некоторые из них умело скрывали свои истинные взгляды и убеждения, сумели ввести в заблуждение администрацию исправительного учреждения. В их личных делах были разные сведения, которые выпадали из-под контроля сотрудников.

Следует отметить, что многие из указанной группы освобожденных ранее содержались в местах лишения свободы и осуждались преимущественно за корыстные преступления. Как показывает опыт, именно эта категория лиц и ведет так называемый «приспособленческий» образ жизни, чтобы заработать себе положительную характеристику как со стороны администрации учреждения, так и среди осужденных отрицательной направленности. Они наиболее быстро адаптируются в условиях отбывания наказания. Многие, 20 % (63 человека), из освобожденных, которые во время отбывания наказания характеризовались положительно, после освобождения стали вести себя неустойчиво: появлялись в общественных местах в нетрезвом виде, допускали нарушения правил общественного порядка, своевременно не устраивались на работу. Основными причинами такого поведения, как показало обследование, были не только недостаточная степень исправления, но и утрата полезных социальных связей с обществом, психолого-педагогическая неподготовленность к жизни на свободе, объективные трудности в трудовом и бытовом устройстве, отрицательное влияние среды.

Важное значение с точки зрения управления процессом социальной адаптации освобожденных имеют возрастные характеристики этой категории лиц. Среди обследованных освобожденных из исправительных учреждений 50 % были молодые люди в возрасте до 25 лет.

Для осужденных указанного возраста характерно также резкое увеличение межличностных связей, вступление в многочисленные формальные и неформальные связи, которые оказывают на молодежь большое влияние и в значительной степени формируют направленность личности, взгляды, убеждения и привычки.

У осужденных в возрасте до 25 лет в силу антиобщественных взглядов, убеждений и привычек, которые сложились у них в неблагоприятных жизненных условиях, положительные черты личности, свойственные молодежи, нередко качественно видоизменяются и перерождаются: романтическая настроенность подменяется «уголовной романтикой», критическое восприятие жизни – цинизмом. Нередко отрицательным бывает их ближайшее социальное окружение, пропагандирующее и придерживающееся взглядов «АУЕ» («арестантский уклад един»).

Характеризуя поведение освобожденных из числа молодежи в период отбывания наказания, следует подчеркнуть, что они вели себя более отрицательно, чем освобожденные старших возрастных групп. По данным выборочного обследования, из лиц, освобождаемых из исправительных учреждений в возрасте до 25 лет из обеих категорий (188 человек), отрицательно характеризовались в период отбывания наказания 25 % (48 человек). В то же время среди освобожденных старше 30 лет (188 человек) отрицательно характеризовались только 7 % (14 человек). Неустойчивую позицию заняли 29 % (54 человека) в возрасте до 25 лет, 15 % (29 человек) старше 30 лет. Остальные характеризовались положительно.

Для осужденных в возрасте до 25 лет особенно характерно стремление к объединению в антиобщественные группы, организаторами которых являются, как правило, лица, имеющие значительный «опыт» антиобщественного поведения и большой «стаж» преступной деятельности.

Таким образом, социально-психологические и педагогические особенности личности освобожденных из исправительных учреждений в возрасте до 25 лет обусловливают необходимость контроля со стороны государственных органов процесса адаптации этих лиц в социальной среде, в которую они попали после освобождения из мест лишения свободы.

Значительная часть освобожденных из исправительных учреждений не смогла работать на предприятиях по полученным в исправительном учреждении специальностям. Такие освобожденные были вынуждены или переучиваться, или работать разнорабочими.

Ситуация выглядит еще более неблагополучной применительно к трудовой деятельности тех осужденных, которые не имели специальности до осуждения. Наименее эффективен в этом отношении труд осужденных в сельском хозяйстве и труд осужденных мужчин в швейном производстве.

Большая часть осужденных, отбывающих наказание в колониях с сельскохозяйственным производством, до совершения преступления жили и работали в городах. Поэтому практически все они после освобождения вновь возвращаются жить в города, в связи с чем профессиональная подготовка названной категории осужденных в исправительных учреждениях теряет практический смысл с точки зрения их последующей трудовой деятельности.

Швейное производство, существующее в настоящее время в ряде воспитательных и колоний, где отбывают назначенное судом наказание мужчины, также не дает эффекта с точки зрения психологической и практической подготовки осужденных к продуктивной трудовой деятельности после освобождения, но хотя бы приучает к трудовой дисциплине. В силу определенных традиций пошив одежды как вид трудовой деятельности рассматривается исключительно как женский. Полученная осужденными специальность, как правило, не может быть использована после освобождения. С точки зрения психологической и нравственной подготовки осужденных мужчин к жизни на свободе использование

их труда в швейном производстве следует признать нецелесообразным.

Изменение отношения осужденного к своему прошлому образу жизни происходит за счет его критического переосмысления и формирования новых взглядов и форм поведения. Но прошлый опыт не исчезает сам по себе даже при хорошо организованных коллективных отношениях, если специальными воздействиями не разрушать созданный ранее стереотип антиобщественного образа жизни и поведения [4].

Изучение проблемы профессиональной ориентации молодых людей, выбора профессии, исследование вопроса о социальном престиже профессии приобрели в настоящее время большую актуальность.

Так, по результатам выборочного изучения личности осужденных к лишению свободы доля лиц и возрасте от 18 до 25 лет, отбывающих наказание в исправительных учреждениях и не имеющих специальности, составила примерно 10 % от общего числа осуждённых.

Слабая психологическая и педагогическая подготовка молодых осужденных к трудовой деятельности на свободе затрудняет их успешную адаптацию на работе. На любом производстве образуются неформальные микрогруппы, которые нередко различаются по своим социальным позициям, установкам и требованиям. Поэтому неизбежная принадлежность освобожденных к различным формальным и неформальным микрогруппам может создать «конфликт ролей», при котором такие лица должны согласовывать характер выполнения своих функций с противоречивыми требованиями различных групп. «Любая группа состоит из индивидов и никого, кроме индивидов, а потому психологические механизмы, действующие в группе, могут быть только механизмами индивида» [1, с. 137].

Особенность педагогической работы заключается в том, что положительные результаты проявляются постепенно, когда воспитательные приемы начинают действовать на сознание осужденного.

Это положение в полной мере относится к воспитательной работе, проводимой с осужденными в колониях. А. С. Макаренко писал, что каждый человек, который входит в жизнь, должен уметь сопротивляться вредному влиянию [6].

Формируя у осужденных уверенность в том, что после освобождения о них будет проявлена забота, нельзя допускать крайности – воспитывать иждивенческие настроения. Нужно учитывать, что среди определенной части осужденных, особенно рецидивистов, бытует неправильное представление: раз они отбыли наказание, то, следовательно, полностью «рассчитались» с государством и обществом и никаких дополнительных обязанностей не несут, а общество должно забыть об их преступном прошлом и предоставить им те блата и льготы, которыми пользуются честные труженики.

Восстановление у осужденного связей с руководством и по возможности с законопослушными («положительными») людьми, с которыми он работал до осуждения, является условием успешной адаптации после освобождения. В последующем это предполагает возобновление работы на тех предприятиях, где они работали до осуждения,

ибо в знакомом социальном окружении освобожденным легче восстановить и поддерживать полезные связи, а знакомый коллектив может более успешно влиять на поведение, при условии, что он имеет положительную направленность. Именно по этим соображениям установлено, что освобожденным из исправительных учреждений, как правило, проще трудоустроится по прежнему месту работы, где его знают, при условии, что он положительно характеризовался на своем рабочем месте.

С этой целью администрация исправительных учреждений, а в ряде случаев и сами осужденные информируют руководителей предприятий, где они раньше работали, о поведении, отношении к труду, полученной специальности с целью дальнейшего ходатайства о трудоустройстве после освобождения. Восстановление социальных связей с коллективом рабочих происходит достаточно легко, если человек был в местах лишения свободы не более трех лет.

У осужденных с большими сроками отбывания наказания восстановление таких связей осложняется тем, что на значительное время нарушается их пространственный контакт с трудовым коллективом, что неизбежно влечет за собой ослабление и исчезновение социального контакта.

Наиболее сложно установление социальных связей с коллективом для тех, кто не имел постоянного места жительства. К сожалению, это отнюдь не малочисленная категория осужденных.

Заключение. Для успешного установления полезных социальных связей названной категории осужденных с трудовым коллективом необходимо не только воспитать у осужденных сознание значимости для них такого рода контактов, но и преодолеть вполне оправданное психологическое недоверие коллектива трудящихся к подобным индивидуумам. Поэтому администрация исправительных учреждений должна проводить постоянную и кропотливую работу по установлению социальных связей между осужденными и трудовыми коллективами, где после освобождения планируют трудоустроиться осужденные. Как показывает практика, наиболее действенной частью такой работы является организация общения с заинтересованными сотрудниками предприятий путем почтовой переписки, интернет-конференций в специально оборудованном кабинете исправительного учреждения, с соблюдением всех установленных законом режимных требований. К сожалению, пока подобная практика носит не массовый, а единичный характер и зависит больше от «энергичности» и заинтересованности самого осужденного. Практика показывает, что подобные контакты возникают гораздо легче, если руководитель или сотрудники организации сами ранее отбывали наказание в местах лишения свободы. Налаживание подобного общения позволяет уже в период отбывания наказания установить контакт осужденных с теми организациями, где они будут работать после освобождения, что в значительной мере облегчает их успешную адаптацию в новой среде, предотвращает различного рода трудности в трудовом и бытовом устройстве.

С учетом всех совершенных преступлений и их характера сотрудники проводили ряд других мероприятий по

подготовке осужденных к освобождению. К числу таких мероприятий относятся, в частности, проведение с осужденными воспитательной работы в связи с предстоящим освобождением, решение вопросов о необходимости установления административного надзора, создании осужденным после освобождения необходимых жилищно-бытовых условий.

Проводились мероприятия воспитательного характера, которые осуществлялись администрацией исправительных учреждений с осужденными, подлежащими освобождению. Прежде всего, администрация исправительных учреждений проводила с такими лицами цикл бесед по правовым вопросам, правилам общежития и их трудоустройства.

Вопрос о выборе профессии и вида трудовой деятельности для исправления молодых осужденных, их успешной социальной адаптации остается «открытым». К сожалению, необходимо признать, что трудовое воспитание молодых осужденных в исправительных учреждениях строится без учета оценки привлекательности профессий.

Необходимо более глубокое изучение данной проблемы, так как существуют недостаточная разработанность и нерешенные вопросы, что в свою очередь определяет научную новизну статьи.

Литература

1. Фромм Э. Бегство от свободы / пер. с англ. А. В. Александровой. М. : АСТ, 2020. 288 с.
2. Бурый В. Е., Степаненко В. И. Особенности организации исправительного процесса осужденных в местах лишения свободы : монография. Могилев : Ин-т МВД, 2017. 165 с.
3. Калитова А. Ю. Формирование готовности будущего учителя к развитию толерантного отношения учащихся к человеку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Самара, 2011. 206 с.
4. Литвишков В. М., Митькина А. В. (Вилкова А. В.) Пенитенциарная педагогика : курс лекций. М. : МПСИ, 2004. 400 с.
5. Матузов Н. И., Малько А. В. Теория государства и права : учебник. 5-е изд. М. : Дело : РАНХ и ГС, 2020. 528 с.
6. Макаренко А. С. Соч. Т. 7. М. : Изд. АПН РСФСР, 1958.

References

1. Fromm E`. Begstvo ot svobody` / per. s angl. A. V. Aleksandrovoj. M. : AST, 2020. 288 s.
2. Bury`j V. E., Stepanenko V. I. Osobennosti organizacii ispravitel`nogo processa osuzhdenny`x v mestax lisheniya svobody` : monografiya. Mogilev : In-t MVD, 2017. 165 s.

3. Kalitova A. Yu. Formirovanie gotovnosti budushhego uchitelya k razvitiyu tolerantnogo otnosheniya uchashhixsya k cheloveku : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Samara, 2011. 206 s.
4. Litvishkov V. M., Mit`kina A. V. (Vilkova A. V.) Penitenciarnaya pedagogika : kurs lekcij. M. : MPSI, 2004. 400 s.
5. Matuzov N. I., Mal`ko A. V. Teoriya gosudarstva i prava : uchebnik. 5-e izd. M. : Delo : RANX i GS, 2020. 528 s.
6. Makarenko A. S. Soch. T. 7. M. : Izd. APN RSFSR, 1958.

A. F. Fedorov

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PERCULIARITIES OF LABOR ADAPTATION OF THOSE RELEASED FROM CORRECTIONAL INSTITUTIONS

The paper deals with the problem of labor adaptation of those released from correctional institutions. At present, as sociologists generally admit, under the influence of various social processes, a sharp increase in the sources of information, a significant expansion of the sphere of communication, moral, psychological and organizational preparation for life in freedom influences the success of the adaptation process of those released from prison. The paper touches the results of the sociological study the problem of the relationship between the work collective and the individual that have shown that the stronger and more diverse the connections of people in the work collective are, the stronger its impact on the individual is.

The sentence serving regime creates the preconditions for the successful application of corrective measures to convicts: bringing convicts to work and observing labor discipline, conducting educational work

***Key words**: the released, preparation, adaptation, labor collective, personality, convict, social environment, communication, impact.*

УДК 159.923

В. А. Зобков

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНЫЙ ПОДХОД В ВОСПИТАНИИ ПОЗИТИВНОГО ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ И УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЁЖИ К ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Научная установка автора исходит из представления о системе триединства отношения человека к жизнедеятельности – отношения к себе, деятельности, другим людям. В данной статье системно-структурный подход раскрывается в двухэтапной логике становления отношения: от Я-отношения/индивид – к Я-отношению/личность. Приведена системно-структурная организация качеств/черт, формирующих Я-отношение/индивид в раннем и дошкольном детстве, и компонентов, обусловливающих становление Я-отношение/личность в период школьного обучения. Именно системность в реализации концептуальной логики в обучении и воспитании детей и учащейся молодёжи определяет теоретическую и практическую актуальность статьи.

Ключевые слова*: системно-структурный подход, жизнедеятельность, воспитание, Я-отношение/индивид, Я-отношение/личность.*

Введение. В философии понятие «отношение», как правило, отождествляется с понятиями связи, взаимосвязи, взаимодействия и т. п. Это свидетельствует о том, что отношение несёт в себе определённый признак отрицательной или положительной непосредственной связи между объектами, событиями, субъектами, их односторонней (грозовые облака и дождь) или взаимной (учитель и класс) зависимости друг от друга.

Отношение как психологическое явление указывает на опосредованные зависимости или взаимозависимости явлений, субъектов, которые возникают на основе непосредственных связей/отношений с явлениями объективной действительности, с другими людьми, указывая тем самым на процесс развития отношений.

Процесс развития всегда есть переход от плоскости непосредственных отношений к отношениям опосредованным. Диалектика непосредственных и опосредованных отношений имеет большое значение для понимания механизмов развивающихся процессов человека. Опосредованные отношения, которые как бы надстраиваются над непосредственными, открывают принципиально новые возможности для изучения и реализации «внутренних условий» человека как Я-отношение.

Под Я-отношением мы понимаем совокупность качеств/черт, особенностей (мотивации, самооценки) личности,

сформировавшихся в процессе воспитания и обучения, благодаря которым осуществляется та или иная связь/отношение с предметами и явлениями объективной действительности, определяющими продуктивность связи/отношения как Я-отношение к отношению.

Переход от одной стадии возрастного развития человека к другой, от одного года обучения в школе к другому – это проявление изменённых и обогащённых возрастом качеств/черт, особенностей личности, значимых для её развития, реализации внутреннего потенциала человека в будущей профессиональной деятельности.

Важнейшая цель воспитания ребёнка, учащегося – дать такое воспитание, которое способствовало бы развитию когнитивной, эмоциональной, волевой сфер, характерное для позитивного отношения человека к жизнедеятельности.

Системно-структурный подход к развитию и воспитанию позитивного отношения человека к жизнедеятельности раскрывается в триединстве индивидно-личностно-социальной активности человека, в котором развивается и проявляется отношение к себе как Я-отношение/индивид, к деятельности как Я-отношение/личность, другим людям как Я-отношение/субъект. Именно такое развитие и воспитание делает человека трудолюбивым, ответственным, творческим, самостоятельным и доброжелательным, что позволяет в жизни больше реализовывать этапных и перспективных целей, получать удовлетворённость от сделанного.

Системно-структурный подход в применении к воспитанию позитивного отношения человека к жизнедеятельности открывает возможности воссоздания целостной картины развития отношений на трёх уровнях [4]: первый – исследование развития отношения человека к себе как Я-отношение/индивид (период возрастного развития от рождения до семи лет); второй – период возрастного развития от семи до 21 – 22 лет, когда активно формируются и проявляются качества/черты личности, особенности мотивации и самооценки, как Я-отношение/личность; третий – период профессионального развития и реализации Я-отношение/личность в деятельности как Я-отношение/субъект. В данной статье будут рассмотрены первые два уровня развития и воспитания отношений.

Воспитание отношения к себе как Я-отношение/индивид. Раннее и дошкольное детство – это возрастной период активного формирования ребёнком, в первую очередь, отношения к себе, и во вторую – к делу и другим людям.

Отношение к себе мы рассматриваем как Я-отношение/индивид, связанное со становлением у ребёнка (от рождения до семи лет) когнитивно-интеллектуального, поведенческо-волевого и эмоционального потенциалов, обеспечивающих ему активное функционирование в окружающей действительности (семья, дошкольное образовательное учреждение и др.).

Воспитание ребёнка в семье на этом этапе возрастного развития формирует содержательные характеристики Я-отношение/индивид, которые проявляются в непосредственных связях, взаимодействиях с игрушками, предметами, близкими для ребёнка людьми и в

определённой мере будут иметь место на последующих этапах жизнедеятельности человека [3; 4]. Через эти непосредственные временно-пространственные связи/отношения ребёнок познаёт себя и окружающую действительность.

Именно в процессах взаимодействия ребёнка с игрушками, вещами и взаимоотношений с окружающими людьми формируются объективно-психологические черты/качества ребёнка-индивида (аккуратность, любознательность, трудолюбие, общительность и др.), позволяющие ему удовлетворять развивающиеся и усложняющиеся потребности в нужности и полезности своего существования в игровой непосредственной форме.

Данный семилетний этап возрастного развития можно считать сензитивным периодом по формированию индивидного содержания развивающегося человека как Я-отношение/индивид. Связь/отношение в данном случае выполняет адаптационную, приспособительную функцию и функцию развития, выступая также важным условием по формированию общественно значимого отношения к видам деятельности раннего и дошкольного возраста, отношения к другим людям.

Первый год жизни ребёнка – один из важнейших этапов его возрастного развития. Этот год важен также для родителей, которые должны не только его обихаживать, кормить, но и психологически развивать. Для ребёнка всё впервые и всё ново. Его психическая деятельность направлена на активное усвоение этой новизны, которая должна преподноситься взрослыми в мягкой, эмоционально-доверительной форме. Ребёнок на эмоциональном уровне усваивает всё то, что говорят взрослые, в первую очередь мама и папа. Активное развитие когнитивной сферы ребёнка происходит тогда, когда мама/папа эмоционально ровно и спокойно проговаривают все манипуляции, осуществляемые с ребёнком (при поглаживании, массаже, купании, игре). Резкий окрик, грубый неласковый голос создают для ребёнка стрессовую ситуацию, выражающуюся в плаче, вздрагивании, что постепенно приводит к формированию страха, являющегося негативно-разрушающей эмоцией.

Позитивное эмоционально-когнитивное взаимодействие взрослых с ребёнком на первом году его жизни – основа его благополучного развития в дальнейшей жизнедеятельности.

Важным моментом для становления Я-отношение/индивид в раннем детстве выступает этап преодоления гравитации как значительное поведенческо-волевого достижения (переходный период от одного года к двум годам), когда для ребёнка становится возможность ходить, бегать, что позволяет ему шире познавать окружающий мир, совершенствовать свои координационно-двигательные возможности. Взаимодействие с вещами и предметами, взаимоотношения с людьми становятся более доступными, что непосредственно приносит ребёнку удовольствие, чувство единения и радость жизни.

На третьем году жизни усиливается потребность ребёнка в поиске нового, закладываются основы любознательности как когнитивно-интеллектуального новообразования, наблюдается активное развитие речемыслительной деятельности. Ребёнка многое интересует

и на все интересующие его вопросы важно спокойно и обстоятельно отвечать. Дети чутко чувствуют искренность и правдивость слов взрослых. Общение с ребёнком данного возраста есть искусство эффективного родительского взаимодействия, которое усваивается ребёнком и служит примером взаимодействия с другими людьми Такое общение активно развивает когнитивно-интеллектуальную сферу ребёнка.

В данном возрасте важно учитывать оптимальность, или, иначе, меру когнитивно-интеллектуальной загруженности, а также двигательной активности ребёнка.

Перегруженность занятиями, вызываемая современным образом жизни, может приводить к физической слабости, болезни, что может в последующем спровоцировать развитие у ребёнка неуверенности в себе, тревожности, раздражительности, застенчивости, замкнутости, боязливости, а в каких-то случаях – озлобленности, агрессивности, непокорности. Последнее часто является причиной создания стрессовой семейной ситуации, в которой, как правило, виноватым является ребёнок. Возникшая стрессовая ситуация указывает на то, что ребёнок не чувствует внимательного и доброжелательного отношения к нему со стороны родителей, других взрослых.

Четвёртый год жизни ребёнка связывается с всплеском поведенческо-волевой активности ребёнка: подвижные игры в домашних условиях, ДОУ, игровые ситуации во дворе, на улице. Родители порой для оптимизации двигательной активности ребёнка записывают его в различные детские спортивные кружки/секции. Это позитивно влияет на познание себя, координационно-двигательных возможностей, развитие настойчивости как ведущей волевой черты/качества этого возрастного этапа, поведенческо-волевой активности, взаимодействие и общение со сверстниками. Именно в общении со сверстниками, включёнными в двигательно-волевую деятельность, активно усваиваются основы нравственности, базирующиеся на понимании ребёнком добра и зла, сущности своих поступков и действий других людей. Доброжелательность и настойчивость являются доминирующими качествами/чертами этого возрастного этапа психического развития ребёнка, которые будут оказывать позитивное влияние на формирование и проявление в жизнедеятельности уверенности человека в себе, целеустремлённости, смелости, радости.

Любознательность как когнитивно-эмоциональный показатель интеллектуальной сферы пятилетнего ребёнка наряду с воображением выступают основным новообразованием этого этапа возрастного развития.

Любознательность ребёнка реализуется посредством сюжетно-ролевых игр, чтения сказок и другой доступной для детского понимания литературы, участия в интеллектуальных играх. В интеллектуальных играх проявляется детская непосредственность, характеризующая их детскую мудрость.

Наряду с детской непосредственностью у ребёнка могут проявляться стеснение, скромность, стыдливость, что влияет на сферу взаимодействия с другими людьми, а порой на уединение, замкнутость, стремление побыть в своём внутреннем мире, наполненном фантазиями и воображением.

Шестилетний ребёнок – это ребёнок, готовящийся к школьному обучению. Доминирующими чертами/качествами этого возраста являются трудолюбие и организованность, характеризующие поведенческо-волевую активность ребёнка и мотивационную направленность школьного обучения.

Когнитивно-интеллектуальное развитие, в котором имеют место контроль и самоконтроль, активно формируется и проявляется, как правило, на седьмом году жизни ребёнка. Его интересуют интеллектуальные игры и в «рационе» дневного времени он уделяет им значительное время. В этом возрасте, а порой и раньше ребёнок стремится знать не только буквы, но читать, писать, считать.

Сформированные в дошкольном возрасте (6 – 7 лет) качества/черты «организованность» и «трудолюбие», «познавательная активность» будут способствовать обеспечению эффективности учебной деятельности, созданию условий для позитивных взаимоотношений с одноклассниками и другими людьми.

Опираясь на наши наблюдения, а также на результаты психолого-педагогических исследований [3; 4], мы делаем обобщающее заключение о том, что нечётные годы жизни ребёнка связаны с активным совершенствованием когнитивно-интеллектуального, а чётные – с накоплением поведенческо-волевого потенциала растущего человека, образуя индивидную психологическую цепочку. Эмоциональная составляющая психического развития выступает в данном случае своеобразным мотивационным «костром», актуализирующим когнитивно-интеллектуальный и поведенческо-волевой потенциалы, вызывая и поддерживая у ребёнка определённое аффективное состояние, побуждая к постоянному содержательному совершенствованию названных потенциалов жизнедеятельности ребёнка.

Переживания им (ребёнком) радости, гнева, страха выступают приоритетными эмоциями, формирующими отношение к себе на этом этапе возрастного развития. Отметим, что при воспитании ребёнка в семье ДОУ (дошкольном образовательном учреждении) следует обращать внимание не только на когнитивно-интеллектуальное, поведенческо-волевое развитие, а в значительной мере на эмоциональное воспитание, на формирование эмоционального интеллекта, которое способствует пониманию ребёнком своих эмоций и эмоциональных переживаний других людей.

Детский смех, переживание радости от познания нового, движений, бега и тому подобное должно составлять основу его жизни, определяющей Я-отношение/индивид. Однако прожить первый семилетний период жизни в радости без строгого воздействия взрослых на психосоматику ребёнка, ограничивающих его активность, как правило, невозможно. Именно эти воздействия и порождают у него эмоции страха и гнева. Какое же соотношение переживаний ребёнком радости, страха и гнева может являться оптимальным для его нормативного развития? По нашим данным, – это, если учитывать стопроцентную шкалу переживаний, 67 % переживаний и проживаний в радости, а по 16,5 % – в переживаниях, связанных с гневом и страхом. Вероятно, эти 16,5 % и формируют у ребёнка внутренние

условия ограничений в поведении и выполняемой деятельности. Данная закономерность, на наш взгляд, должна соблюдаться с одно-двухлетнего возраста. Выход за эти ограничения создаёт ситуацию жёсткого наказания, которое способствует увеличению процентного содержания страха и гнева, отрицательно влияющего на психосоматическое развитие ребёнка.

Я-отношение/индивид как индивидная форма жизнедеятельности человека не есть величина постоянная. Это, скорее всего, величина постоянных наполнений и изменений, характеризующих процесс развития эмоционального, когнитивно-интеллектуального и поведенческо-волевого потенциалов ребёнка, оказывающих влияние на отношение к самому себе, деятельности, другим людям.

Начиная с поступления ребёнка в школу, отношение к себе, наполняясь новым содержанием, связанным с выполнением учебных заданий и переживаниями за итоги учебной деятельности, уступает свою доминирующую позицию в триединстве отношения к жизнедеятельности другому виду отношений – отношению человека к деятельности как Я-отношение/личность и акцентируют внимание взрослых (родителей, учителя, психолога) преимущественно на динамической стороне отношений.

Воспитание отношения к деятельности как сущностной характеристики личности. Период возрастного и личностного развития с 7 – 8 до 21 – 22 лет (два семилетия) мы связываем с активным формированием отношения человека к деятельности. На этом четырнадцатилетнем этапе возрастного развития формируются мотивационно-смысловые и самооценочные образования, как Я-отношение/личность [2; 4], или, иначе, «внутренние условия» (по С. Л. Рубинштейну [5]), определяющие отношение к деятельности и её продуктивность.

Отношение к деятельности мы рассматриваем как сущностную характеристику личности, формируемую и реализуемую в деятельности – особом виде активности человека. Именно в деятельности и, в частности, учебно-познавательной деятельности развиваются и совершенствуются структурные компоненты отношения: мотивационно-организационный (качества/черты – трудолюбие, ответственность, творчество и др.), интеллектуально-волевой (самостоятельность, познавательная активность и др.), коммуникативный (общительность, эмпатия и др.), эмоционально-волевой (уверенность, настойчивость и др.), характеризующие в целом содержание мотивационно-смысловой сферы развивающегося человека и определяющие продуктивность активности – эффективность и надёжность деятельности.

Системно-структурная организация компонентов мотивационно-смысловой сферы не статична, она развивается и изменяется. С возрастом человек более содержательно познаёт закономерности жизнедеятельности, окружающую действительность, что находит отражение в характеристиках показателей и компонентов мотивационно-смысловой сферы.

Вероятно, наиболее важный этап в развитии и воспитании отношения к деятельности – первая ступень обучения – обучение в начальной школе (1 – 4-й классы), где создана ритмичная последовательность: звонки, уроки, перемены,

что является внешним условием формирования у младших школьников дисциплинированности, организованности.

Исследования показали [2; 3], что в течение проходящего четырехлетнего обучения в начальной общеобразовательной школе доминирующая позиция компонентов, обусловливающих структуру мотивационно-смысловой направленности учащихся, меняется.

На первом году обучения ребёнка в школе ведущую позицию занимает мотивационно-организационный компонент (доминирующий показатель – ответственность). Ответственность первоклассника – это быть учеником, соучастником образовательного процесса: подчиняться школьным правилам, организовать себя на выполнение текущих учебных действий, усваивать услышанное, прочитанное, отвечать на вопросы, активно включаться в диалог через посредство вопросов. Это и есть элементы умения учиться, которые важно сформировать у ребёнка-первоклассника.

Интеллектуально-волевой, эмоционально-волевой и коммуникативный компоненты занимают подчинённые позиции в структурной организации мотивационно-смысловой сферы первоклассника. Однако отметим, что на развитие и воспитание названных компонентов и входящих в их состав показателей следует обращать также особое внимание. От уровня их развития укрепляется уверенность школьника к себе, повышается интерес к учению, совершенствуются коммуникативные умения.

На последующих этапах обучения в начальных классах общеобразовательной школы (2 – 4-й классы) мотивационно-организационный компонент в системно-структурной организации компонентов мотивационно-смысловой сферы занимает вторую позицию.

На втором году обучения в школе доминирует в обозначенной структуре интеллектуально-волевой компонент, в котором ведущие позиции занимают учебная самостоятельность, инициативность, познавательная активность; на третьем году – коммуникативный компонент, проявляющийся в общительности, открытости, коммуникативной совместимости, взаимовыручке и тому подобном; на четвёртом – эмоционально-волевой компонент, представленный уверенностью, настойчивостью, перспективным целеполаганием, яркими эмоциональными реакциями на парциальные оценочные суждения взрослых по поводу результатов деятельности и поведения школьников.

Исследование структурной организации компонентов мотивационно-смысловой сферы посредством корреляционного анализа их показателей позволило заключить, что у учащихся, обучающихся в четвёртом классе, они (компоненты) имеют ярко выраженное единство ($p \leq 0{,}001$). Вероятно, такое корреляционное единство компонентов указывает на готовность младших школьников к переходу на вторую ступень школьного обучения (5 – 9-й классы), а также на подростковую возрастную ступень.

Следует отметить также тот факт, что переходный период от младшего школьного к младшему подростковому возрасту (время обучения в 4-м классе), выступает сензитивным периодом по становлению перспективной ориентации

учащихся на будущую профессиональную деятельность [2].

Перспективное целеполагание следует соотносить с доминирующей ценностью младшего школьника, определяющей его активность на длительный отрезок времени. Являясь предметом потребности, оно (перспективное целеполагание) определяет в значительной степени смысловую направленность мотива (кем и каким быть), участвует в становлении адекватной самооценки, отражает личностно-смысловую активность учащегося.

Переходный период от младшего школьного к младшему подростковому возрасту (3 – 4-й классы обучения в школе) следует соотносить с первым периодом профессиональной ориентации учащихся, который окажет благоприятное воздействие на развитие всех компонентов (и их показателей) мотивационно-смысловой сферы и отношения школьников к учебно-познавательной деятельности.

Начиная с обучения в пятом классе, учащиеся переходят в новую возрастную категорию – подростковую, а также на вторую ступень обучения (5 – 9-й классы), на которой предметная представленность шире, общественные требования к личности выше, отношение к себе существенно меняется – ярко обозначается позиция «Я». Эта позиция определяет форму и содержание отношения подростка к многоплановым видам деятельности, другим людям, самому себе и характеризует процесс переживания и проживания жизненных ситуаций, которые являются всегда эмоционально яркоокрашенными.

Мы предполагали, что на очередном четырёхлетии (5 – 8-й классы) в структурной организации компонентов мотивационно-смысловой сферы учащихся подросткового возраста доминирующую позицию будет занимать эмоционально-волевой компонент. Однако исследования показали [Там же], что структурная организация компонентов мотивационно-смысловой сферы на этом возрастном этапе не меняется, изменяется только структура элементов (показателей) компонентов, в которых на ведущие позиции выходят другие показатели, насыщенные новым возрастным и нравственным содержанием. Так, в пятом классе в структурной организации мотивационно-смысловой сферы доминирующую позицию занимает мотивационно-организационный компонент (ведущий показатель – ответственность, характеризуемая не только позицией быть учеником, а ещё умением отстаивать свою точку зрения, постоять за себя), в шестом классе – интеллектуально-волевой компонент (доминирующий показатель – самостоятельность, отражающая желание ученика быть менее контролируемым со стороны взрослых), в седьмом классе – коммуникативный компонент (ведущий показатель – отзывчивость), в восьмом – эмоционально-волевой компонент (доминирующий показатель – уверенность) [Там же].

Отметим также тот факт, что подростковый возраст – это возраст начального формирования дифференцированной самооценки, которая полностью складывается, как показали исследования [1], к периоду завершения обучения в вузе – на 21 – 22-м году жизни, указывая на способность человека к адекватно-дифференцированной саморегуляции поведения и профессиональной деятельности.

Закончен очередной четырёхлетний цикл школьного обучения (5 – 8-й классы) и по логике должен бы начинаться третий этап школьного обучения – старший школьный, но в действительности вторая ступень обучения в школе увеличена на один год – 9-й класс. Структурная организация компонентов мотивационно-смысловой сферы учащихся 9-х классов совпадает со структурой школьников, обучающихся в 5-м классе: мотивационно-организационный компонент, интеллектуально-волевой, коммуникативный, эмоционально-волевой. Примечательно то, что доминирующие позиции в компонентах занимают такие же показатели, как у учащихся 5-го класса, но подчеркнём, насыщенные новым учебно-профессиональным содержанием.

Девятиклассники, как и старшеклассники (9 – 10-й классы), начинают осознанно размышлять о жизненных перспективах, непосредственно связанных с профессиональным образованием в будущем. Если в младшем школьном возрасте у учащихся формировались перспективные линии (ориентации) профессионального развития (первый сензитивный этап профориентации), то у девятиклассников и старшеклассников формируется осознанная профессиональная направленность: куда пойти учиться в дальнейшем, какой непосредственно овладеть профессией, как реализовать себя на профессиональном уровне?

Значительная часть учащихся после окончания девятого класса поступает в колледжи, где овладевают первооснов профессиональной деятельности, получая диплом о среднем профессиональном образовании. Другая часть учащейся молодёжи продолжают обучение в 10 – 11-м классах и, как правило, поступают в высшие учебные заведения.

Опираясь на результаты исследований [2], можно говорить о том, что компонентная структура мотивационно-смысловой сферы старшеклассников (10 – 11-й классы) представлена попарно: в десятом классе доминирующие позиции занимает интеллектуально-волевой (ведущий показатель – самостоятельность, характеризующая самоопределение в выборе высшего учебного заведения, будущей профессии) и мотивационно-организационный (ведущий показатель – ответственность как позиция принимать решения, определять свой жизненный путь) компоненты; в одиннадцатом классе – коммуникативный (ведущий показатель – эмпатия) и эмоционально-волевой (доминирующий показатель – целеустремленность) компоненты. Обращает на себя внимание тесная корреляционная связь между показателями, характеризующими компоненты мотивационно-смысловой сферы ($p \leq 0{,}001$) учащейся молодёжи, что указывает на готовность старшеклассников к профессиональному обучению.

Отношение к деятельности (Я-отношение/личность), являясь целостной характеристикой личности, интегрирует в себе отношение ко всем видам деятельности, в которые человек включается в процессе жизнедеятельности. Поэтому результатом учебной деятельности следует считать не прямой результат, которым является академиче-

ская успеваемость учащегося, а результат сформированности Я-отношение/личность как содержательной характеристики личности. Степень сформированности Я-отношение/личность учащегося должна быть предметом диагностики и анализа психологов и педагогов.

Диагностика отношения к деятельности осуществляется посредством наблюдения, анализа продуктов деятельности, что позволяет выявить достоинства и недостатки человека, идущего по пути развития и созидания или по пути, в котором нет места созиданию.

Воспитательная цель семьи, школы состоит в приобщении детей и учащейся молодёжи к целям общества, в формировании Я-отношение/личность с активной жизненной позицией, проявляющейся в трудолюбии, творчестве, ответственном отношении к выполняемому делу, деятельности. Мы считаем эти три объективно-психологических качества/черты (трудолюбие, ответственность, творчество) ведущими качествами/чертами, определяющими отношение человека к деятельности. Названные качества/черты непосредственно связаны с переживаниями и проявлениями эмоций радости, страха и гнева, диагностика которых может дать дополнительную информацию о сформированности качеств/черт, характеризующих Я-отношение/личность. Каждое из названных объективно-психологических качеств/черт (как и большинство других) осуществляется при непосредственном участии эмоций радости, гнева, страха. Например, трудолюбие человека будет эффективно тогда, когда, выполняемые действия, в целом деятельность осуществляются при переживании и проявлении эмоций радости на 2/3 по стопроцентной самооценочной шкале (67 %), а 1/3 (33 %) переживаний связаны с критической самооценкой сделанного, с оценкой и вероятными замечаниями других.

Заключение. Системно-структурная организация отношения человека к жизнедеятельности рассматривается на двух уровнях (этапах) развития, которые характеризуют собой становление отношения к себе как Я-отношение/индивид (период развития от одного года до семи лет) и школьный этап личностного развития, в процессе которого активно формируются качества и особенности отношения человека к деятельности как Я-отношение/личность к отношению/деятельности.

Отношение к себе как индивидная форма проявлений человека активно формируется и доминирует в триединстве отношений к жизнедеятельности (отношения к себе, деятельности, другим людям) на этапе раннего и дошкольного возраста ребёнка (1 – 7 лет). Определённый акцент в статье сделан на становлении ведущих качеств/черт на каждом году развития ребёнка. Приведена закономерность, особенность которой состоит в том, что нечётные годы жизни ребёнка связаны с когнитивно-интеллектуальным развитием и совершенствованием качеств/черт, а чётные – с накоплением двигательно-волевого потенциала человека. Эмоциональная составляющая психического развития, объединяя когнитивно-интеллектуальный и поведенческо-волевой компоненты (потенциалы) личности ребёнка в последовательную психологическую цепочку, способствует

формированию эмоционального интеллекта ребёнка, эмоциональной регуляции поведения.

Сохраняя свою значимость и постоянно наполняясь новым содержанием, отношение к себе, начиная с поступления ребёнка в школу, уступает свою доминирующую позицию в триединстве отношения человека к жизнедеятельности другому образованию – отношению человека к деятельности.

Период обучения в школе – это возрастной период активного формирования внутреннего потенциала человека, характеризующего собой психологическую сущность человека – Я-отношение/личность. Личностный принцип в психологии, на наш взгляд, раскрывается через принцип отношения человека к деятельности – Я-отношение/личность.

Я-отношение/личность как психологическое явление указывает на опосредованные зависимости или взаимозависимости явлений, субъектов, объектов, которые возникают на основе не самих конкретных процессов, а на основе свойств, качеств/черт личности.

Я-отношение/личность как опосредованное выражение зависимости и взаимозависимости шире понятия связи как непосредственной зависимости, обусловленной данным конкретным процессом. Зная содержание Я-отношение/личность (характеристики мотивации, самооценки, особенности качеств/черт личности, раскрывающих её с разных сторон), можно прогнозировать субъект-объект-субъектную взаимосвязь, продуктивность деятельности.

Процесс развития всегда есть переход от плоскости непосредственных отношений к отношениям опосредованным. Опосредованные отношения, которые формируются с учётом непосредственных, открывают принципиально новые возможности для изучения и реализации потенциала личности.

Показано, что в процессе обучения в школе активно формируется мотивационно-смысловая сфера учащегося, которая характеризует собой Я-отношение/личность к отношению/деятельности. Описана психологическая закономерность, указывающая на то, что, во-первых, структура компонентов мотивационно-смысловой сферы имеет устойчивость на четырёхлетних этапах обучения и, во-вторых, что в течение четырёхлетнего периода обучения происходит последовательная смена доминирующих компонентов мотивационно-смысловой сферы, которые наполняются новым содержанием, соответствующим возрасту и периоду обучения.

Перечень неизученных вопросов, связанных с проблемой отношения человека к жизнедеятельности, широкий и свидетельствует о дальнейшей теоретической и практической разработанности данной проблемы, решение которой связано с повышением продуктивности и эффективности деятельности человека в сфере познания, общения и труда.

Литература

1. Зобков А. В. Личностные особенности становления студентов как субъектов инновационной педагогической деятельности // Перспективы науки и образования. 2019. № 1 (37). С. 275 – 289.
2. Зобков В. А. Психология отношения человека к деятельности: теория и практика. 2-е изд., испр. и доп. Владимир : Транзит-ИКС, 2016. 251 с.
3. Зобков В. А. Генезис отношения человека к себе. Владимир : Калейдоскоп, 2018. 172 с.
4. Зобков В. А. Методология личностного развития : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2020. 172 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М. : Учпедгиз, 1940. 596 с.

References

1. Zobkov A. V. Lichnostny`e osobennosti stanovleniya studentov kak sub``ektov innovacionnoj pedagogicheskoj deyatel`nosti // Perspektivy` nauki i obrazovaniya. 2019. № 1 (37). S. 275 – 289.
2. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya cheloveka k deyatel`nosti: teoriya i praktika. 2-e izd., ispr. i dop. Vladimir : Tranzit-IKS, 2016. 251 s.
3. Zobkov V. A. Genezis otnosheniya cheloveka k sebe. Vladimir : Kalejdoskop, 2018. 172 s.
4. Zobkov V. A. Metodologiya lichnostnogo razvitiya : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Yurajt, 2020. 172 s.
5. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. M. : Uchpedgiz, 1940. 596 s.

V. A. Zobkov

SYSTEM-STRUCTURAL APPROACH IN THE EDUCATION OF A POSITIVE ATTITUDE OF CHILDREN AND YOUNG STUDENTS TO LIFE

The author's scientific attitude is based on the idea of a system of the trinity of a person's attitude to life – attitude to himself, activity, and other people. In this article, the system-structural approach is revealed in the 2-stage logic of the formation of the relationship: from the I-relationship/individual – to the I-relationship/personality. The system-structural organization of the qualities/traits that form the I-relationship/individual in early and preschool childhood and the components that determine the formation of the I-relationship/personality during school education is given. It is the consistency in the implementation of conceptual logic in the teaching and upbringing of children and young students that determines the theoretical and practical relevance of the article.

***Key words**: system-structural approach, life activity, education, I-attitude/individual, I-attitude/personality.*

УДК 159.9.07

В. И. Назаров, Н. В. Моторина

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С ВОСПИТАННИКАМИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Статья посвящена исследованию профессиональных психолого-педагогических характеристик деятельности педагогов, значимых для взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста. Авторами приведены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей педагогов, испытывающих трудности при построении эффективного взаимодействия с детьми раннего возраста. По итогам анализа результатов выполненного исследования сделан вывод о том, что рефлексивность, коммуникативный контроль и коммуникативная толерантность, умение воспитателя понимать и управлять собственными эмоциональными проявлениями приобретают не только значимость индивидуально-личностных характеристик, но и важнейших профессиональных качеств. Доказана необходимость рассмотрения срывов психологической адаптации ребенка при начале посещения ДОО с позиций включенности онтогенеза в социально-общественные условия. Выделен комплекс первично-значимых качеств, важных для педагогов для продуктивности общения с воспитанниками ДОО. Он включает развитие способности к рефлексии, повышение уровня эмоционального интеллекта, снижение уровня эмоциональной лабильности, тревожности. В ходе апробации показано, что комплекс позволяет оптимизировать эффективность взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста и как следствие обеспечивает повышение качества дошкольного образования в целом.

Ключевые слова*: дошкольное образование, ранний возраст, компетенции, рефлексия, рефлексивность, коммуникативный контроль, коммуникативная толерантность, эмоциональный интеллект, взаимодействие, качество образования.*

Введение. В настоящее время в отечественном образовании, происходит дальнейшее развитие образовательной среды для детей младше трех лет. Государством гарантирована доступность воспитания и образования этой категории будущих граждан, начиная с их младенческого возраста.

В Федеральном государственном образовательной стандарте дошкольного образования отмечается, что «…педагогические работники, реализующие образовательную программу, должны обладать основными компетенциями, необходимыми для создания условия развития детей…» (п. 3. 4. 2. ФГОС ДО), которые предполагают обеспечение эмоционального благополучия, поддержку индивидуальности и инициативы детей, установление правил в разных ситуациях, а

также построение вариативного образования и эффективное взаимодействие воспитателя с родителями детей. Одновременно трудовые действия воспитателя регламентированы профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования (воспитатель, учитель)».

Справедливо отмечается специфика создания для этого психолого-педагогической среды, влияющей на воспитанников данной возрастной группы. На практике воспитание, развитие и обучение детей раннего возраста тесно связаны с мероприятиями по присмотру и уходу [7]. В соответствии с этим дискутируется вопрос о требованиях к деятельности воспитателя. Известно, что в действующем профессиональном стандарте недостаточно учтены требования к педагогическому персоналу, групп раннего возраста. Так, в пп. 3.2.1 отмечено, что ДОО исполняет такие трудовые действия, как «Организация видов деятельности, осуществляемых в раннем и дошкольном возрасте: предметной, познавательно-исследовательской, игры (ролевой, режиссерской, с правилом), продуктивной; конструирования, создания широких возможностей для развития свободной игры детей, в том числе обеспечение игрового времени и пространства…». Подобная практика уходит от психолого-педагогических задач деятельности ДОО. Справедливо, что игровая деятельность в раннем возрасте не является ведущим типом деятельности. Поэтому, создавая условия для игровой деятельности в группах раннего возраста, существует риск построения образовательного процесса без учета возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. Этому обстоятельству, на наш взгляд, необходимо уделить должное внимание.

Постановка проблемы. Предпочтительно исходить из того, что в период от 1 года до 3 лет дети переживают адаптационный период с его особой психологией и педагогическими проблемами, который требует создания соответствующих условий при построении взаимодействия в диаде «воспитатель – ребенок». Потребность сохранения для перспективы подобного направления исследований актуальна по ряду причин. Исходя из данных государственной статистики, усилия в этом направлении позволили к 2018 г. количественно сократить участников массовых опросов с мнением на то, что ДОО не находятся рядом с адресом проживания с 25,3 % (2011 г.) до 10,5 % (2018 г.). Эта тенденция имеет основания продолжаться. Однако она не является единственной. По всей вероятности, в практике общественно-социальной жизни современных семей с детьми до двух лет сформировалась система возможностей обеспечивать пребывание детей этого возраста в домашних условиях. Таким образом, уже имеются конкурентные отношения при выборе или ДОО, или нахождение в домашних условиях. С позиций государственного уровня желательно, чтобы эти конкурентные позиции хотя бы не меняли уровень трудовой занятости женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до двух лет на его показателях, сложившихся в 2011 – 2019 гг. в рамках диапазона 47,7 – 47,6 %.

Это ожидание ставит актуальную психолого-педагогическую задачу выявления факторов, способных изменить сложившуюся ситуацию. На наш взгляд, изменение отношения к дошкольному образованию родительской общественностью связано со снижением доверия к организации образовательного процесса в ДОО и косвенно подтверждает наши утверждения о влиянии степени эффективности взаимодействия воспитателей на качество дошкольного образования. Это следует из проведенного нами изучения данных Федеральной службы государственной статистики основных причин непосещения дошкольной образовательной организации детьми раннего возраста и данных результатов регионального исследования взаимосвязи личностных особенностей воспитателя с эффективностью взаимодействия педагога с детьми.

Основное, что регламентирует государственный стандарт в процессе освоения образовательной программы воспитанниками от 1 года до 3 лет, – дошкольная образовательная организация должна содействовать раскрытию индивидуальности каждого ребенка, способствовать повышению адаптационных возможностей, обеспечивать оптимальные условия для всестороннего развития. Для успешности этого необходимо влияние многих факторов, но, как указывают полученные нами результаты, особую важность изначально имеет обеспечение эмоционального благополучия ребенка в условиях ДОО.

Важным звеном в обеспечении эмоционального комфорта детей в условиях ДОО является воспитатель. Эффективность психолого-педагогического взаимодействия педагога с детьми зависит не только от его уровня профессиональной подготовки и квалификации, но и освоенной им для данной части его профессиональной деятельности необходимой специфики педагогического общения, индивидуально-психологических особенностей. Что же для этого имеет приоритетное значение? Этот вопрос обязан постоянно стоять перед коллективами сотрудников ДОО.

Данные наших исследований позволили выявить необходимые воспитателю профессиональные качества, чтобы выполнить соответствующее ситуации психолого-педагогическое сопровождение образования ребенка по программе ДОО. Эти приемы взаимодействия в диаде «воспитатель – воспитанник» со стороны педагога выполняют инструментальную роль. Воспитатель, осуществляющий свою профессиональную деятельность с детьми раннего возраста, в этой связи должен обладать следующими специфичными для работы с детьми данной возрастной категории психолого-педагогическими компетенциями, это вытекает из наших данных изучения взаимодействия с детьми двух групп, имеющих признаки срыва адаптации и при её отсутствии, а именно:

– способность к пониманию эмоционального состояния ребенка, умение быть чутким к изменениям состояния детей;

– умение строить взаимодействие с детьми согласно возрастным особенностям;

– способность к контролю своих эмоциональных проявлений;

– высокий уровень развития коммуникативных способностей (ввиду сенситивного периода для развития речи в период от 1 года до 3 лет);

– способность к рефлексии собственной профессиональной деятельности;

– способность к развитию самостоятельности и поддержке инициативы детей без директивной помощи при организации присмотра и ухода за детьми. Этот перечень не является завершенным, но в нем приведены первично необходимые по их рейтингу качества.

Организация и методы исследования. Обоснованность разработки предложений для повышения психолого-педагогических компетенций воспитателей ДОО была выявлена в ходе поэтапных исследований. Предварительный анализ качества и отдельных характеристик взаимодействия педагогов и воспитанников ДОО показал актуальность их дальнейшего развития на основе новых данных и знаний. На перспективу решалась частная задача широкого применения полученных результатов в прикладной деятельности. В 2017 – 2019 гг. на территории нашего региона проходила апробация Федерального проекта по оценке применимости так называемых «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях» (ECERS). Данный инструмент предполагает использование метода наблюдения (в течение 6 – 8 часов непосредственно в группе детского сада), дополненного интервью с воспитателями ДОО. Параллельно продолжались наши исследования, начатые в 2013 г., при организации и поэтапном проведении которых до 2020 г. мы использовали рекомендации Дж. Гудвина [9], В. В. Козлова, В. А Мазилова, Н. П. Фетискина [14].

Следует отметить, что вышеуказанный инструментальный прием чаще используется при исследовании качества дошкольного образования в группах более старшего дошкольного возраста и как правило не применяется для исследования эффективности взаимодействия воспитателей с детьми от 1 года до 3 лет.

В связи с выявленным ограничением исследовательских инструментов, объектом которых является взаимодействие в диаде «воспитатель – ребенок раннего возраста» нами как дополнительная мера была разработана карта наблюдения на основе широко апробированного инструмента оценки качества дошкольного образования ECERS.

В исследовании приняли участие 86 воспитателей дошкольных образовательных организаций групп раннего возраста. Все испытуемые имеют педагогическое образование. Уровень образования и квалификации участников исследования соответствует требованиям, предъявляемым ФГОС дошкольного образования к кадровым условиям реализации образовательной программы ДОО. Соответственно у 30 педагогов (35 %) имеется изначальное профильное образование (квалификации «Учитель начальных классов, воспитатель», «Воспитатель детей дошкольного возраста»). Из них высшее образование – 12 человек (40 %), среднее специальное – 18 педагогов (60 %). Остальные воспитатели (65 %), приняв-

шие участие в исследовании, имеют диплом о профессиональной подготовке («Дошкольная педагогика и психология», «Воспитатель дошкольной образовательной организации, домашний воспитатель (гувернер)»). Возрастной диапазон испытуемых – от 26 до 56 лет, педагогический стаж – от 2 до 25 лет. Базой исследования выступили детские сады общеразвивающей направленности г. Иваново.

Диагностический комплект исследования состоял из следующих методик: Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS), Опросник ЭмИн (Д. В. Люсин), ИТО (индивидуально-типологический тест) (Л. Н. Собчик), Опросник «Коммуникативный контроль» (М. Шнайдер), Опросник «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко), Мотивация одобрения (Д. Краун и Дж. Марлоу), Диагностика уровня развития рефлексивности (опросник А. В. Карпова) [11; 21].

Результаты исследования и их обсуждение. Теоретический анализ научной периодики, дополненный собственными исследованиями и нашей практической работой в дошкольной образовательной организации, свидетельствует о наличии противоречий в системе дошкольного образования. С позиций психологии эти противоречия можно категоризировать как проблемности. Исходя из определения Ю. Я. Голикова, А. Н. Костина [8] имеются следующие противоречия:

1) между невысокими показателями эффективности взаимодействия педагогов с детьми и повышением социального заказа на качественное дошкольное образование, с одной стороны;

2) между изменившимися требованиями к дошкольному образованию, в том числе в условиях реализации ФГОС ДО, и возникающими трудностями построения эффективного взаимодействия воспитателя и детей – с другой.

Наличие указанных проблемностей ведет к риску снижения качества образования по причинам возникающих перерывов пребывания ребенка в ДОО и актуализирует направленность изучения индивидуально-психологических особенностей воспитателей ДОО, испытывающих трудности при построении взаимодействия с детьми раннего возраста. В теоретическом плане это делает необходимым разработку структуры психолого-педагогической программы по развитию у воспитателей востребуемых качеств.

По результатам анализа, полученным с помощью «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS)», нами сделаны выводы, что на практике взаимодействие педагогов с детьми часто носит директивный характер, педагоги далеко не всегда используют методы поддержания дисциплины, не связанные с применением ограничений, телесный контакт редко используется для проявления теплого отношения. Проблемы отсутствия теплого отношения отчетливо видны во время разного рода режимных моментов: педагоги далеко не всегда приветливо встречают и провожают детей, называя их по имени, редко поддерживают непринужденную беседу во время приемов пищи, далеко не всегда помогают тихим чтением или тактильным контактом расслабиться детям перед сном. Отметим, что в дошкольном

возрасте такие проявления тепла со стороны взрослого являются необходимыми знаками для эмоционального комфорта детей [15].

По результатам ранее проведенных исследований взаимодействия педагогов с детьми раннего возраста нами сделан вывод о том, что в большую часть времени взаимодействие воспитателя с детьми сводится к присмотру и уходу. Ситуативно-деловое, непосредственное общение носит более фрагментарный характер. Большинство воспитателей не стремятся оказывать эмоциональную поддержку детям при возникновении затруднений. Помощь, как правило, носит малоэмоциональный директивный характер.

Таким образом, становится необходимым вывод о том, что воспитатели дошкольных образовательных организаций испытывают трудности в построении эффективного взаимодействия с детьми раннего возраста.

Следующим этапом исследования стал поиск факторов, оказывающих негативное влияние на построение процесса взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста.

Мы исходили из рабочей гипотезы, по которой эффективность взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста находится во взаимосвязи как со способностью педагогов к рефлексии собственной профессиональной деятельности, уровня коммуникативного контроля и коммуникативной толерантности, степени развития эмоционального интеллекта.

В ходе анализа полученных данных выяснилось, что у 51 % воспитателей, принявших участие в исследовании, определяется низкий уровень рефлексивности, у 49 % – средний уровень. По мнению авторов методики, рефлексия считается одной из важнейших характеристик личности, связанной с обучаемостью, успешностью в разных видах деятельности. Вопросы методики учитывают рефлексивность как психическое свойство, рефлексию как процесс, рефлексирование как состояние [13]. На наш взгляд, именно способность к рефлексии собственной профессиональной деятельности дает возможность педагогу к объективной оценке своих действий и поступков. Это можно расценивать как одну из базисных характеристик для воспитателей детей раннего возраста. Значимость этого обусловлена тем, что затруднены формы обратной вербальной связи при общении от ребенка к воспитателю. Ребенок в силу своих возрастных особенностей не может критично воспринимать формат взаимодействия, характер общения и адекватность форм педагогического воздействия.

Тем самым способность к рефлексии для воспитателя в профессиональной деятельности начинает влиять на его коммуникативную и эмоциональную сферы как педагога. Зависимость эмоционального восприятия для оценки своей профессиональной деятельности и построение на этой основе процесса развития рефлексии подтверждается данными, полученными в ходе исследования. Так, выяснилось, что лишь у 16 % респондентов есть низкий уровень или отсутствие потребности в одобрении своих действий окружающими. У большинства воспитателей при этом определяется готовность ка-

заться лучше, соответствовать ожиданиям других людей. Воспитатели характеризуются желанием получить одобрение своих слов и поступков при ими же проявляемом качестве общения с воспитанниками.

Примечательно, что уровень внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта воспитателей не должен иметь средние и низкие показатели, а уровень общей тревожности, напротив, – высокие. Этот взаимосвязанный комплекс психологических характеристик будет формировать низкие способности воспитателей к управлению и пониманию своих эмоций и эмоций других людей.

Требования психологического плана, направленные к воспитателям ДОО, оправданы также тем, что речевое развитие ребенка раннего возраста происходит не только при непосредственном взаимодействии со взрослым и сверстниками, но и посредством наблюдения за общением между людьми. Поэтому воспитателю детей раннего возраста необходимо контролировать свою речь и гибко управлять процессом взаимодействия при общении с родителями детей и коллегами.

Заключение. Таким образом, устранение выявленных проблемностей можно рассматривать как направление для развивающей работы по формированию у воспитателей детей раннего возраста вышеуказанных качеств коммуникации и компетенций взаимодействия. На наш взгляд, развитие у педагогов способности к рефлексии своей профессиональной деятельности, повышение уровня эмоционального интеллекта, снижение уровня эмоциональной лабильности и тревожности позволит оптимизировать эффективность взаимодействия воспитателя с детьми раннего возраста и обеспечивать повышение качества дошкольного образования в целом.

По результатам комплексной оценки полученных данных был сделан вывод о необходимости разработки развивающей программы по развитию у воспитателей ДОО навыков эффективного взаимодействия посредством развития качеств и компетенций, структурные компоненты которых выявлены в ходе поэтапного исследования. Предложены и апробированы структура и содержание модулей (аналитический, информационно-просветительский, практический, контрольно-оценочный). Определены педагогические требования и условия реализации программы.

Литература

1. Субъективное благополучие у детей: инструменты измерения и возрастная динамика / Т. О. Арчакова [и др.] // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 68 – 76. doi: 10. 17759/pse. 2017220606
2. Балацкий Е. В. Методы диагностики социального самочувствия населения // Мониторинг общественного мнения. 2005. № 3. С. 47 – 53.
3. Белкина В. П. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога как фактор эмоционального благополучия ребенка в группе сверстников // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 5. С. 163 – 169.

4. Белолуцкая А. К., Веракса А. Н. Качество дошкольного образования и уровень развития детей // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 153 – 163.
5. Белолуцкая А. К., Леван Т. Н., Холодова О. Л. Особенности взаимодействия педагогов с детьми дошкольного возраста при разрешении этически противоречивых ситуаций: результаты пилотного исследования // Современное дошкольное образование. 2018. № 4 (86). С. 4 – 17.
6. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.
7. Волобуева Л. М. Неделя науки и образования в интересах мира и развития. Итоговые материалы / под ред. Л. В. Дудовой, М. А. Кривенькой. 2018. С. 104 – 105.
8. Голиков Ю. А., Костин А. Н. Методология и теория психологического анализа проблемностей // Проблемность в профессиональной деятельности : теория и методы психологического анализа. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1999. С. 6 – 75.
9. Дж. Гудвин. Исследование в психологии: методы и планирование. 3-е изд. СПб. : Питер, 2004. 558 с.
10. Захарова Т. Н. Механизмы и условия формирования социальной компетентности дошкольников // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Т. 2. С. 113 – 117.
11. Зимина Н. А. Психологическая диагностика коммуникативного потенциала личности : метод. рекомендации для студентов / Нижегор. гос. архитектур.-строит. ун-т. Н. Новгород : ННГАСУ, 2015. 42 с.
12. Зобнина Т. В., Моторина Н. В. Проявление родительского отношения в особенностях эмоционального взаимодействия матерей и их детей раннего возраста // Вестник КГУ. 2017. № 1. С. 52 – 55.
13. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45 – 57.
14. Козлов В. В., Мазилов В. А., Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика личности и малых групп. Изд. 2-е, доп. и перераб. М. : МАПН : Изд-во Ин-та психотерапии, 2018. 716 с.
15. Кузьмин С. В. (ред.) Взаимосвязь личностных особенностей воспитателя с эффективностью взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста. Результаты регионального исследования : аналит. отчет. Иваново : Ин-т развития образования Иванов. обл., 2019. 22 с.
16. Макропсихология современного российского общества / под ред. А. Л. Журавлева, А. Л. Юревича. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2009. 352 с.
17. Моторина Н. В. Исследование факторов, способствующих развитию тяжелой степени адаптации к условиям дошкольной образовательной организации у детей раннего возраста [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электрон. науч. журн.). 2015. № 3 (47). С. 49 – 60.

18. Моторина Н. В. Исследование взаимосвязи личностных особенностей воспитателя с эффективностью взаимодействия педагога с детьми дошкольного возраста // Материалы VII Конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». М. : МГИМО, 2019. С. 110 – 111.
19. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб. : Речь, 2006. 128 с.
20. Практики субъектности в образовании / под ред. М. М. Миркес. М. : Линка-пресс, 2019. 320 с.
21. Психологическая диагностика сфер личности : лаб. практикум [Электронный ресурс] / Урал. гос. пед. ун-т ; авт.-сост. Ю. Е. Водяха. Екатеринбург : [б. и.], 2018. 220 с.
22. Собкин В. С., Смирнова Е. О., Штенгер У. Детский сад, воспитывающий личность (описание опыта работы детского сада «Амарес», Кельн, Германия) // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2018. № 8 (90). С. 4 – 15.
23. Сабитова Л. Б. Способность к профессионально-личностной рефлексии как фактор успешного становления будущего учителя // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. С. 76.
24. Социализация детей в дошкольном возрасте : учеб. пособие для вузов / С. А. Козлова [и др.] ; под науч. ред. С. А. Козловой. М. : Юрайт, 2020. 195 с.
25. Холодова О. Л., Логинова Л. В. Факторы эмоционального благополучия старших дошкольников: обзор современных исследований // Современное дошкольное образование. 2020. № 4 (100). С. 34 – 49.
26. Wertsch J. V. 1984. “The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues.” New Directions for Child and Adolescent Development 8 (23): 7 – 18.

References

1. Sub``ektivnoe blagopoluchie u detej: instrumenty` izmereniya i vozrastnaya dinamika / T. O. Archakova [i dr.] // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2017. T. 22. № 6. C. 68 – 76. doi: 10. 17759/pse. 2017220606.
2. Balaczkij E. V. Metody` diagnostiki social`nogo samochuvstviya naseleniya // Monitoring obshhestvennogo mneniya. 2005. № 3. S. 47 – 53
3. Belkina V. P. Individual`ny`j stil` professional`noj deyatel`nosti pedagoga kak faktor e`mocional`nogo blagopoluchiya rebenka v gruppe sverstnikov // Vestnik Cherepoveczkogo gosudarstvennogo universiteta. 2017. № 5. S. 163 – 169.
4. Beloluczkaya A. K., Veraksa A. N. Kachestvo doshkol`nogo obrazovaniya i uroven` razvitiya detej // Voprosy` psixologii. 2018. № 2. S. 153 – 163.
5. Beloluczkaya A. K., Levan T. N., Xolodova O. L. Osobennosti vzaimodejstviya pedagogov s det`mi doshkol`nogo vozrasta pri razreshenii e`ticheski protivorechivy`x situacij: rezul`taty` pilotnogo issledovaniya // Sovremennoe do-shkol`noe obrazovanie. 2018. № 4 (86). S. 4 – 17.
6. Bizyaeva A. A. Psixologiya dumayushhego uchitelya: Pedagogicheskaya refleksiya Pskov : PGPI im. S. M. Kirova, 2004. 216 s.

7. Volobueva L. M. Nedelya nauki i obrazovaniya v interesax mira i razvitiya. Itogovy`e materialy` / pod red. L. V. Dudovoj, M. A. Kriven`koj. 2018. S. 104 – 105.
8. Golikov Yu. A., Kostin A. N. Metodologiya i teoriya psixologicheskogo analiza problemnostej // Problemnost` v professional`noj deyatel`nosti : teoriya i metody` psixologicheskogo analiza. M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 1999. S. 6 – 75.
9. Dzh. Gudvin. Issledovanie v psixologii: metody` i planirovanie. 3-e izd. SPb. : Piter, 2004. 558 s.
10. Zaxarova T. N. Mexanizmy` i usloviya formirovaniya social`noj kompetentnosti doshkol`nikov // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2011. № 2. T. 2. S. 113 – 117.
11. Zimina N. A. Psixologicheskaya diagnostika kommunikativnogo potenciala lichnosti : metod. rekomendacii dlya studentov / Nizhegor. gos. arxitektur.-stroit. un-t. N. Novgorod : NNGASU, 2015. 42 s.
12. Zobnina T. V., Motorina N. V. Proyavlenie roditel`skogo otnosheniya v osobennostyax e`mocional`nogo vzaimodejstviya materej i ix detej rannego vozrasta // Vestnik KGU. 2017. № 1. S. 52 – 55.
13. Karpov A. V. Refleksivnost` kak psixicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki // Psixologicheskij zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45 – 57.
14. Kozlov V. V., Mazilov V. A., Fetiskin N. P. Social`no-psixologicheskaya diagnostika lichnosti i maly`x grupp. Izd. 2-e, dop. i pererab. M. : MAPN : Izd-vo In-ta psixoterapii, 2018. 716 s.
15. Kuz`min S. V. (red.) Vzaimosvyaz` lichnostny`x osobennostej vospitatelya s e`ffektivnost`yu vzaimodejstviya pedagoga s det`mi doshkol`nogo vozrasta. Rezul`taty` regional`nogo issledovaniya : analit. otchet. Ivanovo : In-t razvitiya obrazovaniya Ivanov. obl., 2019. 22 s.
16. Makropsixologiya sovremennogo rossijskogo obshhestva / pod red. A. L. Zhuravleva, A. L. Yurevicha. M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2009. 352 s.
17. Motorina N. V. Issledovanie faktorov, sposobstvuyushhix razvitiyu tyazheloj stepeni adaptacii k usloviyam doshkol`noj obrazovatel`noj organizacii u detej rannego vozrasta [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e issledovaniya social`ny`x problem (e`lektron. nauch. zhurn.). 2015. № 3 (47). S. 49 – 60.
18. Motorina N. V. Issledovanie vzaimosvyazi lichnostny`x osobennostej vospitatelya s e`ffektivnost`yu vzaimodejstviya pedagoga s det`mi doshkol`nogo vozrasta // Materialy` VII Konferencii «Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta». M. : MGIMO, 2019. S. 110 – 111.
19. Orlova I. V. Trening professional`nogo samopoznaniya: teoriya, diagnostika i praktika pedagogicheskoj refleksii. SPb. : Rech`, 2006. 128 s.
20. Praktiki sub``ektnosti v obrazovanii / pod red. M. M. Mirkes. M. : Linka-press, 2019. 320 s.
21. Psixologicheskaya diagnostika sfer lichnosti : lab. praktikum [E`lektronny`j resurs] / Ural. gos. ped. un-t ; avt.-sost. Yu. E. Vodyaxa. Ekaterinburg : [b. i.], 2018. 220 s.
22. Sobkin V. S., Smirnova E. O., Shtenger U. Detskij sad, vospity`vayushhij lichnost` (opisanie opy`ta raboty` detskogo sada «Amares», Kel`n, Germaniya) // Sovremennoe doshkol`noe obrazovanie: teoriya i praktika. 2018. № 8 (90). S. 4 – 15.

23. Sabitova L. B. Sposobnost` k professional`no-lichnostnoj refleksii kak faktor uspeshnogo stanovleniya budushhego uchitelya // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2014. № 5. S. 76.
24. Socializaciya detej v doshkol`nom vozraste : ucheb. posobie dlya vuzov / S. A. Kozlova [i dr.] ; pod nauch. red. S. A. Kozlovoj. M. : Yurajt, 2020. 195 s.
25. Xolodova O. L., Loginova L. V. Faktory` e`mocional`nogo blagopoluchiya starshix doshkol`nikov: obzor sovremenny`x issledovanij // Sovremennoe doshkol`noe obrazovanie. 2020. № 4 (100). S. 34 – 49.
26. Wertsch J. V. 1984. “The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues.” New Directions for Child and Adolescent Development 8 (23): 7 – 18.

V. I. Nazarov, N. V. Motorina

PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCE OF INTERACTION OF PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

The article is devoted to the study of professional psychological and pedagogical characteristics of the activities of teachers that are significant for the interaction of a teacher with young children. The authors present the results of a study of the individual psychological characteristics of teachers who have difficulties in building effective interaction with young children. Based on the results of the analysis of the study, it was concluded that reflexivity, communicative control and communicative tolerance, the teacher's ability to understand and manage their own emotional manifestations acquire not only the importance of individual and personal characteristics, but also the most important professional qualities. The result of the study is a developed complex for improving the level of professionally important qualities among educators of young children in a preschool educational organization that stimulates effectiveness of interaction of an educator and pre-school children and as a result increases the quality of pre-school education in general.

***Key words**: preschool education, early age, competencies, reflection, reflexivity, communicative control, communicative tolerance, emotional intelligence, interaction, quality of education.*

УДК 372.4

М. В. Шептуховский

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПОНЯТИЯ О ПРЕДМЕТНЫХ УРОКАХ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В процессе профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов одним из важнейших является понятие о предметных уроках. Онтогенетический подход предполагает рассмотрение процесса его формирования через эмпирический подход А. Я. Герда и раскрытие его механизма через «предметный метод» В. П. Вахтерова, через «исследовательский метод» Б. Е. Райкова, через эффективное сочетание слова учителя и средств наглядности, при котором изучаемая реальность является для школьников источником информации (Л. В. Занков). Механизм формирования у студентов понятия о предметных уроках основан на специфике научного познания реальных объектов и процессов окружающего мира путем сбора и интерпретации фактов. Естественнонаучные факты объясняются на основе номологических законов, интерпретация обществоведческих фактов основана на их понимании в контексте патриотизма, традиций, законности, нравственности, справедливости.

Ключевые слова*: предметные уроки, предметный метод, исследовательский метод, методика обучения предмету «Окружающий мир».*

В современной методике преподавания предмета «Окружающий мир» в начальной школе выделяются так называемые предметные уроки, при характеристике которых авторы, как правило, отмечают их внешние признаки, не раскрывая теоретическую обусловленность предлагаемых характеристик, что, например, видно в [3].

Таким образом, методические тексты носят описательный и статичный характер, не способствуя тем самым ни усвоению нового для студентов содержания, ни включению его в систему предлагающихся в учебнике идей. Учитывая, что предметные уроки для изучения окружающего мира имеют первостепенное значение, разъяснение студентам их сущности целиком зависит от понимания преподавателями вузов ограниченности эмпиризма в обучении.

Следует заметить, что понятие «предметный урок» прошло длительный исторический путь развития и, будучи преломленным через современные взгляды на процесс обучения, представляет собой сгусток нерешенных проблем, усложняющих понимание его сущности студентами. Проблема нашего исследования заключается в том, что в процессе обучения будущих учителей начальных классов необходимо теоретическое обоснование организации и проведения предметных уроков, но в методической науке соответствующие разработки носят исключительно описательный характер.

Цель статьи: раскрыть и обосновать теоретические подходы к формированию у студентов понятия о предметных уроках в начальной школе.

Методология исследования основана на методологии системно-структурного анализа (Г. П. Щедровицкий); понимании сущности естественнонаучных исследований в образовании (Б. Е. Райков, Л. В. Занков), концепции В. В. Давыдова о роли теоретического мышления в обучении. Методы исследования: исторический анализ, контент-анализ.

В методологии научных исследований анализ истории развития некой проблемы, интересующей ученого, всегда опирается на исторический подход. Г. П. Щедровицкий, рассматривая процедуру структурного анализа систем, по этому поводу писал: «все осуществляемые нами процедуры анализа и последующее построение сложных структур должны были трактоваться как соответствующие общему историко-генетическому принципу» [8]. Опираясь на взгляды известного методолога науки, расширим характеристику ряда противоречий, существующих в подготовке будущих учителей начальных классов к преподаванию предмета «Окружающий мир».

Вопросы организации и проведения предметных уроков разрабатывались давно, но это не привело к тому, что методика их проведения сформировалась к настоящему времени до такого уровня, чтобы обеспечивала интеллектуальное развитие младших школьников. Само понятие «предметный урок» вошло в образование в XIX веке и методически оформилось в первой книге на русском языке «Предметные уроки в начальной школе» (1883), написанной А. Я. Гердом. Сам автор трактовал их как уроки «с предметами в руках», где используются коллекции и приборы, что позднее Б. Е. Райков назвал лабораторно-исследовательским (или опытно-исследовательским) методом. Сейчас мы прекрасно понимаем, что предмет, попавший в руки школьника на уроке, не обязательно становится объектом научного познания, даже в случае организации учителем целенаправленной работы с ним (о чем писали еще Б. Е. Райков, а позднее – Л. В. Занков). Но само понятие о предметных уроках в современных методиках так и осталось описательным на уровне его понимания А. Я. Гердом: этот «тип уроков предполагает практическую деятельность с конкретным предметом <…> на уроке реализуется практический метод обучения <…> очевидно, что деятельность на предметном уроке имеет исследовательский характер» и т. п. [3, с. 147].

В начале XX века выходит книга В. П. Вахтерова «Предметный метод

обучения» (1907), основные идеи которой незаслуженно забыты авторами «методик преподавания естествознания», и в редких случаях они лишь вкратце упоминаются в вузовских учебниках. Между тем автор, апеллируя к идее развития ребенка и к тому, что «надо учить ученика не только тому, что ныне признается истиной, но, главным образом, тому, как открывают истину» [1, с. 343], ориентирует так организовывать обучение школьников, чтобы они «учились методу», связывая это с предметными уроками. Ученый писал, что предметный метод обучения не ограничивается лишь двумя анализаторами (слуховым и зрительным), он рассчитан на то, чтобы учитель задействовал как можно большее число органов чувств детей [Там же, с. 270]. В этом заключается суть метода и одновременно – развитие идей А. Я. Герда.

Анализ взглядов В. П. Вахтерова на предметный метод показал, что его понимание входит в противоречие с принятой классификацией методов как в ведущих современных вузовских учебниках, в частности в [3, с. 147], так и методической литературе, например в [2]. В распространенных ныне классификациях предметные уроки основаны на практическом методе преподавания, при котором школьники получают знания из собственной практической деятельности [3, с. 100]. Практическая деятельность, как правило, характеризуется как «деятельность, цель которой – изменение окружающего мира; ее результат обычно материален» [4], но работа школьников с предметами в руках при изучении окружающего мира не всегда ориентирована на изменение изучаемых предметов и не всегда при этом «работают» руки. Напротив, она в основном связана с восприятием, в том числе и в процессе лабораторно-практических манипуляций. Школьники, изучая предмет, могут его не только рассматривать, но и пробовать на вкус, нюхать, слушать, исследовать тактильно его фактуру, массу и тому подобное, что и предполагает предметный метод по В. П. Вахтерову. Поэтому предметный метод функционально значительно шире предметных уроков в их понимании А. Я. Гердом.

В ситуациях, когда школьники изучают ту часть окружающего мира, которая основана на восприятии запахов (весны, гари, пашни), звуков (пения птиц, капели, шелеста, журчания, звонка), то есть того, что не обязательно воспринимать с помощью лабораторно-практических манипуляций, судя только на основе взглядов А. Я. Герда и только на основе современных учебников по методике преподавания предмета «Окружающий мир», к предметным урокам не должно относиться. При этом огромная часть мира либо выпадает из содержания обучения школьников, либо изучается по текстам (что особенно парадоксально). Вряд ли стоит специально доказывать, что термин «предметный метод», предложенный В. П. Вахтеровым и используемый учителем на предметном уроке, более уместен по сравнению с широко используемым, но неполно соответствующим термином «практические методы» в контексте предметного урока.

Таким образом, если предметный метод – прерогатива предметных уроков, то это понятие должно значительно измениться в сторону расширения –

следует уйти от уроков с предметами в руках к урокам, основанным на предметном методе, наполнить гердовское понимание урока идеями В. П. Вахтерова. Без этого, как показывает наш опыт преподавания, у студентов предметный урок ассоциируется только с предметами в руках.

Заметим также, что классификация методов, предпринятая в учебниках как нерядоположенная и расплывчатая, также нуждается в корректировке, так как предметный метод вполне применим на всех типах уроков – вводных, комбинированных, обобщающих, экскурсиях (типизация приведена в соответствии с [3, с. 144 – 145]). На это указывал еще В. П. Вахтеров более ста лет назад, замечая, что «так называемые предметные уроки не должны составлять какого-нибудь особого предмета обучения» [1, с. 269]. Таким образом, понимание сущности предметных уроков студентами без специальной работы преподавателя и с современным состоянием методической науки снова встречается с методическими затруднениями.

Следующая веха развития методики организации предметных уроков связана с ответом на вопрос, какой методический механизм следует использовать, чтобы наполнить гердовское понимание предметных уроков предметным методом. Это было раскрыто в трудах Б. Е. Райкова. Ученый-методист наиболее точно определил эффективный механизм использования изучаемых объектов на уроках в виде естественнонаучного «исследовательского метода», противопоставляемого им малоэффективному «методу готовых знаний». Б. Е. Райков писал: «Открывающий (исследовательский) метод, пользуясь теми же средствами наглядного и опытного преподавания, стремится привести детей к самостоятельному нахождению доступных для них выводов и обобщений, наподобие того, как это делается в науке» [5, с. 302] и далее замечал, что при его правильном использовании он способствует развитию логического мышления по отношению к изучаемым конкретным фактам. Впоследствии эти взгляды были использованы и сформулированы Л. В. Занковым, который, характеризуя результаты экспериментального исследования, отмечал, что школьник может получать знания непосредственно от исследуемого объекта или процесса на основе восприятия [6, с. 42]. Согласно исследованиям ученого, при обсуждении эффективности сочетания слова учителя и средств наглядности (1958) «функция средств наглядности определяется тем, что именно из наблюдения данного объекта, а не из словесных сообщений учителя школьник получает знания о внешнем облике объекта» [6, с. 43]. В основу исследовательского метода заложен ведущий метод познания природы – наблюдение как целенаправленное восприятие, при котором информацию школьник получает не из слов учителя или прочтения текстов, а из восприятия реальных природных объектов или процессов. Эта идея крайне завуалирована в современных «методиках преподавания» и почти не выделяется студентами как важнейшая для познания окружающего мира школьниками.

Краткое изложение истории становления предметных уроков (вернее – отдельных, пока слабо связанных в

современную систему, но существенных методических открытий) представляет собой первый, подготовительный этап знакомства студентов с сущностью предметных уроков. Заметим, что изложение истории развития каждой конкретной идеи должно осуществляться в соответствующем разделе, в данном случае – разделе, посвященном предметным урокам. Это идет вразрез с общепринятым подходом в методике преподавания предмета «Окружающий мир», при котором вся история методической науки излагается не дифференцированно, а целиком в виде начального блока, в котором не показана связь с последующими темами. Дифференцированное изложение истории обеспечивает формирование соответствующих понятий в их генезисе, только в результате такого подхода у студентов будет формироваться теоретическое мышление (В. В. Давыдов). Любое понятие, представляемое в статике, приводит к эмпиризму, на что указывали и классик методологии системного исследования (Г. П. Щедровицкий), и один из создателей теории учебной деятельности В. В. Давыдов. В частности, согласно взглядам Г. П. Щедровицкого, «для того чтобы исследовать и воспроизвести в знании структуру функционирования объекта, надо предварительно исследовать и воспроизвести в знании его генетическую структуру» [7, с. 30]. В нашем понимании это онтогенетический подход (по Г. П. Щедровицкому – «историко-генетический принцип»), согласно которому изучение студентами современных фундаментальных идей педагогической науки есть краткое понимание и интериоризация ими процесса развития этих научных достижений в истории педагогической мысли. Эту мысль можно сформулировать более элегантно в виде закона: «способ и порядок построения функционарной структуры, органического объекта должен соответствовать закономерностям развития этого объекта» [Там же, с. 31]. Онтогенетический подход характеризует прошлые аспекты методических идей, лишь на подсознательном уровне преломляя их через современные требования к образованию. Это вызывает у студентов самые большие трудности, потому что понять, как связаны между собой педагогические взгляды на предметные уроки (А. Я. Герд), предметный метод (В. П. Вахтеров), исследовательский метод (Б. Е. Райков), эффективное сочетание слова учителя с используемыми средствами наглядности (Л. В. Занков) и вместе с ними – современные требования к начальному образованию, достаточно трудно. Дополним исторический экскурс недостающими структурными элементами, чтобы категория «предметный урок» модифицировалась в современную систему теоретических взглядов с учетом онтогенетического подхода.

В формирующемся у студентов знании как развивающейся системе (в преподавании учебного материала студентам) «всегда одновременно существуют фактически две системы связей – функционирования и генезиса» [Там же, с. 30], которые и характеризуют сущность этого объекта, являются его атрибутами. Чтобы научное знание в сознании будущих учителей репрезентировалось в виде системы, на наш взгляд, не хватает, по крайней мере, одного из важнейших структурных элементов – специфики

механизма познания, связанной с содержанием предмета «Окружающий мир». Предмет «Окружающий мир» – единственный, в ходе изучения которого школьники в большинстве случаев получают возможность знакомиться с миром реальных объектов и процессов, но не их дериватов (В. В. Давыдов), то есть заместителей в виде текстов учебников или графических средств наглядности. Поэтому процесс проведения предметных уроков во многих случаях может развиваться в исследовательском контексте, предложенном Б. Е. Райковым и Л. В. Занковым – от восприятия реальных фактов и их фиксации с последующей интерпретацией, что относится к методу наблюдения (и его модификации – эксперименту).

С конца прошлого столетия содержание школьного предмета «Окружающий мир» стали называть интегрированным, что в корне неверно. Сама попытка создать интегративное содержание, возможно, имеет определенный смысл. Разговоры об интегрированном курсе «Окружающий мир» начались с методических работ Н. Ф. Виноградовой. В частности, автор пишет об «интегрированном предмете», но ссылается при этом на «объединяющие знания» [2], при этом, естественно, никакой интеграции не произошло, так как объединение – это еще далеко не интеграция. Содержание получилось междисциплинарным, а точнее – эклектичным. Посмотрим на содержание предмета «Окружающий мир». Эта образовательная область в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) называется «Обществознание и естествознание (Окружающий мир)». Даже из названия можно понять, что содержание школьного предмета представляет сумму (объединение) естественнонаучных («Человек и природа») и обществоведческих («Человек и общество») знаний. А если интеграция не состоялась, то будущим учителям важно понимать, что и общество, и природу следует изучать на основе принципиально разных подходов, и исследовательский метод (Б. Е. Райков) будет «работать» по-разному. Б. Е. Райков писал, что «исследовательский метод одинаково применим в естественных и гуманитарных науках, но в естествознании он имеет ту специфическую особенность, что учит мыслить от реальных предметов и явлений, а не от слов, мыслей, высказываний других людей, зафиксированных в книгах, документах и различных исторических памятниках» [5, с. 302].

Будущих учителей начальных классов, очевидно, следует знакомить с тем, что в методологии науки выделяются две традиции, сформировавшиеся в исследовании окружающего мира. С одной стороны, это исследование реальных объектов и процессов природы (естествознание), а с другой – исследование социализированных объектов и процессов (обществознание). Различие в двух традициях основано на понимании функций науки. В естественных науках преобладает объяснение наблюдаемых фактов с помощью номологических законов. В обществознании (для трактовки деятельности людей, исторических событий), очевидно, есть основания использовать принципиально иные, финалистские законы. Причем распространены также взгляды, которые в гуманитарных науках ориентируют нас

на понимание (толкование), то есть на герменевтический метод интерпретации общественных событий на основе анализа целей, мотивов, намерений людей и их социумов. В соответствии со сказанным школьный предмет «Окружающий мир» представляет сумму содержательных блоков, которые следует изучать принципиально по-разному. В основе – восприятие фактов, почерпнутых и в природе, и в обществе. А дальше – их дифференцированная интерпретация. Естественнонаучные разделы требуют включения содержательных обобщений на основе законов природы (функция науки – объяснение), а обществоведческие разделы – на основе толкования событий и других фактов с помощью категорий патриотизма, традиций, нравственности, законности, справедливости (функция науки – понимание).

Таким образом, если сопоставить сказанное выше с понятием о предметных уроках, то очень многие темы предмета «Окружающий мир» (если не большинство) можно раскрывать студентам в контексте предметного метода обучения в его понимании В. П. Вахтеровым, как метода исследовательского в его понимании Б. Е. Райковым, в использовании объектов, подлежащих изучению (объектов и процессов природы и общества) в качестве источников информации для младших школьников. А сам метод – путь познания от фактов к их фиксации и интерпретации – как путь овладения умением познавать окружающий мир, то есть овладение умением учиться. Различие будет в интерпретации изучаемых фактов (объектов, процессов) – либо на основе объяснения, либо на основе понимания.

Все это полностью согласуется с требованиями ФГОС начального общего образования, который требует от будущего учителя начальных классов профессиональной деятельности, ориентирующей младших школьников на овладение доступными способами изучения окружающего мира при помощи таких действий, которые наиболее эффективно могут формироваться в ходе предметных уроков и на основе предметного метода обучения. К ним относятся наблюдение и эксперимент вместе с входящими в их состав учебными операциями фиксации (запись, измерение и др.), а также операциями сравнения и классификации и другими на основе получения информации от реальных объектов и процессов природы и социума. Школьники должны также овладеть навыками по установлению и выявлению причинно-следственных связей в окружающем мире путем интерпретации полученной информации на основе объяснения или понимания.

В результате исследования мы пришли к пониманию того, что формирование у будущих учителей начальных классов понятия о предметных уроках целесообразно осуществлять на основе следующих теоретических положений. Онтогенетический подход предполагает познание функциональной сущности предметных уроков через генезис становления соответствующих идей в истории педагогической мысли. В развитии идей происходит изменение ограниченного понимания предметных уроков только как лабораторно-практических занятий (А. Я. Герд) к тому, что эти уроки могут быть значительно обо-

гащены при использовании предметного метода обучения (В. П. Вахтеров). Исследовательский механизм предметного метода раскрыт Б. Е. Райковым и впоследствии он оформился в исследованиях Л. В. Занкова в виде выводов о наиболее эффективном сочетании слова учителя и средств наглядности, когда информацию школьники получают от исследуемых реальных объектов и процессов природы и социума. Полученная информация при необходимости фиксируется (в основном в естествознании) и затем на уроке интерпретируется школьниками с помощью учителя двумя разными способами. При изучении раздела «Человек и природа» полученные факты объясняются на основе номологических законов. Факты, почерпнутые в общественной жизни, в истории, интерпретируются на основе понимания – раскрытия целей, мотивов, намерений людей на основе понятий о патриотизме, традициях, законности, нравственности, справедливости.

Литература

1. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л. Н. Литвин, Н. Т. Бритаева. М. : Педагогика, 1987. 400 с.
2. Виноградова Н. Ф. Окружающий мир в 1 – 2 классах: метод. беседы : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1997. 64 с.
3. Методика преподавания предмета «Окружающий мир» : учеб. и практикум для среднего проф. образования / Д. Ю. Добротин [и др.] ; под ред. М. С. Смирновой. М. : Юрайт, 2020. 306 с.
4. Прикладные аспекты современной психологии [Электронный ресурс]. URL: http://833.slovaronline.com/289 (дата обращения: 13.03.2021).
5. Райков Б. Е. Пути и методы натуралистического просвещения. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. 483 с.
6. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении: дидактическое исследование / под ред. Л. В. Занкова. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 380 с.
7. Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. М. : Знание, 1964. 48 с.
8. Щедровицкий Г. П. Процессы и структуры в мышлении : курс лекций: из архива Г. П. Щедровицкого. Т. 6. М. : Путь, 2003. 320 с.

References

1. Vaxterov V. P. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya / sost. L. N. Litvin, N. T. Britaeva. M. : Pedagogika, 1987. 400 s.
2. Vinogradova N. F. Okruzhayushhij mir v 1 – 2 klassax: metod. besedy` : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1997. 64 s.

3. Metodika prepodavaniya predmeta «Okruzhayushhij mir» : ucheb. i praktikum dlya srednego prof. obrazovaniya / D. Yu. Dobrotin [i dr.] ; pod red. M. S. Smirnovoj. M. : Yurajt, 2020. 306 s.
4. Prikladny`e aspekty` sovremennoj psixologii [E`lektronny`j resurs]. URL: http://833.slovaronline.com/289 (data obrashheniya: 13.03.2021).
5. Rajkov B. E. Puti i metody` naturalisticheskogo prosveshheniya. M. : Izd-vo APN RSFSR, 1960. 483 s.
6. Sochetanie slova uchitelya i sredstv naglyadnosti v obuchenii: didakticheskoe issledovanie / pod red. L. V. Zankova. M. : Izd-vo APN RSFSR, 1958. 380 c.
7. Shhedroviczkij G. P. Problemy` metodologii sistemnogo issledovaniya. M. : Znanie, 1964. 48 s.
8. Shhedroviczkij G. P. Processy` i struktury` v my`shlenii : kurs lekcij: iz arxiva G. P. Shhedroviczkogo. T. 6. M. : Put`, 2003. 320 s.

M. V. Sheptukhovsky

THEORETICAL APPROACHES TO FORMULATING THE CONCEPT OF OBJECT LESSONS FOR ELEMENTARY EDUCATION MAJORS

During vocational training of students majoring in elementary education one of the most essential concept that they must embrace is the concept of object lessons. The Ontogenic approach implies that its formation is based on the empirical approach of A.Y. Gerd, its mechanisms are manifested through the “object method” of V.P. Vakhterov as well as “B.E. Raykov’s “research method”, and merge with an effective combination of teacher’s words and visual aids which make the reality that students study a source of new information. (L. V. Zankov). The mechanism behind which students form the concept of object lessons is based on the specifics of objects of reality that students research by gathering and interpreting data. Scientific facts are explained through the nomological laws, while understanding of concepts of Social Science is based on their understanding through patriotism, traditions, laws, moral values, and justice.

Key words*: object lessons, object method, research method, methods of teaching “The world around us”.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 371.4

Н. В. Долганова

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИКЕ Р. ШТАЙНЕРА И К. Н. ВЕНТЦЕЛЯ

Целью статьи является сравнительно-сопоставительный анализ историко-педагогического опыта представителей теории свободного воспитания Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля в контексте осмысления ими нравственного воспитания ребенка в Вальдорфской школе и в Доме свободного ребенка. Сторонники идей свободного воспитания Р. Штайнер и К. Н. Вентцель внесли огромный вклад в развитие идей педагогики свободы. Их взгляды явились такими же реформаторскими и революционными, как и время, в которое они жили и работали, что не помешало им создать обширное поле деятельности, в том числе и для современной педагогики.

Ключевые слова*: нравственное воспитание, свобода, личность, обучение, развитие личности, творчество, нравственный закон.*

Рубеж XIX – XX вв. был для России переломной и во многом противоречивой эпохой: период реформ, начало революционной деятельности, рабочее, революционное и общественное движение, волна забастовок и вооруженных восстаний, время политических перемен, определение новой формы правления, принятие конституции.

Революция в России сильно повлияла на политическую обстановку в Германии. Дух освободительного движения проник и в эту страну, возглавляемую тогда Бисмарком, чьим жестоким репрессиям противостояли рабочее движение, забастовки и демонстрации.

Ситуация в мире оказала свое влияние на педагогические концепции и образовательные проекты, которые стали основой альтернативных педагогических движений в разных странах. Рубеж XIX – XX вв. ознаменовался так называемой «педоцентристской революцией». Как отметил Джон Дьюи, ребенок становится «центром, вокруг которого организуются средства образования». Появляются школы Александра Нейлла, Марии Монтессори, Селестена Френе, Вальдорфская школа Р. Штайнера и Дом свободного ребенка К. Н. Вентцеля.

Цель статьи – сравнительно-сопоставительный анализ историко-педагогического опыта представителей теории свободного воспитания Р. Штайнера и К. Вентцеля в контексте осмысления ими нравственного воспитания ребенка в Вальдорфской школе и в Доме свободного ребенка.

Деятельность Р. Штайнера получила признание во всем мире. Принципы Вальдорфской школы популярны во многих странах и широко используются за пределами Германии.

К. Н. Вентцель родился в дворянской семье, однако это не помешало ему заниматься революционной деятельностью. Р. Штайнер, напротив, был выходцем из бедной семьи рабочего. Оба педагога вели свою педагогическую деятельность в разных странах, но приблизительно в одно и то же время.

К. Н. Вентцель развивал свою педагогическую деятельность в Москве. Именно там был открыт в 1906 г. Дом свободного ребенка, задуманный как экспериментальное учебно-воспитательное учреждение. Школа просуществовала всего лишь три года. Однако идеи, осуществленные К. Н. Вентцелем, создали обширное поле деятельности, в том числе и для современной педагогики, и послужили стимулом для разработки теории «идеальной школы будущего».

Анализ трудов Р. Штайнера («Духовное обновление педагогики», «Искусство воспитания», «Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного», «Методика обучения и предпосылки», «Философия свободы») и К. Н. Вентцеля («Новые пути воспитания и образования детей», «Идеальная школа будущего и способы ее осуществления», «Нравственное воспитание и свобода», «О высшем принципе нравственности», «Формула развития жизни») и выявление сходства и различий концепций нравственного воспитания в Вальдорфской школе и Доме свободного ребенка позволяют сделать вывод, что Вальдорфская школа имеет некоторые схожие черты с Домом свободного ребенка. Это касается и организации учебного процесса, и методов воспитания и обучения.

Создавая свои школы, оба педагога считали, что цель воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку свободу и таким образом создать все условия для развития индивидуальности и свободной личности.

Основной метод воспитания в Доме свободного ребенка – это освобождение в ребенке творческих сил путем поддержания в нем духа исследования и творчества.

«Воспитывать значит освобождать». Принцип абсолютной свободы, по мнению Вентцеля, должен также «господствовать и в области образования».

Основным принципом Вальдорфской школы также являются свобода и самоопределение ребенка на основе развития мышления, диалога с природой. Ребенок, по мнению Штайнера, сам покажет путь его свободного воспитания. Цель воспитания он также видел в раскрытии творческого потенциала личности.

Р. Штайнер и К. Н. Вентцель считали, что свободное воспитание подразумевает те методы, которые приемлемы в конкретном обществе и соответствуют желаниям, интересам и целям человека как главной составляющей этого общества. Однако нужно помнить, что свобода может быть ограничена нравственным законом, который необходимо культивировать и развивать в каждом ребенке. Свободное вос-

питание рассчитано именно на формирование и укрепление нравственности в человеке.

Задача нравственного воспитания в последние годы стала актуальной во многих странах. В наше время актуальность приобретают идеи Л. Н. Толстого, а такие понятия, как религиозность, нравственность, духовность, вновь осмысляются как значимые для организации процесса обучения и воспитания, становясь его неотъемлемой частью.

Исторически миссия школ всегда состояла в том, чтобы развить в молодежи интеллектуальные и нравственные качества. Забота о моральных достоинствах, таких как честность, ответственность и уважение к другим, является областью нравственного воспитания. Р. Штайнер и К. Н. Вентцель считали, что этическая и нравственная сторона жизни человека становится насущным вопросом, так как напрямую связана с социальной жизнью, поэтому нравственное воспитание занимает очень важное место в педагогическом наследии Р. Штайнера и К. Н. Вентцеля.

Рубеж XXI – XX вв. был временем очень сложным и противоречивым для людей во всем мире: закончилась Первая мировая война, люди были в отчаянии от разрушительного воздействия и социального неравенства, страна была готова к радикальным мерам. Все это позволило Р. Штайнеру и К. Н. Вентцелю представить свои идеи, основанные на радикальном переосмыслении давно проверенных понятий свободы, равенства и братства, которые выступают основными нравственными ценностями в концепциях обоих педагогов.

Идеи Р. Штайнера основаны на духовно-научной системе мышления, известной как антропософия. Таким образом, вальдорфское образование – плод антропософской духовной науки. Согласно его педагогической концепции воспитание должно учитывать не только «организм человека в его внешних физических формах», но и его сознание, «внутренний психический мир». С одной стороны, ребенок должен быть физически здоров, с другой – необходимо развитие психических способностей и внутренних моральных сил.

В основе антропософии лежит глубоко укоренившаяся философия свободы, которая стремится освободить человека посредством интеграции науки, искусства и религии. Что, по мнению Штайнера, формирует нравственные качества в личности и способствует духовному росту человека.

По мнению Вентцеля, общественные и политические отношения во многом влияют на формирование системы нравственности каждого человека. Поэтому цель нравственного воспитания он видел в развитии нравственных стремлений в каждом ребенке и формировании его нравственного характера, для этого необходимо «воспитать в нем стремление отдавать себе ясный отчет в тех целях, которые он себе ставит, и наряду с этим никогда не ослабевающую потребность внести гармонию в этот мир целей».

Таким образом, педагог определил две категории целей:

– цели индивидуального характера (предмет этой категории целей – человек, который ставит цель);

– цели социального характера (предмет – группа людей).

Наивысшую задачу нравственности Вентцель видел в «установлении гармонии между своею жизнью и жизнью остального человечества». Это самая сложная цель, по мнению Вентцеля; именно достижению этой цели каждый человек должен посвятить свою жизнь.

Таким образом, по мнению Вентцеля, социальная и общественная жизнь во многом влияет на нравственное воспитание, поэтому гармоничные отношения в обществе являются необходимым условием для формирования нравственного характера ребенка.

Р. Штайнер считал, что нравственность, как и свобода, заложена природой в человеке и задача нравственного воспитания заключается в том, чтобы изучить природу человека пробудить в нем «посредством интеграции науки, искусства и религии» нравственные качества.

Литература

1. Вентцель К. Н. Нравственное воспитание и свобода // Свободное воспитание. 1908 – 1909. № 4. С. 45 – 52.
2. Вентцель К. Н. О высшем принципе нравственности // Образование. 1902. № 2, 3.
3. Вентцель К. Н. Среда как фактор нравственного воспитания // Образование. 1900. № 16.
4. Вентцель К. Н. Формула развития жизни // Образование. 1900. № 7 – 10.
5. Вентцель К. Н. Этика и педагогика творческой личности : Проблема нравственности и воспитания в свете теории свободного гармонического развития жизни и сознания. В 2 т. Т. 1. М. : Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1911. 388 с.
6. Кузьмичев И. Литература и нравственное воспитание личности : пособие для учителей. М. : Просвещение, 2017. 176 с.
7. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. М. : Парсифаль, 1995. 252 с.
8. Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану. М. : Парсифаль, 1995. 207 с.
9. Штайнер Р. Здоровое развитие телесно-физического как основа свободного проявления душевно-духовного. Калуга : Духовное познание, 1995. 480 с.
10. Штайнер Р. Методика обучения и предпосылки воспитания : пер. с нем. М. : Парсифаль, 1994. 80 с.
11. Штайнер Р. Путь к самопознанию человека : пер. с нем. / Порог духовного мира. Ереван : Ной, 1991. 172 с.
12. Штайнер Р. Философия свободы : пер. с нем. Калуга : Духовное познание, 1994. 256 с.

References

1. Ventcel` K. N. Nravstvennoe vospitanie i svoboda // Svobodnoe vospitanie. 1908 – 1909. № 4. S. 45 – 52.
2. Ventcel` K. N. O vy`sshem principe nravstvennosti // Obrazovanie. 1902. № 2, 3.
3. Ventcel` K. N. Sreda kak faktor nravstvennogo vospitaniya // Obrazovanie. 1900. № 16.
4. Ventcel` K. N. Formula razvitiya zhizni // Obrazovanie. 1900. № 7 – 10.
5. Ventcel` K. N. E`tika i pedagogika tvorcheskoj lichnosti : Problema nravstvennosti i vospitaniya v svete teorii svobodnogo garmonicheskogo razvitiya zhizni i soznaniya. V 2 t. T. 1. M. : Knigoizd-vo K. I. Tixomirova, 1911. 388 s.
6. Kuz`michev I. Literatura i nravstvennoe vospitanie lichnosti : posobie dlya uchitelej. M. : Prosveshhenie, 2017. 176 c.
7. Shtajner R. Duxovnoe obnovlenie pedagogiki / per. s nem. D. Vinogradova. M. : Parsifal`, 1995. 252 s.
8. Shtajner R. Iskusstvo vospitaniya. Seminarskie obsuzhdeniya i lekcii po uchebnomu planu. M. : Parsifal`, 1995. 207 s.
9. Shtajner R. Zdorovoe razvitie telesno-fizicheskogo kak osnova svobodnogo proyavleniya dushevno-duxovnogo. Kaluga : Duxovnoe poznanie, 1995. 480 s.
10. Shtajner R. Metodika obucheniya i predposy`lki vospitaniya : per. s nem. M. : Parsifal`, 1994. 80 s.
11. Shtajner R. Put` k samopoznaniyu cheloveka : per. s nem. / Porog duxovnogo mira. Erevan : Noj, 1991. 172 s.
12. Shtajner R. Filosofiya svobody` : per. s nem. Kaluga : Duxovnoe poznanie, 1994. 256 s.

N. V. Dolganova

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT OF MORAL EDUCATION IN THE PEDAGOGY OF R. STEINER AND K. N. VENTZEL

The purpose of the article is comparative and comparative analysis of the historical and pedagogical experience of the representatives of the theory of free education R. Steiner and K. N. Ventzel in the context of their understanding of the moral education of a child in a Waldorf school and in the House of a Free Child. Supporters of the ideas of free education R. Steiner and K. N. Ventzel made an enormous contribution to the development of the ideas of freedom pedagogy. Their views were as reformatory and revolutionary as the times in which they lived and worked. It did not prevent them from creating a vast field of activity, including for modern pedagogy.

Key words*: moral education, freedom, personality, training, personality development, creativity, moral law.*

УДК 37.018

Е. В. Иванова

ВОСПИТАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

В статье предпринята попытка проанализировать воспитание и формирование лидерских качеств подростков в гуманитарных общеобразовательных организациях, раскрываются условия, способствующие эффективности данного процесса, представлена структура образовательного континуума в современных реалиях развития российского общества. Обоснована актуальность заявленной проблемы для современного этапа развития российского общества и его будущего.

Ключевые слова*: подростки, лидерские качества, гуманитарные общеобразовательные организации, воспитание, образовательный континуум, социальное партнерство, семья, школа, воспитательные институты.*

Современное российское общество нуждается в специалистах, обладающих мобильностью, оперативностью, опережающим саногенным мышлением, конкурентоспособностью, гибкостью просоциальной поведенческой стратегии. Это должен быть лидер, который может повести за собой.

Нам представляется, что подготовка таких специалистов должна осуществляться уже в старших классах общеобразовательных организаций и прежде всего в гимназиях [1, с. 143].

Основные нормативно-правовые документы подтверждают важность решения данной задачи: «Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года», «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» и др. Красной нитью в этих документах проходит тезис о воспитании успешно социализирующихся индивидов, осознающих и экстраполирующих нормы морали и права, общую и правовую культуру, правосознание, правовую воспитанность.

В образовательных организациях происходит интеграция потенциала социальных институтов и способностей и возможностей подростков. Особенно полно с этой задачей справляется гимназическое образование, поскольку в основе его концепции лежит «представление о человеке как квинтэссенции мира» [2, с. 81]. Выпускники гимназий зарекомендовали себя как эрудированные, с широким кругозором думающие люди, обладающие эмпатией, толерантностью и интолерантностью, когда речь идет о проявлениях шовинизма, национализма, экстремизма. Они владеют навыками построения конструктивного диалога, знают языки, традиции и обычаи представителей различных этносов. Это помогает им налаживать контакты с другими государствами и представлять

Россию на самых высоких уровнях международного сотрудничества.

Анализируя теорию и практику лидерского потенциала подростков, мы посчитали целесообразным выявить организацию образовательного континуума, психологическую атмосферу и педагогическое сопровождение несовершеннолетних в современной гуманитарной гимназии.

Наиболее значимым условием для воспитания лидерских качеств подростков является организация образовательного континуума.

Мы рассматриваем образовательный континуум как пространство, в котором реализуется учебная и внеучебная деятельность подростков, обогащенная социальным опытом, ориентированная на развитие ответственной просоциальной жизненной стратегии, развитие инициативы, желания постоянно самосовершенствоваться, развивать насущные ценностные ориентации при поддержке тьюторов. Образовательный континуум воссоздает условия социальной среды, в которой раскрываются сущностные качества личности подростка, включая его лидерский потенциал. В основе образовательного континуума в гимназии лежат следующие структурные компоненты: аксиологический, личностно-ориентированный, проектный, организационный. Они, как показало наше исследование, являются фундаментом для развития лидерских качеств подростков.

Изучив психолого-педагогическую литературу, мы пришли к выводу, что образовательный континуум гимназии опирается на симбиоз взаимосвязанных принципов – гуманизма, субъектности, культуросообразности, классицизма, системности, комплексности, планомерности, партисипативности, полифункциональности, воспитывающего обучения, открытости пространства, индивидуализации. Особенно значимую роль в организации образовательного континуума играют принципы тьюторства – открытости пространства и индивидуализации. Принцип индивидуализации предполагает предоставление каждому социально зрелому подростку, обладающему социальным иммунитетом, права на выстраивание собственной образовательной стратегии, исходя из его видения своей жизненной миссии и воспитательной платформы, коррелирующих с его способностями, возможностями и интересами. Образовательный континуум позволяет расширить границы, инициирующие возможность передвижения подростка из учебной во внеучебную среду, максимально проявив самостоятельность, инициативу, нестандартность мышления, креативные идеи [3].

Открытое воспитательное пространство поможет организовать реализация обозначенных нами выше принципов. Оно обладает богатым потенциалом для выстраивания подростками индивидуальной воспитательной траектории, опираясь на свой личный выбор и впитывая опыт и практику взаимодействия с социальными институтами, дающими представление об организации лидерских качеств в просоциальной деятельности. Образовательный континуум инициирует создание психологически комфортной атмосферы, отражающей гуманную миссию гимназии, ее ценностные ориентации, обычаи, традиции, стратегию.

Открытое воспитательное пространство помогает раскрыть лидерский потенциал подростка в патриотической, интеллектуальной, эмоционально-волевой, когнитивной, креативной, эвохомологической и здоровьесберегающей областях.

Образовательный континуум современной гимназии дает возможность подросткам обогатиться социально-значимым опытом сотрудничества в реальной жизни через разнообразную палитру форм, таких как открытые лекции, дискуссионный аквариум, вебинары, школьное телевидение, информационный лабиринт, кейс-стади, кейс-менеджмент, web- квесты, дебрифинг, восстановительная медиация, баскет-метод, панельные дискуссии, дискуссионная пирамида, коворкинг, дайджест-обсуждения. Педагогические средства развития лидерских качеств подростков включают познавательные и коммуникативные модели в деловых и ролевых играх, ситуационный анализ в принятии решений, коучинг-сессии, генерация ситуаций успеха, спортивно-туристическая деятельность, а также трудовая и волонтерская, инновационные технологии, корректирующие эмоционально-ценностные отношения, основываясь на ситуации успеха, селекции и принятия решений.

Разрабатывая модель формирования лидерских качеств подростков в современной гимназии, мы опирались на труды, отражающие аксиологические, экзистенциальные, культурологические концептуальные идеи воспитания А. С. Макаренко, А. Маслоу, В. А. Сухомлинского, Д. Б. Эльконина. Мы выделили познавательную, мотивационную, социальную, гуманистическую составляющие совершенствования исследуемого феномена.

Успешно зарекомендовала себя в образовательном континууме такая структура, как лагерь, готовящий лидеров, в котором с подростками работали не только педагоги, но и психологи, в рамках мотивационно-лидерских тренингов обучавшие их оттачиванию лидерских качеств проигрывавших ситуации в командной работе с анализом, в котором участвовали сами подростки.

Мы принимали участие в создании гимназического проекта МАОУ «Гимназия № 35» г. Владимира, предполагавшего совместную работу в составе большой команды единомышленников, где лидер четко должен представлять свои функциональные обязанности и функционал членов группы. В рамках этого проекта он должен уметь учитывать различные ситуации, которые могут случиться, включая форсмажорные, и, соответственно, овладевать различными социальными ролями, не забывая, что лидер, прежде всего, отвечает за всех доверенных ему людей и его решение должно быть максимально продуманным и единственно верным, сохраняющим жизнь, здоровье и благополучие членов группы.

Следующая немаловажная форма сотрудничества с социальными институтами – социальное партнерство, когда на практике видно, насколько предполагаемый лидер владеет необходимыми компетенциями, способными привести его к социально значимому, позитивному результату, который до него не был достигнут.

Реализация представленных форм, средств, методов (убеждение, внушение, поощрение), как продемонстрировала практика, показала свою эффективность в формировании лидерского потенциала подростков, восполнила его потребность в конструктивном общении, самореализации, самодетерминации, мотивировала на просоциальную поведенческую стратегию, подлинные ценностные ориентиры, способствовала раскрытию индивидуальных способностей каждого подростка.

Немаловажным условием и механизмом деятельности образовательного континуума выступает проектирование в нем витальной миссии индивида. Проектирование как один из методов жизни подростков в современной гимназии помогает им в реализации лидерского потенциала и поиска грамотности своей поведенческой стратегии, поскольку оно:

– участвует в воспитании несовершеннолетних, исходя из их личного опыта, способностей, возможностей, оригинального мышления, аналитико-синтетической обусловленности действий, креативных установок, ориентированности на просоциальную, ответственную поведенческую стратегию, объективную оценку своей деятельности с элементами конструктивной критики и прогнозирования перспектив исследования образовательной организации;

– обеспечивает условия организации жизни подростков по принципу «дети – детям» в парадигме «педагог – подросток» через педагогическое сопровождение тьютора в лагере, готовящем лидеров, а также опираясь на концептуальные идеи гимназического проекта и социального сотрудничества;

– обусловлено витальной практикой, а следовательно, с развитием подростка в социуме, стимулирует раскрытие его социального статуса, социального реноме, помогает осмыслить и сконструировать социально значимое, результативное поведение, упрочающее самоактуализацию индивида [4, с. 9 – 10];

– помогает выработке компетенций в работе с группой, в самых различных ситуациях, включая форсмажорные, учит методологии гибкого, оперативного реагирования на сложившиеся обстоятельства, корректирует поведенческую стратегию, в основе которой лежат самокритика, объективность, реальное положение дел, предполагающее конструктивную работу над допущенными ошибками, а не уход от них;

– вовлекает в командный процесс всех членов группы, считается с их мнением, предложениями, опирается на концептуальные идеи Л. И. Уманского [5, с. 73], М. Мескона, М. Альберта, Ф. Хедоури [6, с. 24], которые предлагают функциональные роли лидера-информатора, лидера-координатора, лидера-мотиватора, лидера-профессионала, творческого, непререкаемого лидера-универсала, готового решать задачи, представленные в образовательном континууме и раскрывающие лидерский потенциал несовершеннолетних;

– ценность проектирования состоит в том, что оно, кроме предметного, имеет еще и педагогический результат, обогащенный жизненными приращениями ценностного опыта в просоциальной деятельности с опорой на гуманистические и антропологические принципы [6, с. 4];

– способствует организации жизнедеятельности несовершеннолетних в условиях образовательного континуума, анализируя результативность их работы и развитие лидерского начала.

Обогащают проектирование жизнедеятельности несовершеннолетних методы конструирования социально-значимой деятельности подростков, методы воспитывающих ситуаций, социальной пробы, раскрывающие оперативность, ответственность, умение моментально определить квинтэссенцию сложившейся ситуации, что расширяет их горизонт приобщения к эффективному лидерству.

Метод воспитывающей ситуации расширяет диапазон проектирования, а именно: способствует социальному закаливанию личности, укрепляет ее социальный иммунитет и социальную зрелость, улучшает конструктивный диалог общающихся, актуализирует ответственность и просоциальную жизненную стратегию. Социальную значимость проекту придает социальная проба, в ходе которой несовершеннолетние знакомятся с информацией о социальной реальности, анализируют свой опыт взаимодействия с социальными структурами, обмениваются инновационными и информационно-коммуникативными технологиями. Социальное партнерство возможно только в том случае, если подростки смогли найти ключик в взаимодействию с государственными структурами, общеобразовательными организациями, учреждениями дополнительного образования, общественными организациями СМИ и т. д. В этом случае образовательный континуум превращается в открытую систему.

Тьюторское сопровождение помогает осуществить интеграцию образовательного континуума и социального партнерства. Механизм этого явления заключается в том, что педагог-тьютор диагностирует подростков на предмет выявления у них наличия или отсутствия лидерских качеств для совершенствования самообразования и самовоспитания. Мы разделяем мнение Т. М. Ковалевой в том, что ресурсная векторная схема выступает успешным инструментом тьюторского сопровождения, поскольку способствует расширению образовательного континуума, актуализирует содержание просоциальной деятельности, способствует раскрытию личностного потенциала подростков [2].

Важнейшей задачей тьютора является создание условий для самосовершенствования подростков в образовательном континууме современной гуманитарной гимназии. Немаловажным воспитательным инструментом тьютора выступает и модульная рабочая программа, содержащая методологический материал, помогающий воспитать подростка со способностями лидера, помогающего ему грамотно планировать свою деятельность, опираясь на эвохомологические принципы, а также перспективное планирование.

В гимназии № 35 г. Владимира мы отметили разные стили деятельности педагогов-тренеров, формы организации работы образовательного континуума, отвечающие социальному заказу общества, а также современным реалиям.

Воспитание лидерских качеств подростков успешно доказано реализованными на протяжении пяти лет деятельности лагерей, готовящих активистов,

коллективными гимназическими проектами, которые на определенном этапе онтогенеза перетекли в социальное партнерство.

Базовые лидерские качества подростков в немалой степени развивались благодаря открытым дискуссиям «Современные люди и общество», «Командный дух», «Корпоративная и правовая культура», «Считаю ли я себя лидером?»; «В чем состоит сущность социального реноме?», «Что я хочу и могу в себе изменить?»; «Моя жизненная миссия?». Коллективные гимназические социальные проекты, проведенные вместе с тьюторами, способствовали укреплению и обогащению партнерских отношений между гимназией и социальными институтами.

В рамках интеллектуальной составляющей это был проект «Нам все по плечу!» (2019 г.).

В формате духовно-нравственной парадигмы это был проект «Почему совершенствование личности – непрерывный процесс?»

Креативная составляющая была представлена проектом «Я хочу и могу творить».

Патриотическая составляющая была представлена проектами: «Я люблю свою Землю и буду ее беречь»; «Война не закончилась»; «Поможем сохранить Планету от войны».

Здоровьесберегающая технология была представлена следующими проектами: «Если я считаю себя культурным человеком, я обязан быть здоровым»; «Помоги себе сам».

Реализуя эти проекты, мы предполагали, что они должны выдать конечный продукт в виде социальной рекламы, листовок, буклетов, плакатов, слоганов, газет, фильмов, видеозарисовок, концертов, организации музеев, выставок, стендов.

Эмпирическое исследование подтвердило позитивные изменения подростков в плане совершенствования их лидерских качеств. Это касалось подростков экспериментальной группы (265 человек), которые прошли апробацию программы. У подростков контрольной группы (266 человек), которые не участвовали в ее реализации, положительные изменения в плане совершенствования лидерских качеств произошли незначительно.

Таким образом, организация образовательного континуума на базе просоциальной деятельности, проектирование витальной миссии, тьюторское сопровождение – это основополагающие условия воспитания подростков-лидеров в современной образовательной организации – гимназии. При создании условий в образовательном континууме гимназии подростки успешно проявляют автономность, ответственность, просоциальную поведенческую стратегию, конструктивную коммуникабельность, мобильность, аналитичность, опережающее мышление и другие лидерские качества. Усвоив духовно-нравственные ориентиры, подростки лидеры поведут за собой членов своего коллектива и станут активными строителями правового государства и гражданского общества.

Литература

1. Фортова Л. К., Иванова Е. В., Филимонова М. В. Формирование лидера в современном школьном коллективе // Конструктивные педагогические заметки. 2021. № 9. 2 (16). С. 139 – 148.
2. Ковалева Т. М. Теория тьюторства. Открытое образование и современные тьюторские практики [Электронный ресурс]. URL: http//www.thetutor.ru\history (дата обращения: 12.08.2013).
3. Фортова Л. К., Иванова Е. В. Методология развития лидерских качеств подростков // Глобальный научный потенциал. 2021. № 7. С. 25 – 27.
4. Менегетти А. Практикум лидера. М. : Онтопсихология, 2010. 192 с.
5. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности. М. : Просвещение, 1980. 160 с.
6. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. М. : Дело, 1997. 704 с.

References

1. Fortova L. K., Ivanova E. V., Filimonova M. V. Formirovanie lidera v sovremennom shkol`nom kollektive // Konstruktivny`e pedagogicheskie zametki. 2021. № 9. 2 (16). S. 139 – 148.
2. Kovaleva T. M. Teoriya t`yutorstva. Otkry`toe obrazovanie i sovremenny`e t`yutorskie praktiki [E`lektronny`j resurs]. URL: http//www.thetutor.ru\history (data obrashheniya: 12.08.2013).
3. Fortova L. K., Ivanova E. V. Metodologiya razvitiya liderskix kachestv podrostkov // Global`ny`j nauchny`j potencial. 2021. № 7. S. 25 – 27.
4. Menegetti A. Praktikum lidera. M. : Ontopsixologiya, 2010. 192 s.
5. Umanskij L. I. Psixologiya organizatorskoj deyatel`nosti. M. : Prosveshhenie, 1980. 160 s.
6. Meskon M., Al`bert M., Xedouri F. Osnovy` menedzhmenta. M. : Delo, 1997. 704 s.

E. V. Ivanova

LEADERSHIP TRAINING OF TEENAGERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

This article attempts to analyze the upbringing and formation of leadership qualities in adolescents in humanitarian educational organizations, reveals the conditions that contribute to the effectiveness of this process, presents the structure of the educational continuum in the modern realities of the development of Russian society. The urgency of the stated problem for the current stage of development of Russian society and its future has been substantiated.

***Key words**: adolescents, leadership qualities, humanitarian educational organizations, upbringing, educational continuum, social partnership, family, school, educational institutions.*

НАШИ АВТОРЫ

АНАШКИНА Ирина Александровна
доктор филологических наук, профессор
профессор кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (г. Саранск, Республика Мордовия, Россия)
E-mail: iraida952@gmail. com

АНПИЛОГОВА Татьяна Юрьевна
кандидат исторических наук, доцент, докторант
и. о. зав. кафедрой истории Отечества Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск, Луганская Народная Республика)
E-mail: dana-100@yandex. ru

АНТРОПОВА Оксана Николаевна
доктор медицинских наук, профессор
профессор кафедры факультетской терапии и профессиональных болезней Алтайского государственного медицинского университета (г. Барнаул, Россия)
E-mail: antropovaon@mail. ru

БОГОМОЛОВА Любовь Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: bogomolovali@mail. ru

БУРДИЯН Лилия Ивановна
кандидат социологических наук
профессор кафедры музыкального образования Приднестровского государственного университета им. Тараса Григорьевича Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)
E-mail: korolgao@mail. ru

ГРЕБЕНКИНА Александра Сергеевна
кандидат технических наук, доцент
доцент кафедры математических дисциплин Академии гражданской защиты Министерства по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (г. Донецк, Донецкая Народная Республика)
E-mail: grebenkina. aleks@yandex. ru

ДОЛГАНОВА Наталья Вячеславовна
старший преподаватель кафедры профессиональной языковой подготовки Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний России; аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
научный руководитель – Е. Ю. Рогачева, д. п. н., профессор (г. Владимир, Россия)
E-mail: natashadolganova37@gmail. com

ЗАЙЦЕВА Светлана Анатольевна
доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: Z_A_S_@rambler. ru

ЗОБКОВ Валерий Александрович
доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zobkov@gmail. com

ИВАНОВА Елена Валерьевна
аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики
научный руководитель – Л. К. Фортова, д. п. н., профессор, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: lev80@yandex. ru

КОНЬКОВА Инна Игоревна
кандидат филологических наук
доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации Национального исследовательского Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарева (г. Саранск, Республика Мордовия, Россия)
E-mail: mirna_13@mail. ru

МОТОРИНА Надежда Владимировна
старший преподаватель кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета (г. Иваново, Россия)
E-mail: motorina. nadia@mail. ru

НАЗАРОВ Владимир Иванович
доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования Ивановского государственного университета (г. Иваново, Россия)
E-mail: nazarov@ivanovo. ac. ru

СЕЛИВЕРСТОВА Елена Николаевна
доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: eseliver@mail. ru

СЕМИКОЛЕНОВА Марина Николаевна
кандидат экономических наук, доцент
доцент кафедры экономической безопасности, бухгалтерского учета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул, Россия)
E-mail: semikmn@mail. ru

СИЗЕНЁВА Лидия Исидоровна
Народная артистка Приднестровской Молдавской Республики
доцент кафедры музыкального образования Приднестровского государственного университета им. Тараса Григорьевича Шевченко (г. Тирасполь, Молдова)
E-mail: silizz@mail. ru

СМИРНОВ Вадим Анатольевич
магистрант факультета технологии, экологии и сервиса Шуйского филиала Ивановского государственного университета (Шуя, Россия)
E-mail: v. a. d. i. m@bk. ru

СУВОРОВА Евгения Юрьевна
старший преподаватель кафедры информационных и образовательных технологий и систем Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск, Луганская Народная Республика)
E-mail: suvorova. itstep@gmail. com

ФЁДОРОВ Александр Фёдорович
кандидат педагогических наук, доцент
старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными Центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы Научно-исследовательского института ФСИН России (г. Москва, Россия)
E-mail: zimbur79@mail. ru

ШИТОВА Виктория Александровна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры непрерывного образования Московского государственного областного университета (МГОУ) (г. Мытищи, Россия)
E-mail: va. shitova@mgou. ru

ШЕПТУХОВСКИЙ Михаил Васильевич
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры истории, географии и экологии Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя, Россия)
E-mail: iogs4p17@mail.ru

OUR AUTHORS

ANASHKINA Irina A.	Dr. Sc. (Philology), Professor Professor of the Department of English for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Republic of Mordovia, Russia) E-mail: iraida952@gmail. com
ANPILOGOVA Tatyana Yu.	PhD (History), Associate Professor Acting Head of the Department of the History of the Fatherland, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Luhansk People's Republic) E-mail: dana-100@yandex. ru
ANTROPOVA Oksana N.	Dr. Sc. (Medicine), Professor Professor of the Department of Faculty Therapy and Occupational Diseases, Altai State Medical University (Barnaul, Russia) E-mail: antropovaon@mail. ru
BOGOMOLOVA Lyubov I.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: bogomolovali@mail. ru
BURDIYAN Liliya I.	PhD (Sociology) Professor of the Department of Musical Education, Prednestrovian State University named after T. G. Shevcheko (Tiraspol, Republic of Moldova) E-mail: korolgao@mail. ru
GREBENKINA Alexandra S.	PhD (Technical Science), Associate Professor Associate Professor of the Department of Mathematical Disciplines, The Civil Defence Academy of the Ministry of Civil Defense, Emergencies and Elimination of Consequences of Natural Disasters (Donetsk, Donetsk People's Republic) E-mail: grebenkina. aleks@yandex. ru
DOLGANOVA Natalya V.	Senior Lecturer of Professional Language Training Department, Vladimir Law Institute of the Federal Service of Russia; Postgraduate Student of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs scientific supervisor – Rogacheva E. Yu., Dr. Sc. (Education), Professor (Vladimir, Russia) E-mail: natashadolganova37@gmail. com

ZAYTCEVA Svetlana A.
Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching Methods, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: Z_A_S_@rambler. ru

ZOBKOV Valery A.
Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zobkov@gmail. com

IVANOVA Elena V.
Postgraduate Student of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy
scientific supervisor – Fortova L. K., Dr. Sc. (Education), Professor Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: lev80@yandex. ru

KONKOVA Inna I.
PhD (Philology)
Associate Professor of the Department English for Professional Communication, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Republic of Mordovia, Russia)
E-mail: mirna_13@mail. ru

MOTORINA Nadezhda V.
Senior Lecturer of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia)
E-mail: motorina. nadia@mail. ru

NAZAROV Vladimir I.
Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia)
E-mail: nazarov@ivanovo. ac. ru

SELIVERSTOVA Elena N.
Dr. Sc. (Education), Professor
Head of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eseliver@mail. ru

SEMIKOLENOVA Marina N.
PhD (Economics)), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Economic Security, Accounting, Audit and Analysis, Altai state university (Barnaul, Russia)
E-mail: semikmn@mail. ru

SIZENEVA Lidiya I.
People's Artist of Prednestrovian Molavian Republic
Associate Professor of the Department of Musical Education, Prednestrovian State University named after T. G. Shevchko (Tiraspol, Republic of Moldova)
E-mail: silizz@mail. ru

SMIRNOV Vadim A.
Master's Student of the Faculty of Technology, Ecology and Service, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: v. a. d. i. m@bk. ru

SUVOROVA Eugenia Yu.
Senior Lecturer of the Department of Information and Educational Technologies and Systems, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Luhansk People's Republic)
E-mail: suvorova. itstep@gmail. com

FEDOROV Alexander F.
PhD (Education), Associate Professor
Senior Researcher of the Department for the Development of Methodology of Social, Psychological, Educational and Pedagogical Work with Convicts,
Centre for the Study of Problems of the Criminal Sentences Execution and the Psychological Support of the Professional Activities of the Criminal Executive System Employees, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Moscow, Russia)
E-mail: zimbur79@mail. ru

SHITOVA Victoria A.
PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Continuing Education, Moscow State Regional University (MGOU)
(Moscow, Russia)
E-mail: va. shitova@mgou. ru

SHEPTUKHOVSKY Mikhail V.
Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Ecology and Geography, Ivanovo State University, Shuya branch (Shuya, Russia)
E-mail: iogs4p17@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;
- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.r