



Числа Республикаш вĕренĕ институтĕшĕ
Чувашский республиканский институт образования

**Образование
через всю жизнь**

Вопросы образования и психологии

Бюджетное учреждение Чувашской Республики
дополнительного профессионального образования
«Чувашский республиканский институт образования»
Министерства образования и молодежной политики
Чувашской Республики

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИИ

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2021

УДК 37.0:159.9
ББК 74.00+88
В74

Коллектив авторов:

*Е.А. Бакланова, Т.А. Барзыкина, С.И. Бекетова, Л.М. Богатырева,
И. Валлис, В.В. Вихман, И.В. Волосков, И.Т. Гайсин, В.С. Головачев,
Т.И. Грицкевич, Н.А. Губиева, А.Н. Захарова, С.В. Истомин,
С.В. Красовская, Т.А. Лавина, И.В. Лапина, Е.А. Левашова,
К.В. Паршина, Л.Н. Романова, Г.М. Салтыкова, Р.Х. Сатиев,
Т.С. Северова, О.Н. Степанова, А.Д. Хаялеева, Г.В. Юдин*

Рецензенты:

Исаев Юрий Николаевич, д-р филол. наук, ректор
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии;

Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический
университет им. И.Я. Яковлева»

Редакционная коллегия:

Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор,
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский
институт образования» Министерства образования Чувашии;
Богатырева Ольга Леонидовна, канд. филол. наук, доцент
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»
Минобразования Чувашии

Дизайн обложки:

Фирсова Надежда Васильевна, дизайнер

В74 Вопросы образования и психологии : монография / редкол.:
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. –
172 с.

ISBN 978-5-907411-84-5

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2021

© БУ ЧР ДПО «Чувашский
республиканский институт
образования», 2021

ISBN 978-5-907411-84-5

DOI 10.31483/a-10334

© Издательский дом «Среда», 2021

Авторский коллектив

Бакланова Елена Алексеевна – канд. филол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск, Россия, – *глава 8 (в соавторстве)*.

Барыкина Татьяна Алексеевна – учитель, МОКУ «Амосовская средняя общеобразовательная школа», Амосовка, Курская область, Россия, – *глава 10*.

Бекетова Светлана Ивановна – канд. пед. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Богатырева Лиана Мухамедовна – студентка, Высшая школа управления ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Валлис Ингеборга – д-р филос. наук, психолог, психотерапевт, специалист по работе с одаренными детьми, ИП, Москва, Россия, – *глава 9 (в соавторстве)*.

Вихман Виктория Викторовна – канд. пед. наук, канд. техн. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск, Россия, – *глава 2*.

Волосков Игорь Владимирович – д-р филос. наук, учитель, ГБОУ «Школа №887», Москва, Россия, – *глава 9 (в соавторстве)*.

Гайсин Ильгизар Тимергалиевич – д-р пед. наук, профессор, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Головачев Владимир Сергеевич – доцент, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», Чебоксары, Россия, – *глава 4*.

Грицкевич Татьяна Игоревна – д-р филос. наук, профессор, эксперт рабочей группы оценки подтверждения статуса Федеральной инновационной площадки Федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования РФ в 2021 году, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», Кемерово, Россия, – *глава 1 (в соавторстве)*.

Губиева Нина Анатольевна – студентка, Высшая школа управления ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Захарова Анна Николаевна – канд. психол. наук, доцент, эксперт рабочей группы оценки подтверждения статуса Федеральной инновационной площадки Федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования РФ в 2021 году, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Чебоксары, Россия, – *глава 1 (в соавторстве)*.

Истомин Сергей Викторович – магистрант, «Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, Россия, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Красовская Софья Владимировна – канд. фармацевт. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Лавина Татьяна Ароновна – д-р пед. наук, профессор, заведующий кафедрой, руководитель группы экспертов вузов по проведению оценки подтверждения статуса Федеральной инновационной площадки Федеральных государственных бюджетных образовательных учреждений высшего образования РФ в 2021 году, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова», Чебоксары, Россия, – *глава 1 (в соавторстве)*.

Лапшина Ирина Владимировна – канд. философских наук, доцент, «Таганрогский институт имени А. П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ)», Таганрог, Россия, – *глава 7 (в соавторстве)*.

Левашова Елена Анатольевна – доцент, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Паршина Клара Валерьевна – ассистент, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Романова Людмила Николаевна – канд. пед. наук, доцент, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Салтыкова Галина Михайловна – канд. пед. наук, доцент, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Сатиев Рамазан Хусенович – студент, Высшая школа управления ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», Пятигорск, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Северова Тамара Степановна – канд. пед. наук, и.о. заведующего кафедрой, Институт изящных искусств ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия, – *глава 5 (в соавторстве)*.

Степанова Ольга Николаевна – канд. биол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия, – *глава 8 (в соавторстве)*.

Хаялеева Альбина Дамировна – канд. пед. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

Юдин Геннадий Вячеславович – д-р техн. наук, зав. отделением, ГБПОУ МО «Красногорский колледж», Красногорск, Россия, – *глава 6 (в соавторстве)*.

Оглавление

Предисловие.....	7
Foreword	11
ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АНАЛИЗ ТРЕНДОВ РАЗВИТИЯ (ПО МАТЕ- РИАЛАМ ЛУЧШИХ ПРАКТИК РАБОТЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЛОЩАДОК В 2021 ГОДУ).....	15
Библиографический список к главе 1	30
ГЛАВА 2. ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН: ПРЕДМЕТНЫЕ ПРАКТИКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ.....	32
Библиографический список к главе 2.....	41
ГЛАВА 3. ВЗГЛЯДЫ УЧЕНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ НА НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ	44
Библиографический список к главе 3.....	54
ГЛАВА 4. ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ	55
Библиографический список к главе 4.....	64
ГЛАВА 5. КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	65
Библиографический список к главе 5.....	81
ГЛАВА 6. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ДИСТАНЦИОННОГО РЕЖИМА У СТУДЕНТОВ-ОЧНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ ЦНС».....	83
Библиографический список к главе 6.....	91
ГЛАВА 7. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МОЛОДЕЖИ	93
Библиографический список к главе 7.....	112

ГЛАВА 8. МЕТОД ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАН- ЦЕВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	113
Библиографический список к главе 8	138
ГЛАВА 9. КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕН- НЫМИ ДЕТЬМИ	140
Библиографический список к главе 9	150
ГЛАВА 10. СИСТЕМА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	151
Библиографический список к главе 10	168

Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Вопросы образования и психологии»** посвящен изучению профессиональных компетенций преподавателей, рассмотрению педагогического феномена цифровой трансформации высшего образования, анализу системы внеурочной деятельности и т.д.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В первой главе монографии освещаются эффективные модели деятельности в сфере педагогического образования по материалам лучших практик работы федеральных инновационных площадок. Авторами рассматриваются проекты федеральных инновационных площадок учреждений высшего образования, реализуемые по направлению «педагогическое образование». В работе анализируется инновационный опыт деятельности ФИП: Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Республики Башкортостан, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет им. А.Г. и Н.Г. Столетовых», ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина».

Актуальность исследования второй главы определяется, с одной стороны, тем, что образование, являясь объектом полидисциплинарных исследований, постигается сквозь призму предметных практик его теоретического конструирования, с другой – подобная предметная детерминированность определяет специфику и характер предметных практик конструирования в пределах «образовательно-ориентированных» научных дисциплин, задает логику соответствующих исследовательских программ и позволяет

предположить: конструирование предметных дисциплинарных теоретизаций феномена образования имеет общую концептуальную логику. Цель: выявить специфику и ключевые теоретические конструкты предметных практик конструирования, сформировавшихся в «образовательно-ориентированных» научных дисциплинах, путем осмысления полидисциплинарных теоретических интерпретаций образования.

Авторы третьей главы рассматривают взгляды ученых педагогов, психологов, методистов на вопросы интеллектуального развития. Утверждается, что процесс обучения в школе включает в себя не только усвоение определенной системы знаний, но и, главным образом, интеллектуальное развитие учащихся. Все познавательные процессы составляют единую систему, которая одновременно обеспечивает и восприятие, и запоминание, и открытие, и формулирование чего-то нового.

Четвертая глава монографии посвящена проблеме реализации дистанционной работы, в частности в культурно-образовательном пространстве, вызванной пандемией новой коронавирусной инфекции. Отмечается, что резкий переход на дистанционные формы работы отчетливо выявил слабые стороны онлайн-образования и просвещения, связанные с неготовностью самой системы образования и педагогических кадров.

Пятая глава посвящена компетенциям педагога, позволяющим ему использовать в образовательном процессе современные цифровые и педагогические технологии. Рассматривается проблема изменения способа взаимодействия обучаемого и обучающего под влиянием изменений информационной среды и технологии обработки информации, а также цифровые и проектные компетенции педагога и их востребованность на современном этапе развития общества. Выявлены наиболее востребованные цифровые и проектные компетенции педагога на примере обучения студентов и школьников как в основном, так и в дополнительном художественном образовании.

Авторами шестой главы рассмотрены проблемы и перспективы замещения очного образования на дистанционное на примере преподавания дисциплины «Анатомия центральной нервной системы» в гуманитарном вузе. Отмечены основные методические и методологические проблемы, возникшие в ходе такого переноса, проведено сравнение с образовательным процессом по данной дисциплине при заочной форме обучения. Выявлены основные принципы построения электронной образовательной среды по данной дисциплине для создания единого цифрового образовательного пространства ВУЗа с перспективой для реализации приоритетных проектов цифрового образования. Предлагаются пути решения задачи о безусловном достижении каждым обучающимся требуемого (зафиксированного в утвержденной образовательной программе) уровня образовательной подготовки по данной дисциплине и вопросы

разностороннего развития его личностного потенциала с использованием возможностей цифровой педагогики.

В исследовании седьмой главы представлен результат проведенного педагогического эксперимента на базе школы и анализа эмпирических данных, полученных в ходе его проведения. При проведении педагогического эксперимента был использован метод тестирования – это психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов – тест. В работе представлен результат математической обработки полученных в ходе проведения педагогического эксперимента эмпирических данных с использованием U-критерия Манна-Уитни. Отдельно отмечается, что актуальность информационной социализации молодежи определяется сложностью современной российской общественной ситуации.

Цель работы в восьмой главе – описание метода лингвокультурологического поля (ЛКП), особенностей его применения на занятиях по РКИ и демонстрация его возможностей в аспекте профессионализации. Дано теоретическое обоснование метода, сформулированы принципы формирования ЛКП в дидактическом аспекте и представлены модели трёх лингвокультурологических полей.

В работе были использованы следующие методы исследования: метод контролируемого отбора, концептуальный анализ, синтез, моделирование полей.

Авторами отмечена необходимость формирования у студентов-иностранцев нефилологических специальностей наряду с профессиональной компетенцией лингвокультурологической компетенции. Такой подход способен значительно облегчить процесс вхождения иностранных студентов в сферу профессионального языка, а также дает им возможность одновременно познакомиться с российской культурой. Последнее, в свою очередь, будет способствовать формированию коммуникативной компетенции, что необходимо для успешной учёбы в России. Достичь одновременного развития этих трёх компетенций возможно путём применения метода ЛКП. В результате в сознании студентов складывается ключевой концепт, соответствующий их профессионализации. Для студентов-медиков – это «русский врач», для курсантов военных училищ – «русский воин», для студентов-музыкантов – «русский музыкант».

В главе прослежена связь лингвокультурологии, лингвострановедения и профессионального языка. Дано понятие лингвокультурологического поля, его структуры и единиц (лингвокультурем). Данные единицы – это, в том числе, лексика, находящаяся на стыке упомянутых дисциплин. Сформировано три лингвокультурологических поля, каждое из которых содержит по 5 списков языковых единиц: 1. Частотные слова; 2.

Частотные слова в контексте; 3. Выдающиеся личности; 4. Художественные, нехудожественные, учебные тексты; 5. Фразеологизмы, афоризмы, цитаты. Данные единицы в целом покрывают центр, периферию и культурологическую составляющую каждого моделируемого поля. Обучение РКИ предлагается организовывать, двигаясь от центра к периферии поля по учебным концентрам, объединённым соответствующей культурологической темой. Также даны краткие рекомендации по внедрению учебного концентра в тематический план.

В девятой главе рассматриваются теоретические и практические аспекты выявления одаренных детей, формирования системы организаций их социального развития, создания и совершенствования государственных программ поддержки одаренных детей; разрабатываются рекомендации по совершенствованию работы с одаренными детьми.

Авторами последней, десятой, главы обобщен опыт исследования исторических этапов становления внеурочной деятельности в образовании, дана их характеристика. Систематизированы элементы внеурочной деятельности, механизм ее реализации на основе действующей нормативно-правовой базы. Дана оценка значимости внеурочной деятельности начального общего образования. Приведена авторская разработка программы внеурочной деятельности общекультурного направления «Волшебная иголочка».

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Вопросы образования и психологии»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

Foreword

Properly organized educational process is the key factor of successful students' personality development, with the use of any educational technologies, including information and communication. The need for analyze of relevant tendencies in the sphere of education is due to increasing importance of methods and technologies used in modern pedagogic practice. The issue of the monograph "**Questions of Education and Psychology**" is devoted to the study of professional competencies of teachers, consideration of the pedagogical phenomenon of digital transformation of higher education, analysis of the system of extracurricular activities, etc.

The following monograph presents the scientific-research materials of renowned and young scientists, brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The first chapter of the monograph highlights effective models of activities in the field of teacher education based on the best practices of federal innovation platforms. The authors discuss the projects of federal innovation platforms of higher education institutions aimed at achieving a new quality and formats of education. The paper analyzes the innovative experience of Federal Innovation Platforms: State Budgetary Educational Institution of Additional Professional Education «Institute of Education Development» of the Krasnodar Krai, State Autonomous Institution of Additional Professional Education Institute of Education Development «of the Republic of Bashkortostan, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Kemerovo State University», Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Vladimir state university», Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Tomsk State Pedagogical University», FGAOU VO «Immanuel Kant Baltic Federal University», Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Naberezhnye Chelny State Pedagogical University», FGBOU VO «Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen», the Starooskolsk branch of the Belgorod State National Research University, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education Altai State Pedagogical University, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ryazan State University named after S.A. Yesenin»..

The relevance of the second chapter research is determined, on the one hand, by the fact that education, being the object of multidisciplinary research, is comprehended through the prism of subject practices of its theoretical construction, on the other hand, such subject determinism determines the specifics and nature of subject design practices within the «educationally oriented» scientific disciplines, sets the logic of relevant research programs and suggests that the construction of subject disciplinary theorizations of the phenomenon of education has a common conceptual logic. Objective: to identify the specifics and key theoretical constructs of the subject design practices formed in the «educationally oriented»

scientific disciplines by understanding the multidisciplinary theoretical interpretations of education.

The authors of the third chapter examine the views of educational scientists, psychologists, methodologists on the issues of intellectual development. The learning process at school includes not only the assimilation of a certain system of knowledge, but also, mainly, the intellectual development of students. All cognitive processes make up a single system that simultaneously provides perception, memorization, discovery, and the formulation of something new.

The fourth chapter of the monograph is devoted to the problem of implementing distance work, in particular in the cultural and educational space caused by the pandemic of a new coronavirus infection. It is noted that the abrupt transition to distance forms of work has clearly revealed the weaknesses of online education and enlightenment, related with the unavailability of the education system itself and teaching staff.

The fifth chapter of the collective monograph is devoted to the teacher's competencies, which allow him to use modern digital and pedagogical technologies in the educational process. The article deals with the problem of changing the way of interaction between a student and a teacher under the influence of changes in the information environment and information processing technology, as well as digital and project competencies of a teacher and their relevance at the present stage of society development. The most popular digital and project competencies of a teacher have been identified using the example of teaching students and schoolchildren, both in general and in additional art education.

The sixth chapter examines the problems and prospects of replacing full-time education with distance education on the example of teaching the discipline «Anatomy of the Central Nervous System» in a humanitarian university. The main methodological problems of such a transfer are noted, a comparison with the existing remote educational process in this discipline is made. The basic principles of electronic educational environment construction in this discipline within the educational space and the prospect of digital education projects implementation are revealed. Ways for achievement by each student of the educational level required in this discipline are solved. Issues of diversified development of his personal potential using the capabilities of digital pedagogy are proposed.

The study of the seventh chapter presents the result of a pedagogical experiment conducted on the basis of a school and the analysis of empirical data obtained during its implementation. During the pedagogical experiment, the testing method was used – this is a psychological verbal-communicative method in which a specially designed list of questions test is used as a means to collect information from the respondent. The paper presents the result of mathematical processing of empirical data obtained during the pedagogical experiment using the Mann-Whitney U-test. Separately, it is noted that the

relevance of information socialization of youth is determined by the complexity of the modern Russian social situation.

The purpose of the work of the eighth chapter is to describe the method of the linguoculturological field (LCF), the features of its application in RFL classes and to demonstrate its capabilities in the aspect of professionalization. The theoretical substantiation of the method is given, the principles of LCF formation in the didactic aspect are formulated and models of three linguistic and cultural fields are presented.

The following research methods were used in the work: the method of controlled selection, conceptual analysis, synthesis, field modeling.

The authors noted the need for the formation of non-philological specialties among foreign students along with the professional competence of linguistic and cultural competence. This approach can greatly facilitate the process of entry of foreign students into the field of professional language, and also gives them the opportunity to get acquainted with Russian culture at the same time. The latter, in turn, will contribute to the formation of communicative competence, which is necessary for successful study in Russia. It is possible to achieve the simultaneous development of these three competencies by applying the LCF method. As a result, a key concept corresponding to their professionalization develops in the minds of students. For medical students it is a "Russian doctor", for military school students it is a "Russian warrior", for music students it is a "Russian musician".

The article traces the connection of linguoculturology, linguistics and professional language. The concept of the linguoculturological field, its structure and units (linguoculturemes) is given. These units are, among other things, vocabulary located at the junction of the mentioned disciplines. Three linguistic and cultural fields have been formed, each of which contains 5 lists of linguistic units: 1) frequently used words; 2) sample contexts; 3) prominent figures in the field; 4) fiction and non-fiction texts; 5) quotes and sayings. These units generally cover the center, periphery and cultural component of each simulated field. It is proposed to organize RCT training, moving from the center to the periphery of the field according to educational centers united by the corresponding cultural theme. Brief recommendations on the implementation of the training center in the thematic plan are also given.

The ninth chapter examines the theoretical and practical aspects of identifying gifted children, the formation of a system of organizations for their social development, the creation and improvement of state programs to support gifted children. Recommendations to improve work with gifted children are developed.

The last tenth chapter summarizes the experience of studying the historical stages of the formation of extracurricular activities in education, and gives its characteristics. The elements of extracurricular activities, the mechanism of their implementation on the basis of the current regulatory framework are

systematized. The assessment of the importance of extracurricular activities of primary general education is given. The author's development of the program of extracurricular activities of the general cultural direction "Magic needle" is given.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph "**Questions of Education and Psychology**" the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further cooperation.

ГЛАВА 1

СОВРЕМЕННОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: АНАЛИЗ ТРЕНДОВ РАЗВИТИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЛУЧШИХ ПРАКТИК РАБОТЫ ФЕДЕРАЛЬНЫХ ИННОВАЦИОННЫХ ПЛОЩАДОК В 2021 ГОДУ)

Работа выполнена в рамках Договора НИР на «Выявление лучших практик по результатам экспертной оценки заявок и отчетов федеральных инновационных площадок» с ООО «Финансово-экспертные системы» г. Москва, оператора организации процедуры оценивания деятельности субъектов ФИП в целях исполнения государственного контракта №02.244.11.0013 от «16» октября 2019 г. Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

Кардинальные изменения, происходящие в социально-экономической и общественной сферах российского общества, ставят перед современным педагогическим образованием новые вызовы [1; 2; 5; 9].

Педагогическое образование, его перспективы и стратегические цели деятельности должно рассматриваться как одно из ключевых элементов системы науки и высшего образования в интересах инновационного и технологического развития РФ, что определяет повышенное внимание к проблемам постоянного совершенствования педагогического образования, подготовки конкурентоспособных специалистов, побуждает профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений, психолого-педагогические кадры образовательных организаций к интеграции фундаментальной научной подготовки в специальных областях знаний и непрерывной педагогической практики [3; 6; 12; 13; 14].

В связи с масштабностью переориентации целей образовательного процесса в аспекте инновационного развития, задачи совершенствования системы высшего образования в России были сформулированы и закреплены в следующих документах:

- Федеральный закон №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ»;
- Приоритетный национальный проект «Образование»;
- Приоритетный национальный проект «Наука».

Инновацией в образовательном процессе следует считать введение нового в содержание (методы, методики, технологии, формы) обучения, которое вносит значительные изменения характера познавательной деятельности и стиля мышления у учащихся, формирование у них инновационных компетенций. Другими словами, инновационное развитие вуза – это совокупность мероприятий, приводящих в конечном итоге к разработке и реализации новых идей и знаний с целью их практического использования

для удовлетворения определенных запросов потребителей образовательных услуг [7].

Поиск инновационных путей разрешения проблем современного педагогического образования в настоящее время осуществляется во многих образовательных организациях РФ, в рамках данной публикации анализируется опыт и эффективные модели инновационной деятельности в сфере педагогического образования по материалам лучших практик работы федеральных инновационных площадок в 2021 гг.

Основным нормативным правовым актом, регламентирующим деятельность федеральных инновационных площадок (далее – ФИП) в сфере образования, в настоящее время является Порядок формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования, утвержденный приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 22 марта 2019 г. №21н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 9 августа 2019 г. регистрационный №55531). Он определяет правила формирования и функционирования инновационной инфраструктуры, в том числе ее состав, основные направления инновационной деятельности, а также порядок признания организации федеральной инновационной площадкой.

Согласно данному документу, к направлениям деятельности ИОП относятся:

Разработка, апробация и (или) внедрение:

- новых элементов содержания образования и систем воспитания, новых педагогических технологий, учебно-методических и учебно-лабораторных комплексов, форм, методов и средств обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе с использованием ресурсов негосударственного сектора;

- примерных основных образовательных программ, инновационных образовательных программ, программ развития образовательных организаций, работающих в сложных социальных условиях;

- новых профилей (специализаций) подготовки в сфере профессионального образования, обеспечивающих формирование кадрового и научного потенциала в соответствии с основными направлениями социально-экономического развития Российской Федерации;

- методик подготовки, профессиональной переподготовки и (или) повышения квалификации кадров, в том числе педагогических, научных и научно-педагогических работников и руководящих работников сферы образования, на основе применения современных образовательных технологий;

- новых механизмов, форм и методов управления образованием на разных уровнях, в том числе с использованием современных технологий;

- новых институтов общественного участия в управлении образованием;

- новых механизмов саморегулирования деятельности объединений образовательных организаций и работников сферы образования, а также сетевого взаимодействия образовательных организаций.

В связи с высокой значимостью для российского образования деятельности ФИП управление и контроль за инновационным содержанием деятельности ФИП высших учебных заведений осуществляется Министерством науки и высшего образования в рамках содержательных критериев, определенных в статье 20 Федерального Закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Приказа Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июля 2013 г. №611 «Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры». Государственное управление формированием, деятельностью и наделением либо лишением статуса Федеральной инновационной площадки ВУЗа осуществляется в рамках полномочий Департамента государственной политики в сфере высшего образования.

Методы исследования: анализ материалов, полученных в рамках выполнения работ по Договору НИР на «Выявление лучших практик по результатам экспертной оценки отчетов федеральных инновационных площадок» с ООО «Финансово-экспертные системы» г. Москва, оператора организации процедуры оценивания деятельности субъектов ФИП в рамках проекта «Экспертно-аналитическое и организационно-методическое сопровождение развития инновационной инфраструктуры в системе образования (федеральных инновационных площадок, ФИП) в 2021 году».

Основным информационным ресурсом по вопросам формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе высшего образования является Информационный портал сопровождения деятельности Федеральных инновационных площадок [4], содержащая информацию по вопросам реализации инновационных образовательных проектов.

В ходе подготовительных работ по проведению экспертизы годовых отчетов, были применены критерии оценки, актуализированные экспертами оценки годовых проектов в 2021 г.:

1. Оценка модели деятельности ФИП по реализации инновационного образовательного проекта, включая оценку эффективности механизмов построения сетевого взаимодействия с другими субъектами образовательной политики.

2. Обеспечение финансирования инновационного образовательного проекта.

3. Соответствие кадрового обеспечения реализации инновационного образовательного проекта параметрам, планируемым и указанным в заявке организации-соискателя на получение статуса ФИП с учетом опыта и выполняемых функций.

4. Соответствие нормативного правового обеспечения реализации инновационного образовательного проекта параметрам, планируемым и указанным в заявке организации-соискателя на получение статуса ФИП с учетом возможных изменений в законодательстве Российской Федерации в области реализации инновационного образовательного проекта.

5. Обеспечение выполнения запланированных основных функций организациями-соисполнителями инновационного образовательного проекта.

6. Оценка реализации программы деятельности федеральной инновационной площадки в соответствии с календарным планом графиком мероприятий за отчетный период.

7. Оценка реализации программы деятельности федеральной инновационной площадки в соответствии с основными результатами реализации программы мероприятий в рамках реализации инновационного образовательного проекта.

8. Соответствие сроков реализованных мероприятий за отчетный период фактическим срокам выполнения мероприятий календарного плана графика за отчетный период.

9. Соответствие реализованных мероприятий в рамках инновационного образовательного проекта календарному плану-графику («Дорожной карте») за отчетный период, включая соответствие формам и видам работ, указанных в заявке организации-соискателя на получение статуса ФИП.

10. Целесообразность изменений в среде и инфраструктуре образовательной организации по результатам реализации инновационного образовательного проекта.

11. Степень удовлетворенности обучающихся и их родителей (законных представителей) качеством оказанных образовательных услуг.

12. Внешние эффекты от реализации инновационного образовательного проекта.

13. Практическая значимость инновационных решений в рамках реализации инновационного образовательного проекта за отчетный период, включая оценивание уровня взаимодействия с организациями, предприятиями-партнерами, заказчиками кадров, реализации функции вуза как центра трансфера знаний.

14. Степень реализации предложений по распространению и внедрению результатов деятельности ФИП за текущий период, включая предложения по внесению изменений в законодательство (при необходимости).

15. Оценка качества информационной кампании сопровождения деятельности ФИП за отчетный период.

16. Качество прогноза развития инновационного образовательного проекта на следующий за отчетным год.

17. Целесообразность и обоснованность изменения задач инновационного образовательного проекта.

18. Соблюдение правил формальной логики при изложении содержания отчета.

19. Использование в отчете терминов в едином значении и в соответствии со значением терминов, закрепленных в законодательстве или нормативных правовых актах Российской Федерации, а в случае отсутствия законодательно (нормативно) закрепленного термина общепринятым либо словарным значением.

20. Четкость, лаконичность изложения всех пунктов отчета, доступность к восприятию содержания.

21. Отсутствие противоречий в отчете.

На основании данных критериев была проведена экспертиза представленных отчетов ФИП за 2021 г. и были выявлены лучшие практики проектов организаций высшего образования, имеющих статус ФИП и представивших отчеты о деятельности ФИП в 2021 году.

Экспертная оценка проводилась посредством организации системной работы группы экспертов, Экспертное заключение проводилось в соответствии с порядком проведения экспертизы отчетов ФИП.

Результаты и их обсуждение

В 2020 году статус ФИП присвоен приказом Министерства науки и высшего образования №1580 от 25.12.2020 года – 127 проектам ВУЗов. В 2021 году на подтверждение статуса ФИП подан 141 отчет о текущей деятельности инновационных образовательных площадок ВУЗов.

По итогам экспертизы отчетов ФИП в 2021 г. можно сделать вывод, что проекты в учреждениях высшего образования РФ реализуются 141 федеральными инновационными площадками, в том числе по направлению «педагогическое образование». Распределение по направлениям проектов представлено в таблице 1.

Таблица 1
Распределение по направлениям проектов ФИП – организаций высшего образования

№	Направление	Кол-во
–	педагогическое образование	58
–	информатика, цифровизация	28
–	инженерное образование,	27
–	медицина	16
–	культура	5
–	туризм	4
–	иная инновационная деятельность	3
	итого	141

Таким образом, анализ направлений деятельности инновационных образовательных проектов позволил сделать вывод, что в настоящее время в качестве инновационной деятельности вузы видят перспективным развитие педагогического образования, о чем свидетельствует наибольшее количество поданных проектов по данному направлению (58 проектов).

В условиях все возрастающей значимости цифровизации экономики и увеличения востребованности IT-специальностей также перспективным является направление инновационных образовательных проектов «информатика, цифровизация» (28 проектов) [11].

Четвертая индустриальная революция определила необходимость подготовки высококвалифицированных инженерных кадров. Система российского высшего образования отреагировала на этот вызов новыми

предлагаемыми инновационными подходами в реализации инженерного образования, подготовки кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности нового (шестого) технологического уклада (27 проектов).

В целях обеспечения устойчивого социально-экономического развития Российской Федерации, одним из приоритетов государственной политики является сохранение и укрепление здоровья населения на основе формирования здорового образа жизни и повышения доступности и качества медицинской помощи, эффективное функционирование системы здравоохранения определяется основными системообразующими факторами, среди которых выделяют наличием достаточного количества высококвалифицированных подготовленных медицинских кадров, способных решать задачи, поставленные перед здравоохранением Российской Федерации. По направлению «медицина» было представлено 16 инновационных образовательных проектов.

Такие направления деятельности инновационных образовательных проектов как «культура», «туризм» в 2021 г. оказались наименее представлены.

По итогам экспертизы отчетов ФИП по направлению *«педагогическое образование»* можно выделить лучшие практики, которые можно рекомендовать к реализации и тиражированию.

Анализ инновационной деятельности ФИП по направлению *«педагогическое образование»* показал, что в качестве ключевой проблематики, основной мишени совершенствования, многие ФИП видят создание *системы* непрерывной подготовки учителей, профессионального роста педагогических работников. Это связано с тем, что в настоящее время остро обозначился вопрос нехватки педагогических кадров как главного ресурса системы образования, возникает острая потребность в формировании кадров образования, молодых педагогических кадров, обладающих новыми компетенциями и мотивированных на продолжительную педагогическую деятельность [8, 10]. Актуальность данной тематики определяется целью федерального проекта «Учитель будущего»: внедрение к 2024 году национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций и обеспечивающей вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования.

К реализации мер по созданию системы непрерывной подготовки педагогических работников, их профессионального роста, в инновационных образовательных проектах предлагаются разные подходы и модели:

Цель *Проекта ФИП Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края «Научно-методическое сопровождение региональной инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства учителя»* обеспечение эффективного функционирования сети коллективного наставничества для создания условий непрерывного профессионального развития учителей и повышение качества деятельности

сетевых педагогических сообществ на основе распространения лучших методических практик и инновационного опыта.

Инновационный образовательный проект направлен на создание действенных механизмов научно-методического сопровождения региональной сетевой инновационной инфраструктуры, формирующей систему коллективного наставничества и обеспечивающей условия для непрерывного роста профессионального мастерства современного учителя в соответствии с его профессиональными потребностями

Проект предназначен для использования представителями организаций региональной системы образования, в том числе институтов развития образования, территориальных методических служб, органов управления образованием.

Основная идея проекта заключается в разработке комплексной модели научно-методического сопровождения работы региональной инновационной сетевой инфраструктуры, отражающей технологический аппарат и инструментарий, необходимые для создания в масштабах краевой системы образования условий и возможностей непрерывного роста профессионального мастерства учителей, а также мониторинга успешности научно-методического сопровождения и профессионального развития педагогов. Результаты проекта могут повысить эффективность функционирования системы образования края, обеспечат решение задач практико-ориентированного обучения управленческих и педагогических кадров краевой системы образования, оперативного формирования дефицитных профессиональных компетенций учителей.

Цель *проекта ФИП Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан «Сопровождение профессионально-личностного становления молодых специалистов в образовательных организациях («Кадры образования будущего»)»* – организация и создание условий для профессионального становления и развития профессионального потенциала специалистов, начинающих педагогическую деятельность.

Основная идея проекта – формирование кадров образования будущего через профессионально-личностное становление молодых специалистов, готовых к продолжительной экологической работе в должности «учитель».

Сопровождение профессионально-личностного становления молодых специалистов в рамках проекта предлагается реализовывать на основе модели наставничества и экологическом подходе к педагогической деятельности. Под экологическим подходом в педагогической деятельности авторами ФИП понимается умение создавать комфортные, безопасные условия взаимодействия в образовательном пространстве для создания ситуации успеха для всех участников образовательных отношений. Под моделью наставничества ими понимается организация работы в педагогических условиях неопределенности наставнической пары/группы на основе трансляции опыта с целью формирования эффективной системы самореализации и профессионального становления молодых специалистов.

Цель проекта *ФИП ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» «Диверсификация педагогического образования в форматах непрерывного профессионального развития педагогических работников на уровнях общего, профессионального и дополнительного образования»* – формирование устойчивой многоуровневой системы сетевого взаимодействия социальных институтов по диверсификации педагогического образования в форматах непрерывного образования педагогических работников на уровнях общего, профессионального и дополнительного образования как необходимого и востребованного элемента функционирования Научно-образовательного центра мирового уровня «Кузбасс» (НОЦ «Кузбасс»).

Основная идея проекта – создание на базе ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет» научно-методического центра сопровождения педагогов, обеспечивающего привлечение материально-технических, кадровых и интеллектуальных ресурсов, действующих в системе высшего образования учебно-методических объединений, экспертных и научных групп.

Одной из сильных сторон проекта является качественное изменение имиджа университета в российской инновационной инфраструктуре высшего образования как федеральной инновационной площадки; формирование положительного отношения к представителям педагогической профессии в процессе осуществления эффективного взаимодействия с организациями-соисполнителями. Результат проекта предполагается достигнуть за счет оптимизации процесса непрерывной подготовки педагогических кадров региона в условиях образовательно-педагогического кластера общеобразовательных, профессиональных и высших образовательных организаций, функционирующих в системе регионального рынка образования.

Цель *проекта ФИП ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» «Научно-методический центр сопровождения педагогов Владимирской области»* – интеграция материально-технических ресурсов, человеческого, интеллектуального капитала опорного вуза Владимирской области и образовательных организаций региона с целью обеспечения высокого качества в сфере повышения профессионального мастерства педагогов в формате непрерывного обучения и развития всех компетенций современного педагога: предметной, психолого-педагогической, методической, коммуникативной.

Основной идеей проекта является объединение ресурсов опорного вуза Владимирской области и образовательных организаций региона, обеспечивающая вовлечение в систему непрерывного роста профессионального мастерства педагогов в регионе к 2024 году не менее 50% работников региональной системы образования и внедрение эффективного механизма сетевого взаимодействия образовательных организаций с целью

успешного выполнения показателей федерального проекта «Учитель будущего» во Владимирской области.

Целью проекта *ФИП ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» «Педагогическая инициатива»* – технология подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности) являлась разработка и реализация технологии педагогического сопровождения профессионального развития будущих педагогов для успешного формирования их готовности к решению актуальных профессиональных задач путем проектирования личностно-профессиональных инициатив.

Новизна предлагаемого подхода в данном инновационном образовательном проекте заключается в предлагаемой технологии педагогического сопровождения будущих учителей в практической деятельности в рамках интегрированной образовательной среды. Условия такой среды обеспечивают профессиональное взаимодействие обучающихся с широким спектром представителей профессиональных сообществ (учителя, педагоги дополнительного образования детей, педагоги-разработчики авторских методик, олимпиадные тренеры, наставники, ученые и др.).

Важность реализации ИОП обусловлена тем, что в рамках проекта предполагается создание сети социального партнерства педагогического вуза с общеобразовательными организациями, учреждениями дополнительного образования детей, промышленными и научными организациями-партнерами, создание среды, позволяющей студентам участвовать в постоянных профессиональных пробах, направленных на проектирование, реализацию и апробацию разнообразных педагогических инициатив (мероприятий, курсов, образовательных стартапов). В результате работодатели получают выпускника педагогического вуза с новыми компетенциями, способного осуществлять профессиональную деятельность в разных моделях образовательных учреждений. Реализация проекта будет содействовать развитию инноваций в сфере дополнительного образования детей, внеурочной и досуговой деятельности, появится новый постоянно действующий социально значимый конкурс для студентов педагогических вузов по разработке образовательных инициатив.

ФИП ФГБОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта». Проект «*STEAMTeach для управления профессиональным развитием будущих педагогов*» отличается высокой степенью социальной значимости, которая состоит в повышении престижа профессии педагога, развитии мотивации инновационного поведения будущих педагогов в результате освоения новых педагогических методов и инструментов деятельности, актуализации личностной потребности педагога в профессиональном развитии в области STEAM-образования.

Цель инновационного образовательного проекта: совершенствование системы подготовки педагогов посредством внедрения новой практико-ориентированной STEAM-образования профессиональных, образовательных и мировых стандартов.

Проект STEAMTeach подразумевает комплексный практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов и интегрирует в себе моделирование образовательной программы в векторе STEAM-образования, модернизацию оценочной процедуры государственной итоговой аттестации внедрения демонстрационного экзамена с использованием методик и технологий WorldSkills, а также разработку новой модели школьно-университетского партнерства, способствующей реализации новых форматов образовательной практики посредством международных, федеральных, региональных, сетевых и внутренних интеграционных проектов развития образования. Концептуальной основой модели выступает подход, основанный междисциплинарности и интегративности в обучении.

Среди результатов, полученных в процессе инновационной деятельности в рамках данного проекта представляет особый интерес опыт ФИП по разработке научной и методической базы; модернизированные ОПОП педагогических направлений подготовки; ведущаяся разработка курсов повышения квалификации в области STEAM-образования по уровням (дошкольное, начальное, основное общее образование); проведение Летней школа «STEM vs STEAM: современные тенденции и стратегии развития»; Международный симпозиум «STEAM-практики в образовании»; функционирующий Центр естественно-научного, технологического, инженерного, художественно-эстетического и математического проектирования «STEAM-ПАРК».

Разработанная модель сетевого школьно-университетского взаимодействия «STEAM Community» в рамках социально-образовательного кластера может быть рекомендована к тиражированию как успешный опыт ФИП.

ФИП ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет», Проект «Модель «Учитель→учителю» в условиях цифровой трансформации образования» можно рекомендовать опыт ФИП по созданию эффективных механизмов восполнения профессиональных дефицитов в рамках функционирования национальной системы профессионального роста педагогических работников – одна из приоритетных задач федерального проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование». В проекте подчеркивается, что важнейшим элементом образовательной экосистемы является учитель, обладающий профессиональными компетенциями и метакомпетенциями (способностью формировать новые навыки и компетенции самостоятельно), вовлеченный в активный процесс поддержания функционирования и развития данной экосистемы. В качестве основной идеи инновационного образовательного проекта – разработка и внедрение модели «Учитель→учителю», в рамках которой учитель-наставник сопровождает освоение и развитие метакомпетенций у молодого учителя. Инновационный образовательный проект «Модель «Учитель→учителю» в условиях цифровой трансформации образования может быть использован в общеобразовательных организациях субъектов Российской Федерации, как один из механизмов,

обеспечивающий непрерывное профессиональное развитие учителей со стажем работы до 5-ти лет. Разработанный цифровой симулятор «Развитие метакомпетенций учителя» может быть использован образовательными организациями, реализующими дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, а также педагогическими вузами. Разработанные дополнительные профессиональные программы повышения квалификации по освоению метакомпетенций могут быть использованы образовательными организациями, реализующими дополнительные профессиональные программы повышения квалификации.

ФИП ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» Проект «Разработка и апробация персонализированной модели подготовки «учителя будущего» на основе проектирования гибких, адаптивных, многопрофильных образовательных программ и технологий электронного преобразующего обучения» можно рекомендовать опыт ФИП по созданию персонализированной модели подготовки педагога на основе проектирования гибких, адаптивных, многопрофильных образовательных программ и технологий электронного преобразующего обучения.

В проекте подчеркивается, что современный учитель в настоящее время перестает быть обычным транслятором знаний, осуществляющим линейный и консервативный образовательный процесс в рамках отдельного предмета (дисциплины). Школе необходим «учитель будущего» – практик, исследователь, ментор, навигатор, генератор знаний и идей, обладающий широкими коммуникативными компетенциями, способностью работать в команде, стремящегося к непрерывному образованию, саморазвитию и самосовершенствованию. Подготовка учителя, обладающего такими качествами трудно реализуема при линейной организации процесса в педагогическом университете. Поэтому идеей проекта заложена разработка и частичная реализация концепции персонализированной подготовки. Реализация такой персонализированной модели подготовки «учителя будущего» позволит: повысить качество подготовки учителей, повлиять на престиж и востребованность педагогической профессии, увеличить количество российских и иностранных студентов, нарастить присутствие образовательных дисциплин (модулей) на внешних онлайн-платформах.

Новизна, инновационность предлагаемых решений, по мнению авторов проекта, в организации «перекрестного» обучения и расширения спектра форматов подготовки будущего педагога за счет включения: проектной деятельности, элементов смешанного обучения, сетевого взаимодействия, использования массовых открытых онлайн курсов, а также использования ресурса дополнительных образовательных программ при освоении основных образовательных программ.

Помимо проблем профессионального роста педагогического мастерства проекты ФИП концентрируются на ряде важных проблем современного педагогического образования:

ФИП Старооскольский филиал ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» Проект «Инновационная образовательная проектная площадка «Открытие» можно рекомендовать опыт ФИП по взаимодействию вуза и школы, формирования единого открытого образовательного пространства для обучения проектному менеджменту студентов и школьников.

Концепции и идеи инновационного образовательного проекта заключается в создании на базе СОФ НИУ «БелГУ» инновационной образовательной проектной площадки «Открытие», которая стала бы для студентов базой практико-ориентированного обучения по проектному менеджменту, а для школьников могла бы стать площадкой вовлечения в процесс освоения проектных практик. В качестве конечных продуктов, реализованных по итогам работы за отчетный период, указывается: создание Центра коллективной работы «Территория развития» для проведения игровых тренингов по проектному управлению со студентами и школьниками; проведение городского фестиваля школьных проектных идей, студенческой проектной недели, квеста по проектному управлению. Предлагаются к трансляции продукты, полученные при разработке проекта ФИП: модель – молодежная площадка проектирования; модель управления проектной деятельностью.

ФИП ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», Проект «Кадровая стратегия развития сельской школы «Малые села – большие перспективы» можно рекомендовать опыт ФИП по взаимодействию университета с работодателями, руководителями предприятий, направленное на закрепление педагогических кадров на селе, а также молодых перспективных кадров для развития экономики сельских территорий.

Целью данного инновационного образовательного проекта является развитие организационно-педагогических условий для кадрового обеспечения системы образования сельских территорий. Целевая аудитория проекта – студенты выпускных курсов и система мероприятий направлена на повышение их мотивации трудоустроиться в систему образования, в том числе в сельские школы.

Ключевая идея проекта «Малые села – большие перспективы» заключается в том, что если создать эффективные социально-организационные условия для закрепления молодых педагогов в сельских школах и проектировать их профессиональное развитие, то эти действия непосредственным образом будут влиять на развитие сельских территорий. Специфической сильной особенностью проекта является идея об образовательной организации как центре развития села.

Различные проекты ФИП охватывают различные категории обучающихся и педагогов: студенты выпускных курсов («Лучший выпускник АлтГПУ», «Моя идея»), педагоги, проходящие стажировку, молодые преподаватели школ («Мобильная модераторская площадка», «Крылья профессии», «Ярмарка вакансий», «Стартапы педагогов «Педагогика вне

шаблонов», «Урок – формула успеха»). В реализации проектов ФИП принимают участие 7 организаций-соисполнителей, включая органы управления образования и образовательные организации разного уровня.

ФИП ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина» Проект «Центр социокультурных инноваций РГУ имени С.А. Есенина» можно рекомендовать опыт ФИП по развитию социокультурной среды университета, как части городской среды, что позволяет создавать условия для генерирования инновационных проектов в сфере образования и культуры, а также объединит школьников, студентов, преподавателей и представителей региональной власти.

Цель инновационного образовательного проекта: повысить качество образовательной и социокультурной среды городских и сельских территорий с помощью внедрения новых подходов, способствующих инновационному развитию социокультурной сферы и сферы общего и дополнительного образования региона.

Проект ориентирован на такую целевую группу, как: школьники, учителя, преподаватели и студенты ссузов и вузов, сотрудники и посетители организаций социокультурной сферы и дополнительного образования города Рязани и Рязанской области.

В проекте основана идея научно-практической площадки (Научно-практического центра социокультурных инноваций), направленной на формирование образовательной и социокультурной среды, условий и механизмов для инновационных проектов в сфере образования и культуры. Такая среда требует изменений в научной и образовательной сфере – изменений, которые будут способствовать созданию условий для свободной творческой деятельности, предпринимательства, развития интеллектуальных и креативных способностей, а также способностей успешно внедрять инновации.

В рамках отчетного года реализации проекта создан научно-практический центр социокультурных инноваций; проведен РГУ-фест в арт-пространстве (Арт-двор) РГУ имени С.А. Есенина, посвященный университетскому и городскому дизайну; начато создание банка идей по инновационному развитию общественных пространств университета, города и сельских территорий региона; создана открытая дискуссионная площадка по актуальным темам инновационного развития социокультурной сферы региона при организационном и научном сопровождении РГУ имени С.А. Есенина.

ФИП Старооскольский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», проект «Профессиональное становление учителя и интеллектуально-творческое развитие обучающихся на базе создания малого инновационного предприятия (МИП) «Школьный наукоград», можно рекомендовать опыт ФИП по взаимодействию вуза и школы по актуальным практикам вовлечения молодежи в научную деятельность, реализации в

современных форматах включения обучающихся и учителей в проектно-исследовательскую, научно-просветительскую и конкурсную деятельность.

С позиций педагогического образования академическая теоретическая подготовка в вузе нуждается в интеграции с практикой на основе инновационных подходов к построению модели практико-ориентированного обучения. В инновационном образовательном проекте «Профессиональное становление учителя и интеллектуально-творческое развитие обучающихся на базе создания малого инновационного предприятия (МИП) «Школьный наукоград» решение данной проблемы предполагается путем создания интерактивной площадки для профессионального становления будущего учителя – малого инновационного предприятия «Школьный наукоград», реализующего потребности и инициативы современного школьника в научно-техническом творчестве и образовательном инжиниринге. Предполагается, что созданная таким образом образовательная среда, обеспечивающая интеллектуально-творческое развитие обучающихся, позволит решить проблему создания непрерывного развивающегося пространства для профессионального становления учителя и формирование необходимых профессиональных компетенций: самореализации, самосовершенствования, креативности, самостоятельности, самодостаточности.

Выводы

Сравнительный анализ отчетов деятельности ФИП 2019, 2020, 2021 гг. [2; 7] показывает влияние деятельности ФИП на развитие современного вузовского образования.

Инновационные проекты ФИП носят опережающий и инновационный характер и учитывают основные направления социально-экономического развития российского общества и образовательные потребности обучающихся.

Анализ тем, целей и направленности оцениваемых проектов позволил выявить в качестве основных проблематик ИОП системы высшего образования Российской Федерации: «педагогическое образование», «информатика, цифровизация», «инженерное образование», «медицина». Такие направления деятельности инновационных образовательных проектов как «культура», «туризм» наименее представлены в 2021 г., что свидетельствует о необходимости развития инновационной деятельности по данным направлениям.

Сильными сторонами большинства представленных проектов является:

- тематика повышения профессионального уровня педагогов, в том числе направленной на обеспечение сопровождения профессионального роста педагогических работников, апробацию и внедрение современных моделей и технологий в области педагогического образования с учетом тенденций модернизации педагогического образования;

- качественный подбор высококвалифицированных специалистов, имеющих как опыт научной, так и практической деятельности, при-

нимающих участие в НИР по соответствующей тематике и инновационных проектах различного ранга и профиля;

- внедрение методики оценки образовательных результатов в контекстах максимально приближенных к профессионально образовательной деятельности.

Анализ материалов годовых отчетов 2021 года позволил определить следующие проблемы, характерные для ФИП текущего года:

- тиражируемость, транслируемость опыта ФИП носит узкотерриториальный характер, отмечается недостаточный уровень информационной открытости профессорско-преподавательского состава к внедрению или инициативной реализации новых образовательных программ,

- в ряде проектов нераскрыт вопрос удовлетворенности участников образовательной деятельности (несмотря на то, что это один из критериев основной оценки в аспекте проработанности проекта) ;

- недостаточное использование имеющегося нормативного правового обеспечения реализации инновационного образовательного проекта (федеральный и региональный уровень) и разработки локальных актов, регламентирующих деятельность ФИП;

- в Год науки технологий в РФ особенно острым видится вопрос о недостаточной представленности в спектре тематик представленных проектов тем, связанных с развитием науки, научно-исследовательской деятельности (профессорско-педагогического состава, обучающихся) в организациях высшего образования;

- при наличии сформированной цифровой площадки поддержки субъектов ФИП и инициировании активности сетевого взаимодействия участников площадки, проведения регулярных вебинаров, целью которых является распространение опыта ФИП, фиксируется отсутствие взаимодействия региональных учреждений высшего образования по обмену опытом реализации инновационных проектов, выступлений в качестве спикеров на вебинарах, семинарах, проводимых Минобрнауки России по вопросам формирования и функционирования в сети ФИП.

Внедрение системы научно-методического сопровождения инновационной сетевой инфраструктуры, обеспечивающей непрерывный рост профессионального мастерства педагогических кадров, позволит прогнозировать потребности и проводить эффективную кадровую политику в направлении повышения квалификации работников системы образования; создать условия для персонифицированного повышения квалификации педагогическими работниками; тиражировать опыт лучших практик непрерывной профессиональной подготовки через сетевую инфраструктуру, – отражение опыта ФИП через научные статьи в различных изданиях, выступление на научных конференциях различного ранга с изданием научных статей, последующим отражением данных публикаций и результатов в информационной системе сопровождения деятельности ФИП.

На основе интеграции результатов деятельности различных ФИП можно разработать рекомендации Минобрнауки России по развитию

системы подготовки и переподготовки кадров для системы образования в рамках федерального проекта «Учитель будущего».

В качестве рекомендации для Минобрнауки России также следует отметить необходимость совершенствования инструментов сетевого взаимодействия для накопления передового инновационного педагогического опыта, лучших практик ФИП, предлагаемых вузами новых форм и методов деятельности, и его трансляции для всех заинтересованных образовательных организаций РФ на основе цифровых технологий полномасштабного взаимодействия регионов по обмену опытом реализации инновационных проектов.

Результаты деятельности ФИП в 2021 г, могут быть использованы при реализации мероприятий Приоритетного национального проекта «Образование»; приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций», мероприятия «Реализация образовательных программ высшего образования», направления (подпрограммы) «Реализация образовательных программ профессионального образования»; мероприятий приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» ГПРО.

Библиографический список к главе 1

1. Алексеева Н.Р. Подготовка будущего специалиста в области рекламы и дизайна к профессиональной деятельности в условиях использования информационных и коммуникационных технологий / Н.Р. Алексеева, А.Г. Герасимова, Т.А. Лавина // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №3. – С. 106.
2. Грицкевич Т.И. Развитие научно-исследовательского и профессионального потенциала российской молодежи: лучшие практики федеральных инновационных площадок вузов в 2020 году / Т.И. Грицкевич, Т.А. Лавина, А.Н. Захарова // Молодежь в условиях цифровизации общества: международный, национальный и региональный аспекты: сборник статей Всеросс. научно-практ. конф. – 2020. – С. 261–267.
3. Захарова А.Н. Психология личностной конкурентоспособности в условиях современных глобальных рисков: экономико-психологический дискурс исследования / А.Н. Захарова // Качество и инновации в XXI веке: материалы XII Межд. науч.-практ. конф. – 2014. – С. 98–103.
4. Информационный портал сопровождения деятельности Федеральных инновационных площадок [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fip.ru.net>
5. Лавина Т.А. Подготовка преподавателей специальных дисциплин к использованию возможностей дистанционных технологий в процессе обучения менеджеров по персоналу (на примере LMS «MOODLE») / Т.А. Лавина, Е.Т. Яруськина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – С. 244.
6. Лавина Т.А. Формирование ИКТ-компетентности учителя-предметника в условиях непрерывного педагогического образования / Т.А. Лавина // Ученые записки ИИО РАО. – 2008. – №27. – С. 176–181.
7. Лавина Т.А. Высшее образование: новое качество и форматы образования (по материалам лучших практик работы федеральных инновационных площадок в 2019 году) / Т.А. Лавина, Т.И. Грицкевич, А.Н. Захарова, А.Г. Головина // Современное образование: проблемы и перспективы развития. – Чебоксары: БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования» Минобрнауки Чувашии, 2019. – С. 9–26.
8. Zakharova A.N., Lavina T.A., Antonova N.A., Hartfelder D.V., Yakovleva E.V. Psychological Aspects of Professional Suitability of Students at the Stage of Higher Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2020. DOI <https://doi.org/10.2991/as-sehr.k.200723.084>
9. Alekseeva N.R., Lavina T.A., Vanyulin A.N., Zakharova A.N. Development of professional competencies of bachelors in applied Informatics to create an advertising product by means of information Technologies. *ASEDU 2020. Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing. 1691 (2020) 012056.

10. Kutuev R.A., Mashkin N.A., Yevgrafova O.G., Morozov A.V., Zakharova A.N., Parkhaev V.T. Methodological guidance of educational monitoring effectiveness // Modern Journal of Language Teaching Methods. 2017. Т. 7. №3. С. 405–410.

11. Smirnov V.V., Semenov V.L., Zakharova A.N., Lavina T.A., Ivanova N.A. «Digital Strategic» regions of Russia. International conference «Trends and innovations in economic studies» TIES 2020. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2020. Volume 96. Volume 96. pp. 719–730. DOI: 10.15405/epsbs.2020.12.94

12. Lavina T.A., Zakharova A.N., Aleksandrov A.H., Talanova T.V. Professional Competencies of a Higher Education Teacher in an Information Educational Environment. Advances in Social Science, Education and Humanities Research. volume 437. pp. 267–274. DOI <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200509.048>

13. Zakharova A., Morova N.S., Talanova T.V., Dulina G.S., Nikolaev E.L. Psychology of Personal Competitiveness of Students in the System of Higher Education. Proceedings of the 30th International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2017 – Vision 2020: Sustainable Economic development, Innovation Management, and Global Growth, pp. 4460–4468.

14. Zakharova A., Talanova T., Dulina G., Semenov V., Getskina I., Semenova N. Psychological features of competitiveness of university students. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Volume L. P.1416–1423. doi: <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.12.173>

ГЛАВА 2

ОБРАЗОВАНИЕ В ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ИНТЕРПРЕТАЦИЯХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН: ПРЕДМЕТНЫЕ ПРАКТИКИ КОНСТРУИРОВАНИЯ

Введение

Всесторонний анализ образования отражается в многообразии предметных точек зрения, зафиксированных в трудах исследователей дисциплинарных областей гуманитарного знания. Каждая научная область претендует на правильность собственной предметной интерпретации образования, борясь за доминирование своего языка описания, соответствующих дисциплинарных исследовательских программ и методологических практик. Исследователи, причисляющие себя к той или иной научной области, конструируют авторские теоретические интерпретации феномена образования в процессе его постижения, опираясь при этом на устоявшиеся практики теоретического конструирования.

Понятие «практика», с одной стороны, фигурирует в научном дискурсе «в качестве основной категории в антропологии, философии, истории, социологии, политической теории, теории языка, литературной теории, – и в этом смысле формируется некоторая общая для социальных наук парадигма», а с другой – это «удобная территория для междисциплинарных исследований».

В настоящей статье речь идёт о предметных практиках, которые в нашем понимании, с одной стороны, выступают как *фоновые*, т.е. позволяющие «выявлять скрытые допущения, демонстрировать наличие подразумеваемого, но обычно не проговариваемого знания, пробивать брешь в фоновых ожиданиях повседневной жизни», присущие всем образовательно-ориентированным научным дисциплинам и обладают уникальной предметной спецификой. С другой стороны – как *пространственные практики* (следуя концепции А. Лефера о производстве социального пространства) – т.е. один из возможных способов постижения полидисциплинарного феномена образования. Иными словами, в нашем понимании формирование теоретизаций образования осуществляются посредством таких практик, которые по своей сути – фоновые, а по способу конструирования теоретического знания исследуемого социального феномена – пространственные.

В ранних наших публикациях была зафиксирована исследовательская ситуация генезиса возникновения многообразия дисциплинарных теоретических интерпретаций феномена образования в научном полидисциплинарном пространстве со своей предметной спецификой, а также – поиск аргументации и способов осмысления его генезиса. Выдвигается

идея – «дисциплинарная область есть не что иное, как пространство конструирования теоретических представлений (прообразов) феномена образования со своей особенной архитектурикой» и «исследователи, поставившие во главу угла своих исследований познание феномена образования, изучая его в рамках своих дисциплинарных предпочтений производят не только дисциплинарные пространства конструирования, но и формируют (конструируют) дисциплинарные прообразы данного феномена». Так же было предложено: дисциплинарные пространства конструирования описать с помощью архитектурических координат («предмет дисциплины», «дисциплинарные методы», «теоретические конструкты»), присущих каждой научной области, которые для нас служат не чем иным, как основными компонентами дисциплинарных практик конструирования. Далее, осознавая изолированность и ограниченность эвристического потенциала дисциплинарных пространств конструирования со своими традиционными практиками в познании полидисциплинарного феномена образования, было предложено перейти от локальной архитектурики дисциплинарных пространств к сетевой вариации и трансдисциплинарному конструированию. Иными словами, на наш взгляд, постижение столь многогранного полидисциплинарного социального феномена как образование, возможно путем обращения к пространственным практикам конструирования его интерпретаций. Именно пространственные практики конструирования дают исследователю возможность вкупе взглянуть на полидисциплинарный феномен образование и обнаружить его новые связи, свойства и закономерности.

Современные философские исследования процесса познания в контексте обращения мыслителей к практикам конструирования теоретических интерпретаций феномена образования можно свести к двум устоявшимся форматам: эксплицитным и имплицитным практикам. Мотивацией к подобному фокусу послужила концепция М. Полани о разделении знания на явное (объективное) и неявное (субъективное) знания. Относительно явного знания, которое вербализуется и базируется на символах, знаках, может быть описано в таблицах и т. п. у исследователей и мыслителей нет каких-либо отторжений и признаний его присутствия. Что же касается неявной формы знания, то о его не просто существовании, а практически полноценной форме наряду с явным впервые заговорил М. Полани. Исследователь утверждал: «в каждом акте познания присутствует страстный вклад познающей личности и что эта добавка – не свидетельство несовершенства, но насущно необходимый элемент знания». Неявное знание «существует как предчувствие, предсознание, в форме первоначальных символов или образов» и оно «является важнейшей характеристикой и важнейшей составляющей «личностного знания». Примечательно, что основной акцент неявного знания М. Полани описывал – «искусство, процедуры которого остаются скрытыми, нельзя передать с помощью предписаний, ибо таковых не существует. Оно может передаваться только посредством личного примера, от учителя к ученику». Бесспорно, человек знает намного

больше, чем может произнести, сформулировать и вербализовать. Получается, что человек, в нашем контексте исследователь являет обладателем собственного неявного знания, личностного знания, оно индивидуально и не тиражируемо. Можно предположить, что что-то дается ему от рождения, что-то он приобретает, идя по жизненному пути. Но даже неявное знание может быть передано «от человека к человеку, от поколения к поколению путём воспроизведения непосредственных образцов поведения или деятельности». Очевидно, что неявное знание не устойчивая структура, она меняется в процессе жизни человека, в том числе и мыслителей, погруженных в научные взаимодействия. Находясь в тесной взаимосвязи с явным знанием, исследователь расширяет, трансформирует, насыщает горизонт своих научных изысканий. Оставив глубокий анализ неявного знания заинтересованным исследователям, основной акцент нашего воззрения на неявное знание сосредоточен в релевантности данных категорий отрефлексировать практики конструирования изучаемого феномена.

В контексте данного исследования принимается, что практики конструирования теоретических представлений феномена образования могут осуществляться под углом явного-неявного знания. Сложно отрицать, что исследователи в своей научной деятельности прибегают как явным знаниям, устоявшимся в дисциплинарных науках, их парадигмальным установкам, так и существенно дополняют свой познавательный багаж неявным знанием, субъективным и уникальным. Но доминантное состояние дел таково, что в научном пространстве формируются эксплицитные (явные) и имплицитные (неявные) практики конструирования теоретического знания о феномене образования. *Эксплицитная практика* конструирования теоретических интерпретаций феномена образования – направленная и осознанная творческая научная деятельность, основанная на применении устоявшихся, вербализованных, зафиксированных в научных сообществах парадигмальных установок, исследовательских программ, а также нацеленная на получение нового теоретического знания об исследуемом феномене. *Имплицитная практика* конструирования теоретических интерпретаций феномена образования – направленная и неосознанная творческая научная деятельность, основанная на применении субъективного исследовательского и жизненного опыта, неформализованная и незафиксированная нигде, присущая конкретному мыслителю, при этом также нацеленная на получение нового теоретического знания об исследуемом феномене. Неоспоримо что, изучение феномена образования в его теоретизациях происходит исключительно в мире эксплицитно-имплицитного конструирования, в котором продуцирует исследователь. Однако в связи с практически невозможностью формализовать неявные практики исследователей феномена образования по ряду очевидных причин, в частности субъективности данных практик, основной акцент данного исследования будет направлен на эксплицитные практики конструирования. Это позволит выйти на уровень их общения и вербализации.

Итак, зафиксируем, исследователи, постигающие образование, оперируют пространственными дисциплинарными практиками конструирования его интерпретаций, преимущественно в эксплицитном формате. Введем в оборот – под *предметной практикой конструирования теоретических интерпретаций образования* понимается – *исследовательская ситуация, при которой: а) постижение социального феномена осуществляется через пространственное конструирование его различных теоретизаций; б) конструирование производится в устоявшихся дисциплинарных рамках научных областей в части научных методов, способов теоретизации и методологических инструментариев*. Представляется, что при более детальном рассмотрении, можно обнаружить, что все дисциплинарные предметные практики конструирования теоретических интерпретаций образования, опираются на определенные единицы конструирования. В свете этого, возникают вопросы: можно ли выявить: а) структурообразующие единицы конструирования теоретизаций образования, которые были бы одинаково применимы для всех дисциплинарных наук, познающих последнее; б) общую закономерность конструирования теоретизаций образования в полидисциплинарном поле его постижения?

Материалы и методы исследования

В рамках данной статьи выдвинем рабочую гипотезу: *все научные «образовательно-ориентированные» области, несмотря на их явные отличия в предметных практиках конструирования (научном предмете, методах и исследовательских программах), формируют теоретические интерпретации образования, опираясь на одинаковый набор конструктивных единиц (структуру) и подчиняясь общей логике процесса конструирования*.

Исходя из поставленной гипотезы, представляется целесообразным определить перечень научных дисциплин, поставивших во главу угла образование и проанализировать сложившиеся в них специфику практик конструирования, нацеленных на формирование теоретических интерпретаций образования. Анализ предлагается осуществить на материале ведущих профильных образовательно-ориентированных отечественных журналов первой четверти XXI в. (за период 2015–2020 гг.). Иными словами, необходимо решить ряд следующих задач: 1) выделить ключевые дисциплинарные образовательно-ориентированные науки; 2) зафиксировать специфику предметной направленности вышеозначенных дисциплин; 3) проанализировать дисциплинарные научные труды с целью выявления, с одной стороны – что, в контексте образования как объекта, находится в фокусе их изучения (предмет), с другой – как они это описывают (т.е. уникальные, присущие дисциплинарным областям теоретические выражения); 4) выявить возможную закономерность конструирования теоретизаций образования выделенными научными дисциплинами.

Результаты исследования

В свете решаемой задачи в работе возникает закономерный вопрос: какими научными дисциплинами образование определяется в качестве объекта научного постижения? При этом следует помнить, что «объект исследования определенной дисциплины может быть объектом исследования и для других дисциплин <...> это та область объективной реальности, которая осознанно определяется людьми в лице своих представителей (ученых, научных коллективов и научных сообществ) для познания специфически определённой дисциплины научным аппаратом» [1, с. 5688]. Анализ источниковой базы показал, что определяющее влияние на прояснение онтологического статуса образования оказывает целый ряд ключевых дисциплинарных областей. Поиск и выделение последних осуществляется путем элементарного анализа литературных источников и фиксации в них объекта исследовательских притязаний, самого образования, а также его различных сторон (уровней реальности). В этом контексте в качестве ведущих «образовательно-ориентированных» дисциплинарных наук предлагается выделить: 1) педагогику; 2) психологию образования; 3) социологию образования; 4) философию образования; 5) экономику образования; 6) культурологию образования; 7) историю образования [2]. Подчеркнем, что предложенный перечень научных областей имеет исключительно авторскую аналитическую выборку и не отменяет альтернативных исследовательских подходов, как на включение/исключение предложенных дисциплин, так и на продление ряда последних. Методология исследований видится в рефлексии дисциплинарных научных трудов и выявлении того, что находится в фокусе их изучения, какие стороны образования доминируют в их задачах постижения последнего [3].

Образовательно-ориентированные научные дисциплины

Педагогика. Данная дисциплинарная область по праву занимает доминирующую позицию в корпусе предметных наук, изучающих образование как объект пристального исследовательского внимания. Что же изучает педагогика в самом общем представлении, без разделения на отраслевую специфику, то есть каков ее ключевой предмет познания? Теоретический анализ педагогической литературы позволяет выделить в качестве основного исследовательского вектора исследования образования осмысление реального педагогического процесса, который, как правило, специально формируется в социальных институтах. Многочисленные исследования демонстрируют широкое разнообразие: от непосредственно изучения самого педагогического процесса к различным формам, способам воспитания: педагогический процесс «как развивающее и развивающееся взаимодействие» [4], «как система регулятивов исследования закономерностей и структуры» последнего [5]. Проведенный анализ источников показал, что можно выделить следующие базовые теоретические конструкты присущие педагогике – «педагогический процесс», «учебный процесс», «учебно-воспитательный процесс», «образовательный процесс», «подготовка», «обучение», «образование», «преподавание» и т.п. [6–8].

Психология образования. Исследования, посвященные осмыслению образования в призме психологии образования, занимают существенное место в массиве научных «образовательно-ориентированных» трудов. Многочисленные работы демонстрируют, что психология рассматривает феномен образования как психологическую «сущность явлений и процессов, отражающих взаимосвязь изменений: внутренней жизни человека и процесса его образования вплоть до уровня личностной зрелости и профессионального становления в рамках мирового образовательного стандарта; психологии людей определенной социально-возрастной группы (поколения детей дошкольного возраста, подростков, студенчества, специалистов конкретной сферы) и системы их образования; психологии человека и всей сферы образования как социальной практики» [9].

Теоретический анализ литературы посвященной феномену образования со стороны пристального внимания к нему психологии образования показал, что основные базовые конструкты данной дисциплинарной области – «развитие (личности (личностное/интеллектуальное/психическое)», «творческое мышление», «психодиагностика/психологическая готовность к», «эмоциональное выгорание/устойчивость», «мотивация», «саморегуляция», «рефлексивность», «успешность/неуспешность», «психологическое сопровождение», «социализация/адаптация», «межличностное взаимодействие» [10–12].

Социологии образования. Социологическая предметная научная область не осталась в стороне от воззрений на образование, а также различных его аспектов. Социология образования, несмотря на относительно молодой возраст своего зарождения (относительно педагогики или психологии образования) уже имеет устоявшийся научный предмет. В фокусе внимания социологии образования находятся «социальный институт, социальный процесс, социальная система, социальная организация, а также взаимодействие этого социального феномена с другими институтами, организациями, системами, процессами, социальной структурой и обществом в целом <...> образовательные процессы, социальные действия учителей и учеников, преподавателей и студентов и стратегии их взаимодействия, социальные стереотипы в образовательной деятельности, содержание и качество образования, процесс возникновения и разрешения конфликтов, то есть социальное взаимодействие различных социальных субъектов в учебном процессе» [13]. Анализ показал, что базовые теоретические конструкты присущие данной дисциплинарной области – «социальный институт», «социальное развитие», «социальные отклонения», «социализация», «жизненные стратегии», «социокультурные риски», «образовательные стратегии», «стратегии подготовки», «стратегическое развитие», «социальная успешность», «социальный заказ», «образовательные услуги» [14–15].

Философия образования. Философская сторона рефлексии педагогического знания заключается в их гармоничном взаимодействии, «поскольку без научного мировоззрения, без логически целостного способа

мышления сути и сущности образования не понять» [16]. По Н.В. Наливайко и Е.А. Пушкаревой, философия образования с одной стороны – «вполне самостоятельная область философско-научных знаний, фундаментом которой являются общеполитические учения, обращенные к образованию», с другой – «научно-философская рефлексия объективных закономерностей собственно образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования в общеметодологическом аспекте». К базовым теоретическим конструктам, которыми оперируют исследователи данной научной области, можно отнести – «ценностные/методологические основания», «принципы формирования», «феномен образования», «гносеологические/эпистемологические проблемы», «развитие учения», «критическое мышление», «онтологический статус», «объективация», «трансдисциплинарность познания» и т.д. [17–18].

Экономика образования. Данная дисциплина самая молодая из ветвей экономического знания, которая не только с помощью экономических категорий проникает в суть процессов, происходящих в образовании, но и раскрывает их. Анализ научных трудов по экономике образования позволил выделить присущие ей базовые теоретические конструкты – «образовательная политика», «трудозатраты», «кадры», «рынок и оплата труда», «взаимодействие сферы образования», «реформирование, модернизация, развитие системы образования», «человеческий капитал», «управление», «оценка, анализ эффективности, деятельности» [19–21].

Культурология образования. Культурология образования нацелена на формирование методических основ, раскрывающих культурные механизмы, способы и факторы, а также содержание и формы образования. Она призвана ответить на вопросы: как меняется культура самого образования и управления в нем? Какие можно выявить культурные функции и цели, содержание и формы образования? В культурологии образования так же сложились свои уникальные базовые теоретические конструкты – «культура организации/организационная культура/культурные модели», «общекультурные компетенции и культурные нормы», «культурные ценности» [22].

История образования. История образования, несмотря на свой статус «рядоположенной педагогике» дисциплинарной науки, сформировала базовые конструкты с акцентом на эволюцию, развитие педагогической науки, в частности – «исторические основы», «становление и развитие системы образования», «периоды», «реформирование школы/вуза», «этапы становления», «история преподавания/воспитания» [23–24].

Обсуждение результатов

Конструирование теоретических интерпретаций

Многосторонний анализ наличного теоретического контекста (публикаций) образования показал: теоретическая рефлексия последнего характеризуется явным методологическим разнообразием. Исследователи, работающие в различных предметных областях, конструируют теоретические интерпретации образования в рамках своих предметных практик, на

принятых и/или устоявшихся в конкретной дисциплине теоретических конструктах, фактически следуя за сложившимся в данной области конструктивными практиками. Анализ дисциплинарных практик конструирования позволил выявить в них набор конструктивных единиц (уникальных выражений) – теоретических конструктов.

Под теоретическими конструктами в контексте представленного исследования понимается – *система сложившихся в речевых актах исследователей научной дисциплины устойчивых фраз, применяемые мыслителями в процедурах познания феномена образования, «совершаемое согласно правилам языкового поведения»*. Предлагается употребить заимствованный из лингвистической прагматики термин «речевой акт» относительно исследователя, под которым в контексте нашего исследования понимается его «целенаправленное речевое действие», совершаемое в соответствии с принятыми в данной дисциплинарной науке речевыми традициями.

Представляется, что такая система речевых выражений имеет «предметно-центричную» структуру, т.е. в ней в основе находятся базовые теоретические конструкты, отражающие специфику предмета, методов дисциплин, а вокруг них выстраиваются универсальные теоретические конструкты, которые расширяют исследовательский горизонт и углубляют представления дисциплинарной области в части познания феномена образования.

Под базовыми теоретическими конструктами понимаются – устойчивые речевые клише исследователей, которые специфичны для каждого дисциплинарного пространства (предметно-детерминированы) конструирования теоретизаций образования. Универсальные теоретические конструкты – слова/словосочетания, которые встречаются в любом дисциплинарном «образовательном-ориентированном» пространстве конструирования теоретизаций образования. Отметим, что результат конструирования любой дисциплинарной науки – теоретическую интерпретацию образования, мы принимаем за «дисциплинарный теоретический прообраз» исследуемого социального феномена и обозначаем его – ДПроФО. В свете сказанного, уточним ранее выдвинутую нами экспликацию практик конструирования теоретических интерпретаций образования. Итак, предметная практика конструирования теоретизаций образования – это мысленный исследовательский процесс по формированию теоретического знания об образовании, выступающего как опосредованное отражение реального объекта, основанный на применении базовых и универсальных теоретических конструктов и способах конструирования их.

Аналитически допускаем три способа конструирования вышеназванных «теоретических дисциплинарных прообразов»: во-первых, авторы теоретического контента отдают себе полный отчет в характере и природе применяемого способа теоретического конструирования нового знания на основе сложившихся практик, рефлексий и парадигм; во-вторых, авторы действуют имплицитно по теоретическому наитию; и, наконец, в-третьих,

имеет место быть смешанный, эксплицитно-имплицитный вариант способ конструирования.

На наш взгляд, проанализированные дисциплинарные теоретические интерпретации феномена образования подчинены общей закономерности их конструирования, которую можно зафиксировать в виде определенной речевой формулы конструирования. Формула гласит – *любая теоретическая интерпретация образования, именуемая нами «дисциплинарным прообразом феномена образования» (ДПроФО), суть семантический результат соединения базового теоретического конструкта (БК), который характерен дисциплинарной научной области, и различных вариаций универсальных теоретических конструктов (УК)*. Речевая формула конструирования теоретизаций исследуемого социального феномена видится состоящей из *константных и переменных* сегментов. Константные сегменты заполняются базовыми конструктами, а переменные – универсальными конструктами, однотипными для любой образовательно-ориентированной дисциплины. Мы не ставим перед собой задачу глубокого структурно-семантического анализа анализируемых публикаций (теоретизаций образования), а акцентируем наше внимание именно на возможности определении общей закономерности конструирования теоретизаций образования.

Схематично речевая формула конструирования теоретизаций образования (*дисциплинарных прообразов феномена образования* (ДПроФО) можно представлена следующим образом:

$$\text{ДПроФО} = \{\text{БК} + \text{УК}_1 + \text{УК}_2 + \dots + \text{УК}_N\}, \text{ где}$$

БК – *базовый конструкт (константный сегмент формулы);*

УК₁, УК₂, УК_N – *универсальные конструкты (переменный сегмент формулы)*

Иными словами, на наш взгляд, дисциплинарные практики конструирования в своем составе содержат базовые теоретические конструкты, к которым в первую очередь обращаются мыслители при познании образования, и универсальные теоретические конструкты. Базовые конструкты предметно-детерминированы и существуют исключительно в дисциплинарных исследовательских рамках, в отличие от универсальных, типичных для любых образовательно-ориентированных областей. Выявленные базовые конструкты отражают лишь с высокой степенью вероятности их присутствие в теоретизациях той или иной дисциплинарной области, но не являются единственно конечными и истинными. В процессе анализа мы сталкивались с неформализованными, разнородными теоретическими интерпретациями, что сам по себе представляло весьма сложную задачу выявления того или иного атрибута. Поэтому речь в данном случае идет лишь о вероятности и частотности упоминаний подобных конструктов в теоретических рефлексиях мыслителей, как один из возможных предлагаемых нами вариантов конструирования теоретизаций социального феномена.

Под выведенную закономерность конструирования, выраженную в предложенной речевой формуле конструирования, можно подвести любую теоретизацию феномена образования, независимо от её дисциплинарной принадлежности. И что примечательно, что поиск теоретических конструкторов не обязательно осуществлять непосредственно в наименовании научной работы, данные конструкции могут располагаться в основном тексте работы. Иными словами, вышеозначенный ряд «образовательно-ориентированных» дисциплинарных наук в продуцируемых ими теоретизациях об образовании, всегда демонстрирует наличие уникальных собственных им теоретических конструкторов, но все они в своей базе сконструированные в рамках единой закономерности.

Заключение

Феномен образования находится в центре исследовательского интереса большинства гуманитарных дисциплин. Подобная ситуация порождает разнородный массив дисциплинарных теоретических интерпретаций исследуемого социального феномена. В основе сложившейся ситуации – уникальные предметные практики конструирования теоретизаций образования.

Под предметной практикой конструирования нами понимается научная деятельность исследователя, направленная на постижение феномена образования с помощью пространственного конструирования его различных теоретизаций и осуществляемая в границах устоявшихся дисциплинарных научных областей. В свою очередь, пространственное конструирование с нашей точки зрения означает принятие научных дисциплин в качестве дисциплинарных пространств со своей спецификой.

Доказывая поставленную в работе гипотезу, мы пришли к выводу о том, что все научные «образовательно-ориентированные» области, несмотря на их бесспорные отличия в практики конструирования, формируют теоретические интерпретации образования, опираясь на одинаковую структуру и подчиняясь общей логике процесса конструирования. Анализ показал, что предметные практики конструирования состоит из общих компонентов: предмет науки, дисциплинарные методы, теоретические конструкторы (базовые – присущие только одной дисциплине, а универсальные конструкторы – применимы ко всем областям).

Поиск и выявление уникальных теоретических конструкторов в теоретизациях исследуемого феномена образования позволяет впоследствии выйти на разработку авторского методологического инструментария упорядочивания подобных теоретизаций и общую концептуальную модель постижения исследуемого феномена.

Библиографический список к главе 2

1. Крейк А.И. Теоретические основы определения предмета и объекта дисциплины / А.И. Крейк // *Фундаментальные исследования*. – 2015. – №2–25. – С. 5686–5688.
2. Вихман В.В. Трансдисциплинарное конструирование теоретических образов феномена образования / В.В. Вихман // *Философия образования*. – 2020. – Т. 20, №2. – С. 48–63. DOI: 10.15372/PHE20200204

3. Вихман В.В. Локальная архитектура пространства конструирования теоретических прообразов феномена образования: дисциплинарный аспект / В.В. Вихман // *Философия образования*. – 2020. – Т. 20, №4. – С. 5–16. DOI: 10.15372/PNE20200401

4. Радионова Н.Ф. Педагогический процесс в контексте гуманитарного подхода / Н.Ф. Радионова // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2013. – №7 (82). – С. 18–23.

5. Сериков В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса / В.В. Сериков // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2012. – №4 (68). – С. 12–18.

6. Мужикова А.В. Развитие грамотной математической речи студентов в техническом вузе / А.В. Мужикова, М.Н. Габова // *Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29, №1. – С. 66–75. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-66-75

7. Саламатов А.А. Модель онтологической рефлексии формирования эколого-экономических ценностных ориентаций в процессе профессионального образования / А.А. Саламатов, Д.С. Гордеева // *Образование и наука*. – 2020. – №22 (2). – С. 53–77.

8. Татьяненко С.А. Математическая подготовка инженеров на основе ФГОС 3++ / С.А. Татьяненко, Е.С. Чижикова // *Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29, №1. – С. 76–87. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-76-87

9. Бордовская Н.В. Особенности зарождения, становления и развития психологии образования / Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина // *Вестник Санкт-Петербургского университета*. – Серия 16: Психология. Педагогика. – 2012. – №2. – С. 13–30.

10. Горшкова Е.В. Психолого-педагогическая оценка развития движений у детей 5–7 лет / Е.В. Горшкова, Е.Ю. Рыжова // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, №3. – С. 85–94.

11. Лубовский Д.В. Школьная готовность детей: виды и соотношение с длительностью подготовки к школе / Д.В. Лубовский // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, №3. – С. 43–51.

12. Филиппова С.А. Эмоциональная устойчивость будущих педагогов к негативному влиянию современной информационной среды / С.А. Филиппова, С.В. Пазухина, Т.И. Куликова, Н.А. Степанова // *Психологическая наука и образование*. – 2019. – Т. 24, №5. – С. 80–90.

13. Фурсова В.В. Социология образования как отрасль социологического знания: сравнительный анализ российского и зарубежного образовательного дискурса / В.В. Фурсова, О.В. Горбачева // *Социологическая наука и социальная практика*. – 2015. – №2 (10). – С. 88–111.

14. Осипов А.М. Рыночные механизмы – социальный тупик российского образования / А.М. Осипов // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 28, №5. – С. 63–72.

15. Мальцев Д.В. Удовлетворённость обучающихся качеством образовательных услуг технического университета / Д.В. Мальцев, Д.С. Репецкий // *Высшее образование в России*. – 2020. – Т. 29, №5. – С. 45–52.

16. Наливайко Н.В. Философия и теория образования в аспекте современных противоречий / Н.В. Наливайко, Е.А. Пушкарёва // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. – 2007. – №3. – С. 3–6.

17. Вихман В.В. «Цифровые двойники» в образовании: перспективы и реальность / В.В. Вихман, М.В. Ромм // *Высшее образование в России*. – 2021. – Т. 30, №2. – С. 22–32. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-22-32

18. Шимельфениг О.В. Трансдисциплинарная стратегия в научном познании и образовании / О.В. Шимельфениг // *Философия образования*. – 2020. – Т. 20, №1. – С. 54–67. DOI 10.15372/PNE20200104

19. Болгова Е.В. Образовательная политика ЕС и развитие высшего образования / Е.В. Болгова, М.В. Курникова, С.А. Болгов // *Экономика образования*. – 2020. – №1 (116). – С. 16–26.

20. Тугускина Г.Н. К вопросу о подготовке кадров для цифровой экономики / Г.Н. Тугускина // *Экономика образования*. – 2020. – №1 (116). – С. 72–79.

21. Измайлова М.А. Востребованность гуманистической и студентоцентрированной парадигмы реформирования высшего образования / М.А. Измайлова // Экономика образования. – 2020. – №1 (116). – С. 27–37.
22. Lee S.Ye. Analysis of the Effect of School Organizational Culture and Professional Learning Communities on Teacher Efficacy // Integration of Education. – 2020. – Vol. 24, No 2 (99). – P. 206–217.
23. Разумова Л.В. Система франкофонного образования в Квебеке в XVII-XIX вв. // Педагогика и психология образования. – 2019. – №2. – С. 15–22.
24. Скворцова К.В. Русские школы первой волны эмиграции / К.В. Скворцова // Педагогика и психология образования. – 2018. – №3. – С. 32–40.

ГЛАВА 3

ВЗГЛЯДЫ УЧЕНЫХ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ НА НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Понятие «интеллект», перешедшее в современные языки из латыни в XVI веке и обозначавшее первоначально способность понимать, а позже мыслить рационально, познавать, становится в последние десятилетия все более важной общенаучной категорией. В специальной литературе обсуждаются интеллектуальные ресурсы отдельных групп населения и интеллектуальные потребности общества в целом.

Можно без преувеличения сказать, что абсолютное большинство эмпирических исследований в психологии имеет отношение к изучению познавательной сферы личности.

Процесс обучения в школе включает в себя не только усвоение определенной системы знаний, но и, главным образом, интеллектуальное развитие учащихся. Все познавательные процессы составляют единую систему, которая одновременно обеспечивает и восприятие, и запоминание, и открытие, и формулирование чего-то нового.

Познавательная деятельность начинается с ощущений и восприятий, затем может произойти переход к мышлению. Но любое, даже наиболее развитое, мышление всегда сохраняет связь с чувственным познанием, то есть с ощущениями, восприятиями и представлениями. Весь свой материал мыслительная деятельность получает из одного источника – из чувственного познания.

Познание предполагает преемственность всех знаний, приобретаемых в ходе человеческой истории. Интеллектуальное развитие каждого человека совершается в процессе усвоения знаний, выработанных человечеством в ходе общественно-исторического развития. «Логическая деятельность мышления осуществляется в таких формах как понятие, суждение, умозаключение, индукция, дедукция, анализ, синтез и т. п. и в создании идей и гипотез» [17].

Процесс школьного обучения должен удовлетворять две важные человеческие потребности: стремление к познанию мира, к приобретению знаний, с одной стороны, и с другой – стремление к формированию и сохранению собственной индивидуальности, к своему интеллектуальному развитию и в конечном итоге – к более полному использованию собственных творческих сил и способностей.

Идея активизации обучения имеет большую историю. Еще в древние времена было известно, что умственная активность способствует и лучшему запоминанию, и более глубокому проникновению в суть предметов, процессов, явлений. В основе стремления к побуждению интеллектуальной активности учащихся лежат определенные взгляды. Постановка проблемных вопросов собеседнику и его затруднение в поисках ответов на

них были характерны для дискуссий Сократа, этот же прием был известен в пифагорейской школе.

В дальнейшем началась борьба двух направлений – так называемых материального (внимание только к содержанию) и формального (внимание только к развитию умственных сил) в образовании, каждое из которых являлось односторонней теорией обучения.

Современная дидактика исходит из признания единства процесса усвоения знаний и общего умственного развития учащихся. При этом развитие познавательных способностей, пишет Э.И. Монозон, не может считаться побочным результатом усвоения знаний, «оно требует и специальной целенаправленной работы учителя» [11].

Прогрессивно мыслящие педагоги всегда искали методические пути превращения умственного труда в радостный процесс познания мира, пути развития.

Общепризнано, что одним из первых сторонников активного учения школьников был знаменитый чешский педагог Ян Амос Коменский, до которого педагогики как самостоятельной науки не было: она входила в состав философии. Его книга «Великая дидактика» содержит указания на необходимость «воспламенить в мальчике жажду знания и пылкое усердие к учению», она направлена против словесно-догматического обучения, которое учит детей «мыслить чужим умом» [5]. Но профессиональная школа XVII столетия не могла использовать идеи великого дидакта, и догматическое учение продолжалось повсеместно.

За развитие умственных способностей ребенка и внедрение в обучение исследовательского подхода вел борьбу французский философ Жан Жак Руссо: «...сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы... ставьте доступные его пониманию вопросы и представьте ему решать их». В этих словах Руссо четко выражена идея обучения на повышенном уровне трудности, идея самостоятельного решения учеником сложных вопросов, это были зачатки проблемного обучения. Однако практика обучения того времени была глуха к подобным призывам [13].

Идею активизации обучения с помощью наглядности, путем наблюдения, обобщения и самостоятельных выводов в начале XIX века развивал швейцарский педагог И.Г. Песталоцци. Он полагал, что применение наглядности – лучший способ развития мышления учащихся [13].

Теория активизации обучения получила свое дальнейшее развитие в трудах немецкого педагога А. Дистервега.

Предвосхищая теорию проблемного обучения, он утверждал, что хорош только тот метод обучения, который активизирует познавательную деятельность ученика, и плох тот, который ориентирует его только на запоминание изучаемого материала. Он писал: «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» [3].

Совершенствование этой теории связано с деятельностью российского педагога К.Д. Ушинского, который создал дидактическую систему, направленную на развитие умственных сил учащихся. Будучи сторонником активного обучения, он выдвигал идею познавательной самостоятельности учащихся. По его мнению, ученикам следует передать «не

только те или другие познания, но и способствовать самостоятельно, без учителя приобретать новые знания» [16].

Наш знаменитый отечественный педагог В.А. Сухомлинский [16] также считал умственное воспитание одной из важнейших сторон школьного образования. По его мнению, нельзя ставить знак равенства между образованностью, то есть объемом знаний, получаемых в школе, и умственной воспитанностью (степенью развития интеллекта), которую он ставил несравненно выше.

Таким образом, прогрессивные педагоги в борьбе против догматического образования, против схоластических методов теоретически разрабатывали активные методы обучения, выдвигали идеи изменения самого принципа организации словесно – наглядного типа обучения на основе широкого применения исследовательского метода обучения.

Этот метод способствовал ликвидации системы зазубривания учебного материала, особенно по естественным и гуманитарным наукам, и был антиподом догматического обучения. Применение этого метода обеспечивало развитие познавательной самостоятельности детей и их творческой активности.

Но отсутствие достаточной теоретической и психологической базы привело к одностороннему развитию дидактики – чрезмерному увлечению универсализации исследовательского метода. Увлекаясь внешней активностью учащихся на уроках, педагоги упускали из вида активность их мысли, не уделяли внимания усвоению теории, формированию системы обобщенных понятий как базы для самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

Кроме того, были и объективные трудности в применении исследовательского метода: это и слабая научная и методическая подготовка учителей; перегруженность программ, отсутствие теории построения целостного педагогического процесса на основе законов мыслительной деятельности учащихся и др.

К этому надо добавить, что не было еще и соответствующего уровня культурного и научно – технического развития, вызывающего необходимость развития творческих способностей всей массы работающего населения.

Некоторые зарубежные теории более позднего периода имеют свои особенности.

Во-первых, в них нет той крайности в подчеркивании значения «самовыражения» ученика и чрезмерном умалении роли учителя.

Во-вторых, многие авторы, даже недоброжелательно настроенные по отношению к российской педагогике, заимствуют некоторые принципы нашей дидактики. Например, принцип сознательности усвоения, ранее игнорировавшийся представителями прагматической педагогики.

В-третьих, наблюдается подчеркивание принципа коллективного решения проблем, в отличие от крайней индивидуализации, наблюдавшейся ранее.

Так, У. Александер и П. Халверсон указывают на три вида деятельности ученика по усвоению новых знаний: а) слушание и усвоение

изложения учителя; б) повторение и запоминание того, что излагает учитель; в) усвоение знания в процессе собственной деятельности, организованной и руководимой учителем [1].

Большим авторитетом идея активизации умственного развития пользуется среди болгарских педагогов. В работах В. Веткова, М. Маркова и других рассматриваются главным образом вопросы прикладного характера, особое внимание болгарские педагоги уделяют вопросам проблемного обучения уже в начальной школе.

В дальнейшем, на основе многочисленных исследований, были сделаны выводы о тесной взаимосвязи процесса обучения и развития мышления.

Проблема развития мышления в процессе обучения занимает видное место в исследованиях как российских, так и зарубежных педагогов и психологов.

Многими учеными высказывались мнения, что развитие творческого мышления школьников возможно только с помощью проблемного обучения.

Мы согласны с этой точкой зрения так как «...проблемный подход вошел в состав прогрессивного поискового стиля обучения, стал характерной принадлежностью современного урока» [9].

В современной дидактике выделяют технологии объяснительно-иллюстративного обучения, личностно-ориентированного обучения, предусматривающего учет индивидуальных особенностей обучающихся и технологию развивающего обучения, направленную на развитие познавательных и интеллектуальных способностей, именно к этой группе относят проблемное обучение. Элементы проблемного обучения присутствуют в технологии личностно-ориентированного обучения, так при проведении имитационных и деловых игр в процессе самостоятельной работы обучающиеся рассматривают и решают проблему. Технология создания кейсов (case study) предполагает анализ жизненных ситуаций, которые необходимо решить. Педагогические технологии направлены на развитие познавательной самостоятельности, творческих способностей и умственной воспитанности обучающихся, на формирование наглядно-образного, словесно-логического, творческого, практического мышления. Формируются и креативные способности, говорящие о сформированном образе мышления. Имея свои технологические особенности, они имеют и общие элементы: проблемные вопросы, задания, ситуации, являясь интерактивными они мотивируют и активизируют познавательную деятельность школьников, способствуя интеллектуальному развитию. Опираясь на педагогический опыт,

можно утверждать, что в основе формирования и развития познавательной самостоятельности, творческих способностей и умственной воспитанности лежит проблемное обучение, поэтому подробнее остановимся на этом вопросе.

По вопросам проблемного обучения до сих пор ведутся острые дискуссии и даются разные ответы.

Одни говорят, что это давно известное в педагогике направление.

Другие, не вникая в сущность вопроса, утверждают, что любое обучение всегда было проблемным. Технология проектной деятельности направлена на решение учебных проблем, нахождение нестандартных, интересных решений.

Третьи скептически относятся к проблемному обучению и говорят о невозможности его применения в массовой школе.

Четвертые отождествляют его с исследовательским методом обучения и предостерегают от непомерного расширения его места в учебном процессе. Имеются и другие точки зрения.

Психологической основой концепции проблемного обучения является теория мышления как продуктивного процесса, выдвинутая С.Л. Рубинштейном [15]. Мышление занимает ведущую роль в интеллектуальном развитии человека.

Различные взгляды на проблемное обучение вызваны различным пониманием его сущности, процесса развития и современного состояния общей теории и практики обучения. «Одни авторы рассматривают проблемное обучение широко и определяют, как новый тип обучения (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, М.И. Махмутов), другие – как метод обучения (В. Окунь, В.А. Щенев), третьи относят к категории принципа (Т.В. Кудрявцев)» [14].

Г.А. Понурова рассматривает как дидактический подход, который учитывает психологические особенности и закономерности развития мыслительной деятельности школьников.

Несмотря на разные точки зрения на проблемное обучение, общим для всех исследователей является то, что и дидакты, и психологи, и методисты основными элементами его считают создание проблемных ситуаций и решение проблемных вопросов и задач.

И.Я. Лернер считает, что в целях постепенного приближения учащихся к самостоятельному решению проблем их необходимо предварительно учить выполнению отдельных шагов решения, отдельных этапов исследования, прививая эти умения постепенно: «... прежде чем выучить, требуется понять, все принимает характер открытия: надо искать, находить теоремы самим, осмысливать правила критически [7].

Он же наиболее полно раскрыл исследовательский метод применительно к проблемному обучению, считая, что это метод, организующий процесс усвоения «... решением проблем и проблемных задач. Сущность его в том, что учитель конструирует методическую систему проблем и проблемных задач, адаптирует ее к конкретной ситуации учебного процесса, предъявляет учащимся, тем самым управляя их учебной деятельностью, а учащиеся, решая проблемы, обеспечивают сдвиг в структуре и уровне умственной деятельности, постепенно овладевая процедурой творчества, а заодно творчески усваивают и методы познания» [7].

В. Оконь под проблемным обучением понимает «... совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формирование проблем, (постепенно к этому приучаются ученики сами), оказание ученикам необходимой помощи в решении проблем, проверка этих решений и,

наконец, руководство процессом систематизации и закрепления приобретенных знаний» [12].

Т.В. Кудрявцев суть процесса проблемного обучения видит «...в движении перед учащимися дидактических проблем, в их решении и овладении учащимися обобщенными знаниями и принципами решения проблемных задач» [6].

В ряде работ В.А. Щенева [10] рассмотрены некоторые способы решения познавательных и проблемных вопросов: нахождение причинно – следственных связей, группировка фактов, сравнение, обобщение и показаны пути формирования этих приемов. Однако употребляемые им понятия «познавательный вопрос» и «проблемный вопрос» иногда подменяются, хотя первый много шире, чем второй: как правило, всякий проблемный вопрос познавательный, но не всякий познавательный вопрос проблемный. Познавательный вопрос можно считать проблемным, если на его основе учителем на уроке будет создана проблемная ситуация, разрешение которой приведет учащихся к получению новых знаний.

Следует особо отметить, что вопросами проблемного обучения очень серьезно занимались ученые Татарстана.

Возглавил эту работу Махмутов Мирза Исмагилович, бывший Министром образования ТАССР, впоследствии академик российской академии образования. В тот период в Казани творчески разрабатывались идеи проблемного обучения Д.В. Вилькеевым, Н.А. Половниковой. Если Махмутов М.И. Был прекрасным дидактом и организатором, то Вилькеев Д.В. был признанным авторитетом в области методологии и логики педагогических исследований.

Работая над вопросами проблемного обучения, М.И. Махмутов проявил не только качества ученого, но и умелого организатора педагогических экспериментов по проверке выдвигаемых им гипотез во многих школах г. Казани и Республики Татарстан. Он сам непосредственно разрабатывал и участвовал в проведении экспериментов. Так что можно смело утверждать, что и дидактика, и методология проблемного обучения прошла широкую теоретическую и практическую апробацию в среде педагогов нашей республики.

М.И. Махмутову принадлежит наиболее полное и содержательное определение: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетается систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими не только готовых выводов науки, но и системы методов построения с учетом целеполагания и принципа проблемности» [7].

Он подчеркивал, что в проблемном обучении «Процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности» [8].

Рассматривая проблемное обучения с точки зрения психологии, М.И. Махмутов определил проблемную ситуацию как «...психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека

тогда, когда он в ситуации решаемой ими проблемы не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний или выполнить известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия» [8].

Но не всякая проблемная ситуация неизбежно пробуждает мышление. Мышление не возникает, если у субъекта нет потребности в разрешении проблемной ситуации, а также отсутствуют исходные знания, необходимые для начала поиска. Для возникновения этого сначала надо проанализировать проблемную ситуацию и определить проблему, которая вызвала затруднение.

Проблему можно рассматривать как логическую, психологическую и дидактическую категории. Как дидактическую категорию разные авторы определяют ее по – разному, но, несмотря на различия в определениях, все они в той или иной степени подчеркивают важную особенность: проблема представляет собой трудность для человеческого познания. Однако некоторые считают, что не трудность как таковая есть проблема, а то, что в этой трудности должен быть обнаружен источник проблемы» [14].

Таким источником, по мнению многих исследователей, является противоречие.

По М.И. Махмутову, «Проблема – это диалектическое противоречие между прежними знаниями ученика и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых прежних знаний недостаточно, нужны новые» [8].

«В учебном процессе проблема может быть выражена в форме проблемного вопроса или задания. И проблемное задание, и проблемный вопрос имеют одно общее: в их содержании заложены потенциальные возможности для возникновения проблемных ситуаций в процессе их выполнения» [14]. Рассмотрим основные понятия проблемного обучения на рисунке 1.

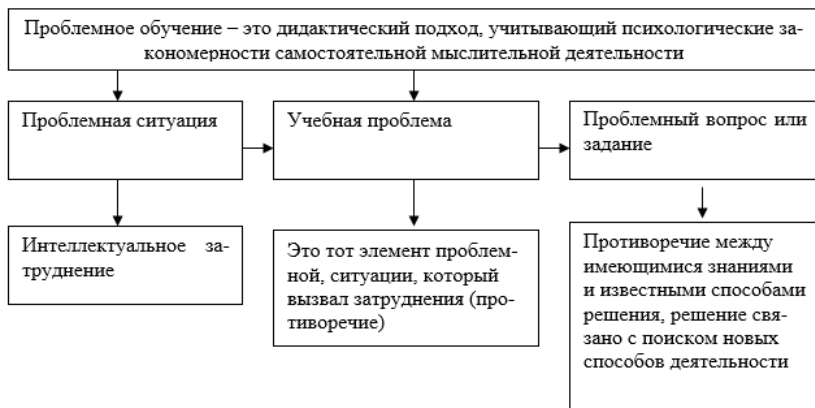


Рис. 1. Основные понятия проблемного обучения

Функции учебной проблемы для учащегося:

а) определение направления умственного поиска, т.е. учебной деятельности по нахождению способа решения проблемы;

б) формирование познавательных потребностей, интереса, мотивов деятельности ученика по усвоению новых знаний.

Функции учебной проблемы для учителя:

а) средства управления познавательной деятельностью ученика;

б) эффективное средство формирования диалектического, географического мышления учащихся.

Новое проблемное мышление требует и нового взгляда на урок и на весь учебный процесс. Личность ученика ставится в настоящее время в центр учебного процесса, что требует от учителя переосмысления целей и задач урока с позиции развития мышления ученика, чаще возникает необходимость включать учащихся в ситуацию исследования, учить их наблюдать и анализировать, пробуждать у них интерес к еще не решенным задачам.

Это особенно подчеркивал М.И. Махмутов, который утверждал, что проблемное обучение требует изменения типа деятельности ученика и изменения структуры учебного материала. Суть активности, достигаемой при проблемном обучении, заключается в том, что ученик должен анализировать фактический материал и оперировать им так, чтобы самому получить из него новую информацию.

Другими словами, это расширение, углубление знаний при помощи ранее усвоенных знаний или новое применение прежних знаний.

М.И. Махмутов постоянно говорил о том, что проблемное обучение характеризуется системой не любых методов, а именно методов, построенных с учетом целеполагания и принципа проблемности.

Рассматривая понятия «проблемная ситуация» и «учебная проблема» в качестве основных в системе проблемного обучения, он предостерегал, что их нельзя применять как механическое сложение деятельности преподавания и учения, а как диалектическое взаимодействие и взаимосвязь этих двух деятельностей, каждая из которых имеет свою самостоятельную функциональную структуру.

Понятие «проблемное преподавание» определяется им как деятельность учителя по созданию системы проблемных ситуаций, изложению учебного материала и его (полному или частичному) объяснению и управлению деятельностью учащихся по усвоению новых знаний как в виде готовых выводов, так и путем самостоятельной постановки учебных проблем и их решений.

Процесс формулировки проблемных заданий и решения проблемных вопросов является наиболее сложным в теории проблемного обучения. М.И. Махмутов выделяет 10 способов создания проблемных ситуаций и на их основе предлагает формулирование проблемных заданий и вопросов.

1. Побуждение учащихся к теоретическому объяснению явлений, фактов, внешнего несоответствия между ними.

2. Использование учебных и жизненных ситуаций, возникающих при выполнении учащимися практических заданий.

3. Побуждение учащихся к анализу фактов и явлений действительности, порождающих противоречия между житейскими представлениями и научными понятиями об этих фактах.

(Например, все знают, что чем ближе к солнцу, тем теплее. Почему же, поднимаясь высоко в небо, а тем более в космос, становится все холоднее?)

4. Постановка учебных проблемных заданий на объяснение явлений или поиск путей его практического применения.

5. Выдвижение предположений (гипотез), формулировка выводов и их опытная проверка.

6. Побуждение учащихся к сравнению, сопоставлению и противопоставлению фактов, явлений, правил, действий, в результате которых возникает проблемная ситуация.

7. Побуждение учащихся к предварительному обобщению новых фактов.

8. Ознакомление учащихся с фактами, носящими как будто бы необъяснимый характер и приведшими в истории науки к постановке научных проблем.

9. Организация межпредметных связей.

10. Варьирование задачи, переформулировка проблемы.

Рассматривая проблемное обучение как особый тип развивающего обучения, М.И. Махмутов сформулировал его общие и специальные функции, способствующие интеллектуальному развитию учащихся.

К общим функциям проблемного обучения он отнес:

– усвоение учениками системы знаний и способов умственной и практической деятельности;

– развитие интеллекта учащихся, то есть их познавательной самостоятельности и творческой способности;

– формирование диалектического мышления школьников;

– формирование всесторонне и гармонично развитой личности.

Специальные функции проблемного обучения:

– воспитание навыков творческого усвоения знаний (использование системы логических приемов или отдельных способов творческой деятельности, а также применение усвоенных знаний в новой ситуации и умений решать учебные проблемы);

– формирование и накопление опыта творческой деятельности (овладение методами научного исследования, решения практических проблем);

– формирование мотивов учения, социальных, нравственных и познавательных потребностей.

М.И. Махмутов писал: «Проблемное обучение мы считаем ведущим элементом современной системы развивающего обучения, включающей содержание учебных курсов, разные типы обучения и способы организации учебно-воспитательного процесса» [8].

Заслуга М.И. Махмутова состоит в том, что он создал целостную научную систему проблемного обучения, обосновал ее как дидактически, так и методологически и дал практические рекомендации педагогам по

практическому ее применению в общем развивающем процессе обучения в школе.

В соответствии с современными рабочими программами, разработанными на основе Федерального государственного стандарта общего образования по географии учителя на уроках и во внеурочное время работают над формированием и развитием универсальных учебных действий, познавательных: умением определять понятия, анализировать, конкретизировать, делать обобщения, устанавливать причинно-следственные связи, строить логические рассуждения, умозаключения, выдвигать идеи, делать предположения, умением создавать и применять модели и схемы для решения учебных задач;

– регулятивными: умением самостоятельно поставить цели своего обучения, ставить задачи, планировать свою деятельность для достижения цели, осуществлять самоконтроль, давать самооценку;

– коммуникативными: умением работать в группе, находить общее решение, формулировать мысли, аргументировать свою точку зрения» [4].

В процессе обучения географии на основе универсальных учебных действий формируются ключевые компетенции: учебно-познавательные, информационные, исследовательские, картографические. Развитие познавательной самостоятельности, умственной воспитанности обучающихся в учебном процессе, безусловно, даст возможность для саморазвития и самообразования. Технология проблемного обучения в учебном процессе играла и играет ведущую роль, так как направлена на стимуляцию и развитие всех мыслительных процессов, способствуя интеллектуальному развитию школьников подросткового и раннем-юношеского возраста, достижению гармонии между комплексом приемов, методов, технологий достижения результатов обучения и стремлением к новому познанию и интеллектуальному удовлетворению своих потребностей [2, с. 18].

Выводы:

1. Процесс обучения предполагает единство усвоения системы знаний, умений и интеллектуального развития обучающихся.

2. Прогрессивные педагоги в своих трудах развивали идею активизации обучения, создана дидактическая система, направленная на развитие умственных способностей, выдвинута идея познавательной самостоятельности на основе исследовательского метода.

3. Технология проблемного обучения, элементы которой присутствуют в технологиях личностно-ориентированного обучения направлена на развитие познавательных и интеллектуальных способностей обучающихся.

4. На основе универсальных учебных действий формируются ключевые компетенции, способствующие развитию познавательной самостоятельности, творческих способностей, умственной воспитанности, необходимых для саморазвития и самообразования школьников.

Библиографический список к главе 3

1. Александер А. Обучение естественным наукам путем открытий / А. Александер, П. Халверсон. – США, 1963. – 449 с.
2. Бекетова С.И. Формирование мировоззрения школьников средних классов в процессе изучения географии / С.И. Бекетова, Р.И. Гайсин; науч. ред. А.Н. Хузиахметов. – Казань: Отечество, 2012. – 242 с.
3. Дистервег А.В. Дидактические взгляды Дистервега / А.В. Дистервег, А.И. Пискунов. – М.: Советская педагогика, 1956. – №1.
4. Дронов, В.П. География. Рабочие программы. Предметная линия учебников «Сферы». 5–9 классы: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / В.П. Дронов, Л.Е. Савельева. – М.: Просвещение, 2011. – 176с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – 1738 – 174 с.
6. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – понятие и содержание. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – М., 1984. – №4. – С. 27–33.
7. Лернер И.Я. Развитие мышления школьников в процессе обучения. Пособие для учителей / И.Я. Лернер. – М., Просвещение. – 1982.
8. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.И. Махмутов. – М., Просвещение, 1977. – 239 с.
9. Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов вузов / И.В. Душина, В.Б. Пятунин, А.А. Летягин и др.; под ред. И.В. Душиной. – М.: Дрофа, 2007. – 509 с.
10. Методы обучения географии / под ред. В.А. Коринской, Л.М. Панчешниковой. – М., Просвещение, 1991 – 157 с.
11. Монозон Э.И. Проблемное обучение: практические и теоретические вопросы / Э.И. Монозон. – М., Просвещение, 1970. – 123 с.
12. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968.
13. Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Песталоцци И.Г., Руссо Жан-Жак. – М.: Педагогика, 1989. – 416с.
14. Понурова Г.А. Проблемный подход в обучении географии в средней школе / Г.А. Понурова. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. HTML / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007.
16. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6 томах, том 5 / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990 – 528 с.
17. Философский словарь / под ред. И.Г. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
18. Хаялеева А.Д. Некоторые аспекты формирования экономико-географической компетенции старшеклассников в процессе изучения естественнонаучных дисциплин. / А.Д. Хаялеева, И.Т. Гайсин // Теория и методика современного российского образования: монография / под редакцией доктора педагогических наук, профессора РАЕ А.Р. Камалеевой. – Казань: Отечество, 2019. – С. 81–104.

ГЛАВА 4

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ РАБОТЫ

Современное общество развивается в уникальных условиях глобализационных процессов, тотальной цифровизации основных направлений культурной и хозяйственной деятельности человека, активно внедряющейся в институт семьи, процессы воспитания и образования. Отечественная и мировая педагогическая наука XXI века столкнулась со сложнейшим вызовом времени – с внезапным тотальным ограничением основных педагогических подходов, приемов и методов, вызванным пандемией новой коронавирусной инфекции (COVID-19). Сформированная веками педагогическая модель взаимодействий по направлениям очного взаимодействия: «ученик-ученик», «ученик-класс/группа», «ученик-учитель», «учитель-педагогический коллектив» подверглась пересмотру ввиду отмены/ограничения очных занятий, культурно-досуговой деятельности, массовой и проектной работы.

С одной стороны, система отечественного и мирового образования показала значительную степень готовности к частичному переходу в онлайн-формат. Этому способствовали передовые разработки в области образовательной мобильности, онлайн-образования, системы непрерывного образования (электронные журналы и дневники, активное позиционирование учреждений образования, дополнительного образования и культуры в интернет-пространстве и социальных сетях, освоение информационно-коммуникативных технологий педагогическими работниками). Актуализация форм удаленной образовательной и просветительской деятельности, вызванная введенными эпидемиологическими ограничениями, заметно нивелировала господствующий в современной педагогической повестке профессиональный скептицизм в оценке возможностей дистанционного формата в образовании.

Вместе с тем, резкий переход на дистанционные формы работы отчетливо выявил и слабые стороны онлайн-образования просвещения, связанные с неготовностью самой системы образования (техническая оснащенность учреждений) и педагогических кадров (недостаточное владение технологиями и низкая мотивированность к их внедрению в педагогический процесс).

В сложившейся ситуации резкой цифровой трансформации, важную роль для улучшения качественных показателей удаленной работы играют успешно реализованные модели и проекты сетевого взаимодействия.

Дистанционные формы образования и просвещения являются предметом острой научной дискуссии. Яркие отечественные исследователи-сторонники дистанционной модели (А.В. Густырь, А.Б. Крамаренко,

М.П. Карпенко и др.) отстаивают неоспоримые преимущества цифрового прогресса, говоря о его неизбежности и тотальном характере. Классический подход к образовательной парадигме, основывающийся на многовековом педагогическом опыте, приводится в доводах таких видных исследователей, как А.С. Панарин, В.Л. Иноземцев, Т.С. Комарова и др.).

Стоит признать, что многие приверженцы полярных взглядов на проблематику цифрового подхода в образовании солидарны в том, что современная система образования должна готовить человека к актуальным вызовам современного информационного общества, а неумолимый прогресс не оставляет образованию возможности игнорировать новые формы и возможности открытого интернет-пространства.

В этом ключе все большую популярность в профессиональном сообществе приобретают комбинированные (гибридные) формы образовательной и просветительской деятельности. Подобные модели, получившие успешное практическое применение представлены в исследованиях М.С. Скрынника, А.Л. Третьякова, И.В. Кожанова и др.

Сохранение лучших традиций педагогического мастерства в сочетании с использованием новейших трендов информационно-коммуникационных технологий дают прекрасные результаты, расширяют палитру педагогических средств и делают систему образования менее уязвимой от возможных ограничительных мер.

Рассмотрим возможности открытого интернет-пространства и в условиях дистанционной формы работы для реализации культурно-образовательных проектов в сфере нравственно-эстетического воспитания в ключе государственной национальной политики Российской Федерации.

Реализация государственной национальной политики – одно из стратегически важных направлений государственной политики Российской Федерации, как многонационального и многоконфессионального государства, которому уделяется пристальное внимание на федеральном и региональном уровне. Регламентирующими федеральными законодательными актами (Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, Стратегия противодействию экстремизму в российской Федерации, Указ Президента РФ «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года») закреплена координация федеральных государственных органов власти, органов власти субъектов Российской Федерации в сфере государственной национальной политики.

Москва, как сверхкрупный мегаполис и столица многонационального государства является примером сотрудничества между органами исполнительной и законодательной власти, уполномоченными осуществлять государственную национальную политику и землячествами, национально культурными автономиями. Регламентирующим документом для подобного взаимодействия является Постановление о Стратегии национальной политики города Москвы на период до 2025 года. Столичные учреждения образования и культуры в рамках годовых планов работы проводят циклы

мероприятий для детей, направленные на представление культурного, национального, языкового и конфессионального многообразия народов Российской Федерации.

Консолидирующей методической площадкой и проводником государственной национальной политики в Москве является ГБУК г. Москвы «Московский Дом национальностей», предоставляющий широкие возможности для популяризации среди москвичей потенциала землячеств и национально-культурных автономий, организующий тематические мероприятия, направленные на формирование положительного образа всех народов, проживающих на территории России.

Традиционными формами культурно-просветительской работы в сфере государственной национальной политики, опирающимися на этнопедагогические подходы [2] являются:

- тематические этнокультурные концерты и фестивали;
- традиционные национально-культурные праздники;
- мастер-классы по народным ремеслам;
- научно-практические конференции, семинары, круглые столы;
- издательская деятельность (сборники научных статей, мемуары, альбомы, книги памяти, календари, книги для детей, памятки и т. д.);
- тематические выставки (декоративно-прикладное искусство, живопись, графика, предметы быта, документы и т. д.);
- выступления в СМИ, просветительские теле и радиопередачи;
- обменные дружественные визиты.

К инновационным формам культурно-просветительской работы в сфере государственной национальной политики, пользующимся значительной популярностью (особенно среди молодежной аудитории) можно отнести:

- тематические квесты;
- этнографические диктанты;
- онлайн-приложения и программы с элементами дополненной реальности;
- исторические и этнокультурные реконструкции с интерактивным сегментом;
- этнопоказы моды и смотры этнодизайна;
- использование этнографического компонента в современном искусстве, предметах интерьера и быта.

Учитывая введенные ограничительные меры, всё большую значимость и востребованность приобретают технологии культурно-просветительской работы с использованием интернет-технологий, форм удаленной работы и дополненной реальности, а также комбинирование разных форматов работы в формате комплексных проектов, требующих новых компетенций от специалистов сферы государственной национальной политики, общественных деятелей и педагогов [1]. Подходы к подобной проектной деятельности в сфере государственной национальной политики можно разделить на три основные группы:

1. Проекты, подразумевающие очное участие аудитории – традиционные концерты, мастер-классы, выставки, праздники и т. д.

2. Очно-заочные проекты (с элементами дистанционной работы) – конференция с очно-заочным участием, фестиваль с проведением жюри в онлайн-формате, конкурс с заочными и очными этапами и т. д.

3. Заочные (дистанционные) проекты – виртуальная выставка, онлайн-концерт, онлайн-конференция, телемост, интернет-викторина и т. д.

Особую актуальность формы удаленной работы приобрели в условиях введения ограничительных мер, связанных с распространением новой коронавирусной инфекции. Новые вызовы государству и обществу, связанные с предотвращением распространения заболевания стали катализатором поиска новых эффективных форм работы с населением в условиях закрытия государственных учреждений сферы национальной политики, приостановки публичной просветительской работы национально-культурных автономий и землячеств, временного ограничения на проведение массовых мероприятий.

Положительным практическим примером работы в условиях ограничительных мер является совместная проектная деятельность учреждений культуры, образования и общественных организаций Москвы, объединенных по территориальному принципу, общей аудиторией и задачами образовательно-просветительского характера. Рассмотрим подобный кластер на примере сетевого взаимодействия ГБОУ Школы №2101, детской библиотеки №207 имени В.В. Бианки и общественной организации по популяризации и сохранению народных традиций «Карельское Содружество». Все представленные организации осуществляют свою деятельность в Западном административном округе Москвы и работают с жителями района Фили-Давыдково.

На основе подписанного соглашения о сотрудничестве и утвержденного календарно-тематического плана работы, организации ведут совместную работу с детско-юношеской аудиторией.

С вводом ограничительных мер противодействия новой коронавирусной инфекции, государственные учреждения (школа и библиотека) перевели коллектив на удаленную форму работы. Решением правления общественной организации «Карельское Содружество», весь актив был переведен на удаленную форму работы. При этом, было принято решение сохранить все плановые мероприятия организации, переведя их в онлайн-формат с сохранением всех направлений работы. Примеры перевода плановых мероприятий, проводимых совместно с учреждениями культуры и образования из очного в заочный формат представлены в таблице 1.

Таблица 1

*Адаптация типовых форм работы общественной организации
к удалённому формату работы
(на примере МОО «Карельское Содружество»)**

Наименование направления работы	Изначальный очный (офлайн) формат	Заочный (онлайн) формат	Результативность
1	2	3	4
Проведение ежеквартальных заседаний правления	Организация 2-часового очного заседания составом участников до 10 чел. на площадках ГБУК г. Москвы «ЦБС ЗАО»	Проведение заочного (онлайн) заседания правления на платформе Zoom с показом тематической инфографики, видеопрезентаций, дистанционным голосованием и ведением электронного протокола	– обеспечение 100% явки участников заседания; – сокращение расходов на доставку членов заседания к месту его проведения; – расширение аудитории совещания в следствии подключения к трансляции членов актива.
Проведение ежегодной конференции «Геокультурное пространство Карелии»	Организация работы пленарной части и трех тематических секций в очном формате на площадке ГБУК г. Москвы «Московский Дом национальностей»	Проведение конференции в онлайн-формате на платформе Zoom с выступлениями удаленных спикеров, демонстрационными материалами	– расширение географии участников за счет технической доступности участия; – отсутствие расходов на доставку участников; – расширение аудитории слушателей (с предполагаемых 55 чел до 650 удаленных слушателей).
Проведение тематических выставок (изобразительное искусство, фотография)	Организация тематических выставок, приуроченных к 100-летию Республики Карелия на площадках ГБУК г. Москвы «Московский Дом национальностей» и ГБУК г. Москвы «ЦБС ЗАО»	Проведение онлайн(виртуальных) выставок на интернет ресурсах ГБУК г. Москвы «Московский Дом национальностей» и ГБУК г. Москвы «ЦБС ЗАО»	– возможность представления большего числа экспонатов выставок; – размещение более широкого и полного информационно-справочного материала; – расширение аудитории, познакомившейся с материалами выставок с предполагаемых 250 чел. до 2500 чел.

1	2	3	4
Проведение ежегодного этнофестиваля «Земля Калевалы»	Организация очных мероприятий этнофестиваля (церемонии открытия, выставки, научной, деловой и концертной программы) на площадках ГБУК г. Москвы «Московский Дом национальностей» и ГБУК г. Москвы «ЦБС ЗАО»	Полный перевод всех очных мероприятий этнофестиваля в онлайн-формат (онлайн-концерт, мультимедийные выставки, онлайн-конференция) с сохранением смысловой концепции программы.	– увеличение количества участников этнофестиваля с предполагаемых 950 чел. до более 3000 чел.; Расширение географии участников с предполагаемых 65 нас. пунктов до 250 нас. пунктов.

*Примечание**. Статистическая информация и расчеты показателей сделаны на основе данных официального сайта Этнофестиваля «Земля Калевалы» (<http://kalevala-fest.ru/>)

Приведенная в таблице статистическая информация и расчеты показателей подтверждают возможность адаптации типовых форм просветительской работы общественной организации национально-культурного профиля под онлайн-формат. К явным положительным аспектам подобного перехода можно отнести:

- обеспечение полной безопасности участников мероприятий;
- значительное расширения количества и географии участников за счет технической доступности и отсутствия расходов на перемещение;
- возможность размещения более обширного сопроводительного контента онлайн-мероприятий;
- отсутствие временных ограничений для удаленного-участия и знакомства с размещенными материалами.

Стоит признать, что наряду с приведенными положительными результатами, которые удалось достичь в результате грамотного использования средств и возможностей интернет-пространства, проявились и негативные факторы:

- возможные сбои в проведении онлайн-мероприятия, связанные с нестабильностью подключения;
- недостаточная техническая оснащенность некоторых площадок партнеров и персональных участников;
- невозможность личного «живого» общения участников;
- искажения, неполный эффект от знакомства с произведениями художественного, музыкального и театрального искусства, народного творчества в мультимедийном формате.

Универсальная модель реализации культурно-просветительского мероприятия сферы государственной национальной политики в онлайн-формате была апробирована на проекте МОО «Карельское Содружество» –

этнофестивале «Земля Калевалы» [5]. Этот многолетний проект организации проводится ежегодно с 2006 года с целью популяризации самобытной материальной и духовной культуры Карелии среди жителей республики, а также карелов, проживающих в других субъектах Российской Федерации.

До 2016 года этнофестиваль проводился исключительно в очном формате, с 2107 года в очно-заочном, а в 2020 году впервые был проведен полностью в заочном формате.

С целью оперативного перевода проекта в онлайн-формат в марте 2020 года был принят поэтапный план реализации, включающий в себя следующие последовательные этапы:

1. Первый этап (подготовительный): переход работы организационного комитета проекта на удаленный режим работы с проведением еженедельных онлайн-совещаний, активным использованием социальных сетей и телекоммуникационных средств связи; активизация социальных сетей организации и этнофестиваля; разработка и запуск интернет-платформы этнофестиваля, позволяющей размещать основную информацию, загружать работы участников [3, с. 143–144].

2. Второй этап (основной): информирование участников посредством социальных сетей, СМИ, информационного потенциала организаций-партнеров; загрузка работ участников, обратная связь, работа жюри.

3. Третий этап (заключительный): подведение итогов работы жюри, проведение онлайн-трансляции для участников, онлайн-церемонии награждения; рассылка дипломов и призов лауреатам этнофестиваля.

Центральной онлайн-площадкой Этнофестиваля стала интернет-платформа «Земля Калевалы» (<http://kalevala-fest.ru/>) [9], специально разработанная для проведения проекта. Данная платформа включает в себя информационный модуль (разделы «о фестивале», «партнеры», «команда проекта», «контакты»); просветительский модуль (разделы «о Карелии», «о Калевале», «Карельское Содружество»); интерактивный модуль (разделы «прими участие», «работы участников») (рис 1.).



Рис. 1. Внешний вид интернет-платформы «Земля Калевалы»

Интернет-платформа позволяет провести подготовку потенциальных участников (дошкольников, школьников, студентов) в условиях недоступности материалов музеев, библиотек, выставочных залов. В разделах сайта можно найти исчерпывающую информацию о географических, природных, культурных и исторических особенностях республики, познакомиться с кратким содержанием, историей создания карело-финского эпоса «Калевала»). Созданный ресурс получил множество положительных откликов в среде профессионального сообщества, а также среди самих участников этнофестиваля, позволил сделать участие в мероприятии более доступным [6].

Формат проведения этнофестиваля за период с 2016 по 2020 гг. изменялся, что влекло за собой изменение количественных и качественных показателей, анализ которых представлен в таблице 2.

Таблица 2

Трансформация формата проведения этнофестиваля «Земля Калевалы» (по результатам наблюдений 2006–2020 гг.)

<i>Формат проведения мероприятия</i>		
2006–2016 гг.	2017–2019 гг.	2020 г.
Очный (офлайн)	Очно-заочный (комбинированный)	Заочный (онлайн)
<i>Особенности проведения мероприятия</i>		
<ul style="list-style-type: none"> – публичная программа (торжественное открытие, концерт, выставка, мастер-классы, научно-практическая конференция) проводится полностью в очном формате с приглашением участников на заранее определенные площадки; – организационно-технические мероприятия по подготовке этнофестиваля (заседания оргкомитета, работа жюри, заседание экспертных комиссий, подготовка площадок) проводятся в очном формате 	<ul style="list-style-type: none"> – очные мероприятия транслируются в интернет-пространства с целью расширения аудитории; – публичная программа (торжественное открытие, концерт, выставка, мастер-классы, научно-практическая конференция) продолжают проводиться в очном формате; – организационно-технические мероприятия по подготовке этнофестиваля (заседания оргкомитета, работа жюри, заседание экспертных комиссий) проводятся в заочном (онлайн) формате; – сбор работ участников полностью переводится в онлайн-формат. 	<ul style="list-style-type: none"> – вся основная программа (торжественное открытие, концерт, выставка, мастер-классы, научно-практическая конференция) проводится в заочном (онлайн) режиме на платформе сайта этнофестиваля, с дублированием на информационные ресурсы и социальные сети организаций-партнеров; – все организационно-технические мероприятия по подготовке этнофестиваля (заседания оргкомитета, работа жюри, заседание экспертных комиссий, подготовка площадок) проводятся в заочном формате; – результаты этнофестиваля (выставки лауреатов, тезисы выступлений, итоги работы жюри) публикуются в открытом интернет-пространстве.

Окончание таблицы 2

Количественные показатели мероприятия (средние показатели за год)		
общее количество заявок (чел.в год)		
950	1500	3210
география участников (нас.пунктов в год)		
65	120	250
количество информационных партнеров (шт. в год)		
21	56	41
Количество ознакомившихся знакомство с материалами выставок (чел. в год)		
250	3100	2500
Количество участников научно-деловой программы (чел. в год)		
55	230	650

Из представленных в таблице качественных и количественных показателей и их изменений в зависимости от формата проведения мероприятий, можно сделать следующие выводы:

– показатели таких направлений, как: общее количество поданных заявок, география участников, количество участников научно-деловой программы показали максимальное значение в условиях использования заочного (онлайн) формата проведения мероприятий. Это объясняется доступностью участия, отсутствием географических и финансовых затруднений участия, безопасностью;

– количество информационных партнеров, количество людей, заинтересовавшихся выставочной программой, было максимальным при комбинированном (очно-заочном) формате организации мероприятий). Данные показатели можно объяснить тем, что представителям СМИ важно очное мероприятие, как информационный повод, а зрителю интереснее знакомится с подлинниками в экспозиции выставки;

– обобщая качественные оценочные показатели, можно сделать вывод о том, что комбинированный (очно-заочный) формат проведения мероприятий является оптимальным, т.к. сочетает в себе явные преимущества онлайн -формата (удобство, безопасность, оперативность и др.) и офлайн-формата (возможность личного общения, ощущения собственной причастности к событию, знакомство с подлинниками выставочных экспонатов, личное участие в интерактивных программах).

Успешный опыт по разработке и реализации модели организации дистанционного мероприятия, посвященного Республике Карелия послужил прообразом создания подобных онлайн проектов, которые также реализовывались в тесном сотрудничестве со специалистами ГБУК г. Москвы «Московский Дом национальностей»: Всероссийской онлайн-акции «Рисуем Победу» (<https://risuem-pobedu.ru/>) [10], онлайн-фестиваля «Краски

Чувашии» (<https://kraski-chuvashii.ru/>) [8] и онлайн конкурсу «Песнь о Калмыкии» (https://vk.com/kalmikia_art).

На основе приведенных результатов работы, можно сделать вывод о возрастающей роли интернет-пространства в реализации культурно-просветительского компонента государственной национальной политики Российской Федерации на современном этапе. Современные телекоммуникационные, интернет-технологии, а также технологии дополненной реальности пользуются все большей популярностью и востребованностью в обществе, способствуют расширению аудитории и географии участников, обогащению форм подачи материала, его яркости, образности и доступности [7]. Вместе с тем, стоит признать, что подобные инновационные формы работы не должны подменять классические, проверенные временем подходы, ведь ничто лучше не представит всё многообразие, богатство и потенциал великой многонациональной культуры народов России, как личное общение с ее лучшими представителями, широкое использование потенциала народного искусства, этнопедагогики и традиций.

Библиографический список к главе 4

1. Артамонова Е.И. Педагог в поиске инновационной деятельности / Е.И. Артамонова // Профессиональная педагогика: сущность, содержание, перспективы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко / под редакцией Е.И. Артамоновой. – 2019. – С. 3–13.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
3. Головачев В.С. Возможности межрегионального проектного взаимодействия учреждений образования и культуры в нравственно-эстетическом воспитании дошкольников / В.С. Головачев // Вестник Чувашияского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – №5 (105). – С. 143–151.
4. Головачев В.С. Новые формы взаимодействия учреждений образования и культуры на основе культурно-образовательных Интернет-платформ // Архитектура университетского образования: построение единого пространства знаний. Сборник трудов IV Национальной научно-методической конференции с международным участием. – 2020. – С. 354–361
5. Головачев В.С. Международный этнофестиваль «Земля Калевалы» как площадка взаимодействия образовательных комплексов и учреждений культуры / В.С. Головачев, И.В. Харьковца // Геокультурное пространство Карелии: традиции, современность, перспективы: материалы международной конференции (научно-деловой программы XII Международного этнофестиваля «Земля Калевалы-2018»). – 2018. – С. 45–47.
6. Головачев В.С. Реализация проектов этнокультурной направленности в условиях взаимодействия учреждений культуры и образования (на примере этнофестиваля «Земля Калевалы») / В.С. Головачев / Никоновские чтения. Электронный сборник научных статей по материалам III Всероссийского (с международным участием) культурологического форума «Никоновские чтения» / под редакцией А. В. Никитиной. – 2018. – С. 28–32.
7. Третьяков А.Л. Информационная компетентность как образовательный феномен / А.Л. Третьяков // Язык и актуальные проблемы образования: матер. Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С. 389–392.
8. Сайт Всероссийского конкурса «Краски Чувашии» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kraski-chuvashii.ru> (дата обращения: 21.04.2020).
9. Сайт Всероссийского конкурса «Земля Калевалы» [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kalevala-fest.ru> (дата обращения: 21.04.2020).
10. Сайт Всероссийского конкурса «Рисуем Победу» [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://risuem-pobedu.ru/> (дата обращения: 21.04.2020).

ГЛАВА 5

КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, НЕОБХОДИМЫЕ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЦИФРОВЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Цифровая трансформация общества, образования, и в том числе художественного образования, предъявляет новые высокие требования к компетенциям педагога, осуществляющего образовательную деятельность в среднем и высшем образовании, в системе дополнительного образования.

Проблема изменения способа взаимодействия обучаемого и обучающего под влиянием изменений информационной среды и технологии обработки информации рассматривается педагогическим сообществом как вызов и тренд современной педагогики.

Цель исследования – рассмотреть цифровые и проектные компетенции педагога и их востребованность на современном этапе развития общества.

Задачи: раскрыть понятие «цифровая компетенция педагога», проанализировать проблему проектных компетенций и выявить наиболее востребованные цифровые и проектные компетенции педагога на примере обучения студентов и школьников как в основном, так и в дополнительном художественном образовании.

Объектом исследования является реализация компетентностного подхода при подготовке учителя будущего.

Предметом исследования являются цифровые и проектные компетенции педагога основного и дополнительного художественного образования.

Глава монографии состоит из пяти подразделов, раскрывающих сущность цифровых и проектных компетенций преподавателей, работающих в художественном образовании.

1. Понятие «Цифровая компетенция»

«Как никогда остро встают вопросы внедрения цифровых технологий в практическую сферу учебной деятельности и подсистемы цифровой образовательной среды, включающих педагогические и управленческие технологии, различные средства цифровых технологий, образовательные ресурсы, направленные на достижение дидактической цели, на решение определенных учебных задач, закрепление знаний и отработку умений применять полученные знания в различных ситуациях» [2].

В настоящее время можно с уверенностью утверждать, что важным условием формирования современного гражданского общества станет эффективная система образования, которая способна стать важным фактором с учетом цифровой трансформации, включающей комплекс взаимодействующих компонентов, влияющих на динамические изменения в сфере образования (рис. 1).

ЦИФРОВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА



Рис. 1. Цифровая образовательная среда

Именно образовательная среда позволяет сформировать у пользователей понятие цифровой компетенции. «Хорошо ориентироваться в информационном пространстве, отбирать, анализировать, структурировать информационные потоки, уметь пользоваться медиапродуктами в соответствии с поставленными задачами и развивать навыки создания уникальных авторских мультимедийных продуктов. Гармоничная визуализация и динамичность подачи материала вызывает устойчивый интерес к предмету изучения, формирует положительную мотивацию к самому процессу обучения, вызывает познавательный интерес и, как следствие, развивает эмоционально и интеллектуально» [5].

В образовательном пространстве «компетентностный подход важен в подготовке будущего учителя с опорой на комплексную информационно-развивающую среду, отвечающую современным требованиям не только в решении образовательных задач, поставленных в законе «Об образовании», но и в повышении уровня образованности педагога в контексте цифровизации системы образования с учетом быстро меняющихся социокультурных условий развития информационной инфраструктуры» [4]. В соответствии с национальным проектом «Образование» к 2024 году планируется обеспечение конкурентоспособности российского образования в рамках развития открытой образовательной среды в контексте с решением поставленных задач в системе образования, а также реального повышения уровня подготовленности педагогов к работе в условиях цифровой трансформации образовательной среды открытого образования.

Органичное сочетание учебного материала с применением «электронных средств визуализации в виде графических редакторов во многом

определяет эффективность цифровой грамотности, которая формирует компетенцию (рис. 2). Все это ведет к более полному раскрытию личностных возможностей будущего учителя в его творческой и профессиональной деятельности» [6].

Формирование цифровой компетенции зависит от развития навыков и умений работы с электронной информационной средой и понимания возможностей использования ее в профессиональной педагогической деятельности.



Рис. 2. Цифровая грамотность педагога

На помощь в решении поставленных задач с использованием информационных технологий приходят мультимедийные технологии, позволяющие преподавателям реализовать свои педагогические идеи в инновационной образовательной практике, которая дает большую информативность и структурную содержательность.

Исходя из того, что цифровая компетенция это одна из базовых компетенций, необходимых педагогу, в которую входят навыки, умения и знания, помогающие формировать образовательную среду современными доступными методами, создавать гармоничный контент с точки зрения художественного оформления и методической структурированности подачи учебного материала, и учитывая высокую степень доступности и визуализации информации, возрастает потребность в постоянном повышении уровня цифровой грамотности. Современные технологии позволяют совмещать в едином ресурсе звук, текст, статичные иллюстрации, анимацию и видео. Используя навыки работы с перечисленными составляющими и обладая предметными знаниями, у педагога появляется возможность использовать в своей деятельности или создавать самостоятельно мультимедийные образовательные ресурсы, востребованные в современной образовательной среде.

«Мультимедийные образовательные ресурсы играют огромную роль на всех этапах обучения от дошкольного образования до обучения аспирантов и корпоративных пакетов обучения. Мультимедиа подразумевает

работу с разными технологиями создания информации, такими как графика, текст, аудио, видео и анимация, а также интерактивные элементы и пользовательский контроль» [3].

Чтобы реализовать эти задачи в образовательном процессе необходимо повышать уровень формирования цифровой компетенции педагогов как в процессе обучения и повышения квалификации, так и в самостоятельной проектной деятельности. В подготовке бакалавров по направлениям «Педагогическое образование», профилям «Изобразительное искусство» и «Дизайн» при разработке учебного курса учитывается вся система знаний и интегрируются современные цифровые технологии в единый образовательный процесс.

2. Проектные компетенции педагога

Проблему проектных компетенций хотелось бы рассмотреть на примере опыта обучения будущих дизайнеров на художественно-графическом факультете Института изящных искусств МПГУ.

В рамках Концепции художественного образования в Российской Федерации уделяется серьезное внимание художественному и дизайнерскому образованию. Сфера образования должна ориентироваться на человека, подготовленного для разносторонней проектной деятельности в зависимости от его интересов и возникающих потребностей. Дизайн становится уникальным инструментом формирования и воспитания творческой личности, частью культурной политики. Это синтетический вид деятельности, соединяющий логику и эстетику в единой проектной деятельности [11, с. 199].

Рассуждая об актуальных проблемах художественно-педагогического образования, профессор С.П. Ломов сказал: «Дизайн сегодня востребован как никогда. Даже в общем образовании стартовал такой вид деятельности как «проектная деятельность» [12, с. 228].

Качественная подготовка студентов является неотъемлемой частью модели будущего профессионала, что отражено в федеральных государственных образовательных стандартах и [20, с. 195]. В ФГОС 54.03.01 по направлению подготовки Дизайн, помимо компетенций профессиональной направленности, заложены педагогические компетенции, которые определяют способности будущих профессионалов к педагогической деятельности в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, профессионального и дополнительного образования. Для приобретения необходимых знаний и навыков в учебном плане подготовки будущих профессионалов предусмотрены дисциплины «Психолого-педагогические основы образовательной деятельности», «Методика преподавания дизайна», «Психология творчества». В рамках этих дисциплин студенты знакомятся с целым спектром компетенций, необходимых в педагогической деятельности. Среди них: предметная компетенция, общепедагогическая, информационно-коммуникативная, цифровая и др. Входят в этот перечень и проектные компетенции.

Для формирования необходимых компетенций необходимо взаимодействие преподавателя и студента в образовательном процессе направлено в первую очередь на углубление теоретических знаний, развитие навыков, необходимых в будущей профессии, на формирование

необходимых компетенций, развитие способности инновационно и творчески решать поставленные задачи [7, с. 17].

Для того, чтобы проектные компетенции стали неотъемлемой частью подготовки будущего профессионала, студенты выполняют научно-исследовательские и творческие проекты, в том числе образовательного характера. Современные проекты отличаются от тех, что были раньше. Они намного сложнее, многограннее. В современной проектной деятельности необходима интеграция традиционного проектно-художественного творчества, инноваций и цифровых технологий [13, с. 26]. Если же такие проекты направлены на решение образовательных проблем, значимость таких работ безусловно повышается. Рассмотрим некоторые студенческие проекты.

Дизайн-образование в МПГУ невозможно без компетенций в педагогической деятельности. Интересный проект «Дизайн серии образовательных плакатов к юбилею Варвары Степановой» выполнила студентка бакалавриата направления обучения «Дизайн» Канаева Елена Андреевна (рис. 3). Этот проект участвовал в конкурсе научных работ студентов, бакалавров и магистрантов МПГУ и филиалов университета в области естественных, технических и гуманитарных наук, где был удостоен диплома 2 степени. В работе было проведено исследование, посвященное творческому и педагогическому наследию Варвары Степановой, замечательной представительницы ВХУТЕМАС. Интересной составляющей работы Елены является рассмотрение плаката как образовательного контента не только в традиционной полиграфической, но и в современной цифровой интерактивной форме.

Проект включал методическую разработку по проектированию цифровых образовательных ресурсов для будущих учителей и дизайнеров. Это позволило студентке реализовать проектную компетенцию в преподавательской деятельности. На сегодняшний день этот проект используется в учебном процессе при работе со студентами бакалавриата художественно-графического факультета МПГУ и со слушателями дополнительной программы профессиональной переподготовки «Теория и методика преподавания изобразительного искусства и дизайна» [11, с. 201].



Рис. 3. Проект серии полиграфических образовательных плакатов о творческом и педагогическом наследии Варвары Степановой

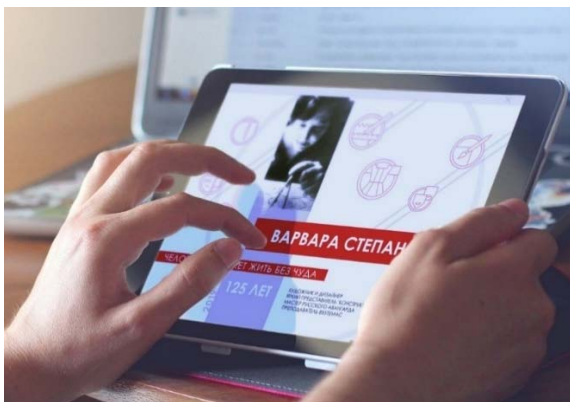


Рис. 4. Проект цифрового образовательного плаката о творческом и педагогическом наследии Варвары Степановны

Еще один интересный студенческий проект «Технология дополненной реальности в сфере образования» был представлен для участия во II Международном научно-исследовательском конкурсе «Педагогические исследования и разработки», в секции «Инновационные технологии в педагогической деятельности» (рис. 4). Автор проекта студентка 4 курса направления подготовки «Дизайн» Соловьева Полина Дмитриевна. В работе рассмотрен актуальный тренд в сфере образования – использование технологий дополненной реальности. Практической составляющей проекта являлась реализация разработанной ею дополненной реальности в учебных изданиях для среднего школьного возраста издательства «Русское слово». Эта серия разработок была размещена в учебниках для средней школы [11, с. 203].



Рис. 5. Публикация и сертификат Соловьевой П.Д. об использовании технологий дополненной реальности в сфере образования

МПГУ как главный педагогический вуз страны мотивирует студентов к преподаванию эстетических дисциплин образовательной области «Искусство». Студенты направления подготовки «Дизайн» участвуют и становятся призерами конкурса проектов по методике преподавания дисциплин образовательной области «Искусство» [11, с. 204]. Дизайн-образование находится на стыке современных вызовов культуры и искусства, и будущие профессионалы органично чувствуют себя в этом пространстве [21, с. 4]. Для студентов направления подготовки «Дизайн» проектные компетенции являются неотъемлемой составляющей как прямых дизайнерских, так и педагогических компетенций и способствуют наилучшей подготовке к будущей профессии.

3. Требования к цифровым компетенциям преподавателя, обучающего студентов направления подготовки «Дизайн»

Сегодняшние реалии в мире и обществе принципиально меняют информационную среду и технологии во всех сферах жизни. А 2020 и 2021 годы из-за пандемии особенно ускорили процесс цифровизации, что не могло не коснуться в том числе образования. Новые цифровые технологии имеют большой потенциал для образовательного процесса. Наиболее распространенными стоит отметить такие облачные технологии, как Moodle, Google Disk, Yandex Disk, которые дают возможность хранить большое количество информации и имеют удобный сетевой доступ к информационным ресурсам.

Так, например, лекционные занятия можно записывать и выгружать на платформу LMS Moodle, что дает возможность студентам смотреть и пересматривать лекции в любое удобное время (рис. 6).

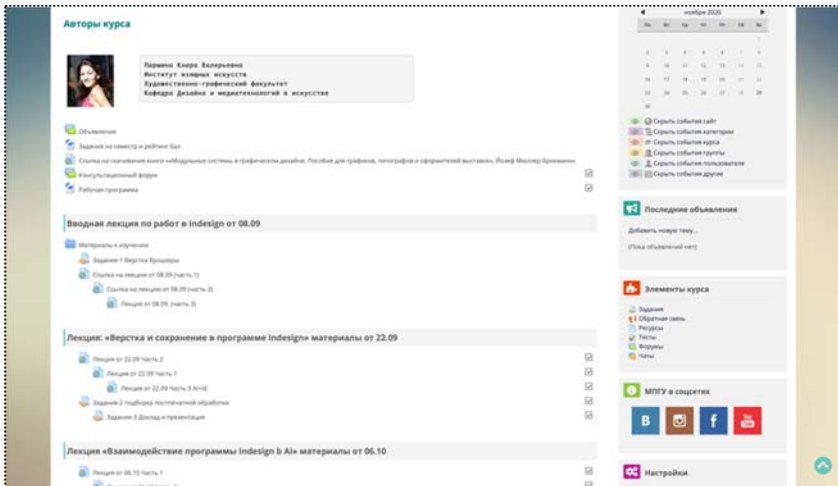


Рис. 6. Скриншот из курса Moodle

«Художественно-техническое редактирование» для студентов 4 курса
Онлайн-обучение в цифровой образовательной среде предполагает синхронное и асинхронное обучение. Под синхронным занятием подразумевается онлайн-общение обучающегося и преподавателя в конкретное время. Асинхронное обучение подразумевает, что преподаватель размещает на интернет-ресурсе лекционные материалы и различные задания, а обучающиеся могут ознакомиться с ними в удобное время.

Использование интернет-технологий позволяет расширить диапазон учебной деятельности обучающихся за счет дополнительного поиска необходимой информации по той или иной учебной теме [9, с. 248].

Основными характеристиками цифровых ресурсов являются:

- удобство в использовании;
- доступность учебных материалов, в том числе 24/7;
- интерактивность подачи и проверки информации;
- возможность самостоятельной работы в любой обстановке и месте и с любого устройства.

Среди цифровых технологий можно выделить такие технологии как:

- блокчейн – технология, обеспечивающая хранение данных с целью предоставления студентам возможности пользоваться оцифрованной библиотекой, получать онлайн-консультации специалистов;
- геймификация, которая применяется, например, в веб-квестах (включает элементы видеоигр);
- виртуальная реальность, которая дает возможность проведения видеоконференций и больший эффект, чем веб-конференции. Занятия теперь можно проводить дистанционно на платформах Zoom, Google Meet, Skype и др.;
- E-learning – система электронного обучения, дающая студентам возможность изучать и использовать учебные материалы;

- искусственный интеллект и иные технологии.

Занятия с преподавателем для студентов направления подготовки «Дизайн» можно дополнять:

- онлайн-курсами, мастер-классами (рис. 7);
- онлайн-посещением выставок (рис. 8);
- онлайн-интенсивами и вебинарами (рис. 9);
- онлайн-фестивалями (рис. 10).

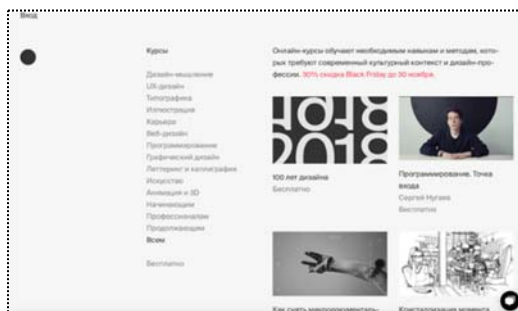


Рис. 7. Разнообразные курсы школы bang bang education (bangbangeducation.ru)

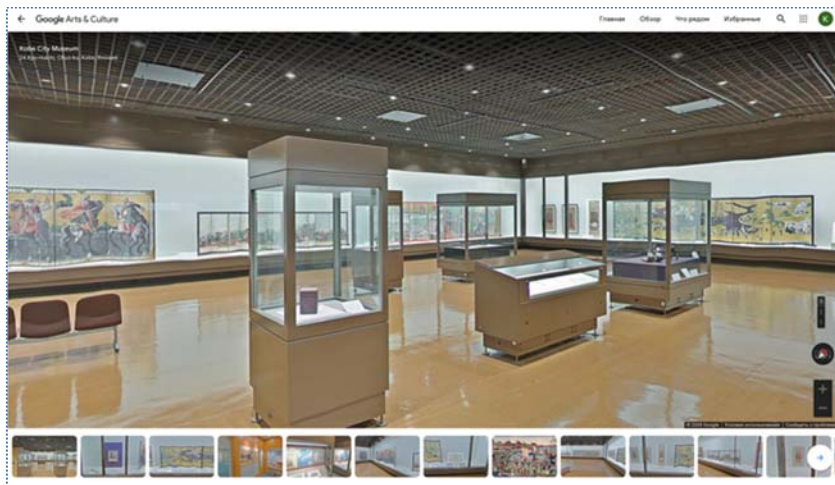


Рис. 8. Онлайн-выставка в Японском музее
Художественный музей Кобе Юкари
(<https://artsandculture.google.com/streetview/kobe-city-museum/GwENnyyX90WcuA>)

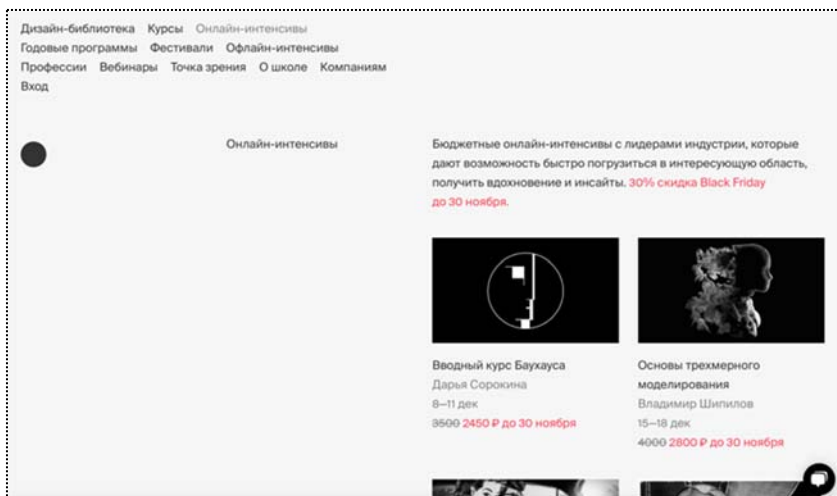


Рис. 9. Онлайн-интенсивы школы bang bang education
(bangbangeducation.ru)

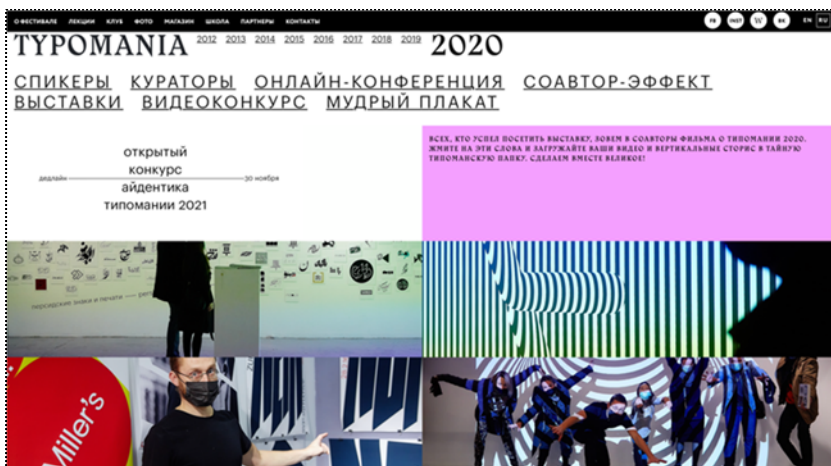


Рис. 10. Онлайн-фестиваль «Типомания» (tyromania.ru)

Спецификой цифрового обучения студентов бакалавриата направления подготовки «Дизайн» является то, что теория, которую дает преподаватель, всегда должна подкрепляться практикой, практическими заданиями. При этом преподавателю важно как сохранять традиционные подходы в обучении студентов, так и применять новые технологии, в том числе в области цифрового искусства, Digital Art [8, с. 230].

Обучение будущих дизайнеров подразумевает овладение большим разнообразием цифровых технологий как в процессе обучения, так и в процессе выполнения практических заданий. Цифровые технологии быстро развиваются и часто обновляются, что предоставляет широкие возможности для доступа к цифровым инструментам, а также требует постоянного изучения и освоения нововведений. Цифровые технологии повысили заинтересованность студентов в образовательном процессе, благодаря чему у них появилась возможность самостоятельно расширять диапазон получаемых знаний. Они мотивированы на личностное развитие и самоопределение.

Указанные изменения предъявляют высокие требования к цифровым компетенциям преподавателя, обучающего профессиональным дисциплинам студентов направления подготовки «Дизайн». Ему необходимо постоянно отслеживать тенденции развития программных продуктов и аппаратных средств, применяемых в дизайне, быть в курсе новых способов работы человека с графической и иной информацией и активно использовать в образовательном процессе актуальные и современные технологии.

4. Цифровые компетенции преподавателя изобразительного искусства в основном и дополнительном образовании

На современном этапе развития общества происходит активное развитие информатизации, современные информационные технологии внед-

ряются в процесс подготовки педагогических кадров. В связи с этим изменяется процесс подготовки специалистов в педагогической сфере деятельности.

В последнее время можно увидеть значительные изменения в сфере подготовки учителей изобразительного искусства. Это связано с активной интеграцией информационных технологий в сферу деятельности преподавателя изобразительного искусства в школе, а также с появлением новых возможностей в сфере преподавания изобразительной деятельности для школьников. Такие возможности дает тенденция создания компьютерных классов в общеобразовательных и художественных школах, оснащенных графическими программами. Примером такого компьютерного класса может быть класс, созданный при художественной школе МПГУ (руководитель В.А. Ваняев).

Функционал данного класса может быть многообразен. В первую очередь в нем проводятся занятия со школьниками, на которых они используют компьютерные технологии для выполнения определенных задач в области изобразительного искусства: создание графических композиций, коллажирование, цифровая живопись. Также студенты магистратуры МПГУ имеют возможность прохождения педагогической практики для проведения экспериментальной работы, связанной с тематикой диссертационного исследования.

Примером такой работы может быть диссертационное исследование М.А. Потоловой в рамках магистерской программы «Инновационные технологии в художественном образовании» на тему «Инновации в современной детской книжной иллюстрации». Возможности использования компьютерных технологий в процессе обучения школьников можно увидеть на примере работ, представленных в диссертационном исследовании (рис. 11).

В настоящее время компьютерные технологии активно внедряются в образовательный процесс, в связи с этим информационная и компьютерная грамотность преподавателя изобразительного искусства актуальна для организации современного процесса обучения. С одной стороны новые технологии в художественном образовании повышают мотивацию обучаемых, с другой – это открывающиеся возможности в сфере получения информации в процессе исследования аналогов при работе над каким-либо проектом. Также компьютерные программы открывают множество дополнительных возможностей в сфере создания графических изображений.

В настоящее время компьютерные технологии активно внедряются в образовательный процесс, в связи с этим информационная и компьютерная грамотность преподавателя изобразительного искусства актуальна для организации современного процесса обучения. С одной стороны новые технологии в художественном образовании повышают мотивацию обучаемых, с другой – это открывающиеся возможности в сфере получения информации в процессе исследования аналогов при работе над каким-либо проектом. Также компьютерные программы открывают множество дополнительных возможностей в сфере создания графических изображений.

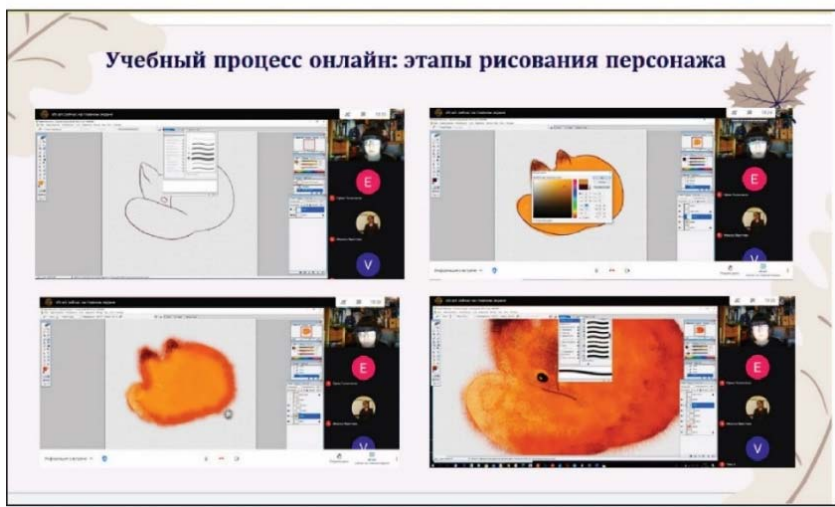
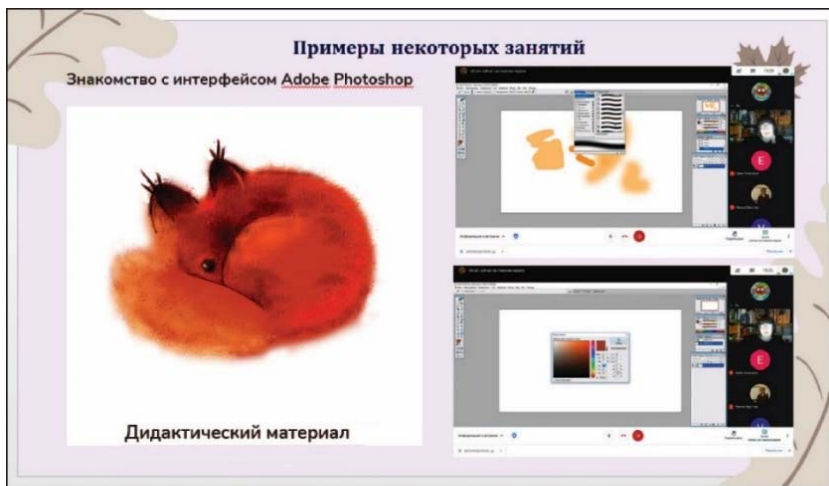


Рис. 11. Планшеты к защите ВКР М.А. Потоловой

Таким образом, компетенции преподавателя изобразительного искусства в области информационных и компьютерных технологий актуальны на современном этапе развития. В связи с этим на художественно-графическом факультете студентам педагогического образования (профили Изобразительное искусство и Дополнительное образование) преподается дисциплина «Специализация дизайна», в рамках которой они изучают компьютерную графику и разрабатывают дизайн-проекты. Это позволит им при работе в системе образования сделать свою деятельность более многогранной, так как

компетенции в области цифровых технологий востребованы на современном этапе во всех сферах человеческой деятельности.

Изучение графических программ дает возможность студентам сразу овладеть приемами компьютерного способа создания изображений на основе творческого проектирования графических объектов, максимально подготавливая их к дальнейшему широкому использованию полученных знаний и навыков в сфере дизайн-проектирования на основе компьютера.

Умению творчески мыслить, используя разнообразный арсенал средств, как классических, так и компьютерных, студенты начинают учиться на первых же занятиях по дисциплине, что позволяет формировать цифровые компетенции обучаемых, значительно повышая уровень их профессиональной подготовки. В связи с этим обучение студентов работе с компьютерными программами сразу становится профессионально ориентированным.

На начальном этапе изучения проектирования в графическом дизайне осуществляется пропедевтический курс, который знакомит студентов с образным решением произведения, рассматриваются составляющие, работающие на этот художественный образ. Студенты в процессе создания композиции должны осмыслить, что данная дисциплина предполагает с одной стороны творческий процесс, а с другой – знание и использование комплекса средств, связанных с компьютерным проектированием [1; 10].

Рассмотрим процесс проектирования формальной композиции на тему «Использование компьютерного проектирования при создании образа композиции в программе Adobe Illustrator» (рис. 12).



Рис. 12. Создание образа композиции в программе Adobe Illustrator

Следующий этап работы со студентами – это изучение процессов стилизации и трансформации, создание знаковых форм, разработка логотипа и элементов фирменного стиля (визитка, буклет, рекламный плакат), что актуально и для их дальнейшей профессиональной деятельности в области изобразительного искусства.

Также цифровые навыки в области компьютерной графики дадут возможность будущим педагогам позиционировать себя, деятельность своей студии в системе дополнительного образования или художественной школы. Цифровые компетенции актуальны для преподавателя изобразительного искусства: при организации выставок, праздников, форумов он

способен быстро и профессионально выполнить рекламу данного события, используя возможности цифровых технологий.

Владение цифровыми компетенциями актуально на современном этапе, повышает общепрофессиональный уровень преподавателя образовательного искусства, открывает возможности активной и продуктивной деятельности в области данного направления, так как для современного образования актуальна подготовка педагогических кадров, умеющих эффективно использовать мощные средства компьютерных технологий для решения различных профессиональных и творческих задач.

5. Цифровые и проектные компетенции педагога школы и вуза

Обратимся к истории совместного использования проектных и цифровых технологий в обучении школьников и студентов. Уже в начале 90-х годов XX века в школах Москвы начали появляться персональные компьютеры, и встал вопрос: как и чему обучать учащихся на уроках информатики. Программирование перестало быть единственным способом общения человека с вычислительной техникой и стало делом учащихся специализированных физико-математических классов. Приобрели актуальность умения быстро и качественно обрабатывать информацию разного вида с помощью соответствующих редакторов. Одновременно с этим в учительском сообществе активизировался интерес к проектной деятельности учащихся, которая сама по себе не была чем-то новым, но была созвучна эпохе перемен. Проанализируем несколько примеров цифровых проектов с точки зрения компетенций, которыми должен обладать педагог.

Пример 1. Место – Центр образования №109 города Москвы. Время – вторая половина 90-х годов XX века. Обучаемые – учащиеся 11-х классов разных профилей: физико-математического, гуманитарного, биологического, медицинского, художественно-графического, общеобразовательного. Учебный предмет – Информатика и информационные технологии.

Обучение старшеклассников обработке различных видов информации было организовано в форме выполнения проекта «Мое малое предприятие» и позиционировано как деловая игра для 11-х классов. На начальном этапе школьники получали актуальные сведения об организационно-правовых формах предприятия и о некоторых документах, необходимых для его регистрации. Затем, разбивших на группы по два человека, выбирали вид деятельности своего предприятия, придумывали название, оформляли документы и разрабатывали логотип. Для оформления документов и логотипа использовали текстовый и графический редакторы Microsoft Word и Corel DRAW.

Далее перед ними стояла непростая задача освоить работу связанных таблиц в СУБД Microsoft Access. Но поскольку они уже реально представляли, какие товары будет предлагать заказчику их предприятие, где могут проживать заказчики и какие сведения нужны для доставки товара, освоение программы проходило легко.

Проект успешно «жил» в течение нескольких лет. Но когда ситуация в стране изменилась, и создание малых предприятий перестало быть

актуальной темой, интерес к проекту угас, и он был естественным образом завершен.

Учитель информатики, априори обладавший цифровыми (тогда их называли информационными) компетенциями, для реализации данного проекта должен был обладать и проектными компетенциями, а также специальными знаниями о создании и работе малого предприятия. Успешность проекта была обусловлена актуальностью идеи собственного бизнеса, озабоченностью одиннадцатиклассников своей будущей траекторией развития, необходимостью научиться работать в новых на тот момент программах [14; 15].

Пример 2. Место – то же, что в примере 1. Время – 1997/1998 учебный год. Обучаемые – учащиеся физико-математического и художественно-графического классов. Учебный предмет – Информатика и информационные технологии плюс Изобразительное искусство (для учащихся художественно-графического класса). Проект «Виртуальная картинная галерея» был реализован учащимися-математиками в конструкторе трехмерных виртуальных миров, позволявшем использовать только прямоугольные блоки. Это была первая, самая простая, разработка фирмы «Параграф», код которой был написан на языке VRML. Юные художники сканировали свои лучшие работы и «развешивали» их по стенам галереи. Проект получил диплом I степени VI Московского конкурса ученических компьютерных проектов. Защиту проектов-лауреатов проводило жюри конкурса.

Цифровые и проектные компетенции педагога, руководившего проектом, были актуализированы на курсах повышения квалификации «Технология разработки мультимедиа проектов» в Московском институте открытого образования [16].

Пример 3. Место – художественно-графический факультет Московского педагогического университета. Время – 2016/2017 учебный год. Обучаемые – студенты второго курса направления «Педагогическое образование». Дисциплина – Современные информационные и коммуникационные технологии.

Руководством кафедры информационных технологий в образовании была поставлена задача обучить студентов создавать фото- и видеоматериалы по результатам педагогической практики. Вместо изучения отдельных тем, завершающихся стандартным практическим заданием, была выбрана проектная технология. Студенты в течение года выполняли учебные задания, по форме соответствующие рабочей программе дисциплины, а по содержанию – теме индивидуального проекта. На первых занятиях в диалоге со студентами была написана программа выполнения проекта: перечислены учебные задания с указанием формы представления результата, срока выполнения и баллами. Сформулировано требование к теме проекта: личность значимая, связанная с художественным образованием, ХГФ и МПГУ. Приведены примеры таких тем, составлен и согласован со студентами рейтинг-план.

Результатом стали интересные и разнообразные материалы: презентации по искусству и методике преподавания, созданные в программах

PowerPoint и Prezi, инфографика, анимация и краткая пояснительная записка по каждому проекту (рис. 13). Позднее к ним добавились видеоролики с мастер-классами, рассказами о педагогической работе, празднования 9 мая, путешествиях и так далее.



Рис. 13. Слайды из презентации по искусству Марины Филипповой

Таким образом, сочетание цифровых и проектных компетенций педагога позволяет ему делать интересными, запоминающимися и лично значимыми занятия с обучаемыми любого уровня, направления подготовки и любой формы обучения, как в основном, так и в дополнительном образовании [17–19].

В работе рассмотрены примеры успешных образовательных проектов, реализованных в среднем и высшем образовании. Проанализированы цифровые и проектные компетенции педагогов, осуществляющих обучение школьников и студентов.

На основе проведенного исследования можно сделать вывод о том, что на современном этапе в контексте цифровизации системы образования с учетом быстро меняющихся социокультурных условий развития информационной инфраструктуры в подготовке учителя изобразительного искусства и дизайна особенно важен компетентный подход, а к самым востребованным можно отнести цифровые и проектные компетенции.

Описанные подходы и приемы могут быть использованы в качестве примеров при обучении будущих преподавателей изобразительного искусства и дизайна.

Библиографический список к главе 5

1. Зотова К.В. Использование личностно-ориентированного подхода для развития творческого воображения у студентов-дизайнеров в процессе разработки книжной графики с использованием цифровых технологий / К.В. Зотова, Л.Н. Романова // Современное педагогическое образование. – 2021. – №5.
2. Катханова Ю.Ф. Цифровая трансформация в художественном образовании: монография / Ю.Ф. Катханова. – МЦИИ «Omega science», 2021. – 219 с.
3. Катханова Ю.Ф. Визуализация учебной информации средствами мультимедиа) / Ю.Ф. Катханова, Е.А. Левашова, Г.М. Салтыкова // Преподаватель XXI век. – 2021. – №3, ч. 1. – С. 187–192.
4. Левашова Е.А. Формирование профессиональных компетенций художника-педагога средствами информационных технологий / Е.А. Левашова // VII Всероссийская научно-практическая конференция «Результаты современных научных исследований». – Пенза: Наука и просвещение, 2020.
5. Левашова Е.А. Мультимедиа технологии в информационном пространстве / Е.А. Левашова, Е.А. Канаева // Глобальный научный потенциал. – СПб., 2020.
6. Левашова Е.А. Развитие творческого и креативного мышления студентов средствами компьютерной анимации / Е.А. Левашова, А.И. Корыгин // Цифровая трансформация образования: актуальные проблемы, опыт, решения. Кн. IV. – М.: Изд-во АЭО, 2021.
7. Миронов В.А. Социальные аспекты активизации научно-исследовательской деятельности студентов вузов: монография / В.А. Миронов, Э.Ю. Майкова. – Тверь: ТГТУ, 2004. – 100 с.
8. Мкртчян С.В. Адаптивность как системное свойство среды проживания [Текст] / С.В. Мкртчян // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник МГХПА им. С.Г. Строганова. – 2013. – №3. – С. 248–259.
9. Паршина К.В. Современные технологии в обучении студентов направления подготовки «Дизайн» / К.В. Паршина, Г.М. Салтыкова // Педагогический журнал. – 2021. – Том 11, №1А. – С. 244–251.
10. Романова Л.Н. Применение цифровых технологий и информационной графики в процессе преподавания пропедевтики и проектирования студентам-дизайнерам / Л.Н. Романова, К.В. Зотова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – №1.
11. Салтыкова Г.М. Организация и результаты научно-исследовательской работы студентов направления подготовки «Дизайн» / Г.М. Салтыкова // Преподаватель XXI век. – 2021. – №1, ч. 1. – С. 198–208.
12. Салтыкова Г.М. Технологии в дизайн-образовании в высшей школе / Г.М. Салтыкова // Преподаватель XXI век. – 2018. – №2, ч. 1. – С. 223–230.
13. Салтыкова Г.М. Цифровые технологии и моушн-графика в дизайн-образовании бакалавров / Г.М. Салтыкова, Е.С. Щелкина // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2018. – №38. – С. 24–28.
14. Северова Т.С. Деловая игра «Создание малого предприятия» (11 класс). / Т.С. Северова // Информатика (приложение к газете «Первое сентября»). – 1998. – №43.
15. Северова Т.С. Деловая игра для старшеклассников: от компьютерной графики до элементов экономических знаний / Т.С. Северова // Материалы XI Международной конференции «Применение новых технологий в образовании» (28 июня – 1 июля 2000 г., Троицк). – Фонд новых технологий в образовании «Байтик», 2000. – С. 54–55.
16. Северова Т.С. Об использовании в образовании трехмерных виртуальных миров / Т.С. Северова // Информатика. – 2002. – №13.

17. Северова Т.С. Опыт художественно-графического факультета МПГУ по реализации программ дополнительного образования / Т.С. Северова // *Материалы XXV Международной конференции «Применение новых технологий в образовании»* (25–26 июня 2014 г., Троицк – Москва). – С. 290–292.

18. Северова Т.С. Особенности обучения информационным технологиям студентов творческих направлений подготовки / Т.С. Северова // *Ceteris Paribus*. – 2017. – №3. – С. 25–27.

19. Северова Т.С. Практический аспект обучения художника-педагога современным информационным технологиям / Т.С. Северова // *IV Международная научно-практическая конференция «Инфо-Стратегия 2012: Общество. Государство. Образование»*: сборник материалов конференции. – Самара, 2012. – С. 267–269.

20. Супруненко Г.А. Магистратура как элемент образовательной системы современной России / Г.А. Супруненко // *Символ науки*. – 2015. – №9–2. – С. 194–196.

21. Ходж С. Дизайн. Почему это шедевр. 80 уникальных историй предметов / пер. с англ. И. Филипповой. – М.: Синдбад, 2015. – 224 с.

ГЛАВА 6

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ДИСТАНЦИОННОГО РЕЖИМА У СТУДЕНТОВ-ОЧНИКОВ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ ЦНС»

С электронными технологиями связаны многочисленные аспекты функционирования различных отраслей современной экономики – анализ, управление и контроль, процесс доставки товаров и предоставление услуг, маркетинг и логистика. В современной России реализуется ряд инициатив, направленных на развитие цифровой экономики, что призвано обеспечить конкурентоспособность страны, экономический рост и национальный суверенитет.

Электронное обучение и образовательные услуги он-лайн становятся неотъемлемой частью цифровой экономики под воздействием технологических, социальных, и экономических факторов, обеспечивая создание новых технологий обучения, удовлетворение общества в доступности и качестве образования и экономических, т.к. образование и исследования всегда вносили значительный вклад в достижение высоких экономических показателей [5; 7; 10].

Помимо реализации федеральных проектов, связанных с искусственным интеллектом и цифровыми технологиями, Правительством разработана «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» и Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Образовательная часть цифровой Программы – «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» была утверждена Правительством Российской Федерации 26 декабря 2017 года в рамках реализации государственной программы «Развитие образования» на 2018–2025 годы [15].

Целью проекта является создание условий для системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования для всех категорий граждан за счет развития российского цифрового образовательного пространства. Проектом предусмотрено, что к концу 2025 года дистанционное обучение пройдут более 11 миллионов человек.

Технология массовых открытых онлайн-курсов расширяет доступность и охват заочного образования, позволяя получать образование непрерывно. Кроме того, машинное обучение позволяет анализировать закономерности поведения пользователя, его предпочтения, формировать вокруг него своеобразную экосистему [2].

Кроме проектов, запущенных ведущими российскими университетами, существуют иные образовательные проекты, отличающиеся методиками преподавания и аттестации. Например, «Университет 20.35» призван обеспечить подготовку кадров для цифровой экономики. При этом

«Университет 20.35» не нуждается в лицензировании и государственной аккредитации своих программ. Еще одним примером служит «Московская школа управления «Сколково» и их образовательная программа «Школа ректоров».

Следует отметить наиболее важные направления развития СЦОС в РФ:

- повышение качества образовательных программ всех уровней и создание не менее 3500 онлайн-курсов, результаты освоения которых могут быть зачтены в основных образовательных программах;
- реализация системы оценки качества на основе сочетания автоматической и экспертной оценок [12].

Развитие цифрового пространства значительно повлияло и на «лицо» образования. В связи с созданием значительного количества информационных ресурсов, широкодоступных из любой точки благодаря Сети Интернет, для решения многих производственных задач в настоящее время уже требуется не овладение определенными знаниями и умениями, а умение правильно находить информацию высокого уровня из различных областей теоретического и практического знания – метаквалификация.

Доступность информации, которую не нужно учить, но нужно уметь найти, приводит к заключению, что можно сэкономить на времени, которое необходимо для получения образования, а, следовательно, и на его стоимости. Поэтому на разных уровнях образование было упрощено, что, в принципе, согласуется с потребностью рынка в дешевой рабочей силе. Еще Адам Смит писал, что человека, получившего образование в результате многолетнего труда, можно сравнить с дорогостоящей машиной. Приобретение знаний – это тяжелый труд, который не всегда заметен со стороны.

В ходе образовательных реформ по-прежнему ставится задача обеспечить общедоступность стандартного набора образовательных услуг и условий для освоения заданных унифицированных результатов в определенный период времени. Но параллельно идет поиск оптимальной модели профессионального образования, отвечающей потребностям молниеносно меняющейся экономики, разработка нормативно-правового обеспечения и программ государственной и отраслевой поддержки соответствующей модели.

Для формирования гибких образовательных траекторий основного и дополнительного профессионального образования, что соответствует молниеносным изменениям в экономике, целесообразно разрабатывать принципы опережающего конструирования и сборки курсов, формирующих пакеты профессиональных компетенций.

Вместе с этим необходимо рассматривать инфраструктурную, управленческую, поведенческую, культурную составляющие содержания традиционного образования (Е.Л. Вартанова, М.И. Максеенко, С.С. Смирнов), которые всегда присутствовали в его классической форме и должны сохраниться в цифровом виде, т.к. функция образования есть окультуривание и просвещение.

Представляется обоснованным, что процесс научного познания не может быть грамотным без сохранения в образовательных программах

относительно медленно меняющегося кросс-дисциплинарного фундаментального теоретического ядра. Но компетенции работы со знаниями, с данными, во многих сферах деятельности могут утратить ведущее значение по сравнению с развитием способности к экспертизе и переносу, проектных и исследовательских компетенций, что невозможно без понимания, что фундаментальные знания отражаются в прикладных, и, наоборот.

Важным компонентом цифровых преобразований является учебно-методическое обеспечение инновационного образовательного процесса, а также определение необходимого объема и форм воспитательной работы с обучающимися. Как при бесконтактной форме образования организовать личностно-ориентированное образование?

Не всем профессиям можно обучать дистанционно. И были, и остаются профессии, при освоении которых совершенно недостаточно получить метаквалификацию, когда человек не может обратиться к данным сервера, и должен качественно работать по руководству «из головы», например, как работают врач анестезиолог-реаниматолог, или хирург. На то, чтобы обратиться к материалам Сети и разрабатывать решение, у таких специалистов просто нет времени.

Поэтому встает закономерный методологический вопрос – как при упрощении обучения не потерять системность, которая и была привнесена в образование с появлением университетов, накапливающих, классифицирующих и обобщающих практические данные и выстраивающих на их основе стройную, универсальную теоретическую базу? Именно она и является основой, позволяющей современному специалисту грамотно и свободно отбирать необходимую информацию из разнообразных источников и правильно ее использовать.

И на примере неожиданного перехода очников на дистанционный режим проблемы дистанционного образования нужно разрабатывать уже сейчас.

Итак, проблемы, с которыми мы столкнулись.

1. Необходимость значительной переработки учебно-методического обеспечения, в частности, по организации семинарских занятий и самостоятельной работы.

2. Инертность студентов, привыкших учиться очно.

3. Несформированные на уровне школы когнитивные компетенции первокурсников.

4. Организационные проблемы технического характера.

В ходе дистанционного образовательного процесса по данному предмету проводились лекционные и семинарские занятия в формате вебинаров. В преподавании анатомии и физиологии всегда используют препараты, атласы, графические иллюстрации. Это не тот предмет, который можно объяснить «на словах», поэтому и на очных и на занятиях в дистанционном режиме, всегда нужен экран.

Это предъявляет определенные требования и к техническому, и к методическому обеспечению учебного процесса.

Технические сложности пришлось учитывать, в том числе и с помощью переработки учебно-методического обеспечения. К ним можно отнести следующее:

- с вебинаров в образовательной среде Университета часто «выбрасывало», что прерывало логическую последовательность изложения, вынуждая студентов терять время на повторные подключения;
- из-за необходимости не загружать сервер, трансляция камер студентов не использовалась. Без визуального контроля сложно понять, слушают лекцию, или нет. Приходилось проводить периодическую переключку, что тоже требовало затрат времени;
- фронтальный опрос студентов необходимо производить в случайном порядке, чтобы студенты все время сохраняли внимание, а не ответили «в свою очередь», а потом бездействовали. В то же время, при работе из дома вполне корректно выключать свои микрофоны, чтобы не было посторонних звуков. Поэтому часть рабочего времени так же уходила на то, чтобы студенты перед ответом активировали микрофон;
- при устном опросе в формате вебинара преподаватель может судить об активности только одного студента.

Итак, режим семинарских занятий, к которым привыкли «очники» с начала года, был значительно усложнен.

В условиях технических сложностей в проведении вебинаров особое значение приобретает самостоятельная работа студентов. Традиционные задания для самостоятельной работы и самоконтроля имеют «слабые места» с точки зрения авторства их выполнения, в связи с чем, их пришлось полностью перерабатывать.

Можно прекрасно считать на калькуляторе, не понимая правил математики и не зная таблицы умножения. В случае сложностей с самостоятельным написанием реферата студенты находят выход в компиляции чужих курсовых и дипломных проектов. Не владея правилами орфографии и пунктуации, при помощи компьютерных редакторов возможно вполне грамотно набирать тексты. Совершенно не зная иностранного языка с помощью автоматического переводчика можно относительно приемлемо делать перевод. Актуальной остается и проблема заимствования и плагиата. Тесты и ситуационные задачи студенты фотографируют из образовательной среды и скидывают с ответами друг другу.

Т.о. перенос образовательного процесса в онлайн – это не простой случай, когда лекция становится видеолекцией, а семинар – вебинаром. Методическая работа преподавателя в ЭО значительно отличается от привычных форм обучения, от ее выполнения преподавателем и оплаты рабочего времени зависят качественные сдвиги в ЭО.

Ввиду невозможности на семинаре проверить знания студентов методом случайной статистической выборки, такие задания должны одновременно проверять знания всего материала темы и ее структуры, т.е. быть достаточно объемными.

Поэтому к разрабатываемым заданиям предъявлялись следующие требования:

- разрабатываемые задания должны исключать применение «компьютерных» компетенций, заимствований, плагиата, решения «по клише»;
- должны обеспечивать и проверять усвоение студентами темы в целом;
- должны исключить оправдание неуспеваемости студентов техническими сложностями.

Для того, чтобы исключить плагиат, иметь возможность оценить индивидуальный вклад каждого студента в выполняемое задание, студентам было предложено записывать скринкаст по анатомическим рисункам к теме занятия, с аудио-комментариями к слайду. Слабым местом такого задания является то, что студенты просто читают описание к слайду по книге. По сути, «просто» скринкаст проверяет способность студента к чтению и нахождению более-менее подходящего фрагмента текста. Таким заданием удастся побудить студента заглянуть в учебник, но не удастся гарантировать усвоение материала и обеспечить формирование внутрипредметных связей.

Уже со школы студенты приходят малоподготовленными. Уверенных навыков анализа и синтеза информации часто не демонстрируют, несмотря на то, что базовые когнитивные компетенции призвано формировать именно общее образование. К самостоятельной мыслительной деятельности, не говоря уже о проблемном научном поиске, чаще всего они не готовы. Студентам-первокурсникам нужен еще и тьютор, а не только преподаватель.

Поэтому при разработке заданий для самоподготовки приходится учитывать и необходимость формирования компетенций, необходимых для учащегося высшей школы.

Скринкаст необходимо выдавать индивидуально и сопровождать методическими указаниями по анализу материала, по его выполнению, по формированию цели, задач и выводов. По завершении работы необходимо писать рецензию. При этом, формулируя методические рекомендации, необходимо формировать умение студента интерпретировать физиологические закономерности в задачах деятельности психолога.

Также были проанализированы имеющиеся в литературе рекомендации по проведению занятий в дистанционном формате. Дискуссию, в том числе, научную, которая воспринимаются зрителями лучше, чем «моно» лекция, проводить затруднительно из-за временных задержек на технические операции (вход, подключение, активация и пр.).

Рекомендуемая в литературе зрелищность лекции требует ресурсов и больше подходит для формата научно-популярных телешоу, работа над которыми требует соответствующих специалистов – сценаристов, редакторов, монтажеров, звукооператоров.

Поэтому в режиме неожиданного перехода очников на ДО большую роль играет самообразование, самоконтроль, самоподготовка. Резко возрастает нагрузка на преподавателя из-за необходимости переработки заданий.

Дискуссионным является и вопрос оценки качества массового цифрового образования, какой она должна быть – автоматической (в условиях массового обучения) или экспертной, какие показатели должны входить в эту категорию.

Традиционно качество образования связывалось с выявлением и определением результатов, которых добиваются педагоги в своем образовательном труде. Но обеспечение качества – это процесс создания определенных условий и выделение необходимых ресурсов, к которым относятся учебно-методическое и финансовое обеспечение, материальная база, способность персонала и подготовленность студентов, информационное обслуживание и другие.

1. «Качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и (или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» /п.29, Ст.2 273-ФЗ/ [17].

2. «Качество образования – это интегральная характеристика признаков, которые идентифицируют уровень образования: и сам процесс и результаты» (Андреев В.И.).

3. «Качество образования – это продукт системы и строго выявленный уровень образованности, достигаемый на каждом этапе обучения в соответствии с запланированными целями – показатель удовлетворенности в ожиданиях всеми участниками процесса образования от реализуемых образовательных услуг» (Коджаспирова Г.М. «Педагогический словарь». М.: Академия, 2000).

Необходимо учитывать, что требования к образованию самих студентов, работодателей и общества к результатам образовательной деятельности различаются между собой и находятся в постоянной динамике и даже конфликте.

С точки зрения потребителей образовательных услуг, качество образования – это его добавленная стоимость, разница между уровнем жизни человека, получившего это образование, и до его получения. При этом очень важной составляющей высокого качества образования является психологическая проблема – какова мотивация участников образовательного процесса: хотят ли учить по-новому педагоги, и хотят ли учиться обучающиеся в новых условиях?

Вопросы мотивации в цифровом образовании, в том числе, при целевой подготовке кадров, также являются дискуссионными и, возможно, предполагают использование инновационных, а не традиционных подходов.

При введении цифрового образования понятие качества образования должно реконструироваться. Перед педагогической наукой встает конкретная актуальная задача разработки новой нормативно-обоснованной системы ФГОС по оцениванию качества цифрового образования, и не только. В отсутствии рекомендаций по надлежащей практике

дистанционного образования ориентиром для построения новой системы могут служить механизмы, традиционно разработанные для сферы бизнес-менеджмента, в частности, на основе международного стандарта ИСО 9001:2008.

Необходимы не одни лишь методические инновации, но и теоретическое осмысление тех новообразований, которые происходят в сфере дистанционного преподавания.

Гибкая и прозрачная теоретическая модель культуры профессиональной деятельности выпускника должна включать следующие компетенции:

- «парциальные» компетенции: общие (ключевые, соответствующие уровню квалификации специалиста);
- специальные (отражающие отраслевые требования, обусловленных основными видами профессиональной деятельности по специальности, проектируемые на основе требований Государственных образовательных и профессиональных стандартов);
- дополнительные (обусловленные региональными особенностями профессиональной деятельности и целями саморазвития специалиста).

В этом смысле дистанционное образование, при соответствующей технической и методической организации, может даже иметь ряд преимуществ, позволяя:

- определить индивидуальный смысл изучения учебной дисциплины;
- ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела;
- выбирать оптимальные формы и темпы обучения;
- применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям;
- осуществлять самостоятельную оценку и корректировку своей деятельности.

Для этого необходимы:

- разработка программно-методического и информационного обеспечения организуемого процесса;
- привлечение всех социо-культурных структур, участвующих в образовательном процессе (работодателей, представителей профессиональных объединений, науки, культуры) к созданию условий для обеспечения и оценки качества подготовки специалистов;
- внедрение гибких образовательных схем, позволяющих выстраивать учебные программы в соответствии с индивидуальными запросами личности и требованиями рынка труда;
- разработка вариативного компонента содержания образования в соответствии с запросами развивающейся личности и рынка труда;
- задачно-процессуальное обеспечение образовательного процесса, способствующее формированию культуры профессиональной деятельности посредством логики усложняющихся учебных и социальных ситуаций: диалогических, игровых, имитационно-моделирующих технологические процессы;
- возможность выбора индивидуального образовательного маршрута и психолого-педагогическое сопровождение личностного и профессионального самоопределения и саморазвития студента и т. д.;

- широкий спектр программ дополнительного профессионального образования;

- внедрение гибкой и открытой системы мониторинга качества профессиональной подготовки.

Таким образом, разрабатываемая дистанционная образовательная среда должна иметь следующие характеристики:

- широту (определяется кругом людей, предприятий, организаций и социальных институтов, которые могут быть привлечены к ее реализации);

- интенсивность (насыщенность пространства образовательными возможностями и ресурсами, их необходимость и достаточность);

- творческую модальность пространства (главной целью которой является активизация развития личности);

- многоплановость (осуществлять личностно-развивающую деятельность – учебно-познавательную, учебно-профессиональную, квази-профессиональную, творческую, исследовательскую);

- осознаваемость (переход потенциальных возможностей для самоопределения обучающегося в реальные, его субъектная позиция в процессе профессионального саморазвития и выбора индивидуального образовательного маршрута);

- устойчивость развития;

- единство и когерентность (общность ценностей, согласованность влияний на развитие личности обучаемого, согласованность действий всех субъектов).

- социальную активность (значимость деятельности для региона и социума и т. д., социальные практики);

- мобильность (способность к ограниченным изменениям пространства в соответствии с изменениями среды, требований, технологий и т. д.).

- постоянное совершенствование – прогнозирование идеального состояния,

- сравнение его с реалиями и планирование развития с учетом имеющихся ресурсов;

- возможность реализации многоплановых видов деятельности (учебно-познавательной, учебно-профессиональной, квази-профессиональной, творческой, исследовательской) и социальных практик;

- формирование нравственного отношения к профессиональной деятельности, в противном случае она (деятельность) подменяется неадекватными формами;

- контроль качества – оценка процесса обучения и его результатов всеми заинтересованными сторонами (включает наличие индикаторов/критериев эффективности процесса и результата, систему оценки и сертификации уровня обученности, самооценку, проводимую обучающими структурами).

Работодатели заинтересованы не только в профессиональной компетентности выпускников, но и в их воспитанности, коммуникативности, т.е. в уровне их общей культуры. Также важны обычная выносливость, дисциплинированность, умение владеть собой в сложных ситуациях,

ответственность за результаты и качество своей деятельности. Дисциплины и тренинги, призванные формировать эти качества, должны включаться в спектр дисциплин дистанционного образования, наряду с общетеоретическими и общепрофессиональными. Дистанционная образовательная среда должна быть фактором интегративного влияния на личностное и профессиональное развитие субъектов образовательного процесса.

Чрезвычайно важная роль должна быть отведена творческим, научно-проектным компетенциям и самообразованию. А навыков самообразования как раз сейчас нет. Потому что на учебные задания в Интернете имеются готовые ответы, которые используются отнюдь не для самопроверки.

Важным вопросом остается формирование системы экспертной и пользовательской оценки качества онлайн-курсов;

В целом, в условиях постоянно меняющейся экономики образованию предстоит перерасти многие исторически обусловленные границы, культурную ограниченность. В противном случае изменившееся образование останется образованием по форме, но необразованностью по содержанию.

Одно можно сказать точно – в соответствии с требованиями времени наиболее эффективно готовить специалиста, способного к разработкам, саморазвитию и самореализации.

В целом, дистанционное образование представляет широкие перспективы для осуществления образования и развития личности, активности, авторства по отношению к своей жизни, ответственности за результаты саморазвития, обеспечивая становление готовности будущего специалиста к самоорганизации, самонаучению, которые в большей степени есть продукт саморазвития субъекта, а не «научения извне».

С изменением уровня развития общества и социальных условий к качеству образования предъявляются все новые и новые требования. Учитывая постоянную изменчивость среды, само понятие «качество образования» будет непрерывно трансформироваться и, в дальнейшем, актуальность этой проблемы долго останется неисчерпанной.

Мы являемся свидетелями колоссальной технологической революции, происходящей в чрезвычайно короткие с исторической точки зрения сроки, меняющей практически все аспекты деятельности человека, и, как следствие, полностью трансформирующей поле профессий. Причём эти изменения влияют и на педагогические технологии работы преподавателя.

Библиографический список к главе 6

1. Андросова И.Г. Технологическая поддержка для обучения в университете / И.Г. Андросова, Т.Л. Герасименко, Е.И. Лобанова, А.Б. Нисилевич, Е.В. Стрижова // Статистика и Экономика. – 2015. – №6. – С. 3–6.
2. Бадарч Д. МООК: реконструкция высшего образования / Д. Бадарч, Н.Г. Токарева, М.С. Цветкова // Высшее образование в России. – 2014. – №10. – С. 135–146.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. Методическая грамотность преподавателя ВУЗа в онлайн-обучении как профессиональная компетенция (на примере организации коммуникаций различных видов) / М.Е. Вайндорф-Сысоева / Международная конференция eLearning Stakeholders and Researchers Summit-2017 (Москва, 10–11 октября 2017 г.). – Национальный исследовательский университет: «Высшая школа экономики», 2017. – С. 137–141.

4. Вайндорф-Сысоева М.Е. Современные подходы к организации превышения квалификации современного педагога / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – №57. – С. 16–23.
5. Ведута Е.Н. Big Data и экономическая кибернетика / Е.Н. Ведута, Т.Н. Джакубова // Государственное управление. Электронный вестник. – 2017. – Вып. 63. – С. 43–66.
6. Герашенко И.Г. Проблемы дистанционного образования: методологический аспект / И.Г. Герашенко, Н.В. Герашенко // Studia humanitatis. – 2017. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://st-hum.ru/content/gerashchenko-ig-gerashchenko-nv-problemy-distancionnogo-obrazovaniya-metodologicheskij> (дата обращения: 16.11.2021).
7. Грум-Гржимайло Ю.В. Экономика информационного общества: иллюзии и реальность. Часть 3 / Ю.В. Грум-Гржимайло // Информационное общество. – 2010. – №6. – С. 12–27.
8. Дик В.В. Технологическая и организационная виртуализация предприятия в условиях информационного общества / В.В. Дик, О.В. Староверова, А.И. Уринцов // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Экономика и управление. – 2016. – Т. 1, №2 (68). – С. 35–41.
9. Дмитриевская Н.А. Массовые открытые онлайн-курсы как инструмент маркетинговых коммуникаций вуза / Н.А. Дмитриевская // Статистика и Экономика. – 2015. – №4. – С. 29–37.
10. Днепровская Н.В. Оценка готовности российского высшего образования к цифровой экономике / Н.В. Днепровская // Статистика и экономика. – 2018. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-gotovnosti-rossiyskogo-vysshego-obrazovaniya-k-tsifrovoy-ekonomike> (дата обращения: 21.10.2021).
11. Каракозов С.Д. Успешная информатизация – трансформация учебного процесса в цифровой образовательной среде / С.Д. Каракозов, А.Ю. Уваров // Проблемы современного образования. – 2016. – №2. – С. 7–19.
12. Козлова Н.Ш. Тенденции цифровой трансформации образования в современных условиях / Н.Ш. Козлова, Р.С. Козлов // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2020. – Вып. 3(46). – С. 51–59.
13. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ Президента Российской Федерации №203 от 09.05.2017 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 14.11.2021)
14. Проблемы развития дистанционного обучения в России / Орлова Е.Р., Кошкина Е.Н. // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2013. – №23. – С.12–20.
15. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации №1632-р от 28 июля 2017 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB7915v7yVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 14.11.2021).
16. Сердитова Н.Е. Образование, качество и цифровая трансформация / Н.Е. Сердитова, А.В. Белоцерковский // Высшее образование в России. – 2020. – №4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovanie-kachestvo-i-tsifrovaya-transformatiya> (дата обращения: 15.11.2021).
17. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», от 29.12.2012 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 16.11.2021).

ГЛАВА 7

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВОЗДЕЙСТВИЯ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ МОЛОДЕЖИ

Итак, на наш взгляд особое значение средств массовой информации в обществе определяет широкий научный интерес и существование разнообразных трактовок деятельности масс-медиа. Так, например Кара – Мурза пишет о воздействии на сознание масс-медиа [1]. Последователи М. Вебера: К. Ясперс, К. О. Апель, У. Эко и др. акцентируют значение коммуникации для достижения человеческой свободы, справедливости, солидарности, выстраивают систему значения рациональной составляющей в культурной деятельности. Сторонники концепции, разработанной Э. Дюркгеймом, Ю. Хабермас, Х. Аренд и др. занимались исследованием общественного восприятия содержания масс-медиа. Основу теории массовой коммуникации заложили работы таких мировых ученых, как Ч. Кули, Г. Тард, У. Липпман. Проблемы СМИ, с точки зрения теоретического анализа исследовали крупные теоретики Р. Мертон и Р. Миллс. Их идеи имели в целом бихевиористский характер, были непосредственно привязаны к эмпирическому анализу и изучали схемы функционирования масс-медиа.

Итак, на основе проведенного нами анализа научной литературы и современных эмпирических данных нами сделан ряд общих выводов:

- сегодня происходит увеличение роли средств массовой информации в функционировании всех ключевых социальных институтов и в управлении обществом;

- СМИ могут воздействовать на восприятие окружающего мира, оценку событий и явлений, происходящих как в общественной, так и личной жизни;

- современные молодые люди более половины времени активного бодрствования тратят на использование средств массовой информации;

- глобальные изменения в мире, развитие сети массовых коммуникаций, экспансия западной либеральной культуры играют значительную роль в формировании мировоззрения российского молодежи.

Таким образом, актуальность информационной социализации молодежи определяется сложностью современной российской общественной ситуации. Распались ранее созданные молодежные объединения и организации, молодые люди оказались предоставлены самим себе, начался процесс десоциализации, приведший к значительному росту числа молодежи с девиантным поведением. Сегодня ситуация жизненного самоопределения молодежи неоднозначна.

С целью определения уровня воздействия СМИ в молодежной среде нами были проанализированы данные, полученные при проведении опытно-экспериментальной работы у учащихся МОБУ СОШ №6 г. Таганрога, было проведено тестирование. Педагогический эксперимент был проведен в рамках педагогической практики.

При проведении педагогического эксперимента мы использовали метод тестирования – это психологический вербально-коммуникативный метод, в котором в качестве средства для сбора сведений от респондента используется специально оформленный список вопросов – тест. Экспериментальным классом при проведении педагогического эксперимента являлся 10 «А» класс, в то время как в 10 «Б» классе работал учитель предметник по установленному программой плану.

Констатирующий этап эксперимента

На этапе диагностики при проведении анкетирования и тестирования (См. Приложение 2–3) в классах 10 «А» и 10 «Б» школы были опрошены и протестированы 30 обучаемых. Так, тестирование, проведенное по теме «Безопасность использования компьютера и СМИ» показало следующие данные:

Таблица 1

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
Ученик 1	3	2	1	2	3	5	1	4	4	2	1	1	2	1	3	2	1
Ученик 2	2	1	2	1	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2
Ученик 3	3	2	4	1	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2
Ученик 4	2	1	2	1	2	3	4	3	3	1	1	2	1	2	2	3	1
Ученик 5	2	1	2	2	2	3	3	5	4	1	3	2	2	2	2	3	2
Ученик 6	2	1	2	1	4	3	2	1	3	2	1	2	1	2	2	3	2
Ученик 7	2	1	2	2	3	3	3	4	1	3	3	2	2	2	2	3	1
Ученик 8	2	1	2	1	2	3	1	1	5	2	3	2	2	2	2	3	2
Ученик 9	2	1	2	2	1	3	2	1	4	1	1	2	1	1	2	3	1
Ученик 10	2	1	2	2	2	3	4	2	1	3	3	2	1	1	2	3	2
Ученик 11	2	1	2	2	4	3	2	3	3	2	1	2	2	1	2	3	1
Ученик 12	2	1	2	1	2	3	1	5	4	3	3	2	1	2	2	3	1
Ученик 13	2	1	2	2	1	3	3	5	3	2	2	2	1	2	2	3	2
Ученик 14	2	1	2	1	2	3	4	3	1	3	1	2	1	2	2	3	1
Ученик 15	2	1	2	1	3	3	2	5	3	1	2	2	1	1	2	3	1

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»

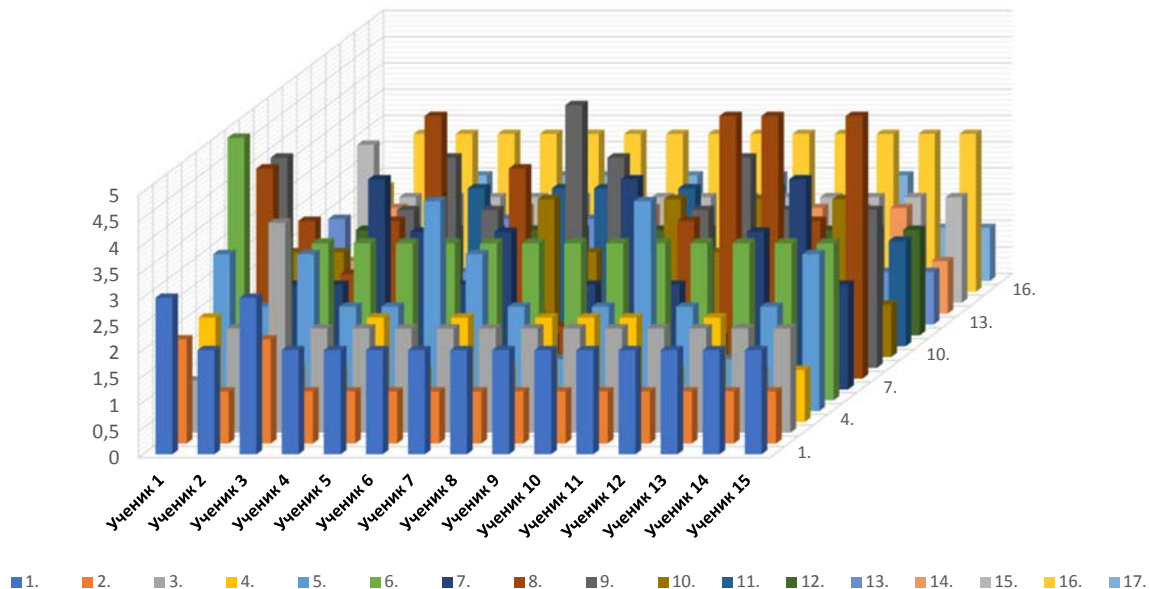


Рис. 1. Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»

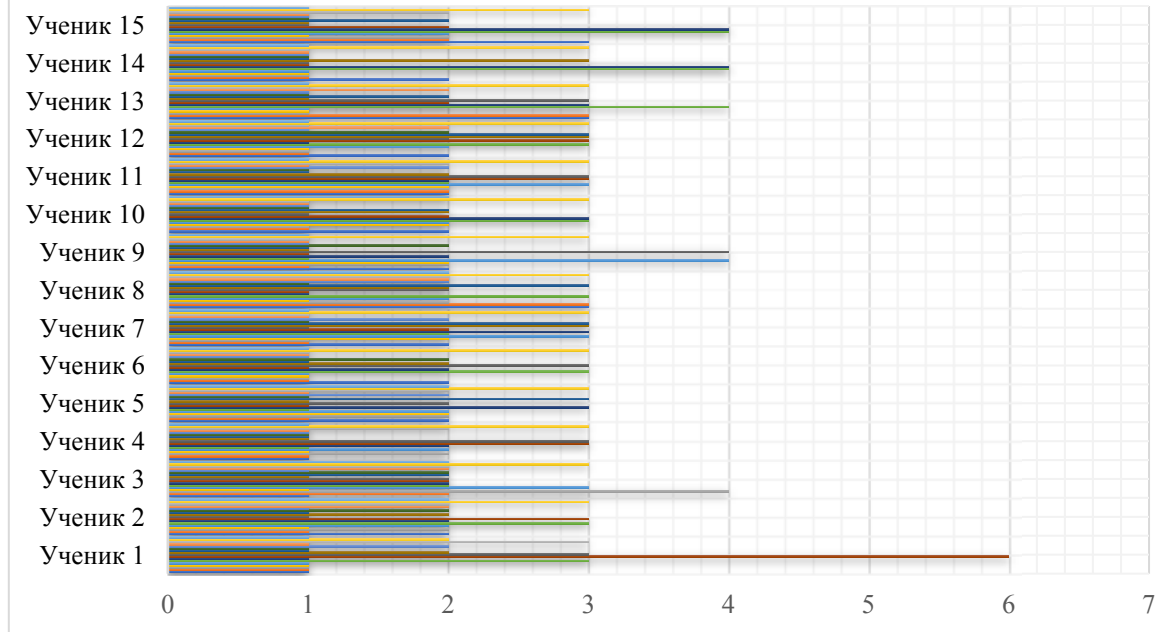


Рис. 2. Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:

Таблица 2

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
Ученик 1	1	1	1	1	1	3	1	6	3	2	1	1	2	1	3	2	1
Ученик 2	2	1	2	1	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2
Ученик 3	1	2	4	1	3	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	3	2
Ученик 4	1	1	2	1	2	1	2	3	3	1	1	1	1	1	2	3	1
Ученик 5	2	1	2	2	2	1	3	1	2	1	3	1	2	1	2	3	2
Ученик 6	2	1	1	1	1	3	2	1	3	2	1	2	1	1	1	3	1
Ученик 7	2	1	1	2	3	2	3	2	1	3	3	1	2	1	1	3	1
Ученик 8	3	3	2	1	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2	2	3	2
Ученик 9	2	1	2	2	4	1	2	1	4	1	1	2	1	1	1	3	1
Ученик 10	2	1	1	2	2	3	3	2	1	2	2	1	1	1	1	3	2
Ученик 11	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	1	1	2	1	2	3	1
Ученик 12	2	1	1	1	2	3	1	3	2	3	3	2	1	2	1	3	1
Ученик 13	3	3	1	1	1	4	3	2	3	1	2	1	1	2	1	3	1
Ученик 14	2	1	1	1	1	4	4	1	1	3	1	1	1	1	1	3	1
Ученик 15	3	2	2	1	2	4	4	2	1	1	2	1	1	1	2	3	1

По результатам оценки тестирования по тесту «Безопасность использования компьютера и СМИ» учащихся 10 «А» показала более высокие показатели, что способствует высокому уровню безопасного поведения при использовании компьютеров, при регистрации в социальных сетях, участии в сетевых играх. Итак, 54% школьников указали на высокий уровень знаний о безопасности при использовании компьютера и СМИ как при учебном, так и досуговом использовании, 16% оценили выше среднего и 20% средний и испытывали затруднения при ответе 10%.

В свою очередь по результатам оценки тестирования по тесту «Безопасность использования компьютера и СМИ» учащихся 10 «Б» показали более низкий уровень знаний, что способствует низкому уровню безопасного поведения при использовании компьютеров, при регистрации и активном участии («зависании») в социальных сетях, участии в сетевых играх. Это 24% школьников указали на высокий уровень знаний о безопасности при использовании компьютера и СМИ как при учебном, так и досуговом использовании, 46% оценили выше среднего и 10% средний и испытывали затруднения при ответе 20%.

Далее, тестирование, проведенное по теме «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде» показало следующие результаты:

Таблица 3

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Ученик 1	2	1	3	4	1	1	4	3	2	4	2	3
Ученик 2	1	4	2	5	3	4	2	2	4	2	3	2
Ученик 3	3	2	1	6	2	3	2	2	4	2	3	1
Ученик 4	1	3	3	5	3	2	3	1	2	4	3	1
Ученик 5	2	1	4	3	3	3	2	2	4	3	3	1
Ученик 6	1	4	3	5	4	3	3	3	3	2	1	1
Ученик 7	4	2	3	4	3	3	2	2	4	3	3	4
Ученик 8	2	3	3	2	4	4	1	4	4	2	3	1
Ученик 9	1	3	2	5	3	2	2	4	1	3	1	3
Ученик 10	1	1	2	1	4	3	3	2	4	1	3	1
Ученик 11	2	2	1	3	3	1	4	4	3	2	2	2
Ученик 12	1	2	3	5	2	3	2	3	4	2	3	1
Ученик 13	3	3	4	6	2	4	4	2	2	4	2	2
Ученик 14	1	1	1	4	1	4	4	1	3	2	3	1
Ученик 15	4	4	1	2	3	4	4	2	3	2	3	2

Таблица 4

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Ученик 1	1	1	3	4	1	1	4	3	2	1	2	3
Ученик 2	1	2	2	3	2	4	2	2	3	2	3	2
Ученик 3	2	2	1	4	2	3	2	2	4	2	3	3
Ученик 4	1	3	3	5	1	2	3	1	2	4	3	1
Ученик 5	2	1	1	3	3	2	2	2	4	3	3	3
Ученик 6	1	3	1	6	2	3	3	3	3	2	1	1
Ученик 7	3	2	3	4	3	2	1	2	2	3	3	2
Ученик 8	2	3	1	2	3	4	1	2	4	2	3	1
Ученик 9	1	4	2	5	3	2	2	2	1	3	1	3
Ученик 10	1	1	2	1	1	3	3	2	2	1	3	1
Ученик 11	2	2	1	3	3	1	1	2	3	2	2	2
Ученик 12	1	2	2	5	2	3	2	3	2	2	3	1
Ученик 13	2	3	4	6	2	3	1	2	2	4	2	3
Ученик 14	1	1	1	3	1	3	3	3	3	2	3	1
Ученик 15	4	2	1	2	3	4	4	2	3	2	3	2

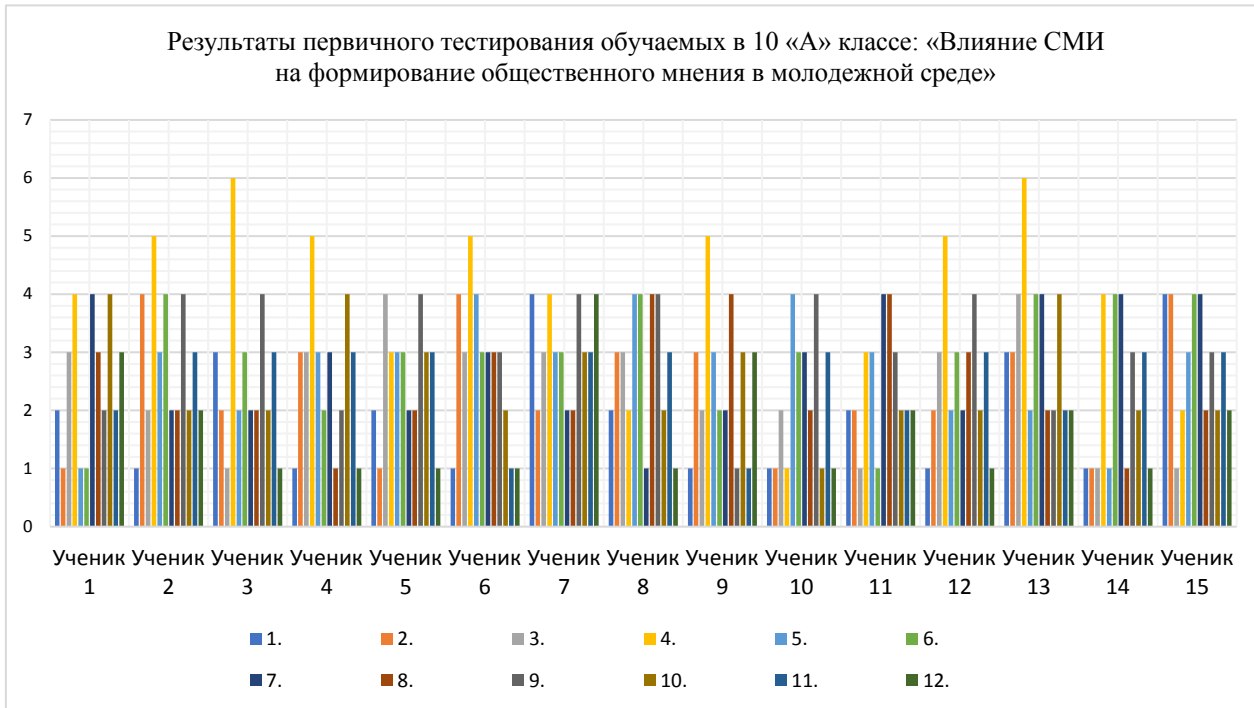


Рис. 3. Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе: «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде»

Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе: «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде»

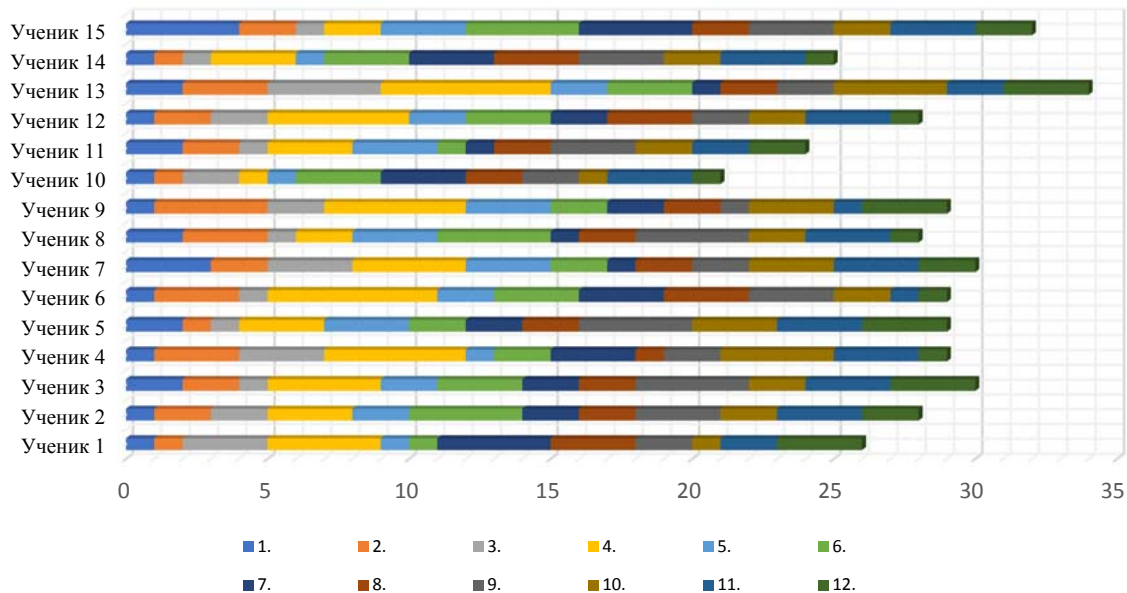


Рис. 4. Результаты первичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе:

Таблица 5

Сравнительные данные по первичному тестированию 10 «А» класс

№ п/п	% выполнения	уровень знания
1	54%	высокий уровень знаний о безопасности при использовании компьютера и СМИ как при учебном, так и досуговом использовании
2	16%	оценили выше среднего
3	20%	средний уровень
4	10%	испытывают затруднения при ответе

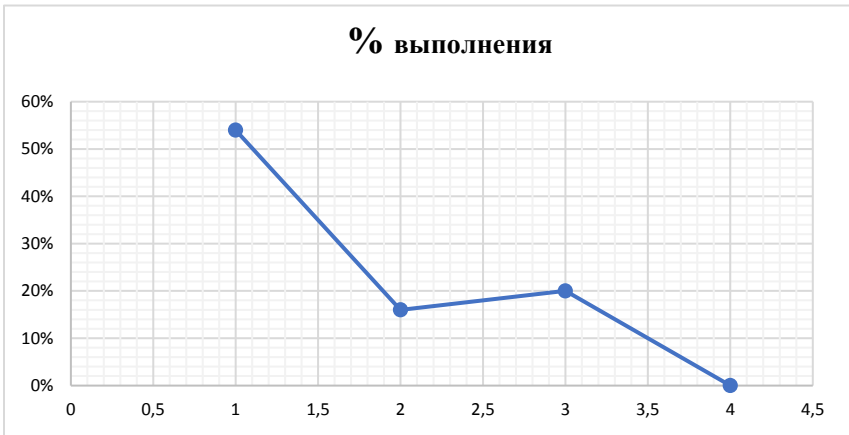


Рис. 5. Сравнительные данные по первичному тестированию 10 «А» класс

Таблица 6

Сравнительные данные по первичному тестированию 10 «Б» класс

№ п/п	% выполнения	уровень знания
1	24%	высокий уровень знаний о безопасности при использовании компьютера и СМИ как при учебном, так и досуговом использовании
2	46%	оценили выше среднего
3	10%	средний уровень
4	20%	испытывают затруднения при ответе

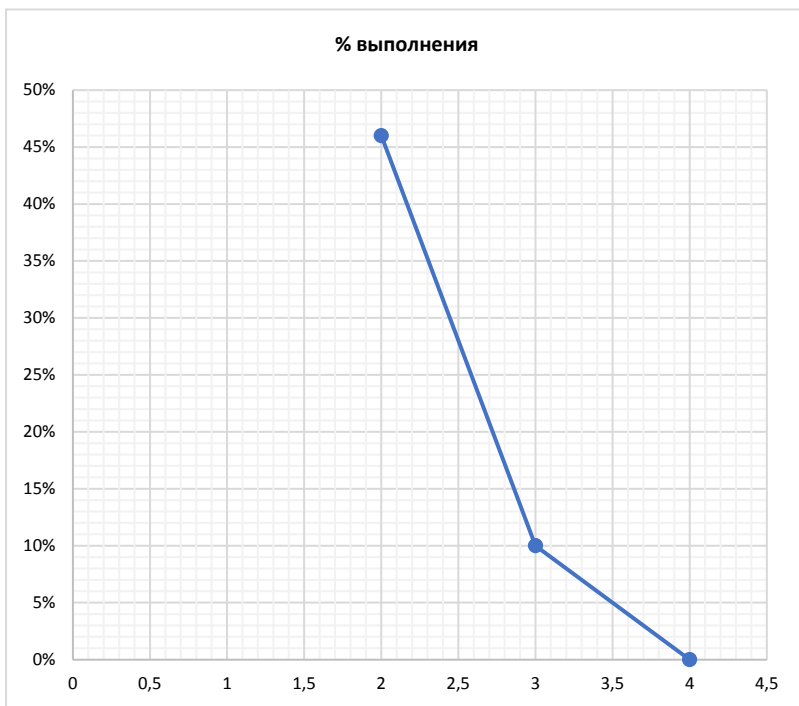


Рис. 6. Сравнительные данные по первичному тестированию 10 «Б» класс

Формирующий этап эксперимента

На формирующем этапе педагогического эксперимента в рамках уроков ОБЖ были проведены занятия, основанные на совместном с учениками обсуждении, вопросов, связанных с достижениями информационно-технической революции влиянием информации как в самом учебном заведении, так и за его пределами, кроме того, вопросов связанных с безопасным использованием современных информационных систем сбора (электронных СМИ), передачи и обработки информации, телекоммуникации, открытых информационных ресурсов, глобальной сети Интернет.

Так было предложено установить в классах, где обычно по расписанию проходят занятия ОБЖ на видное место заранее приготовленную «Коробку с предложениями» и положить рядом листочки, чтобы все ученики имели возможность внести свои предложения по поводу взаимоотношений. Обязательно нужно сказать, что каждое предложение будет коллективно рассмотрено.

Кроме того, было предложено ввести «Тетрадь достижений» в классе для закрепления достигнутых учениками успехов. В течение педагогической практики в эту тетрадь фиксировались учениками как небольшие, свои успехи и достижения, так и более значимые в любом виде деятельности.

В учебном процессе была использована методика «Проигрывание ситуаций». Цель – формирование сплоченности коллектива, готовности к разрешению инцидентов. Рассматривается с детьми типичная конфликтная ситуация и возможные варианты ее разрешения. Во время ролевой игры предполагается использование таких приемов, как создание обстановки, обмен ролями во время игры (понять другой взгляд на ситуацию); зеркальный прием (точное изображение движений, мимики и высказывания персонажа). В учебном процессе использовались ИКТ.

На уроках также были рассмотрены преимущества и недостатки социальных сетей. Было отмечено, что социальные сети способны оказывать как позитивное, так и негативное влияние на детей и подростков.

К позитивному влиянию можно отнести: – во-первых, развитие творческого потенциала, за счет использования видеуроков (можно самостоятельно научиться игре на гитаре или заняться карвингом) и различных сообществ; – во-вторых, поиск развернутой информации; – в-третьих, непосредственно общение с друзьями.

К негативному влиянию следует отнести: – во-первых, ухудшение состояния здоровья, за счёт длительного пребывания за компьютером; – во-вторых «страдает» орфография и пунктуация; – в-третьих, невербальное общение приводит к тому, что дети зачастую не задумываются, о правильности высказывания в адрес собеседника – грань моральное/аморальное стирается. – в-четвертых, частое времяпровождение в социальных сетях ухудшает взаимоотношение с семьей и друзьями; – в-пятых, влияет на выполнение повседневных обязанностей (в т.ч. выполнение домашних заданий); – и, наконец, в-шестых, социальные сети формируют ложное впечатление о любви и дружбе, когда избавиться от близкого человека можно одним щелчком мыши.

Отдельно было отмечено, что любые данные, размещенные в виртуальной сети, теряют такое понятие, как конфиденциальность. Теперь каждый пользователь должен быть готов к тому, что личная жизнь становится достоянием общественной гласности. Данной информацией могут воспользоваться злоумышленники и создать виртуальных двойников. Сообщая информацию о себе (дата рождения, данные о семье и близких, семейное положение, занятия, место учебы, увлечения, путешествия, люди, с которыми вы общаетесь, место, где вы живете и т. д.), необходимо быть готовым к тому, что кто-то воспользуется этим, а собрав воедино все данные, – создаст вашего виртуального двойника. Чаще всего, главной целью фейковой странички является нежелание быть узнаваемым и остаться инкогнито. Создавая такой аккаунт, еще одним немаловажным аспектом выступает и фактор мошенничества, вымогательство денег, клевета, оскорбление личности, а все это происходит из-за возможности остаться безнаказанным.

Таким образом, на наш взгляд, социальные сети дают возможность безграничного общения и свободы, изучения иностранных языков, путешествия, не выходя из дома, знакомства с другими культурами, развиваться в творческом направлении, анонимности и просто получения удовольствия от нахождения в виртуальном мире, что можно отнести к

положительным составляющим. Тогда как к отрицательным относится показ частной жизни на общее обозрение, отсутствие живого общения, деградация как умственная, так и физическая, пропаганда антисоциального образа жизни, суицидов. В любом случае в реальной или в виртуальной жизни выбор зависит от нас самих, назад дороги уже нет и не будет. И в заключение хотелось бы отметить, что у любой медали есть две стороны, поэтому все зависит от нашего отношения к всемирной паутине.

Оценка эффективности проделанной работы

В результате проведенной работы на занятиях было проведено повторное тестирование.

Таблица 7

Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
Ученик 1	3	2	1	2	3	5	4	4	4	2	1	1	2	1	3	2	1
Ученик 2	2	1	4	1	2	3	4	3	1	2	3	2	1	2	2	3	2
Ученик 3	3	2	4	1	3	3	4	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2
Ученик 4	2	3	2	1	3	3	4	3	4	1	3	2	1	2	2	3	1
Ученик 5	2	1	2	2	3	3	3	5	4	1	3	2	2	2	2	3	2
Ученик 6	2	3	4	1	4	3	4	1	3	2	3	2	1	2	2	3	2
Ученик 7	2	1	4	2	3	3	4	4	4	3	3	2	2	1	2	3	1
Ученик 8	2	1	2	1	2	3	4	1	5	2	3	2	2	1	2	3	2
Ученик 9	2	3	2	2	4	3	2	1	4	1	3	2	1	1	2	3	1
Ученик 10	2	4	4	2	2	3	4	2	5	3	3	2	1	1	2	3	2
Ученик 11	2	1	2	2	4	3	2	3	4	2	1	2	2	1	2	3	1
Ученик 12	2	2	4	1	2	3	4	5	4	3	3	2	1	2	2	3	1
Ученик 13	2	1	2	2	2	3	3	5	3	2	2	2	1	2	2	3	2
Ученик 14	2	2	2	1	2	3	4	3	4	3	3	2	1	2	2	3	1
Ученик 15	2	1	2	1	3	3	4	5	4	1	3	2	1	1	2	3	1

**Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе:
диаграммы «Безопасность использования компьютера и СМИ»**

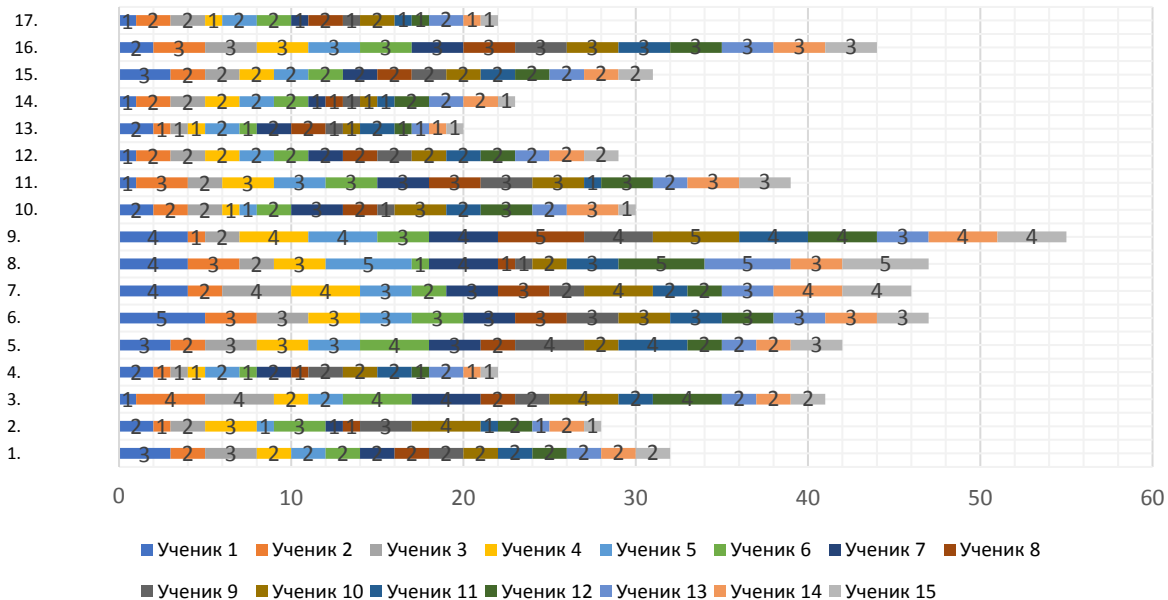


Рис. 7. Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе:
диаграммы «Безопасность использования компьютера и СМИ»

Проведенное повторное тестирование в 10 «А» классе по тесту «Безопасность использования компьютера и СМИ» показало, что результаты не сильно изменились.

Таблица 8

Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе: «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде»

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Ученик 1	2	1	3	4	2	1	4	4	2	4	2	3
Ученик 2	4	2	2	5	3	4	2	2	4	2	3	2
Ученик 3	3	2	1	3	2	3	2	2	4	2	3	1
Ученик 4	1	3	3	5	4	2	3	1	2	4	3	1
Ученик 5	4	1	4	3	3	3	2	2	4	3	3	3
Ученик 6	1	2	4	5	4	3	3	3	3	2	1	3
Ученик 7	4	2	4	4	3	3	2	4	4	3	3	4
Ученик 8	2	3	3	2	4	4	1	4	4	2	3	1
Ученик 9	1	3	4	5	4	2	2	4	1	3	1	3
Ученик 10	4	2	4	3	4	3	3	4	4	1	3	1
Ученик 11	2	2	4	3	3	1	4	4	3	2	2	3
Ученик 12	4	2	4	3	2	3	2	3	4	2	3	3
Ученик 13	3	2	4	6	2	4	4	4	2	4	2	2
Ученик 14	4	1	1	4	1	4	4	1	3	2	3	1
Ученик 15	4	4	1	3	3	4	4	2	3	2	3	2

Повторное тестирование по данному тесту показало, что обучаемые больше стали прислушиваться к мнению семьи, больше стали интересоваться периодической прессой, при выборе СМИ стали интересоваться достоверностью информации, а не только ее популярностью, темы, которые освещаются в электронных СМИ стали интересовать больше связанные с обществом, культурой, наукой, стали задумываться над необходимостью проверять прочитанную информацию в Интернете (см. Рис. 8).

Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе: «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде»

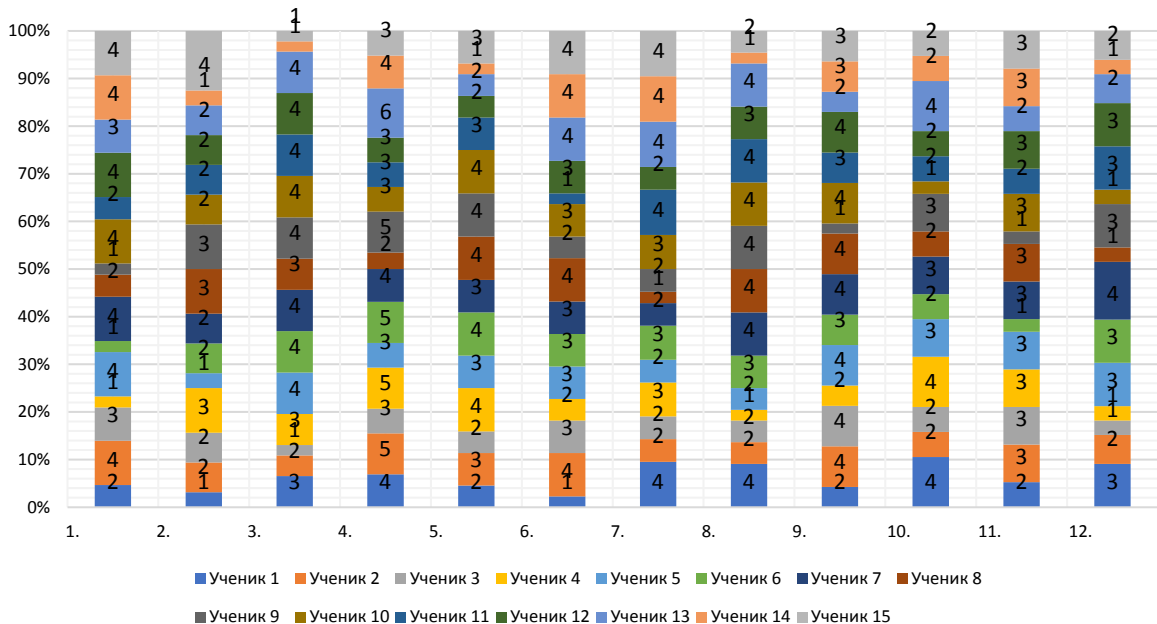


Рис. 8. Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «А» классе: «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде»

Таблица 9

Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.
Ученик 1	1	1	1	2	1	3	1	6	3	2	1	1	2	1	3	2	1
Ученик 2	2	3	2	1	2	3	2	3	1	2	1	2	1	2	2	3	2
Ученик 3	1	2	4	1	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	2
Ученик 4	3	2	2	1	2	1	2	3	3	1	1	1	1	1	2	3	1
Ученик 5	2	1	2	2	2	1	3	4	2	1	3	1	2	1	2	3	2
Ученик 6	3	2	1	2	1	3	2	5	3	2	1	2	1	2	1	3	1
Ученик 7	3	1	1	2	3	2	3	5	1	3	3	1	2	1	1	3	1
Ученик 8	3	3	2	1	2	3	1	6	2	2	3	2	2	2	2	3	2
Ученик 9	2	1	2	2	4	1	2	5	4	3	1	2	1	1	1	3	1
Ученик 10	2	3	1	2	2	3	3	4	1	2	2	1	1	1	1	3	2
Ученик 11	2	2	2	2	3	2	2	3	3	3	1	2	2	1	2	3	1
Ученик 12	2	3	1	1	2	3	1	3	2	3	3	2	1	2	1	3	1
Ученик 13	3	3	1	1	1	4	3	4	3	1	2	2	2	2	1	3	1
Ученик 14	2	1	1	1	1	4	4	6	1	3	1	2	2	2	1	3	1
Ученик 15	3	2	2	1	2	4	4	6	1	3	2	1	1	1	2	3	1

Таблица 10

Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:
«Влияние СМИ на формирование общественного мнения
в молодежной среде»

№ п/п	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Ученик 1	3	1	3	4	1	1	4	3	2	1	2	3
Ученик 2	3	2	2	3	2	4	2	2	3	2	3	2
Ученик 3	2	2	1	4	2	3	3	2	4	2	3	3
Ученик 4	1	3	3	5	1	2	3	1	2	4	3	1
Ученик 5	2	4	1	3	3	2	2	2	4	3	3	3
Ученик 6	1	3	3	6	2	3	3	3	3	4	1	1
Ученик 7	3	2	3	4	3	2	1	2	2	3	3	2
Ученик 8	2	3	1	2	3	4	2	2	4	2	3	1
Ученик 9	4	4	2	5	3	2	2	2	1	3	1	3
Ученик 10	4	1	2	1	1	3	3	2	2	4	3	1
Ученик 11	2	2	1	3	3	1	2	2	3	2	2	2
Ученик 12	1	2	2	5	2	3	2	3	2	2	3	1
Ученик 13	2	3	4	6	2	3	1	2	2	4	2	3
Ученик 14	4	1	4	3	1	3	4	3	3	4	3	1
Ученик 15	4	2	4	2	3	4	4	2	3	4	3	2

**Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»**

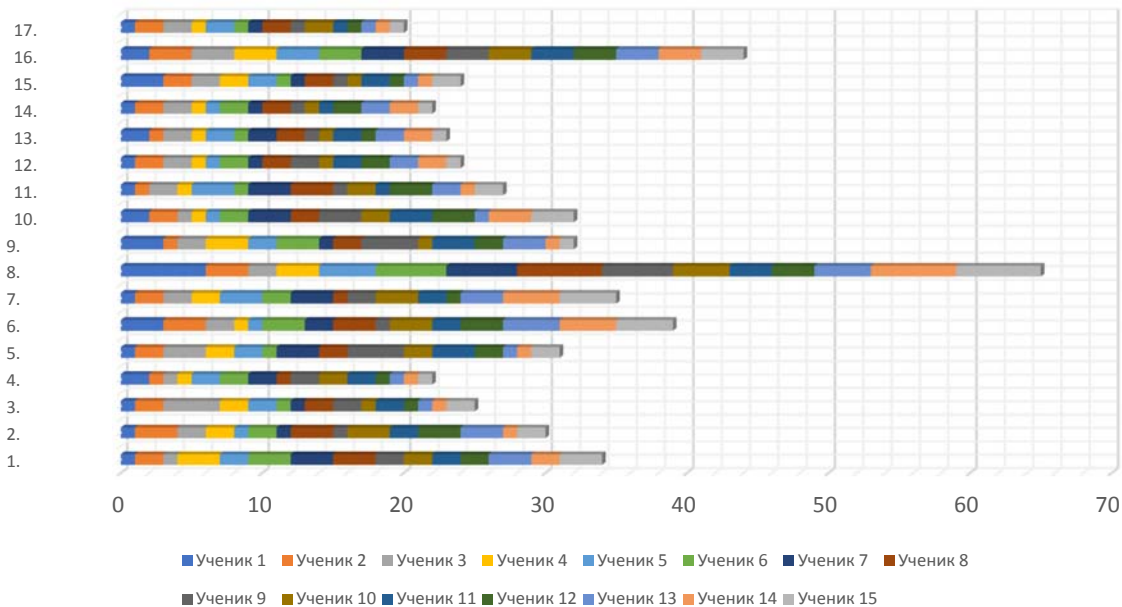


Рис. 9. Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:
«Безопасность использования компьютера и СМИ»

Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе: «Влияние СМИ на формирование общественного мнения в молодежной среде»

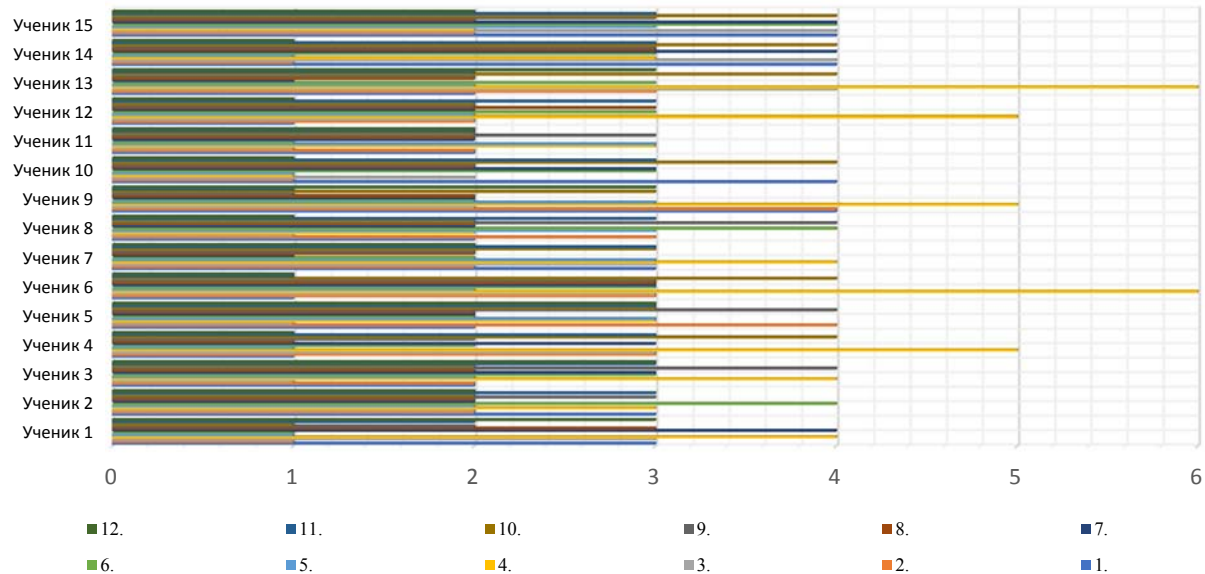


Рис. 10. Результаты вторичного тестирования обучаемых в 10 «Б» классе:

*Результаты проделанной работы.
Расчет U критерия Манна – Уитни*

Таким образом, после проведения занятий по тематике, исследуемой в работе и по вторичному проведенному тестированию, можно сделать вывод, что в экспериментальном классе (10 «А») уровень знаний повысился. Математический расчет был проведен при использовании статистического метода, предложенного Х. Б. Манном и Д. Р. Уитни [2].

Автоматический расчет U-критерия Манна-Уитни

Шаг 2

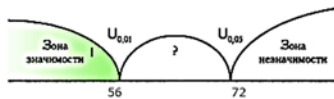
№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	1	2	4	23,5
2	2	7,5	4	23,5
3	2	7,5	4	23,5
4	4	23,5	4	23,5
5	3	14	3	14
6	2	7,5	4	23,5
7	3	14	4	23,5
8	1	2	4	23,5
9	2	7,5	2	7,5
10	4	23,5	4	23,5
11	2	7,5	2	7,5
12	1	2	4	23,5
13	3	14	3	14
14	4	23,5	4	23,5
15	2	7,5	4	23,5
Суммы:		163,5		301,5

Результат: $U_{\text{Эмп}} = 43,5$

Критические значения

U_{α}	
$p \leq 0,01$	$p \leq 0,05$
56	72

Ось значимости:



Полученное эмпирическое значение $U_{\text{Эмп}}(43,5)$ находится в зоне значимости.

Таким образом, на наш взгляд, социальные сети дают возможность безграничного общения и свободы, изучения иностранных языков, путешествия, не выходя из дома, знакомства с другими культурами, развиваться в творческом направлении, анонимности и просто получения удовольствия от нахождения в виртуальном мире, что можно отнести к положительным составляющим. Тогда как к отрицательным относятся показ

частной жизни на общее обозрение, отсутствие живого общения, деградация как умственная, так и физическая, пропаганда антисоциального образа жизни, суицидов. В любом случае в реальной или в виртуальной жизни выбор зависит от нас самих, назад дороги уже нет и не будет.

Библиографический список к главе 7

1. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием / С.Г. Кара-Мурза. – М., 2000. – 490 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kob.in.ua/pictures/knigi/murza/manipulation.pdf>
2. Автоматический расчет U – критерия Манна – Уитни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.psychol-ok.ru/statistics/mann-whitney/>

ГЛАВА 8

МЕТОД ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОЛЯ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Введение

Иностранцы, приезжающие в российские университеты, нацелены на освоение языка с целью получения профессии. Нередко эта утилитарная цель остаётся единственной.

Преподаватели РКИ обеспечивают условия для достижения этой конкретной цели, т.е. помогают изучить язык (так называемое общее владение) и на этой базе – освоить язык специальности. Кроме этого, преподаватели стремятся обеспечить условия для успешной межкультурной коммуникации иностранных студентов, что способствует полноценному овладению профессией. Надо заметить, что эти аспекты взаимосвязаны, поскольку, освоив русский язык в достаточной степени, иностранцы получают универсальный инструмент и для овладения языком специальности, и для успешной межкультурной коммуникации.

Данная статья посвящена методу лингвокультурологического поля (далее ЛКП) в обучении иностранцев нефилологических специальностей русскому языку. Согласно исследованию В. В. Воробьёва, «концепция лингвокультурологии и поля как её метода и комплексной единицы» может быть использована «в целях национально ориентированного преподавания русского языка как иностранного» [7, с. 7–8]. По нашему мнению, метод поля может быть эффективно использован ещё и в целях профессионально ориентированного преподавания РКИ.

В статье сформулированы принципы моделирования ЛКП на примере полей «русский врач», «русский воин» и «русский музыкант», что, несомненно, отражает выводы В. В. Воробьёва, разработавшего модель ЛКП «русская национальная личность». На основе выводов учёного описан подход к организации обучения русскому языку иностранных студентов, соответственно, будущих врачей, офицеров и музыкантов.

Задачами авторов являются: 1) изложить теоретические основы работы; 2) сформулировать принципы формирования ЛКП в дидактическом аспекте; 3) описать ЛКП «русский врач», «русский воин» и «русский музыкант».

В работе были использованы следующие методы исследования: метод контролируемого отбора, концептуальный анализ, синтез, моделирование полей.

Разработка данной темы актуальна, поскольку считаем необходимым формировать у иностранных студентов нефилологических специальностей наряду с профессиональной компетенцией – лингвокультурологическую, что, в свою очередь, будет способствовать формированию ком-

муникативной компетенции и более эффективному освоению профессии. Всё это призвано обеспечить учащимся полноценную жизнь и учёбу в России.

История вопроса. Обоснование межпредметных связей

Обучение иностранных студентов русскому языку происходит в рамках следующих дисциплин: русский язык как иностранный (РКИ), иностранный язык (русский), иностранный язык в профессиональной сфере / язык специальности, лингвострановедение, деловой иностранный язык и других. В рамках каждой отдельной филологической дисциплины решаются конкретные задачи. Например, общему владению языком иностранцы обучаются на занятиях по РКИ и иностранному языку (русскому), профессиональную терминологию изучают на уроках по языку специальности, знакомство с культурой через язык происходит в том числе через лингвострановедение. В предметную область этой дисциплины входят сведения по истории, географии, экономике, политике России. Иностранные учащиеся получают также информацию о русской культуре, при этом «...ознакомление проводится через посредство русского языка и в процессе его изучения» [6, с. 38].

Полагаем, что эффективный путь организации обучения русскому языку с начального этапа – через профессионально ориентированные ЛКП. Каким образом соотносится формирование лингвокультурологических полей с профессиональным образованием студентов-иностранцев нефилологических специальностей?

О формировании таких полей можно рассуждать в сфере лингвокультурологии, не входящей в число учебных предметов для иностранных студентов-нефилологов. Отвечая на поставленный выше вопрос, необходимо прояснить, чем лингвокультурология отличается от лингвострановедения.

Лингвокультурология, будучи наукой молодой, определяется учёными по-разному. Так, В.А. Маслова определяет её как науку, возникшую на стыке лингвистики и культурологии и исследующую проявления культуры народа, отразившиеся и закрепившиеся в языке [22]. В. В. Воробьёв даёт следующую дефиницию: «Лингвокультурология – комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления (система норм и общечеловеческих ценностей)» [7, с. 36–37].

Известно также определение В.В. Красных, делающей акцент на тесной связи данной дисциплины с этнопсихолингвистикой, поскольку, выделяя культурно-значимые языковые единицы, мы сможем прояснить национальную картину мира носителей языка [17, с. 10–12].

Как теоретическую лингвистическую науку, занимающуюся описанием взаимодействия языка и культуры, трактуют лингвокультурологию Е.И. Зиновьева и Е.Е. Юрков. Исследователи отделяют её от лингвострановедения, поскольку «объём термина *страноведение* шире объёма термина *культура*» [11, с. 24].

В аспекте обучения иностранцев русскому языку вслед за Е.И. Зиновьевой и Е.Е. Юрковым считаем плодотворным синтез лингвокультурологии и лингвострановедения и соответствующих учебных дисциплин (напомним, что в данной работе речь идёт о студентах нефилологических специальностей вузов). Как было сказано выше, причин для объединения как минимум две: обучение иностранному языку для успешной межкультурной коммуникации и овладение языком выбранной специальности. Наш опыт показывает, что в рамках такого интегрированного подхода достижение этих целей возможно.

Итак, в лингвокультурологическом аспекте язык изучается как феномен культуры. Соответствующая учебная дисциплина даёт возможность проникнуть в культуру своей страны или страны изучаемого языка. Цель обучения языку не ставится.

Лингвострановедческий подход, являющийся частью методики преподавания РКИ, означает обучение языку на определённом страноведческом материале. Успешность данного подхода связана с лингвострановедческими принципами, сформулированными Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым [6].

Эти принципы частично заключаются в следующем: иностранец познаёт страну через язык; успешному приобщению к чужой действительности способствуют коммуникативная, кумулятивная и директивная функции языка; аккультурация иностранцев происходит в процессе обучения. В результате этого формируется оценка чужой страны и народа в целом. Страноведческие сведения накапливаются у слушателей в результате коммуникации, а также из учебных текстов [Там же. С. 10–13]. Таким образом происходит знакомство учащихся с историей, культурой, экономикой, географией и т. д. страны изучаемого языка.

Думается, что сопоставляемые учебные дисциплины, лингвокультурологию и лингвострановедение, можно представить в виде двух пересекающихся множеств, при этом областью пересечения будут некоторые слова / концепты / лингвокультуремы (см. об этом ниже), актуальные для изучения иностранными студентами той или иной специальности.

Иностранные студенты изучают специальную терминологию в том числе на уроках по иностранному языку в профессиональной сфере. При этом учащиеся неизбежно сталкиваются с некоторыми из этих терминов в рамках лингвокультурологии и лингвострановедения. Например, при чтении рассказа М. А. Булгакова «Стальное горло» студенты-медики встречаются с медицинской терминологией: *роды, ущемленная грыжа, позвоночный столб, оперативное акушерство, оперативная хирургия, поперечное положение младенца, дифтерийный круп, впрыснуть камфару, шприц, «Стерилизуйте немедленно нож, ножницы, крючки, зонд», трахеотомия, рана, пинцет, тампон, дыхательное горло, фельдшер* [23, с. 242–246]. На схеме 1 представлено соотношение рассмотренных учебных дисциплин.

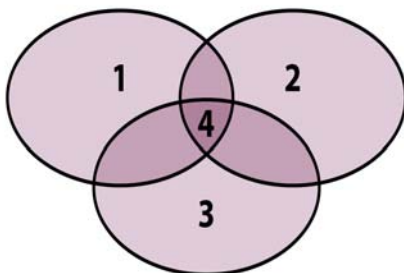


Схема 1. Соотношение учебных дисциплин

1. Лингвокультурология.
2. Лингвострановедение.
3. Иностранный язык в профессиональной сфере / иностранный язык (русский).
4. Общая лексика.

Из схемы видно, что междисциплинарные связи в данном случае выражаются в наличии общей лексики (4, схема 1). Наш опыт показывает, что использование общих единиц, терминов, понятий в указанных дисциплинах повышает эффективность усвоения языка профессии.

Поясним сказанное ещё на одном примере.

Во время работы с иностранными курсантами военного училища (Новосибирск) был сформирован круг чтения учащихся в рамках дисциплины «Иностранный язык (русский)», в основном, на профессиональном материале. Цель такой «профорientации» – создание у них отчётливого представления о том, каков он, настоящий русский офицер. Это, в свою очередь, необходимо для формирования безусловного положительного отношения к нашей стране после обучения в России и возвращения домой.

На основе этого опыта авторами данной статьи сформулированы общие принципы подбора литературы для эффективного формирования навыков чтения у учащихся-иностранцев [2, с. 145–149]. (Доклад на эту тему был прочитан на заседании секции «Обучение РКИ» 19.09.2019 в рамках XXX Ежегодной Международной научной конференции «Язык и культура» (ТГУ, Томск).)

В список включён общедидактический принцип «от простого к сложному». Иллюстрацией этого принципа является выработанная опытным путём последовательность действий преподавателя:

1. Обучение чтению начинается с минимальных по объёму простых текстов. Для будущих офицеров – это пословицы («Один в поле не воин», «Бой – святое дело, иди на врага смело», «Друг друга поддерживать – победу одерживать» и др.).

2. След за этим возможно слушание военных песен («День Победы» Д. Тухманова и В. Харитонова, «До свидания, мальчики» и «Бери шинель, пошли домой» Б. Окуджавы и др.), а затем чтение этих же текстов.

Аудирование в данном случае облегчает чтение, внося эмоциональную составляющую в процесс обучения.

3. Далее рекомендуется чтение прозаических текстов, что является более сложной задачей для обучающихся. К примеру, фрагментов рассказов С. Алексеева: «Брестская крепость», «Дом» и М. Шолохова «Судьба человека». Любой прозаический текст возможно адаптировать для облегчения восприятия учащимися.

Данная подборка текстов предполагает три подхода в работе с ними (схема 1): лингвокультурологический (героизм и самопожертвование русских солдат), лингвострановедческий (Великая Отечественная война) и профессиональный (военная лексика). Это, разумеется, не отменяет обращение к другим аспектам языка, например, к синтаксису и морфологии, но превалирует именно лексический аспект.

Позволим себе напомнить вопрос, заданный вначале: каким образом формирование лингвокультурологических полей связано с профессиональным образованием студентов-нефилологов?

Несомненно, такая связь есть. Она заключается в том, что метод ЛКП позволяет сразу выстраивать структуру поля, отделяя главное от второстепенного, позволяет сразу видеть конечную цель – концепт, который должен быть сформирован (имя поля), позволяет наполнять культурологическим содержанием вполне обозримое число единиц. Позволяет, наконец, сориентироваться по времени изучения единиц, поскольку списки, составляющие поле, невелики. При этом надо понимать, что сами единицы – это, в том числе, лексика, находящаяся на стыке лингвокультурологии, лингвострановедения и профессионального языка, поэтому студенты постигают профессиональную терминологию с самого начала обучения.

Другими словами, из арсенала учебных дисциплин (схема 1) вычленяется национально и профессионально ориентированная общая лексика, из которой формируется ЛКП по принципу «от главного к второстепенному». Чем обеспечивается выполнение этого принципа – об этом ниже. Обучение организуется с ориентацией на учебные концентры (В.В. Воробьев) по принципам «от главного к второстепенному» и «от простого к сложному».

Метод ЛКП

Прояснив в предыдущем параграфе взаимоотношения важных в аспекте обучения РКИ дисциплин, а именно, лингвокультурологии, лингвострановедения и иностранного языка в профессиональной сфере / иностранного языка (русского), необходимо определить термин «поле».

Согласно Лингвистическому энциклопедическому словарю (далее – ЛЭС) поле – это «совокупность языковых (гл. обр. лексических) единиц, объединенных общностью содержания (иногда также общностью формальных показателей) и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [20, с. 380].

Полевой подход в лингвистике получил широкое распространение, дефиниций поля много, причём поле рассматривается либо как способ организации языкового материала, либо как метод исследования. В

работах Ф.П. Филина, С.Д. Кацнельсона, А.А. Уфимцевой, Ю.Н. Караулова, Г.С. Щура демонстрируется первый подход. В целом, большинство учёных полагают, что сущностью поля является взаимодействие составляющих его семантических компонентов. Подход к полю как к методу исследования предлагается, в частности, исследователями М.А. Стерниной и Г.А. Адмони.

Г.Р. Кадырова в работе [13, с. 237–241] замечает, что «при всем разнообразии классификаций поля, имеющих место в лингвистических исследованиях, превалирующим остается воззрение на поле как на лексическую (словесную) систему в трудах Э. Косериу, С.Д. Кацнельсона, Ю.Н. Караулова».

Вслед за В.В. Воробьевым считаем, что полевой способ организации языкового материала возможно продуктивно использовать в дидактических целях.

Любое ЛКП имеет стандартную структуру (ядро, центр, периферия) и состоит из лингвокультурем. По определению В.В. Воробьева, «лингвокультурологическое поле – это иерархическая система единиц, обладающих общим значением и отражающих в себе систему соответствующих понятий культуры» [7, с. 301]. Единица поля, лингвокультурема, по форме представляет собой языковой знак, содержанием же является культурный смысл, т.е. сеть культурных ассоциаций [Там же. С. 48–49].

Ядро, центр, периферия – общенаучные термины, используемые и в математике, и в медицине, и в биологии. Во всех научных отраслях эти термины имеют одинаковое смысловое наполнение, предполагающее другую иерархию, а именно: центр, ядро, периферия. Тем не менее в данной работе используется структура ЛКП, принятая в лингвистике (ядро, центр, периферия).

Визуально лингвокультурему можно представить в виде полусферы, на верхней плоской поверхности которой расположен языковой знак (1, схема 2), а её объёмом является сегмент культурного пространства (2, схема 2).

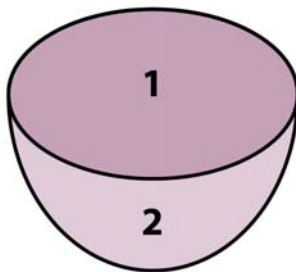


Схема 2. Лингвокультурема

1. Форма (языковой знак, обладающий языковым значением).
2. Сегмент культурологического содержания поля.

В качестве примера можно привести лингвокультурему *офицер*.

Слово *офицер* – это языковой знак (1, схема 2). Офицеры – это родовое название военнослужащих, имеющих звание от младшего лейтенанта до генерал-полковника. Богат объём ассоциаций к слову *офицер*: офицерская честь, «слово офицера», Дом офицеров, офицерская жена, офицерская вдова, офицерские традиции, разжалованный офицер, обращение «господа офицеры», фильм «Офицеры», офицер царской армии, белый офицер, старший офицерский состав, кадровый офицер, О. Газманов «Офицеры», «Офицер – в доблести пример», «Офицер молод, а твёрд как молот». Примерно так возможно представить культурологическое содержание поля (2, схема 2), призванное наполнить смыслами языковой знак *офицер*.

А. Вежицкая в книге «Семантические универсалии и описание языков» [5, с. 263–305] показала, что в любой культуре существуют слова, являющиеся её «центральными точками», как, например, в русской культуре слово «душа». Исследователь выделяет три основания для отнесения какого-либо слова к этой категории: «культурную разработанность», «частотность» и принцип «ключевых слов». Он заключается в том, что рассматриваемое слово должно быть общеупотребительным и часто употребляемым в «в какой-то одной семантической сфере, например, в сфере эмоций или в области моральных суждений», а также оно может находиться «в центре целого фразеологического семейства, подобного семейству выражений с русским словом душа», может часто встречаться «в изречениях, в популярных песнях, в названиях книг и т. д.». Таким образом, наше понимание единицы лингвокультурологического поля – лингвокультуремы – вполне соотносится с мнением А. Вежицкой о «центральных точках» культуры.

Структуру ЛКП можно представить следующим образом (схема 3).

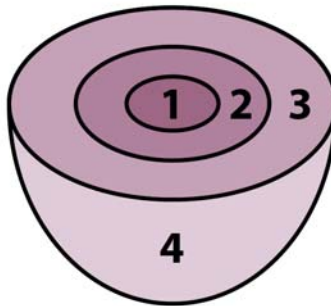


Схема 3. Структура ЛКП

1. Ядро (имя поля).
2. Центр (множество частотных единиц).
3. Периферия (расширенное множество менее частотных единиц).
4. Культурологическое содержание поля.

Понятие лингвокультурологического поля представляется методологически верным, способным выразить идею любого ключевого концепта культуры и, главное, удобным в аспекте обучения РКИ. Воспользовавшись методом поля, можно определить значимость каждой единицы внутри поля и, исходя из этого, выстраивать технологию обучения. Таким образом, теоретическое структурирование конкретного поля используется для прикладных целей, т.е. для оптимизации процесса обучения.

К области теории относится немаловажный вопрос о вхождении / невхождении терминологии в структуру ЛКП. Полагаем, что *термин* – это языковой знак, обладающий значением, но при этом не имеющий «сети культурных ассоциаций». Существует много схожих определений термина, и в каждом подчёркивается его связь с *понятием*, как например, в определении А.В. Суперанской: «для термина именуемое понятие одновременно и есть именуемый объект,.. За термином всегда стоит предмет ... специальной мысли, ограниченной определённым полем» [цит. по: 18, с.42]. Н.Н. Лантюхова понимает под термином «слово или словосочетание, соотнесённое со специальным понятием, явлением или предметом в системе какой-либо области знания» [Там же. С. 44], не отягощённое культурными ассоциациями. Таким образом, термины не входят в ЛКП, если они не имеют культурных ассоциаций.

Рассуждая о связи *термина* и *понятия*, необходимо вспомнить о *представлении*, языковой единице, находящейся в этом же ряду. *Представление* – педагогический и психологический термин, смысл которого достаточно аморфен относительно *понятия*. Например, у человека, не знающего медицину, после чтения рассказа «Стальное горло» может сформироваться *представление* о трахеотомии. Врач же имеет чёткое *понятие* об этой манипуляции. У любого специалиста в его профессиональной сфере формируется система понятий. *Термин* же подобен «этикетке» на понятии, это имя понятия. Соотношение смыслов этих трёх языковых единиц показано на схеме 4.

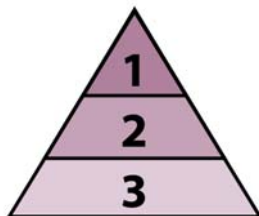


Схема 4. Соотношение термина, понятия и представления

1. Термин.
2. Понятие.
3. Представление.

Таким образом, в основе пирамиды – достаточное аморфное и обширное *представление* (3, схема 4). *Понятие* – чёткое и компактное (2, схема 4). *Термин* – это точка, «этикетка», имя понятия (1, схема 4).

Что входит в ЛКП? В ЛКП входят языковые знаки. Сначала иностранцы получают *представление* о русском враче, воине, музыканте. В процессе обучения русскому языку, в том числе, благодаря методу ЛКП *представления* переходят в *понятия*. При этом языковые знаки остаются языковыми знаками.

Важным вопросом является также уточнение статуса ядра ЛКП. Ядро – это имя поля. Что оно представляет собой – *концепт*? *понятие*? *представление*? Поскольку определений концепта достаточно много, воспользуемся определением Е.И. Зиновьевой и Е.Е. Юркова. Проанализировав все имеющиеся дефиниции, авторы отмечают двойное толкование концепта – в узком и в широком смысле. В узком смысле под *концептом* понимают понятие, которое, «развиваясь, актуализируя в речи отдельные семантические признаки, обрастает объёмом»; в широком смысле *концепт* является основной единицей ментальности, которую авторы понимают вслед за В.В. Колесовым «как смысл, который может существовать в различных формах в нашем ментальном мире, сознании – в форме представления, образа, символа или понятия» [11, с. 88]. Авторы отмечают также, что *понятие* – это калька с латинского *conceptus*. Таким образом, *концепт* и *понятие* – в некотором смысле синонимы. Значит, ядро-имя поля – это *понятие* / *концепт*.

При выборе имени поля можно также обратиться к теории «логоэпистемы» Н.Д. Бурвиковой и В.Г. Костомарова. Данные единицы представлены учёными как символы, за которыми стоят фоновые знания, события, целые тексты либо имена. Логоэпистемы выражают мысль кратко, они несводимы к известным языковым единицам, но представляют собой знание в «свёрнутой форме» [16, с. 40–46; 4, с. 31–39]. Авторы теории «логоэпистемы» отмечают, что логоэпистема – это знак, по которому узнают «своих». Например, фразы: «Разруха у вас в головах», «Никогда не читайте за обедом советских газет», «Резать, не дожидаясь перитонита!» – узнаются, понимаются и применяются в соответствующих ситуациях людьми старшего возраста. Несомненно, эти всем известные формулы следует отнести к логоэпистемам. Или, например, нарицательное имя «доктор Айболит» для всех поколений советских / российских людей, читавших К.И. Чуковского, нагружено множеством ассоциаций. Имена ЛКП «русский врач» и «русский офицер» вполне соотносятся с понятием логоэпистемы, хотя и не совпадают с ним.

По теории В. В. Воробьёва весь массив языковых знаков, составляющих поле, может быть разделён на концентры – группы языковых единиц. В дидактическом аспекте речь идёт об учебных концентрах. Исследователь формулирует следующее определение: «Учебные концентры – это самодостаточные классы учебного материала, связанные между собой содержательной преемственностью, увеличением и усложнением сведений, движением от основной информации к периферийной, а также

соотнесённые с интеллектуальными возможностями учащихся и условиями обучения» [7, с. 259].

Понятие учебного центра неразрывно связано с понятием сквозной лингвокультурологической темы. В многократно цитируемой нами монографии сквозной темой является «русская национальная личность». В логике нашей работы сквозные лингвокультурологические темы профессионально ориентированы – «русский врач», «русский воин» и «русский музыкант». Значит, ядро-имя поля – это *понятие / концепт*, а в дидактическом аспекте – сквозная лингвокультурологическая тема.

ЛКП и учебный концентр соотносятся как целое и части, причём части могут быть скомпонованы в соответствии с логикой изучаемого учащимися материала. Задачей же преподавателя является оптимальное с точки зрения обучения формирование и наполнение концентров, «и в таком случае учебный процесс, представляющий собой движение от концентра к концентру (от основной информации к периферийной), окажется согласованным с лингвокультурологическим полем как языковой данностью» [Там же. С. 267–268].

В рамках учебных дисциплин, связанных с изучением русского языка как иностранного, существует дополнительная возможность овладения языком выбранной специальности, прежде всего профессиональной лексики. Полагаем, что начальный и средний этапы обучения могут быть более результативными, если выстраивать их методом ЛКП. Иностранцы получают возможность развития в профессиональной, коммуникативной сферах и в сфере культуры.

Задачей преподавателя, на наш взгляд, является обеспечение богатого и интересного культурологического содержания каждой единицы ЛКП. Изучение профессиональной лексики, таким образом, становится более живым и интересным процессом, нежели это предусматривают программы по соответствующим дисциплинам.

Формирование ЛКП, распределение материала на учебные концентры, наполнение культурологического сегмента, их изучение зависят от реальной ситуации, от целей, стоящих перед преподавателем, его предпочтений, от сроков обучения и возможностей группы. Важен сам принцип организации материала и процесса учения.

Легко заметить, что в именах сформированных нами ЛКП присутствует определение «русский». Полагаем, что иностранцы, получающие высшее образование в России, нацелены не только на получение диплома, но и на ореол, образ соответствующей профессии в России. Работая над темой, авторы пришли к выводу, что «русскость» – скорее свойство характера, чем национальность. Русский характер – это полная отдача профессии, служение людям.

Если применить термин «валидность» по отношению к методу ЛКП, то в рамках данного исследования доказательством валидности метода можно считать примерно одинаковую или близкую по наполнению структуру ЛКП «русский врач», «русский воин», «русский музыкант», а в дальнейшем – практическую проверку эффективности метода в работе преподавателя РКИ.

Обоснование имени ЛКП «русский врач»

Итак, определив структуру ЛКП и его структурную единицу – лингвокультуре, далее в качестве примера представляем сформированное ЛКП «русский врач». Почему данное словосочетание определено нами как имя поля?

Словосочетание состоит из двух лексем – «русский + врач». Слово «врач» входит в лексическое ядро русского языка, состоящее из 2500 самых частотных русских слов. Оно является ключевым словом в деятельностной сфере / предметной области «врачевание», в семантической сфере «гуманизм / человечность / сострадание» [14]. Поскольку это так, мы можем использовать словосочетание «русский врач» как «центральную точку» [5, с. 263–305], вокруг которой организована соответствующая предметная область.

Неоднозначным и сложным, на наш взгляд, является понятие «русский» / «русскость», входящее в разработанное В. В. Воробьёвым ЛКП «русская национальная личность». В качестве центральных звеньев последнего ЛКП исследователь выделяет лингвокультуре: «славянский, великорусский, русский, россиянин, советский». На периферии находятся следующие признаки: «религиозность; соборность; всемирная отзывчивость; стремление к высшим формам опыта; поляризованность, дух противоречия; широта души, вневременность» [7, с. 122].

В контексте словосочетания «русский врач» лексема «русский» имеет несколько иной смысл, чем у В.В. Воробьёва. Полагаем, что ЛКП «русский врач» и «русская национальная личность» можно представить в виде двух множеств, имеющих область пересечения.

Существуют этические нормы разных профессий, например, понятие чести у военных, принцип «не навреди» – у врачей. Существуют понятия: «русский учитель» (традиционно актуализирована идея просвещения народа); «русский учёный» (идея полного погружения в науку); «русский воин» (актуализирована идея защиты Родины); «русский музыкант» (за рубежом это понятие означает высокий профессионализм и особое, одухотворённое исполнение (записано со слов доцента НГК им. М.И. Глинки концертирующего органиста Н.В. Багинской)). «Русский» в подобных контекстах – это тот, кто обладает качеством «русскости». Об этом качестве / признаке в статье А.А. Королькова «Русскость культуры, русскость философии» сказано следующее: «Русскость – менее всего характеристика этническая, это качество души и сердца... Вопрос о русскости – в значительной степени вопрос культурно-психологический. Откликается ли душа человека на родное в культуре, живет ли она в соборном единстве с культурой своего народа?» [15, 2011].

Полагаем, что данный отвлечённый признак включает в себя также определённые человеческие качества – полная отдача профессии, служение людям. Вероятно, определяющим является именно последнее качество. Таким образом, быть «русским врачом» – значит спасти, вылечить человека даже ввиду очевидной невозможности это сделать, даже вопреки здравому смыслу (М.А. Булгаков «Полотенце с петухом» [23, с. 228–233]).

Об одной из доминант (по В. В. Воробьёву) поля «русская национальная личность» – религиозности (православии) – следует сказать особо. Согласно данным, приведённым в статье [25], количество верующих в России достигло к 2011 г. 65%. При этом автор отмечает следующую особенность религиозной ситуации в России: «доля респондентов, относящих себя к православным, превышает долю тех, кто считает себя верующим. Это означает, что часть неверующих граждан считают себя принадлежащими православной культуре и в этом смысле православными» [Там же].

Более свежие статистические данные приводятся в публикации Яндекс-Дзен [26]. Со ссылкой на результаты опроса «Левада-центра» автор указывает 63% православных, при этом задавая вопросами: «Но какого «качества» эти православные? Являются ли они православными на самом деле, или называют себя православными исключительно в культурном смысле?» Из этого следует, что центральное звено поля «русская национальная личность» следует представить как *религиозность / принадлежность православной культуре*. В контексте же обучения иностранцев-будущих врачей и будущих офицеров это звено не является актуальным.

Опыт работы в медицинском университете и в военном училище показывает, что в рамках учебных дисциплин «Иностранный язык (русский)» и «Иностранный язык (русский) в сфере профессиональной коммуникации» существует дополнительная возможность овладения языком выбранной специальности, прежде всего профессиональной лексикой. Определяемый рабочими программами алгоритм преподавания русского языка иностранцам – выполнение упражнений разных типов на начальном этапе, изучение текстов профессиональной тематики, чтение преедентных текстов, просмотр фильмов и спектаклей на среднем и продвинутом уровнях – привычен, отработан и отражён в рабочих программах дисциплин. Полагаем, что начальный и средний этапы учения могут быть более результативными, если выстраивать их методом ЛКП. Кроме профессионализации студенты получают более или менее значительный культурологический «русскоориентированный» багаж, что положительно скажется и на профессиональной, и на коммуникативной сферах.

Характеристика ЛКП «русский врач»

Моделируя центры ЛКП мы, вслед за В. В. Воробьёвым, используем комплексный учебный словарь В. В. Морковкина [14], в котором выделена лексическая основа русского языка, состоящая примерно из 2500 слов всех лексико-грамматических классов.

Для уточнения частотности некоторых слов обращаемся к современному частотному словарю русской лексики (к электронной версии) [21]. Методом контролируемого отбора формируются списки слов, в частности, список А – первоначальный список частотных единиц, входящий в центр ЛКП «русский врач» (2, схема 4).

Список А. Частотные слова

Врач, доктор, медик, медицинский, болеть-заболеть, болезнь, заболевание, больница, больной, здоровый, здоровье, операция, отделение, помощь, ухаживать, пациент, приём, принимать-принять, диагноз, рецепт, лекарство, лечение, лечить – вылечить, укол.

Отобранные 27 частотных единиц составляют первый учебный концентр ЛКП «русский врач». Он изучается на начальном этапе обучения вне контекста, например, во вводно-фонетическом курсе.

Каждое слово из списка А возможно «прояснить» в культурологическом свете [7, с. 276]. Для этого обращаемся к идеографической части комплексного учебного словаря В. В. Морковкина, лексико-методическим группам синонимического и страноведческого типов, а также к группе «фразеологическая ценность слов исходного списка» [14].

Получившийся массив единиц, список Б, распространяет, уточняет, конкретизирует список А. Список Б делится на 5 групп (учебных концентров) по принципу смысловой аттракции (тяготения друг к другу) [7, с. 260]: «ЗДОРОВЬЕ», «БОЛЕЗНЬ», «ВРАЧ», «ЛЕЧЕНИЕ», «БОЛЬНИЦА». Названия групп являются концептами, как их определяют Е. И. Зиновьева и Е. Е. Юрков. Расположение групп именно в таком порядке продиктовано логикой: главное для человека – это *здоровье*; противоположностью здоровья является *болезнь*; болезни лечит *врач*; *лечение* осуществляется часто *в больнице*. Полагаем, что считать эти группы учебными концентрами также вполне логично, они представляют собой субполя [Там же. С. 68], удобные для изучения студентами. Список Б относится к периферии поля (3, схема 3).

Шрифты, которыми набраны единицы списка Б, соответствуют общепринятым в лингвистике. Слова, входящие в переменный элемент лексического ядра русского языка, т.е. в идеографическую часть словаря, набраны прямым светлым шрифтом, как в источнике. В случае отсутствия в учебном словаре контекста или его неполноты авторы используют собственный языковой опыт (курсив сопровождается подчёркиванием). Таким образом сформирован список Б.

Список Б. Частотные слова в контексте

«Здоровье»: *укреплять-укрепить ~, состояние~; как ?; на ? (за) ваше ~; слабое ~; самочувствие; здоровый, ~ребёнок, будь здоров; цветущий, пышущий здоровьем; здравоохранение.*

«Болезнь»: *заболевание, недуг, недомогание; тяжёлая ~; умереть от какой-л. ~; боль; болеть*: нездоровиться // заболеть, слечь, свалиться; долго ~; болеть: ныть (о зубе, руке, ноге и т. п.); трещать, разламываться, раскалываться (о голове); больной*: нездоровый, слабый, болезненный; ~ребёнок, ~сердце, ~вид; больной: пациент; диагноз: неутешительный диагноз.*

«Врач»: *терапевт, хирург, стоматолог, окулист, невропатолог и т.д.; дежурный ? вызвать ~; детский ~; участковый ~; наблюдаться у ~; доктор: ? мне уже можно вставить? медицинский: ~образование, ~институт; День медицинского работника; медик: медицинский работник, сестра, дежурная ? (старшая) медицинская ~; санитар, санитарка.*

«Лечение»: *эффективное ~чего-л.; лечить-вылечить: кого-л., что-л.; приём: ~больных; принимать-принять: ~больных; помощь: первая ~; медицинская ? оказывать-оказать ~; ухаживать: ~за больным, заботиться-заботиться; операция: сделать ~; ~на сердце; лекарство, прописывать, прописать ~; лекарственный: ~средство; укол: болезненный укол.*

«Больница»: госпиталь, лечебница, клиника; *положить (класть) кого-л. в ~; находиться в ~*; поликлиника, консультация, родильный дом (*сокр.* роддом), санаторий; аптека: *рецепт, выписывать, выписать рецепт; скорая помощь (разг. скорая)*; листок нетрудоспособности (*разг.* больничный (лист) / бюллетень; направление; *отделение, какое-л. ~больницы.*

(* Слово *болеть* и *больной* в комплексном учебном словаре В. В. Морковкина имеют омонимические пары [14]. Вслед за Т.Ф. Ефремовой, автором толкового словаря русского языка, считаем их многозначными словами [10].

Есть слова, которые могут входить в разные группы и употребляться в разных контекстах. Здесь это слово *медицинский* и устойчивое сочетание *скорая помощь*. Например, *медицинский* может относиться к группам «врач» (медицинский работник) и «больница» (медицинское учреждение). А *скорая помощь*, примерный аналог медицинского учреждения, а также первая, неотложная помощь – начало лечения, к группам «больница» и «лечение».

Полагаем, что языковые единицы из списков А (центр ЛКП) и Б (периферия ЛКП) – это лексический минимум, который может быть освоен в рамках подготовительных курсов медицинского вуза. Разумеется, эти списки могут быть скорректированы.

По мнению В.В. Воробьёва, невозможно понять русскую национальную личность, не зная А.С. Пушкина, А.П. Чехова и Л.Н. Толстого. Соответственно, понимание сути настоящего русского врача невозможно без обращения к биографиям конкретных выдающихся людей. Таким образом, к периферии моделируемого ЛКП (3, схема 4), кроме списка Б относится список В – учебный концентр, состоящий из лингвокультурем – фамилий персоналий:

Список В. Выдающиеся врачи и учёные в медицине и физиологии

В.М. Бехтерев, Н.П. Бехтерева, С.П. Боткин, П.Б. Ганнушкин, Г.А. Илизаров, А.А. Остроумов, Н.И. Пирогов, Н.А. Семашко, Н.В. Клифосовский, Г.Н. Сперанский, С.Н. Фёдоров, В.П. Филатов (офтальмолог), Д.П. Филатов (эмбриолог), Н.Ф. Филатов (педиатр); И.М. Сеченов, И.П. Павлов, П.А. Флоренский, Ф. П. Гааз, А.П. Чехов, И.И. Мечников, Н.М. Амосов, В.И. Шумаков, Л.А. Бокерия, Л.М. Рошал.

Фамилии всех выдающихся личностей – врачей и учёных – входят в лексико-методическую группу страноведческого типа комплексного учебного словаря В.В. Морковкина [14], кроме подчёркнутых. При необходимости список фамилий может быть расширен.

С биографиями выдающихся русских врачей иностранных студентов можно знакомить на первом курсе в рамках упомянутых выше учебных дисциплин (особенности биографии, связанные с профессиональным служением – это и есть культурологическое наполнение каждой лингвокультуры).

Итак, единицы, входящие в список А, представляют собой один учебный концентр; список Б распределён на пять учебных концентров; список В также представляет собой один учебный концентр, достаточно обширный из-за однотипности единиц, входящих в него. На практике

знакомство с биографиями выдающихся личностей стоит распределять по времени в соответствии с целесообразностью подачи материала.

Центр и периферия ЛКП, таким образом, заполнены. Далее речь пойдёт о культурологическом наполнении ЛКП (4, схема 3), т.е. о списках Г и Д.

В список Г входят фразеологизмы, афоризмы, цитаты, выбранные из разных источников: Толкового словаря живого великорусского языка В.И. Даля, Толкового словаря русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова, Словаря-справочника «Русская фразеология» Р.И. Яранцева, книги «Крылатые слова» Н.С. Ашукина и М.Г. Ашукиной и других авторов:

Список Г. Фразеологизмы, афоризмы, цитаты

«*Боль врача ищет*», «*Здоровому врач не надобен*», «*Усопшему мир, а лекарю пир*», «*Где много лекарей, там много и больных*», «*Не дал Бог здоровья, не даст и лекарь*», «*Та душа не жива, что по лекарями пошла*», «*Сон лучше всякого лекарства*», «*Сон дороже лекаря*», «*Самого себя лечить, только портить*», «*Дурака учить, что мертвого лечить*», «*Старого учить, что мертвого лечить*», «*Чем ушибся, тем и лечись*», «*И собака знает, что травой лечатся*», «*Не лечиться худо, а лечиться еще хуже*», «*Леченого не перелечить*», «*ставить [поднимать] / поставить [поднять] на ноги*», «*доктор Айболит*», «*здоровый дух в здоровом теле*», «*Чего не излечивают лекарства, излечивает железо. А чего железо не излечивает, излечивает огонь. А чего огонь не излечивает, то должно считать неизлечимым*» (Гиппократ), «*Лекарь обещал меня в дороге не умерить*» (А.С. Пушкин), «*Слово лекарь вместо доктора он сказал нарочно и, как сам объявил потом, «для оскорбления»*» (Ф.М. Достоевский), «*Врачу, исцелися сам!*» (Из Библии – церковно-славянский текст), «*Доброе слово лечит, а злое калечит*» (пословица), «*Словом можно убить, словом можно спасти*» (В. Шефнер).

Поскольку лингвокультурема – это единицы, находящиеся в пространстве культуры и одновременно во времени (пространственно-временной континуум по М. М. Бахтину), ретроспективный взгляд на некоторые из них необходим. Незаменимый источник такого рода информации – словарь В. И. Даля. В список Г возможно включение толкования некоторых интересных для будущих врачей слов.

По В.И. Далю, «*врачевать* – это лечить, пользоваться, помогать снадобьями в недугах... *Врач* м. лекарь, учёный *врачеватель*, получивший на это разрешение» [8, с. 323]. Там же дано объяснение слову «доктор»: «Обычно называют так только доктора медицины, а вообще и всякого врача, лекаря» [Там же. с. 517]. Много интересных культурологических сведений содержится в следующей словарной статье: «*Лекарь* м. ...врач, медик, первая ученая степень, получаемая студентами врачебного искусства; вторая *доктор медицины*,... *лекарство* ср. средство для пользования, *врачеванья* больных; ...*врачебное средство*; *медикамент*. *Лекарственный*, *целебный*, заключающий в себе лекарственную силу, *врачебный*. *Лечить*, *лечивать* кого, пользоваться, *врачевать*, помогать снадобьями» [9, с. 250].

Сведения из словаря В.И. Даля не всегда актуальны для студентов XXI века с профессиональной точки зрения, но необычайно информативны с

культурологической. Во-первых, потому, что слова *лекарь* и *лекарственный* встречаются во множестве афоризмов, во-вторых, оба слова в настоящее время являются частотными (О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров). Глагол *врачевать* – выразительный, уютный, русский (с XI в.). По этим соображениям выдержки из словаря В.И. Даля включены в список Г в качестве факультативного материала.

Единицы списка Г, как и предыдущих списков, составляют примерный перечень, который может быть уточнен или изменён с точки зрения предпочтений преподавателя, а не авторов. Все они войдут в культурологический сегмент ЛКП «русский врач».

Прояснение смысла устойчивых выражений, контекстное употребление, обсуждение – всему этому целесообразно уделять внимание на первом и втором курсах, руководствуясь принципом «от простого к сложному» и некоторыми другими (см. ниже).

Список Д. Художественные и учебные тексты

К.И. Чуковский «Доктор Айболит», А.П. Чехов: «Попрыгунья», «Палата №6», «Неприятность», «Хирургия», «Ионыч»; В.В. Вересаев «Записки врача»; М.А. Булгаков: «Записки юного врача», «Стальное горло», «Крещение поворотом», «Полотенце с петухом», «Собачье сердце»; А.И. Куприн: «Слон», «Чудесный доктор»; Н.М. Амосов «ППГ-2266» («Записки военного хирурга»); Ф. Углов «Сердце хирурга»; Ю. Крелин «Хирург. Хроника одной больницы»; учебные тексты: «Простые секреты доктора Углова», тексты из пособия «Легендарные преемники Гиппократа».

В список Д (4, схема 3) входят прецедентные тексты русских и российских писателей, а также учебные тексты [28] и учебного пособия [24]. Разумеется, прочесть все эти тексты полностью иностранным студентам-медикам невозможно по ряду причин, но ознакомиться с фрагментами возможно и полезно.

Решение включить в список Д учебные тексты, не имеющие особой художественной ценности, объясняется следующим: в текстах речь идёт о выдающихся личностях, русских учёных и врачах, чья жизнь является примером служения профессии, что само по себе оказывает мощное воздействие на будущих врачей.

Чтение коротких и доступных для понимания иностранцами произведений может быть осуществлено уже на подготовительном курсе, например, сказки К.И. Чуковского «Доктор Айболит», рассказа А.И. Куприна «Слон». С фрагментами объёмных и сложных произведений студентов стоит знакомить на первом-втором курсах, когда они достигают среднего и продвинутого уровня владения языком. Знакомство это не должно быть хаотичным, но подчиняться логике изучения учебных концентров. Заметим, что их культурологическое наполнение достаточно подвижно и зависит во многом от предпочтений преподавателя.

Так, в пять учебных концентров, входящих в периферию ЛКП (список Б), следует включать фразеологизмы из списка Г и художественные тексты. Например, при изучении концентра «здоровье» логично обратиться к фразеологизмам: «*здоровый дух в здоровом теле*», «*здоровому врач не надобен*».

Последний фразеологизм по смыслу соотносится с рассказом *А.И. Куприна «Слон»*. Сам же текст даёт широкие возможности для работы не только с лексикой, но и с грамматикой (см. принцип «губки» [2, с. 149]), т.е. та грамматическая тема, которая изучается в данный момент, может быть проиллюстрирована / отработана на материале текста.

При изучении названий медицинских специальностей (*хирург*) в центре ВРАЧ логично обратиться к учебному тексту *«Простые секреты доктора Углова»* [28, с. 111]. Позже, на среднем уровне владения языком, возможно чтение фрагментов книги самого *Ф. Углова «Сердце хирурга»*, а также рассказов *М.А. Булгакова: «Записки юного врача», «Стальное горло», «Полотенце с петухом»*.

Учебный концентр – персоналии – изучаются в соответствии с логикой развёртывания материала, с целесообразностью, вызванной внешними причинами. К примеру, изучая биографию *Н. И. Пирогова*, невозможно не обратиться к рассказу *А.И. Куприна «Чудесный доктор»*. При знакомстве с биографией *А.П. Чехова* – к текстам самого писателя.

Таким образом, культурологический сегмент (4, схема 3) является своеобразным «мешком подарков», из которого в нужный момент преподаватель извлекает тот материал, который ему необходим. При этом важнейшее условие: «мешок» заранее должен быть наполнен разнообразным и интересным для иностранцев культурологическим материалом.

Формирование ЛКП, распределение материала на учебные концентры, наполнение культурологического сегмента, их изучение зависят от реальной ситуации, от целей, стоящих перед преподавателем, его предпочтений, от сроков обучения и возможностей группы. Важен сам принцип организации материала и процесса учения.

Приведённые списки в графическом изображении ЛКП «русский врач» будут расположены так:

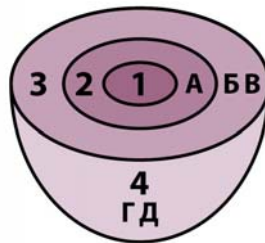


Схема 5. Структура ЛКП «русский врач»

1. Ядро ЛКП («русский врач»).
2. Центр поля (список А).
3. Периферия поля (списки Б и В).
4. Культурологическое содержание поля (списки Г и Д).

На схеме видно, что списки А, Б и В занимают центр и периферию поля соответственно; списки Г и Д составляют культурологическую сферу. Работу с единицами, включёнными в списки, логично

организовать от центра к периферии. Задачей преподавателя, на наш взгляд, является обесечение богатого и интересного культурологического содержания каждой единицы.

Обоснование имени ЛКП «русский воин»

Согласно современному частотному словарю О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова [21] слово «воин» является частотным. В учебном словаре В.В. Морковкина это слово отсутствует, но присутствуют слова «офицер» и «солдат». (На момент формирования ЛКП «русский воин» авторы располагали только 1-м изданием словаря, 1984 г [19].)

Данные лексические единицы входят в сердцевину лексического ядра русского языка / предметную область «войсковые единицы» / смысловую группу «вооружённые силы и вооружение» / семантическую сферу «социальная организация общества».

В словарях синонимов воин – это, в том числе, солдат, но не офицер. В частности, в словаре З.Е. Александровой [27]. Полагаем, что «русский воин» – это и «русский офицер», и «русский солдат» (о «русскости» см. выше). Между понятиями существуют гиперо-гипонимические отношения, где гиперонимом является «русский воин», а два подчинённых ему понятия являются согипонимами.

В действительности «офицер» и «солдат» обозначают военнослужащих, занимающих разные ступени в армейской иерархии, но по сути своей они – воины (воинская присяга, воинские звания). Выстроенная нами схема гиперо-гипонимических отношений трёх понятий служит обоснованием выбранного словосочетания «русский воин» для обозначения имени поля.

Все три рассматриваемые понятия («русский офицер», «русский солдат», «русский воин») в лингвокультурологическом аспекте возможно рассматривать как логоэпистемы, но в дидактическом, прикладном аспекте схема их гиперо-гипонимических отношений вполне оправдана.

Характеристика ЛКП «русский воин»

Отбор лексики в ЛКП «русский воин» осуществлён по следующим критериям: очевидность принадлежности к военной сфере; однозначность или вариант, когда одно из значений многозначного слова изначально относилось к военной сфере; актуальность.

Список А. Частотные слова

Армия, бой, воевать, воин, военный, война, войско, генерал, защищать / защитит, защитник, знамя, капитан, командир, лейтенант, оружие, освободить / освободит, освобождение, офицер, побеждать / победит, победа, подвиг, полк, враг / противник, служба, служить, солдат, Родина, устав, штаб.

В центр поля входят 26 частотных слов из комплексного учебного словаря В.В. Морковкина [19] и 4 необходимых с точки зрения военнослужащего (см. ссылку ниже) слова – *воин, устав, штаб и Родина*. По данным словаря О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова [21] эти слова являются частотными. Несомненно, часть слов из этого списка относится к терминам, например, воинские звания (*генерал, лейтенант*) и воинские соединения (*армия, полк, отряд*), но эти термины входят в список частотных,

следовательно, культурологически нагружены. Слова из списка А имеют аналоги в любом языке – войны всегда сопровождали человечество. По этой причине список А считаем базовым. В целом слова нейтральны либо имеют положительную коннотацию, что объясняется самой сутью понятия *воин*. (Воин любой страны – патриот, следовательно, вызывает уважение.)

С точки зрения русского менталитета – русский воин никогда не нападает первым, но лишь защищает («Русские войну не начинают, они её заканчивают»).

Данный список в целом составляет первый учебный концентр. Он изучается на начальном этапе обучения без контекста, например, во вводно-фонетическом курсе. Таким образом, список А целиком помещается в центр ЛКП (2, схема 3).

В список Б входит лексика из идеографической части словаря, из соответствующих смысловых групп, а также из лексико-методических групп синонимического, антонимического и страноведческого типов и группы «фразеологическая ценность слов исходного списка». Таким образом, единицы списка Б расширяют и уточняют смысл частотных слов из списка А. Так же, как и в ЛКП «русский врач», слова из списка Б по принципу смысловой аттракции были распределены на пять учебных концентров: «родина (отечество)», «воин», «армия», «война», «бой».

Такое распределение обусловлено следующими соображениями: название ЛКП – «русский воин»; защита *родины* – предназначение русского *воина*; защита отечества невозможна без *армии*; армия – государственный институт, существующий и в мирное время; значимость армии неизмеримо возрастает во время *войны*; важная составляющая войны – это *бой*. Названия концентров расположены в порядке уменьшения масштаба их интеграции.

Список Б. Частотные слова в контексте

«Родина»: *любить свою* ~, отечество (*высок.*), патриот; *защищать-защитить*: *защищать свою* ~, *освободить-освободить*: ~ *родину от врага*.

«Воин»: *защитник, День защитника Отечества; солдат, офицер, кадровый офицер, лейтенант, капитан*: *звание* ~, *генерал*; *воинский*: ~ *звание, ~ почести; воевать*: ~ с *врагом, победитель, раненый*: ~ *солдат; подвиг*.

«Армия»: *командовать танковой* ~, ~ и *флот; войска, знамя; дивизия, часть, полк, батальон, подразделение, рота, взвод, взводный, отделение, стройбат, штрафбат, строевой; госпиталь, военный*: ~ *врач; штаб*: ~ *полка; служба: воинская* ~, *служить-послужить*: ~ *в армии; оружие: автомат – современное* ~, *стрелять-стрельнуть*: *автомат не стреляет, вооружённый*: ~ *силы, виды вооружённых сил, рода войск: пехота – пехотинец, десант – десантник, артиллерия – артиллерист, мотострелок, радист, связист, разведчик; лётчик, самолёт, истребитель, бомбардировщик; моряк, корабль: военный* ~; *танк, танкист, танковый*: ~ *войска; пограничник, пограничный*: ~ *войска; Министерство обороны, устав, караул*.

«Война»: *мировая* ~, *военный*: ~ *время*; *войско*; *выигрывать-выиграть*: ~ *войну*; *победа*: ~ *над врагом*, *побеждать-победить*: ~ *врага*, *поражение, терпеть-потерпеть*: ~ *поражение, фронт: уйти на* ~.

«Бой»: *вступить в* ~, *боевой*: ~ *задание, ~ операция; враг: разбить* ~, *окружать-окружить*: ~ *врага; противник: разбить* ~, *брать-взять*: ~ *город, захватывать-захватить*: ~ *город*; *атака: атаковать, наступать, наступление, контрнаступление, удар, ударять-ударить*: ~ *по врагу*; *отступление, отход, отступать-отступить, обороняться, оборона, отход, бегство, бежать: противник* ~.

Слова из данного списка представляют собой расширенное множество списка А за счёт менее частотных, но общеупотребительных, актуальных с точки зрения смысла. В этом ЛКП так же, как и в ЛКП «русский врач» есть слова, встречающиеся в разных контекстах. Например, лексему *знамя* можно включить в каждую из пяти групп, поскольку знамя является символом и государства, и армии, и дивизии, и полка.

Список Б относится к периферии поля (3, схема 3). Доказательством правомочности такого выбора и распределения по центрам служат учебные пособия для слушателей военных вузов [3], материалы многоязычного словаря [12]. Эти учебные пособия в том или ином контексте содержат большую часть единиц списка Б для слушателей подготовительного отделения.

Список В. Легендарные воины

А.В. Суворов, Ф.Ф. Ушаков, М.И. Кутузов, П.И. Багратион, П.С. Нахимов, М.Б. Барклай-де-Толли, Г.К. Жуков, Я.Ф. Павлов (герой Сталинградской битвы – «дом Павлова»), Н.А. Морозов (учёный, популяризатор науки, снайпер в 92 года), А.И. Покрышкин, Н.Ф. Гастелло, А.П. Маресьев, В.С. Гризодубова (лётчики), А.М. Матросов, А.И. Маринеско (подводник), молодоговардейцы, М.К. Кузьмин (партизан), Р.Н. Филипов (лётчик в Сирии: «Это вам за пацанов!»), А.А. Прохоренко (авиационный корректировщик в Сирии: вызвал огонь на себя), А.В. Перов (Беслан: спас троих детей, закрыв их от гранаты).

Данный список также относится к периферии ЛКП «русский воин» (3, схема 3). В список включены в том числе фамилии людей, которые относятся к числу легендарных русских воинов, но при этом не являются русскими по национальности. К примеру, М.Б. Барклай-де-Толли, П.И. Багратион, А.И. Маринеско. Очевидно, «русскость» – скорее свойство характера, чем национальность. Русский характер – это полная отдача профессии, служение людям. В случае, когда мы говорим о русском воине – это готовность защитить, отдать жизнь за Родину. В контексте данного ЛКП определяющим является именно последнее качество. Таким образом, быть «русским воином» – значит защитить, спасти, отстоять даже вопреки здравому смыслу.

Список субъективен, временные границы произвольны, поскольку рассчитаны на изучение иностранными курсантами, но достаточно широк и включает современность. Фамилии героев известны людям разного возраста. (Некоторые единицы из списков Б и В записаны со слов музыканта военного оркестра в/ч 55433 И.Е. Бакланова).

Список В относится к периферии поля (3, схема 3) и составляет отдельный учебный концентр. Биографии героев, описание их заслуг – в культурологической составляющей ЛКП (4, схема 3). Культурологическое наполнение этого списка возможно использовать во время работы с пятью концентрирами списка Б: «родина (отечество)», «воин», «армия», «война.», «бой».

Список Г. Фразеологизмы, афоризмы, цитаты

«Один в поле не воин», «Офицер молод, но твёрд как молот», «Бой – святое дело, иди на врага смело», «Друг друга поддерживать – победу одерживать», «Солдат спит – служба идёт», «Прёт как танк», «Смелость города берёт», «Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом» (А.Ф. Погосский), «Артиллерия – бог войны» (генерал Жан Батист Вакетт де Грибоваль), «Полковник наш рожден был хватом: слуга царю, отец солдатам» (М. Ю. Лермонтов), «Пехота – царица полей» (И.В. Сталин), «Пуля-дура, штык – молодец», «Сапёр ошибается один раз», «Ни шагу назад...», «Ни пяди врагу» (приказ №227 от 1942 г.), «Наше дело правое, враг будет разбит, победа будет за нами» (В.М. Молотов, 22 июня 1941 года), «Сам погибай, а товарища выручай», «Умри, но сделай!», «Русские войну не начинают, они её заканчивают».

Список Г относится к культурологической составляющей ЛКП «русский воин» (4, схема 3). Он может использоваться при изучении слов списка Б в качестве минимального контекста, помогающего не только прояснить смысл слова, но и узнать нечто об оценке ситуации, события, человека с точки зрения русских. При этом интересно провести некоторые сопоставления, например, психология наших военных – «Умри, но сделай!» и служащих американской армии – «Сделай или умри!»

Очевидна принципиальная разница в прагматике этих идей. К примеру, только в России совершалось множество подвигов, не совместимых с психологией обычного человека, со здравым смыслом (А.М. Матросов, Н.Ф. Гастелло). Эта концепция действовала на всех уровнях, например, военачальники во время ВОВ не считались с потерями живой силы, поскольку были нацелены на решение задач любой ценой. Наше внимание привлекло обсуждение разницы этих идей / концепций на форуме [1]:

– всё просто;
у них: сделай или умри
т.е. если не сделаешь, тебе хана
у нас: умри, но сделай
т.е. нас не волнует как, но если не сделаешь и умрёшь, то тебя оживят и всё равно заставят сделать.

– наш девиз более заточен под «сделай»;
– на самом деле, тут, скорее всего, выражение восходит к тому, что смерть не является оправданием того, что не сделал. И уж тем более, оправданием не является то, что испугался смерти и не сделал.

Любопытен как сам факт возникновения дискуссии, так и выводы.

Таким образом, в список Г попали фразеологизмы, если можно так выразиться, общечеловеческого характера и те, которые могли появиться только в России.

Список Д. Художественные и нехудожественные тексты, фильмы
Д. Тухманов и В. Харитонов «День Победы», Б. Окуджава «До свидания, мальчики» и «Бери шинель, пошли домой», С. Алексеев «Брестская крепость», «Дом», М. Шолохов «Судьба человека», «Солдаты, в путь...» (строевой марш), «Три танкиста...» (песня), А. Сурков «В землянке» («Бьётся в тесной печурке огонь...»), О. Газманов «Офицеры, россияне..», «Молодые генералы» (из фильма «О бедном гусаре замолвите слово»), «Офицеры» (фильм), «Два бойца» (фильм, песни), «Как только бой угас, звучит другой приказ» (из фильма «Белорусский вокзал»), «Первым делом самолёты» (из фильма «Небесный тихоход»), Э. Колмановский, Е. Евтушенко «Хотят ли русские войны», В. Высоцкий «Тот, который не стрелял», «В прорыв идут штрафные батальоны»; «Батальоны просят огня», «Горячий снег», «Они сражались за Родину», «В бой идут одни старики» (фильмы), Ю.Н. Озеров: фильмы о войне («Освобождение», «Битва за Москву»), «Я – русский солдат»(фильм).

Интересно, что хотя последний список достаточно обширен, его можно дополнять и видоизменять, текстов и фильмов о войне – множество. Это понятно, поскольку вопросы жизни и смерти и, соответственно, войны и мира, – самые важные для человека.

Думается, что данный подход к обучению будущих офицеров отчасти можно использовать и при работе с русскими курсантами, поскольку нравственный аспект подготовки важен не меньше профессионального. Имеется в виду, конечно, культурологическая составляющая ЛКП «русский воин». Другой вопрос, в рамках какой учебной дисциплины это возможно сделать.

Любой метод универсален при воспроизводимых / ожидаемых результатах (мысль Р. Ф. Фейнмана, лауреата Нобелевской премии по физике). У психологов есть термин «валидность теста», что означает воспроизводимость теста в определённых условиях. Думается, что термин «валидность» возможно применить по отношению к методу ЛКП. Что в нашем случае можно считать доказательством валидности метода? Примерно одинаковая или близкая по наполнению структура любого ЛКП, сходство по количественному соотношению единиц, например, ключевых слов в списке А, учебных концентров в списке Б и т. д. Несомненно, доказательством служит эффективность метода, которую возможно проверить только на практике. Нельзя не сказать, что практической проверки эффективности метода ЛКП ещё не проводилось.

Характеристика ЛКП «русский музыкант»

ЛКП «русский музыкант» – теоретическое построение, в основе которого лежит наш многолетний опыт работы с иностранными учащимися специальной музыкальной школы. Представленная структура сопровождается минимальными комментариями. Наполнение данного поля лексическими и культурологическими единицами опирается также на советы профессиональных музыкантов (см. ранее).

Отбор лексики в ЛКП «русский музыкант» осуществлён по следующим критериям: очевидность принадлежности к музыкальной сфере;

однозначность или вариант, когда одно из значений многозначного слова относится к сфере музыки; актуальность для данной сферы.

В отличие от списков частотных слов ЛКП «русский врач» и «русский воин», так или иначе актуальных для каждого человека, в центр ЛКП «русский музыкант» входят слова, важные именно для музыкантов и людей, любящих музыку.

В словаре В. В. Морковкина в лексическую основу русского языка не включены слова, называющие музыкальные инструменты, специальности и само слово «музыкант». Есть два предположения относительно причин отсутствия слов музыкальной сферы. Во-первых, это область более специфическая, касающаяся музыкантов и любителей музыки. Во-вторых, ЛКП «русский воин» и «русский музыкант» сформированы по учебному словарю В. В. Морковкина 1984 г. Не надо объяснять, что это было другое время и другая страна, поэтому список частотных слов сейчас несколько иной.

По этой причине список А составлен, в основном, по современному «Частотному словарю современного русского языка» О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова [21], не являющемуся учебным и поэтому содержащим принципиально иное количество единиц.

Список А. Частотные слова

Музыкант, музыка, играть – сыграть, выступление, выступить – выступить, концерт, репетиция, репетировать, дирижёр, дирижировать, композитор, оркестр, солист, пианино, пианист, скрипка, скрипач, гитара, гитарист, труба, квартет, ансамбль.

Список Б. Частотные слова в контексте

Слова из списка Б по принципу смысловой аттракции распределяются на четыре группы: «музыка», «музыкант», «концерт», «оркестр».

«Музыка»: *теория ~, ~ Чайковского, ~ к спектаклю, лёгкая ~, раздалась ~; подбирать-подобрать ~, слушать ~, она очень тонко чувствует ~; звучать-звучать; танцевать под ~; музыкальный: ~ инструмент (духовой, медный, деревянный, клавишный, ударный, струнный); труба (играть на ~); клавиши; ~ школа, ~ слух; мелодия, мелодичный, мотив, напев, нота, гамма, ритм, ритмичный, такт, темп (играть в быстром ~); тембр, тон (высокий ~); звук (~ музыки; чистый ~); звучать-звучать; тональность;*

«Музыкант»: *игра (~ музыканта); исполнять – исполнить, исполнение; дебют, дебютировать; играть – сыграть (~ Чайковского), (вы ~ на трубе?).*

«Концерт»: *программа ~, отделение ~, часть ~; (давать-дать ~), репетиция, репетировать; выступление (~ на концерте); выступить – выступить; (концертный (~ роль, ~ костюм, фрак, смокинг); репертуар, гастролы, гастролировать.*

«Оркестр»: *солист ~; артист ~; дирижёр, композитор, ансамбль.*

Список В. Известные композиторы, дирижёры, исполнители и коллективы

П.И. Чайковский, А.П. Бородин, С.В. Рахманинов, И.Ф. Стравинский, М.П. Мусоргский, М.И. Глинка, Н.А. Римский-Корсаков, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, А.Г. Шнитке, С.А. Губайдулина, Э.В. Денисов, М.Л. Таривердиев, Р. Паулс; А.А. Князев, М.Л. Растропович, В.Т. Спиваков, Н.А. Петров, М.В. Плетнёв, Д.Ф. Ойстрах, Т.А. Докишцер; А. М. Кац, В.В. Репин; Новосибирский симфонический оркестр, Новосибирский камерный оркестр, Большой театр, НОВАТ.

Список Г. Фразеологизмы, афоризмы, цитаты

Первая скрипка, играет первую скрипку, для чего / на фигу козе баян; пройти огонь, воду и медные трубы; плясать под чужую дудку; отставной козы барабаник; ходить по струнке; по барабану; дудеть в одну дуду; дудеть в уши; завести шарманку; концерт окончен; кошачий концерт; медведь на ухо наступил; играть на нервах; нет уж, дудки! И швец, и жнец, и на дуде игрец; сложить бумагу гармошкой; барабанить в окна / по столу; «А вы, друзья, как ни садитесь, всё в музыканты не годитесь», всю музыку испортить; под сурдинку; не в лад; задеть за чувствительную струнку; музыка души; сокровищница мировой музыки.

Частотных слов о воинах и врачах – множество, фразеологизмов также, но они используются, в основном, внутри своей профессиональной среды. Серьёзные, часто негативно окрашенные, – то, о чём человек не хочет слышать, касаются сфер, связанных с жизнью человека, его здоровьем.

Частотных слов о музыке и музыкантах очень мало, если судить по учебному частотному словарю В. В. Морковкина, но фразеологизмы, связанные с музыкой, широко известны. Почему? Они меткие, весёлые, образные – для души. Как раз по этой причине их можно сравнить с изделиями народных промыслов, ведь назначение тех и других – украшать жизнь.

Список Д. Художественные и нехудожественные тексты, песни, фильмы, события

И.А. Крылов «Квартет», А.И. Куприн «Танёр», К.Г. Паустовский «Корзина с еловыми шишками», «Старый повар» «Скрипучие половицы», В.Г. Короленко «Слепой музыкант», В.В. Маяковский «А вы ноктюрн сыграть смогли бы на флейте водосточных труб?», Б. Окуджава «Ах, оркестры духовые», «В городском саду», «Весёлый барабаник», Б. Потёмкин «Замечательный сосед», Р. Паулс «Маэстро», А.С. Пушкин «Маленькие трагедии» («Моцарт и Сальери») (экранизация); «Бременские музыканты» (мультфильм), Транссибирский фестиваль, Международный джазовый фестиваль.

Как и в случае с ЛКП «русский воин» и «русский врач», списки поля «русский музыкант» могут быть в той или иной мере видоизменены. Так, список ключевых слов (А), вероятно, не может значительно отличаться от предложенного здесь. В отличие от него список Д может быть расширен, поскольку о музыке написано множество стихов и песен. Выбрать подходящие – задача преподавателя.

Заключение

Посылком для работы над данной темой послужила осознаваемая авторами необходимость формирования у студентов-иностранцев нефилологического специальностей наряду с профессиональной – лингвокультурологической компетенции. Полагаем, что это, в свою очередь, упрощает процесс вхождения иностранных студентов в профессиональную сферу, а также даёт возможность одновременно ознакомиться с российской культурой. Последнее способствует формированию у них коммуникативной компетенции, что необходимо для полноценной учёбы в России.

Цель статьи – описание метода ЛКП и обозначение путей изучения лингвокультурологических полей на занятиях по РКИ. С этой целью изложена история вопроса и прослежены межпредметные связи трёх дисциплин: лингвострановедения, лингвокультурологии и иностранного языка в профессиональной сфере.

Теоретическим обоснованием метода служит раскрытие понятия лингвокультурологического поля, его структуры и единиц с опорой на исследование В. В. Воробьёва, представленное в монографии [7].

В качестве примера в работе представлено три лингвокультурологических поля («русский врач», «русский воин» и «русский музыкант»), каждое из которых содержит по пять списков языковых единиц, в целом покрывающих центр, периферию и культурологическую составляющую моделируемых полей.

Таким образом, организация обучения РКИ представляет собой движение от центра к периферии поля по учебным центрам, объединённым соответствующей культурологической темой. Для студентов-медиков – это «русский врач», для курсантов военных училищ – «русский воин», для студентов-музыкантов – «русский музыкант». Таким образом, метод поля может быть эффективным ещё и в целях профессионально ориентированного преподавания РКИ.

Просматриваются два аспекта обучения по методу ЛКП. Для преподавателей метод облегчает процесс составления программы нового курса или переработки старого, поскольку помогает увидеть структуру, выстроить иерархию частей относительно центральных точек, понятий, концептов курса. Для иностранных студентов метод даёт возможность усвоить главные, ключевые концепты, понятия, ментальные единицы культуры. При составлении курса для иностранцев всегда возникает проблема отбора – разделения более важного и менее важного. При грамотном формировании частей ЛКП (схема 3) у студентов выстраивается оптимальная система приоритетов с точки зрения специальности, курса, учебной дисциплины.

Предполагаем также, что метод ЛКП может быть универсальным и эффективным в преподавании общекультурных дисциплин, например, литературы, этики, психологии и семейного воспитания не только для иностранных, но и для русских студентов. Следующим шагом работы в данном направлении является разработка профессионально ориентированных практических курсов РКИ для студентов-иностранцев и их апробация.

Библиографический список к главе 8

1. А вы знали? Яплакаль: 23–24.12.2016 [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <https://www.yaplakal.com/forum7/st/50/topic1514511.html> (дата обращения: 20.11.2021).
2. Бакланова Е.А. Общие принципы подбора литературы для эффективного формирования навыков чтения у учащихся-иностранцев подготовительных отделений / Е.А. Бакланова, О.Н. Степанова // *Язык и культура* : сборник статей XXX Международной научной конференции (16–19 сентября 2019 г.) / отв. ред.С. К. Гураль. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2020. – С. 145–150.
3. Бован О.Ф. Сборник текстов и упражнений по русскому языку как иностранному: учебное пособие / Бован О.Ф. – Новосибирск: филиал ВУНЦ СВ «ОВА ВС РФ», 2012. – 133 с.
4. Буцкая О.Н. Топонимы-логоэпистемы в современном русском словоупотреблении / О.Н. Буцкая // *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки.* – 2017. – Вып. 8 (780). – С. 31–40.
5. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая; пер. с англ. А.Д. Шмелева; под ред. Т.В. Булыгиной. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I–XII. – 780 с.
6. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., Библиотека преподавателя русского языка как иностранного), 1990. – 246 с.
7. Воробьев В.В. Лингвокультурология: монография / В.В. Воробьев. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
8. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в четырёх томах. Том 1 / В.И. Даль. – М., 2002. – 752 с.
9. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в четырёх томах. Том 2 / В.И. Даль. – М., 2002. – 784 с.
10. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <https://www.efremova.info/>(дата обращения: 08.01.2021).
11. Зиновьева Е.И. Лингвокультурология: теория и практика / Е.И. Зиновьева, Е.Е. Юрков. – СПб.: ООО «Издательский дом «МИРС», 2009. – 291 с.
12. Инютина Л.А. Экспериментальный электронный многоязычный словарь военных терминов / Л.А. Инютина, Е.Ю. Куликова, А.А. Сучкова [и др.]. – Новосибирск: НВВКУ, 2017.
13. Кадырова Г.Р. Теоретические подходы к понятию «поля» в лингвистике / Г.Р. Кадырова // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* – 2014. – №12 (часть 2). – С. 237–241.
14. Комплексный учебный словарь: Лексическая основа русского языка: Ок. 10 000 лексических единиц в системных объединениях (тематические группы, омонимы, синонимические, антонимические и паронимические ряды, употребление в составе фразеологических единиц) / Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина; Отд. учеб. лексикографии; под ред. В.В. Морковкина. – 2-е изд. испр. и доп. – М., 2004. – 872 с.
15. Корольков А.А. Русскость культуры, русскость философии / А.А. Корольков // *Русская народная линия: Православие. Самодержавие. Народность. Информационно-аналитическая служба* [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: https://ruskline.ru/analitika/2011/03/22/russkost_kultury_russkost_filosofii (дата обращения: 08.01.2021).
16. Костомаров В.Г. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве – лингвометодический аспект / В.Г. Костомаров; в соавт. с Н.Д. Бурвиковой // *От слова к делу.* – М.: Гос. ИРЯП, 2003. – С. 40–46.
17. Красных В.В. Этнопсихология и лингвокультурология: лекционный курс / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
18. Лантюхова Н.Н. Термин: Определение понятия и его сущностные признаки / Н.Н. Лантюхова, О.В. Загоровская, Т.А. Литвинова // *Cyberleninka.* – 2013. – Вып. 1 (6) [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/termin-opredelenie-ponuatiya-i-ego-suschnostnyye-priznaki/viewer> (дата обращения: 07.01.2021).
19. Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / В.В. Морковкин, Н.О. Бёме, И.А. Дорогонова [и др.]; под ред. В.В. Морковкина. – М.: Рус. яз., 1984. – 1168 с.
20. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

21. Ляшевская О.Н. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка) / О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров. – М.: Азбуковник, 2009 [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: http://dict.ruslang.ru/freq.php?act=show&abc=%CB&dic=freq_alf&title=%C0%EB%F4%E0%E2%E8%F2%ED%FB%E9%20%F1%EF%E8%F1%EE%EA%20%EB%E5%EC%E (дата обращения: 17.01.2021).
22. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова // Библиотека Гумер – гуманитарные науки: Языкознание [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/02.php (дата обращения: 07.01.2021).
23. Новикова Н.С. Синяя звезда: Рассказы и сказки русских и зарубежных писателей с заданиями и упражнениями (для иностранцев, изучающих русский язык): учебное пособие / Н.С. Новикова, О.М. Щербакова. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 256 с.
24. Семар В.Ю. Легендарные преемники Гиппократа: учеб. пособие / В.Ю. Семар. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013. – 136 с.
25. Синелина Ю. Религиозность в современной России / Ю. Синелина // журнал «Отчетственные записки». – 2013. – №1 (52) [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2013/1/religioznost-v-sovremennoy-rossii> (дата обращения: 12.01.2021).
26. Сколько в России православных на самом деле: 30 октября 2020 // Яндекс-Дзен [Электронный Ресурс]. – Режим доступа: <https://zen.yandex.com/media/trickster/skolko-v-rossii-pravoslavnyh-na-samom-dele-5f9aa97c9037085821da0ede> (дата обращения: 12.01.2021).
27. Словарь синонимов русского языка [Текст]: практический справочник: около 11 000 синонимических рядов / З.Е. Александрова. – 17-е изд., стер. – М.: Дрофа: Рус. яз. Медиа, 2010. – 564 с.
28. Чернышов С.И. Поехали!-2. Русский язык для взрослых. Базовый курс: в 2 т. Т. I / С.И. Чернышов, А.В. Чернышова. – 2-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2009. – 168 с.

ГЛАВА 9

КОНЦЕПЦИЯ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Информационный характер развития современного общества, быстрые темпы развития техники, технологий, глобальные вызовы, связанные с распространением коронавирусной инфекции, актуализируют проблему выявления талантов в разных сферах общественной жизни. В связи с этим во многих странах современного мира разрабатываются и совершенствуются технологии отбора и развития талантливой молодежи. Мировая практика показывает неэффективность техник диагностирования и развития одаренных детей. Из большого количества одаренных молодых людей получается невысокий процент одаренных взрослых. Системный взгляд на проблему одаренности, выявление и развитие одаренных показывает следующие системные проблемы:

1) система образования ориентируется на массовые технологии образования и воспитания, а выявление и развитие одаренности – длительный процесс индивидуальной работы педагога с данным ребенком;

2) особенности восприятия ребенка в детском коллективе, неуверенность в своих силах, ожидание неудачи снижает мотивацию на демонстрацию одаренностью;

3) не эффективны и технологии выявления одаренности, которые сводятся к фиксации успехов детей на олимпиадах, конкурсах, конференциях. При этом не обращается внимание на потенциально одаренных, которые активно не проявляют себя в данных видах деятельности, нуждаются в социально-психологической работе, дополнительной мотивации.

При работе с одаренными детьми и разработке стратегии развития одаренности принципиально важную роль играют методики выявления одаренности. Вопрос того, является ли ребенок одаренным с рождения или же одаренность формируется под влиянием педагогов и наставников, вызывает бурные споры. Доктор педагогических наук В.И. Тесленко приходит к выводу, что «одаренность как способность может быть врожденной, но чаще формируется под влиянием педагогических воздействий на личность обучающегося...» [1, с. 88]. Соответственно, дабы педагог мог понять, на какого ученика обратить внимание и вложить усилия, дабы раскрыть его способности, должна существовать определенная методика выявления одаренных детей. Несомненно, в каждой отрасли знания есть свои особенности, и существующие общие методики необходимо «подстраивать» под свой предмет, но общий канон выявления уже существует в современной психологии и педагогике.

Прежде чем рассмотреть непосредственно методики оценки одаренности, нужно отметить, что существует два основных подхода к процессу установления одаренности:

1. Подход, основывающийся на системе единой оценки – т.е. использование всевозможных тестов и оценка одаренности в зависимости от суммы баллов, набранных за тест (например, шкала Станфорд-Бине, по которой ребенок должен набрать более 135 баллов).

2. Подход, основывающийся на системе комплексной оценки – т.е. использование различных методов оценивания, от оценки конкретных продуктов деятельности ребенка профессионалами, до проведения и/или участия в конференциях [1, с. 88].

Несомненно, большинство педагогов склоняется к применению второго подхода, т.к. оценка одаренности на основании исключительно результатов теста не находит научного обоснования – тесты проводятся для других целей, в частности, для выявления умственной отсталости и др., существующие же два вида теста для оценки одаренности часто критикуются специалистами. Помимо прочего, результаты теста сильно зависят от обстановки и психоэмоционального состояния тестируемого в момент написания теста. Соответственно, система единой оценки не может быть единственной применяемой системой выявления одаренного ребенка, однако она может быть применена на более поздних стадиях выявления одаренности [2]

Второй же подход, даже исходя из своего названия («комплексной оценки») подразумевает целый комплекс мер по выявлению одаренных детей. Помимо вышеупомянутых, в него можно включить, например, непосредственно наблюдение за ребенком в школе и во внеурочной деятельности, а также экспертные оценки учащегося учителями или родителями, и т. п. Нужно также отметить, что тесты, входящие в систему единой оценки, чаще применяются с целью индивидуальной помощи ученику – для выявления его проблем в обучении и корректировании процесса обучения. В то же время, применение методов системы единой оценки для выявления одаренности в контексте необходимости отбора учеников в специальные классы, группы и лагеря весьма небезопасно. Многие ученые, в частности, доктор психологических наук и академик РАН Д.В. Ушаков, приходят к выводу, что лучший способ такого отбора – дать возможность детям поучаствовать в таких программах, а уже в процессе обучения в рамках этих специальных классов, групп и лагерей выявятся дети, которые будут готовы развиваться дальше в рамках своей специальности [7, с. 36–37].

Рассматривая непосредственно методы оценки одаренности, необходимо оговориться, что сами методы можно условно разбить на три большие группы:

1. Группа методов измерения интеллекта.

Она относится к системе единой оценки и поэтому, как было сказано выше, не может быть единственно применяемой при оценке одаренности. По сути, в эту группу можно включить три шкалы интеллекта –

Стандфорд-Бине, которая была разработана в 1916 г. в США и основывалась на критерии статистической нормы, по которому необходимо было сравнивать индивидуальные тестовые показатели для их оценки [3, с. 8]. Другой шкалой являлась Векселеровская шкала интеллекта, которая может использоваться не только для тестирования интеллекта, но и для определения психиатрического диагноза [4, с. 112]. Также применяется Колумбийская шкала умственной зрелости («СММС»), в которой измеряется уровень аналитических способностей у детей, имеющих различные нарушения. В эту группу входит Тест Слоссона и Рисуночный тест [1, с. 89].

2. Группа тестов оценки социального развития.

Задача данных тестов – определить уровень личного развития ребенка и его навыки взаимодействия с другими людьми. В эту группу входит Калифорнийская шкала социальной компетенции, результаты которой выявляются путем общения со взрослыми людьми из окружения ребенка. Данная шкала предназначена для детей от двух до шести лет. В эту же группу входит Вайнлендская шкала социальной зрелости, которая составляется также взрослым из ближайшего окружения тестируемого, оценка идет по параметрам самоорганизации и саморегуляции, работы по дому, социализации и развития речи и общения.

3. Группа измерения творческих способностей.

В эту группу входят три основных теста. Тест Торренса на изобразительное творческое мышление, оценивающий воображение, беглость, оригинальность точность с помощью работы над изображениями; Тест Торренса на вербальное творческое мышление, оценивающий способность строить причинно-следственные связи, выдвигать предположения и т. д. также с помощью работы над изображениями; Тест Торренса «Творческие способности в действии и движении», оценивающий примерно те же параметры, что и у предыдущих двух тестов, только в движении ребенка в каком-либо помещении.

Возвращаясь к анализу группы методов измерения интеллекта нужно отметить, что на данный момент данные тесты используются для определения уровня IQ, который выражается в единицах стандартного отклонения. Результаты тестируемого сопоставлялись со средним уровнем IQ для его возраста, а также высокий уровень IQ определялся при интеллектуальном развитии ребенка, которое значительно опережало возрастные нормы. Однако при анализе результатов тестов на определение уровня IQ всегда вставал один и тот же вопрос – существует ли единый общий фактор интеллекта. Ч. Спирмен считал, что фактор интеллекта всегда един – то есть, если тестируемый показывал высокий результат в операциях с числами, то он будет показывать столь высокий результат и в сфере вербального интеллекта. Дж. Гилфорд и Л. Терстоун считали, что факторов много и умственные способности друг от друга не зависят. Данные споры до сих пор не завершены, но исследователи склоняются к тому, что тесты на анализ интеллекта действительно способны измерить общий фактор интеллекта. Действительно, интеллектуальные дети показывают себя

вполне интеллектуальными в самых разных сферах, но у каждого ребенка преобладает одна из способностей [7, с. 40–41].

Само собой, вышеуказанных методов в процессе выявления одаренных детей бывает недостаточно. Многие преподаватели прибегают к неформальным наблюдениям и оценкам обучающихся, однако применение подобных методов при выявлении одаренных детей может быть не совсем верным. Для наблюдения непосредственно преподавателями за детьми были созданы специальные шкалы оценок одаренности, которые позволяют шкалировать учеников на основе установленных параметров. Шкалы заполняют как учителя, так и родители учеников, и сами предполагаемо одаренные дети.

Соответственно, стандартизированные тесты не могут быть единственным методом выявления одаренности в ранние периоды. Тогда к результатам тестов должны присовокупляться данные шкал оценок одаренности.

В рамках данных шкал используется три метода:

1. Шкала оценки характеристик одаренных учащихся, разработанная Дж. Рензулли и его коллегами в 1971 г. Применяется для оценки одаренности испытуемых путем анализа 10 специальных бланков, которые заполняются учащимися или родителями.

2. Бланк оценки талантливости в проекте «RAPYHT», применяемый для выявления признаков одаренности у детей, которые имеют сенсорные или физические проблемы. Результат получается на основе полученной суммы баллов.

3. Опросник для родителей в проекте «Seattle», используемый для выявления конкретных знаний и умений [1, с. 90].

Эти шкалы были разработаны в 1977 г. Дж. Рензулли и были направлены на десять областей проявления способностей. Впрочем, наиболее важными являются первые четыре шкалы, применимые к любой образовательной программе. Оценка в шкалах выставляется на основании того, насколько часто преподаватель наблюдал проявление той или иной характеристики (1 – «Почти никогда не наблюдаю этой характеристики»; 4 – «Наблюдаю почти все время»). Итак, рассмотрим первые четыре шкалы и их основные положения:

1. Познавательные характеристики ученика.

Обладание учеником обширным запасом информации по различным темам, обладание большим запасом слов и терминов с пониманием их значений, ученику легко дается выяснение причинно-следственных связей;

2. Мотивационные характеристики.

Ученик стремится к завершению начатого, склонен к самокритичности и перфекционизму.

3. Лидерские характеристики.

Ученик ответственен, уверенно чувствует себя с одноклассниками и взрослыми, склонен к экстраверсии и общительности.

4. Творческие характеристики.

Ученик склонен задавать много вопросов, предлагать оригинальные ответы, готов к дискуссии и радикален в ней, склонен к фантазированию и

желанию изменения и/или улучшения каких-либо институтов и/или систем, предлагает конструктивную критику, часто сентиментален [7, с. 56–60].

Помимо прочего, в процессе выявления одаренных детей используются критериально ориентированные тесты. Результаты данных тестов не сравниваются с результатами тестов сверстников испытуемых, основная задача этих тестов – установление уровня владения определенными понятиями и навыками. Задания в тестах ориентированы на уровень возрастного развития в различных областях. Эти тесты крайне необходимы при составлении индивидуальной программы обучения [1, с. 90].

Важно, однако, понимать, что оценка результатов теста дело крайне сложное и требующее большого опыта и высокой компетенции специалиста, который их оценивает, поэтому для оценки результатов теста должны привлекаться профессиональные психологи. Но учителя все равно играют важную роль в определении одаренности ребенка – они проводят первичную диагностику, которая сильно субъективна (в частности, в рамках данной диагностики применяется интуиция учителя), но все равно она дает крайне важную информацию. Эта информация в будущем совмещается с результатами тестирования и другими наблюдениями и позволяет представить довольно объективную картину уровня развития, знаний и потенциала ребенка. При этом необходимы результаты как тестов умственных способностей ребенка, так и тестов личностных особенностей.

К вышеуказанным методам первичной диагностики относят следующие приемы – шкалы оценки одаренности, опросники и самоопросники, наблюдения учителей и информация о продуктах деятельности ребенка. При этом, использование методов первичной диагностики может происходить как на классических занятиях, так и в специально смоделированных учителем ситуациях [7, с. 35–37].

Многие педагоги считают, что важным методом оценки одаренности является анализ результатов олимпиад школьников, особенно школьного тура этих олимпиад, в котором принимают участие все желающие [6, с. 34–40]. Подтверждением важности этого метода является тот факт, что многие ВУЗы надбавляют к общим баллам абитуриентов определенную сумму баллов за призерство на муниципальном или региональном этапе Всероссийской олимпиады школьников.

Интеллект, социальное развитие и способности – это не единственные черты одаренности. Важной чертой одаренности является креативность или творческие способности. Как указывалось выше, к методам оценки одаренности относится и группа измерения творческих способностей. Несмотря на то, что уровень креативности довольно сложно измерить из-за весьма сильной субъективности при оценке качества творчества, особенно творчества художественного, измерить его все-таки можно. Для этого используются вышеуказанные тесты, которые основываются на анализе следующих факторов:

1. Факторах дивергентной продуктивности – т.е. видах беглости и гибкости мышления, а также разработанности и оригинальности.

2. Факторы оценивающего мышления – т.е. чувствительность к проблемам и открытость новому опыту (здесь тестируемому предлагается подумать над тем, как можно применить обычные предметы в необычных целях).

3. Конвергентный фактор – способность переопределения и переформулировки проблемы [7, с. 44].

Впрочем, у тестов творческих способностей (или креативности) довольно много проблем. Эти тесты строились по тому же принципу, что и тесты на интеллектуальные способности ребенка, несмотря на то, что творческое мышление и интеллект довольно разные понятия. Дж. Гилфорд, который разработал самые первые тесты на уровень креативности, не смог добиться высоких показателей валидности теста. При проведении этих тестов внимание психолога должно быть обращено не на результат самого теста, а на процесс творческого мышления во время тестирования. Впрочем, многие ученые сходятся во мнении, что тесты измерения творческих способностей не сильно полезны при определении уровня креативности, в отличие от анализа отдельных актов творчества [8].

Для анализа методов оценки одаренности важно рассмотреть вопрос того, какие именно стороны одаренности чаще всего замечают учителя. Для выяснения этого необходимо проведение эмпирических исследований путем проведения опросов педагогов, работающих с одаренными детьми. В исследовании доктора филологических наук М.В. Кожевникова, кандидата педагогических наук И.В. Лапчинской и учителя информатики С.А. Мантуленко приводятся данные опроса педагогов «Средней школы №6 г. Лисаковск», проведенных в 2016–2017 гг. Наиболее популярными среди учителей критериями одаренности стали уровень знаний, притязаний, мотивации и познавательной активности – на это указало 70% учителей. На втором месте стояли результаты практической деятельности одаренных детей, на которые указали 25% учителей. На креативность указало 10% педагогов [9].

Нам кажется, что такие приоритеты в оценки одаренности детей, действительно наиболее распространены в среде учителей России и стран СНГ. Нужно понимать, что многие одаренные дети из-за своего перфекционизма боятся публиковать результаты своей деятельности или даже показывать их одноклассникам или учителям, что приводит к невозможности оценки одаренности путем оценки конечного продукта деятельности ребенка. Креативность или творческие способности тоже нельзя считать объективным критерием одаренности из-за весьма высокой субъективности в оценки творчества. К примеру, многие ученики склонны писать стихотворения в хип-хоп стилистике, с использованием грубых или даже нецензурных выражений, которые довольно сложно объективно оценить многим учителям. В таком случае уровень интеллекта и знаний, а также школьная успеваемость остается наиболее частым и наименее субъективным при оценке критерием оценки одаренности ребенка.

Таким образом мы рассмотрели методы оценки одаренности ребенка. Было выяснено, что при оценке одаренности используется два подхода,

один из которых (подход, основанный на системе единой оценки) нельзя использовать как единственный подход к оценке одаренности. В то же время, определение одаренности ребенка складывается путем применения огромного количества всевозможных методов – от тестов (причем тестов на различные способности и качества) до шкал оценок одаренности и субъективного взгляда учителя на ученика. При оценке одаренности важно учитывать мнение о ребенке, как и учителей, так и родителей, друзей и самого ребенка. Резюмируя все вышесказанное, нужно сказать, что выявление одаренного ребенка – это совокупность различных методов и решение о том, «одаренный этот ребенок или нет» должно выноситься лишь после применения всех возможных методов оценки одаренности. К сожалению, практика выявления одаренных детей акцентирует свое внимание на показатели успешности, победы в олимпиадах и конкурсах, успеваемость и т. д.

Решение обозначенных проблем выявления и развития одаренных детей делает необходимым не только разработку государственных программ выявления, развития, поддержки одаренных детей, но и создание системы организаций, в которых целенаправленно осуществлялась систематическая работа по выявлению, социальному развитию одаренных детей. При разработке данной системы в РФ необходимо учесть как опыт СССР, так и передовой опыт других стран.

В СССР в 1975 г. был организован Всесоюзный Совет по одаренным и талантливым детям, который стал направлять существующую в стране активность по изучению, обучению и воспитанию одаренных детей [1, с.7]. Процесс выявления одаренных детей начинался уже на этапе дошкольного образования.

Организационным началом всестороннего развития детей и молодежи в СССР являлись общеобразовательные заведения, армия и военно-технические клубы и секции, а также культурно-просветительские, спортивные, туристские организации и творческие кружки, созданные при общеобразовательных школах и районных домах творчества. Школьные кружки представляют собой плавный старт юного исследователя в серьезную науку. Результат занятий в школьных кружках открывает возможность учащимся, проявившим свою заинтересованность в каком-либо предмете, получить дополнительные углубленные знания и навыки, развивая которые учащийся может добиться серьезных результатов в науке, технике, спорте, искусстве. Данная система организаций занималась проведением конкурсов, смотров, слетов, фестивалей, где одаренная молодежь могла заявить о себе.

Большой вклад в развитие одаренной молодежи вносили пионерская и комсомольская организация. Эти организации позволяли одаренной молодежи не только самореализовать себя, но и на практике применять творческие способности.

Началом работы с талантливыми учащимися в современной России принято считать Федеральную целевую программу «Одаренные дети», введенную в 1996 г. в рамках программы «Дети России». Основной ее

задачей являлась целевая поддержка разного типа учебных учреждений, работающих с талантливыми учащимися. Впоследствии эта программа была пролонгирована. Результат данной программы сложно назвать продуктивным в рамках государства. Ежегодно выявлялись талантливые школьники (квота на всю страну составляла 500 человек), которым выплачивалась предусмотренная стипендия [1, с. 8]. Работа с талантливой молодежью способствует росту доступа к дополнительным образовательным услугам, нацеленным на развитие детской одаренности. В РФ создана система дополнительного образования, в рамках которой в послеурочное время осуществляется работа по выявлению и развитию талантов молодежи.

Большую роль в отборе одаренной молодежи играют предметные олимпиады и Всероссийская олимпиада школьников. Задачи последней – в выявлении творческих способностей и развитии у обучающихся интереса к науке, пропаганде научных знаний и отборе наиболее талантливых учащихся на следующий соревновательный уровень – международные олимпиады по общеобразовательным предметам. Всероссийская олимпиада школьников проводится по 21 номинации в четыре этапа, организаторами которых являются образовательные организации, органы местного самоуправления, отвечающие за сферу образования, органы исполнительной власти субъектов РФ [1, с.9]. Организатором заключительного этапа является Федеральное агентство по образованию. Помимо всероссийских олимпиад развиваются региональные олимпиады (московская олимпиада школьников), а также олимпиады высших учебных заведений (Высшая проба – НИУ ВШЭ, Ломоносов, Покори воробьевы горы – МГУ, Герценовская олимпиада – СПГУ).

Помимо олимпиад большую роль в выявлении талантливых молодых ученых играют конкурсы проектной деятельности, конференции школьников (московский городской конкурс проектной деятельности школьников, Высший пилотаж НИУ ВШЭ, московская городская конференция «Наука для жизни»).

Для детей, проявивших себя на отборочных этапах олимпиад, конкурсов предусмотрена углубленная работа в специализированных центрах по работе с одаренными детьми. В первую очередь речь идет о круглогодичном образовательном центре «Сириус» для детей, проявивших одаренность в сфере искусства, науки и спорта, созданном в 2014 г. по инициативе президента России В.В. Путина. Данный центр ежегодно посещают около 7000 школьников в возрасте от 10 до 17 лет в сопровождении порядка 1500 преподавателей и тренеров, которые параллельно повышают свой уровень квалификации [1].

Большой потенциал по развитию практики работы с одаренными детьми несет азиатский опыт. Для работы с одаренными детьми в Сингапуре, Гонконге, Китае созданы специализированные школы для одаренных детей с большим конкурсным отбором. В рамках работы данных школ создаются особые условия для развития всех способностей одаренных детей [1, с. 11].

Обобщая российский опыт выявления и развития одаренных детей, следует отметить, что практика выявления и развития одаренной молодежи сконцентрирована в образовательных учреждениях, где ответственность по выявлению и развитию одаренной молодежи является компетенцией учителей, педагогов дополнительного образования. Данная работа носит индивидуальный характер, ориентируется на мотивацию педагога и обучающихся, проявляется в совместной подготовке к олимпиадам, конкурсам, конференциям, творческим смотрам. При этом учитель становится тьютором, поскольку выстраивает индивидуальную стратегию развития ребенка, постоянно оказывает поддержку и формирует мотивацию, стремится гармонизировать социально-психологическую среду, в которой находится обучающийся в общеобразовательной школе.

Для практики организации работы с одаренными детьми принципиально важны государственные программы поддержки одаренных детей. К ним относятся олимпиады, конкурсы, фестивали, школьные и студенческие конференции. Значимость государственных программ поддержки на выявление и социальное развитие одаренных детей в РФ определяется необходимостью материально-технических средств для осуществления работы с одаренными детьми, их подготовке к олимпиадам, конкурсам, конференциям. Гранты, именные стипендии, выделяемые одаренным детям и их наставникам в рамках действия федеральных, региональных программ поддержки одаренных детей способствует развитию одаренности, ее социальной реализации. Поэтому знание государственных программ поддержки одаренных детей, их целей, задач помогает наставнику, родителям решить проблему формирования материально-технической и финансовой базы индивидуального развития конкретного одаренного ребенка.

Первой такой программой стала Федеральная целевая программа «Дети России» и её подпрограмма «Одарённые дети». Программа «Одаренные дети» была нацелена на создание условий для развития потенциальных возможностей и способностей юных дарований. Она включала систему мер по развитию сети образовательных учреждений и экспериментальных площадок для работы с одаренными детьми, укреплению

их материально-технической базы; подготовке кадров для работы с одаренными и талантливыми детьми; внедрению новых образовательных технологий обучения и развития одаренных детей; проведению исследований по проблемам одаренности ребенка [1]. Среди основных задач Программы можно выделить:

- создание условий для развития и реализации потенциальных возможностей одаренных детей;
- подготовка и переподготовка кадров, работающих с одаренными детьми;
- создание экспериментальных площадок для работы с одаренными детьми;
- поддержка образовательных учреждений, работающих с одаренными детьми.

Для поддержки социального и профессионального развития одаренных детей использовались премиальные фонды, именные стипендии. Формами выявления одаренных детей стали олимпиады, конкурсы, фестивали, конференции. Премиальные фонды, гранты, стипендии стимулировали не только участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях одаренных детей, но и мотивировали учителей на выявление и социальное развитие одаренных детей.

Следующей по значимости программой по выявлению, развитию и поддержке юных талантов в различных областях знаний, культуры и спорта стало направление «Государственная поддержка талантливой молодежи» приоритетного национального проекта «Образование». Именно реализация направления «Государственная поддержка талантливой молодежи» приоритетного национального проекта «Образование» начиная с 2006 года, привлекла внимание к необходимости поддержки талантливой молодежи как со стороны федеральных, так и со стороны региональных органов власти. В соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 6 апреля 2006 г. №325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи», постановлением Правительства Российской Федерации от 25 мая 2006 года №311 «О премиях для поддержки талантливой молодежи», приказом Министерства образования и науки России от 28 февраля 2008 г. №74 «Об утверждении правил присуждения премий для поддержки талантливой молодежи и порядка выплаты указанных премий» ежегодно, начиная с 2006 г. по 2011 гг. присуждено 5350 премий для поддержки талантливой молодежи [1].

Продолжением государственной политики в области поддержки одаренных детей стала национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» утвержденная президентом Российской Федерации Д. Медведевым 04 февраля 2010 г. (Пр-271). Согласно документу, в России должна быть выстроена разветвлённая система поиска, поддержки и сопровождения талантливых детей. В результате действия программы была сформирована инфраструктура выявления и социально-профессионального развития одаренных детей:

- специализированные учебные заведения различных типов для интеллектуально одаренных детей, при ведущих университетах;
- специализированные учебно-научные центры и специализированные физико-математические школы;
- президентские лицеи при федеральных и национальных исследовательских университетах;
- центры по работе с одаренными детьми во всех федеральных округах;
- сеть очно-заочных и дистанционных школ для одаренных детей;
- учреждения дополнительного образования.

В результате сформированной инфраструктуры по выявлению одаренных детей был расширен перечень олимпиад, творческих конкурсов, фестивалей, где организуется не только общение одаренных детей и их наставников, но и происходит социально-профессиональное развитие одаренного ребенка в профессиональной среде. Календарь всероссийских

массовых мероприятий, проводимых для одаренных детей, достиг более 100 мероприятий, проводимых ежегодно. Значимость данных мероприятий в том, что происходит выявление одаренных детей на всероссийском и региональном уровне, отслеживается траектория их индивидуального развития, оказывается необходимая социально-психологическая, материально-техническая, консультативная помощь, предоставляются льготы при поступлении в высшие учебные заведения.

В интересах совершенствования работы с одаренными детьми, их выявления и социального развития, учитывая российский и зарубежный опыт организации работы с одаренными учащимися, считаем эффективным:

- совершенствование методик выявления ранней одаренности;
- введение института тьюторства для социального развития одаренных детей;
- создание региональных и всероссийских центров, где будет собираться информация по одаренным детям, отслеживаться показатели их социальной успешности;
- развитие системы олимпиад, фестивалей для выявления одаренных детей;
- создание профильных лагерей для коммуникации одаренных детей и их социального развития.

Библиографический список к главе 9

1. Магафурова Д.Н. Анализ общих методов выявления одаренных детей / Д.Н. Магафурова, В.И. Тесленко // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2014. – №1 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-obschih-meto> (дата обращения: 10.07.2020).
2. Добровольская С.О. Принципы и методы выявления одаренных детей / С.О. Добровольская // Сайт Центра образовательного и научного консалтинга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://conseducenter.ru/index.php/chtenya/158-dobrov> (дата обращения: 06.07.2020).
3. Лучинин А. Психодиагностика / А. Лучинин. – М.: Эксмо, 2008.
4. Акимова М.К. Психологическая диагностика / под ред. М.К. Акимовой. – СПб.: Питер, 2005. – 303 с.
5. Одаренные дети / под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слущкого; предисл. В.М. Слущкого. – М.: Прогресс, 1991. – 376 с.
6. Лалетин Н.В. Ключевые факторы развития олимпиадного движения школьников в Красноярском крае / Н.В. Лалетин // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2010. – №2.
7. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 1999.
8. Гуревич К.М. Психологическая диагностика: учебное пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. – М.: Изд-во УРАО, 2000.
9. Кожевников М.В. Управление процессом выявления и поддержки одаренных и талантливых детей в образовательной организации / М.В. Кожевников, И.В. Лапчинская, С.А. Мантуленко // Вестник ЮУрГПУ. – 2019. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-protsess..> (дата обращения: 13.07.2020).
10. Понявина М.Б. Советский, российский и зарубежный опыт выявления талантливых учащихся / М.Б. Понявина, П.С. Селезнев // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – №3. – 2019 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovetskiy-rossiyskiy-i-zarubezhnyy-opyt-vyyavleniya-talantliivyh-uchaschihsya>

ГЛАВА 10

СИСТЕМА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

На протяжении многих десятилетий, а некоторые исследователи отмечают, что и веков, в системе образования в России особое внимание уделялось так называемой «внеурочной деятельности». Ее формы и виды появлялись и развивались, начиная с XVIII века. Как отмечает в своих исследованиях Ильина Т.А., началом внедрения в образовательный процесс дополнительных, внеклассных занятий можно считать 30-е годы XVIII века, когда в Петербурге одним из учебных заведений – Шляхетском кадетском корпусе, был организован воспитанниками литературный кружок [3].

Безусловно, более четкие очертания внеурочная деятельность приобрела гораздо позднее. Лингевич О.В [5], выделяет следующие этапы становления данной формы образовательного процесса в России – таблица 1.

Таблица 1

Этапы становления внеурочной деятельности (ВД) в России

Этап	Формы ВД	Задачи ВД	Функции ВД
1	2	3	4
1905–1917 гг.	спортивные площадки, летние оздоровительные колонии, клубные объединения	развитие личности ребёнка, формирование у него ответственности, солидарности, товарищества	образовательную и культурно – досуговую
1918–1939 гг.	экскурсионно-туристическая работа, художественное воспитание, театральное искусство	воспитание и развитие социальной активности детей и подростков, их образование, повышение общего культурного уровня	социально – педагогическая, компенсирующая, инструкторно – методическая, организационно – массовая
1940–1960 гг.	пионерские и комсомольские организации уделяют внимание, в первую очередь, учебно-воспитательной работе в школе, а их деятельность направляется ЦК ВЛКСМ	воспитания и перспективы развития школы	воспитательная, профессионального и гражданского самоопределения, коммуникативная, формирование духовного образа жизни, методическая и социальная

Окончание таблицы 1

1	2	3	4
1961 – 1986 гг.	создаётся широкая сеть специализированных внешкольных учреждений различных ведомств, технические кружки, детские творческие коллективы получает развитие массовая работа: конкурсы, смотры и т. п.	воспитание и развитие детей с учётом дифференциации интересов детей	Содержание основных видов деятельности ориентируются на возрастные и личностные особенности детей, формируется «индустрия» организации досуговой деятельности детей и молодёжи
1987– 1992 гг.	Государство уменьшает расходы на образование. Происходит распад пионерской и комсомольской организации. Меняется содержание внеклассной деятельности, начался активный поиск новых подходов к ее организации.		
(с 1993 г. по настоящее время)	факультативы, кружки, секции, круглые столы, конференции, олимпиады, проекты, соревнования, общественно-полезная практика, конкурсы, викторины, игры и мн.др.	Воспитание человека как носителя нравственности	образовательная, воспитательная, креативная компенсационная, интеграционная, трансформативная [2]

Таким образом, мы можем утверждать, что наибольший расцвет внеурочной деятельности наблюдался на условном «четвертом» временном этапе развития данной формы образования. В настоящее время мы наблюдаем выход из кризиса и стабилизацию образовательного процесса внеурочной деятельности, обличение ее в некоторые законодательные рамки. Видим в ее современном состоянии – многообразие форм, способов реализации, методов, функций.

В соответствии с основными положениями Приказами Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 г. №373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования», от 17.12.2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования», от 17.05.2012 г. №413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» система внеурочной деятельности представляет собой комплекс взаимосвязанных элементов – рисунок 1.

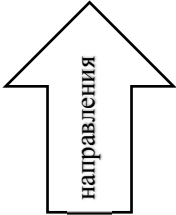


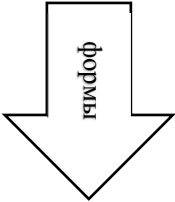
Спортивно-оздоровительное	Духовно-нравственное	Общеинтеллектуальное	Социальное	Общекультурное
обеспечить благоприятную адаптацию ребенка в школе				обучение ребенка по дополнительным образовательным программам, получение им новых знаний из интересных его областей;
оптимизировать учебную нагрузку обучающихся		<p><i>ВД</i> – деятельность, организуемая во внеурочное время для удовлетворения потребностей учащихся в содержательном досуге, их участии в самоуправлении и общественно-полезной деятельности.</p>		приобретение и обогащение социального опыта, формирование ценностного отношения к реалиям окружающего мира
улучшить условия для развития ребенка				создание гибкой системы для реализации индивидуальных творческих интересов ребенка
учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающегося.				возможность переноса приобретенных умений на реальные жизненные ситуации

Рис. 1. Система внеурочной деятельности

Внеурочная деятельность в школе реализуется посредством образовательной программы (ОП), в состав которой входит:

- характеристика ОП;
- учебный план;
- календарный план-график;
- рабочие программы;
- уровень материально-технического оснащения.

Ключевым моментом механизма реализации внеурочной деятельности, на наш взгляд, является разработка рабочей программы внеурочной деятельности, структура которой в соответствии с ФГОС должна состоять, как минимум, из следующих разделов, помимо титульного листа:

- 1) результаты освоения курса внеурочной деятельности;
- 2) содержание курса внеурочной деятельности с указанием форм организации и видов деятельности;
- 3) тематическое планирование.

В целях максимального раскрытия той или иной формы внеурочной деятельности в рамках выбранного направления, считаем, что рабочая программа должна быть структурирована на следующие разделы – рисунок 2.



Рис. 2. Структура рабочей программы внеурочной деятельности

Внеурочная деятельность в начальной школе приобретает особую значимость, так как ребенок из среды дошкольного образования попадает в иную образовательную среду. Важным периодом в развитии и становлении личности является начальный период обучения. Именно этот возраст наиболее поддается воспитанию и развитию творческих способностей

ребенка. Дети младшего школьного возраста наиболее открыты, непосредственны, восприимчивы и любознательны. Основной формой обучения в школе является урок, его строгие рамки и насыщенность программы не всегда позволяют ответить на дополнительные вопросы детей, показать им богатство окружающего их мира. Во внеурочной деятельности осуществляется то дальнейшее образование, повышение и расширение знаний, которые на уроке определены далеко не в полной мере.

Обобщив требования ФГОС, существующие научные методики внедрения и оценки результативности курсов внеурочной деятельности, а также многолетний опыт работы с обучающимися начальной школы, рекомендуем следующую рабочую программу внеурочной деятельности для 2-го класса начальной школы общекультурного направления.

Рассмотрено на заседании МО школы _____/_____/_____ Ф.И.О. Протокол № _____ от « _____ » _____ 20__ г.	Введена в действие « __ » _____ 20__ г. Директор школы _____/_____/_____ Ф.И.О. Приказ № _____ от « _____ » _____ 20__ г.
---	---

*Рабочая программа
по внеурочной деятельности общекультурного направления
«Волшебная иголочка»
2021/2022 учебный год
2 класс*

Руководитель – учитель I квалификационной категории
Барзыкина Татьяна Алексеевна

Утверждено на заседании
Педагогического совета школы

Протокол № __ от « __ » _____ 20__ г.

Содержание

№	Наименование раздела	стр.
1	Пояснительная записка.....	
1.1	Нормативно-правовая база.....	
1.2	Назначение программы.....	
1.3	Актуальность и перспективность курса.....	
1.4	Возрастная группа учащихся, на которых ориентированы занятия.....	
1.5	Объем программы.....	
1.6	Цели и задачи реализации программы.....	
1.7	Формы и методы работы.....	
1.8	Межпредметные связи программы внеурочной деятельности с учебными предметами.....	
2	Структура курса.....	

3	<i>Календарно-тематическое планирование.....</i>	
4	<i>Информационно-методическое обеспечение.....</i>	
4.1	<i>Литература.....</i>	
4.2	<i>Материально-техническое обеспечение.....</i>	
5	<i>Результативность курса.....</i>	
6	<i>Механизм отслеживания результатов.....</i>	

1. Пояснительная записка.

1.1. Нормативно-правовая база.

Рабочая программа составлена в соответствии со следующими нормативно-правовыми документами:

1. ФЗ №273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в РФ» (с изм. и доп.).
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изм. и доп.).
3. Письмо Департамента общего образования Министерства образования и науки РФ от 12.05.2011 г. №03–296 «Об организации внеурочной деятельности при введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».
4. СанПиН, 2.4.2.2821–10 «Гигиенические требования к режиму учебно-воспитательного процесса» (Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. №189).

1.2. Назначение программы..

Данная рабочая программа позволяет совершенствовать координацию движений, пальцевую моторику, стимулировать развитие познания окружающей среды, тактильно-кинестетическую чувствительность, развивать речь, пространственную ориентацию, стабилизировать психоэмоциональное состояние, стимулировать познавательные интересы и расширять кругозор.

Народная художественная вышивка – уникальное явление национальной культуры, изучение которой обогащает, соприкасается с настоящим искусством. Рукоделие всегда и у всех народов было в большом почете. Один из самых распространенных его видов – вышивание. Вышивка всегда отражала жизнь конкретного народа, украшала одежду, жилище, быт.

Изучение вышивки – как части духовного и материального наследия своего народа будет способствовать воспитанию уважения к его истории и традициям, развитию у учащихся чувства красоты и гармонии, способности воспринимать мир художественных образов.

Время, проведенное в школе после уроков – это мир творчества, проявления и раскрытия каждым ребёнком своих интересов, своих увлечений, своего внутреннего «я». На занятиях внеурочной деятельности ребёнок делает выбор, свободно проявляет свою волю, раскрывается как личность.

1.3. Актуальность и перспективность курса

Актуальность данной программы заключается в том, что занятия по программе «Волшебная иглочка» помогают ребенку открыть в себе творческие способности, почувствовать желание заниматься рукоделием, развить технологическую, коммуникативную, социальную компетенции; освоить формирование самостоятельных навыков и методов исследовательской работы; способствует развитию самопознания, пониманию индивидуальных особенностей других людей.

Эстетическое воспитание на традиционных видах народного искусства является наиболее эффективной формой приобщения детей к национальной культуре нашего народа, ознакомления их с различными видами декоративно – прикладного искусства.

В настоящее время уделяется огромное внимание созданию различных форм внеурочной деятельности эстетического плана, которые помогают в воспитании гармонично развитой личности. В процессе занятий прикладным творчеством формируются все психо-физиологические процессы, развиваются художественно-творческие способности и положительно-эмоциональное восприятие окружающего мира. Данный вид деятельности способствует выбору проведения своего досуга, приобщению обучающихся к труду, предоставляет детям свободу выбора, возможность развития комбинаторных умений, выработке индивидуального стиля и темпа деятельности.

1.4. Возрастная группа учащихся, на которых ориентированы занятия..

Возраст детей, участвующих в реализации данной программы 8–9 лет, это определяется значительным ростом физических возможностей, особенно активным развитием мелких мышц костей рук, желанием проявить свою индивидуальность и творческие способности.

Программа ориентирована на обучающихся 2-го класса общеобразовательной школы.

1.5. Объем программы.

Программа рассчитана на 1 год. Каждый последующий год направлен на совершенствование техник вышивки, развитие умения сочетать несколько техник для достижения желаемого результата, самостоятельное моделирование изделий, креативное решение поставленных задач.

Режим занятий 2 раза в неделю, продолжительностью 45 мин. День занятия руководитель выбирает в зависимости от интенсивности учебной нагрузки на детей в соответствии с расписанием основных занятий. Гибкая форма организации детского труда в досуговой деятельности позволяет учитывать индивидуальные особенности детей, желания, состояние здоровья, уровень овладения навыками вышивания, нахождение на определенном этапе реализации замысла и другие возможные факторы. Каждый ребенок работает на своем уровне сложности, начинает работу с того места, где закончил. В начале занятий проводится пальчиковая гимнастика, в ходе занятия, для расслабления мышц, снятия напряжения – физминутка.

1.6. Цели и задачи реализации программы.

Цель: ознакомление обучающихся с соответствующим их возрасту видом художественного труда – вышиванием и овладение элементарной трудовой деятельностью.

Задачи:

- учить детей осваивать специальные трудовые умения и способы самоконтроля для работы с исходным материалом (тканью, нитками) и простейшими инструментами (ножницами, иглой);
- совершенствовать эстетический вкус детей: развивать творчество, выдумку, фантазию и чувство прекрасного у детей;
- вызвать интерес к вышивке, побудить желание самому научиться вышивать;
- воспитывать чувство коллективизма, ответственности и гордости за свой труд, уважение к труду других, радоваться результатом коллективного труда.

1.7. Формы и методы работы.

Формы проведения занятий различны с использованием словесных, наглядных, практических, поисковых методов обучения.

Предусмотрены как теоретические методы, – рассказ руководителя, беседа с детьми, рассказы детей, показ руководителем способа действия, экскурсии, так и практические.

Основной формой обучения является практическая работа. Она позволяет приобрести и совершенствовать основные умения и навыки, необходимые при вышивании, учит оформлять вышивкой предметы декоративно – прикладного характера. Вначале даются легкие задания, посильные каждому, работа идет по готовым шаблонам. Это вызывает у детей продолжительные положительные эмоции удовлетворения, радости. Рождается стойкая мотивация к данной деятельности. Для детей, обучающихся по данной программе характерна яркая эмоциональность, непринужденное внимание на новое, неожиданное, яркое, наглядное. Поэтому, когда воспитанников знакомят с историей художественных промыслов России в целом и малой родины в частности, с народными традициями – все это идет в игровой форме. Руководитель выступает в роли консультанта.

На протяжении всего года занятия не сводятся только к изготовлению поделок, к развитию специальных способностей, но и направлены на расширение общего кругозора, эстетического восприятия окружающей среды.

Во время занятий организовывается прослушивание музыкальных произведений (русской народной, классической и другой музыки), демонстрируются презентации, видеофильмы.

Проводятся экскурсии в музеи народного творчества региона, встречи с мастерами села.

Проводится начальная профориентационная работа, – происходит ознакомление с профессиями дизайнера, художника, художника-оформителя, швеи, портнихи. Обучающиеся пробуют себя в роли специалиста в той или иной профессии.

Организуются выставки творчества детей для родителей.

1.8. Межпредметные связи программы внеурочной деятельности с учебными предметами.

Работа по реализации программы внеурочной деятельности «Волшебная иголочка» построена на доверии и общении с учителями-предметниками, носит комплексный характер. В таблице №1 отражены межпредметные связи. Подобная связь содержания программы внеурочной деятельности с учебной деятельностью обеспечивает их единство.

Таблица №1

Предмет	Содержание предмета	Содержание программы «Волшебная иголочка»
Литературное чтение	Устное народное творчество	Просмотр работ народных умельцев. Подбор пословиц и поговорок
Окружающий мир	Многообразие растительного и животного мира. Сезонные изменения в природе	Гармония природы и деятельности человека
Технология	От замысла к результату. Технологические операции	Изготовление поделок
Изобразительное искусство	Таблица сочетания цветов. Понятия: холодные, тёплые цвета. Цветовая гамма.	Оформление изделий
Музыка	Выразительность музыки	Мир эмоций и чувств. Музыкальное сопровождение (при самостоятельной работе обучающихся)

2. Структура курса (разделы программы и перечень универсальных действий)

№ п/п	Наименование раздела	Кол-во акад. час.	Универсальные действия		
			Личностные	Метапредметные	Предметные
1	Введение в курс	4	<ul style="list-style-type: none"> – принимать и сохранять учебно-творческую задачу; – планировать свои действия; – различать способ и результат действия; – владеть монологической и диалогической формой речи 	<ul style="list-style-type: none"> – умение устанавливать рабочие отношения, эффективно сотрудничать и способствовать продуктивной кооперации; – умение организовывать совместную деятельность с учителем и сверстниками; – умение работать индивидуально и в 	<ul style="list-style-type: none"> – работать с необходимыми инструментами и дополнительными материалами, соблюдая правила техники безопасности; – овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности

				группе: найти общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и интересов;	
2	<i>Знакомство с декоративно-прикладным искусством России «Сокровища старинного сундука»</i>	7	<ul style="list-style-type: none"> – развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера; формирование потребности в самовыражении и самореализации, социальном признании; – владеть монологической и диалогической формой речи 	<ul style="list-style-type: none"> – формирование знаний об истории и современных направлениях декоративно-прикладного творчества, местными мастерами 	<ul style="list-style-type: none"> – знакомство с различными видами изобразительного, декоративно-прикладного искусства и его выдающимися деятелями; расширение кругозора
3	<i>Подготовка к вышиванию.</i>	4	<ul style="list-style-type: none"> – планировать свои действия; – вносить коррективы в действия на основе их оценки и учета сделанных ошибок; – выполнять учебные действия в материале, речи, в уме 	<ul style="list-style-type: none"> – приобретение практических навыков различного вида мастерства; – умение формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение – контролировать своё время и управлять им; – решать задачи; – принимать решения и вести переговоры 	<ul style="list-style-type: none"> – испытание своих возможностей в различных техниках и направлениях декоративно-прикладного творчества; – владение способами индивидуальной и коллективной творческой деятельности

4	<i>Учимся вышивать.</i>	12	<ul style="list-style-type: none"> – планировать свои действия – планировать свои действия – различать способ и результат действия – вносить коррективы в действия на основе их оценки и учета сделанных ошибок; – выполнять учебные действия в материале, речи, в уме – проявлять познавательную инициативу; – самостоятельно учитывать выделенные учителем ориентиры действия в незнакомом материале; – самостоятельно находить варианты решения творческой задачи – учитывать разные мнения и обосновывать свою позицию 	<ul style="list-style-type: none"> – приобретение практических навыков различного вида мастерства; – умение формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение; – контролировать своё время и управлять им; – решать задачи; принимать решения и вести переговоры 	<ul style="list-style-type: none"> – решения творческих задач, моделирования и эстетического оформления изделий
5	<i>Научилась вышивать.</i>	37	<ul style="list-style-type: none"> – самостоятельно находить варианты решения творческой задачи; – учитывать разные мнения и обосновывать свою позицию; – осуществлять итоговый и пошаговый контроль 	<ul style="list-style-type: none"> – умение работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и интересов; умение формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. 	<ul style="list-style-type: none"> – решения творческих задач, моделирования и эстетического оформления изделий

Издательский дом «Среда»

6	<i>Подводим итоги.</i>	4	<ul style="list-style-type: none"> – осуществлять итоговый и пошаговый контроль; – адекватно воспринимать оценку учителя 	<ul style="list-style-type: none"> – находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и интересов; умеренно формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение. 	– обеспечение сохранности продуктов труда
	<i>Итого</i>	<i>68</i>			

3. Календарно-тематическое планирование

№	Кол. час.	Тема	форма проведения	Дата	
				план	факт
1	4	<i>Введение в курс</i>			
1.1	1	Правила техники безопасности. Рабочее место вышивальщицы.	инструктаж, беседа-рассказ, презентация	03.09	
1.2	1	Инструменты и приспособления для вышивки.	ИКТ-технологии, мастер-класс	08.09	
1.3.	1	Знакомство с видами ткани для вышивания. Канва. Нитки.	ИКТ-технологии, мастер-класс	10.09	
1.4	1	Виды вышивок.	беседа-рассказ, видеурок	15.09	
2	7	<i>Знакомство с декоративно-прикладным искусством Россия «Сокровища старинного сундука»</i>			
2.1	1	История декоративно-прикладного искусства в России	беседа-рассказ, презентация	17.09	
2.2	1	История декоративно-прикладного искусства в Курской области	беседа-рассказ, презентация, выставка из личного архива руководителя	22.09	
2.3	1	Экскурсия в музей МОКУ «Амосовская СОШ»	лекция, экскурсия	24.09	
2.4	1	Встреча с мастерицей д. Амосовка Булгаковой Л.П.	мастер-класс	29.09	

2.5	1	Встреча с мастерницей д. Амосовка Бабаниной В.В.	мастер-класс	01.10	
2.6	1	Встреча с мастерницей д. Амосовка Горяжиной М.М.	идем в гости	06.10	
2.7	1	Встреча с мастерницей д. Амосовка Мироновой Е.В.	идем в гости	08.10	
3	4	<i>Подготовка к вышиванию</i>			
3.1	2	Пяльцы. Подбор ткани. Работа с прочими вышивальными инструментами. Схемы вышивки.	мастер-класс, ИКТ-технологии	13.10, 15.10	
3.2	2	Вдевание нитки, завязывание узелка на конце нитки. Вдевание в иглу нитку. Нитковдеватель. Закрепление нитки на ткани при начале работы и ее конце.	мастер-класс, ИКТ-технологии	20.10, 29.10	
4	12	<i>Учимся вышивать.</i>			
4.1	1	Основные виды швов: Технология выполнения шва «вперед иголку» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	03.11	
4.2	1	Основные виды швов: Технология выполнения шва «назад иголку» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	10.11	
4.3	1	Основные виды швов: Технология выполнения шва «стебельчатый» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	12.11	
4.4	1	Основные виды швов: Технология выполнения шва «петельный» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	17.11	
4.5	1	Основные виды швов: Технология выполнения шва «тамбурный» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	19.11	
4.6	1	Основные виды швов: Технология выполнения шва «козлик» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	24.11	
4.7	4	Основные виды швов: Технология выполнения шва «крестик» и его вариантов	мастер-класс, видеофильм	26.11, 01.12, 03.12, 08.12	

Издательский дом «Среда»

4.8	2	Основы цветовой грамоты. Выбор рисунка/схемы вышивки. Подбор материала для изделия. Правила создания композиций.	мастер-класс, презентация	10.12, 15.12	
5	37	<i>Научились вышивать.</i>			
5.1	2	<i>Оформление готового изделия.</i>	мастер-класс, видеофильм	17.12, 22.12	
5.2	2	<i>Подбор и изучение литературы на тему «Вышивка». Просмотр видеоматериала.</i>	презентация, выставка, видеофильм, круглый стол	24.12, 29.12	
5.3	4	<i>Знакомство с профессиями дизайнера, художника, художника-оформителя, швен, портнихи</i>	подготовка проектов	12.01, 14.01, 19.01, 21.01	
5.4	2	<i>Презентация проектов.</i>	выступление обучающихся	26.01, 28.01	
5.5	4	Вышивка платочка изученными швами.	творческая работа	02.02, 04.02, 09.02, 11.02	
5.6	4	Выполнение орнамента изученным швом «крестик» и его видами. Оформление полотенца.	творческая работа	16.02, 18.02, 23.02, 25.02	
5.7	5	Выполнение практической работы на тему «Подарок маме»	творческая работа	02.03, 04.03, 09.03, 11.03, 16.03	
5.8	5	Выполнение практической работы на тему «Зимняя сказка»	творческая работа	18.03, 23.03, 06.04, 08.04, 13.04	
5.9	5	Выполнение практической работы на тему «Пасхальные мотивы»	творческая работа	15.04, 20.04, 22.04, 27.04, 29.04	
5.10	4	Творческий проект. Выбор композиции, темы вышивки, изученными швами по выбору обучающегося.	творческая работа	04.05, 06.05, 11.05, 13.05	

6	4	<i>Подводим итоги</i>			
6.1	2	Подготовка выставки работ вместе с детьми.	творческая работа	18.05. 20.05	
6.2	2	День презентации детских работ с участием родителей.	выставка изделий	25.05, 27.05	
	68	Всего			

4. Информационно-методическое обеспечение

4.1. Литература:

1. Андреева И. – Шитье и рукоделие: энциклопедия [Электронный ресурс] – Москва. Большая Российская энциклопедия, 1994.

2. Баришова М.- Узоры вышивки крестом [Электронный ресурс] – Прага. Издательство РПД Братислава, 1984.

3. Гасюк Е. -Художественное вышивание [Электронный ресурс] – Киев. Головное издательство Издательского объединения Высшая школа -1989.

4. Глинская Е.- Азбука вышивания [Электронный ресурс] -Издательство Мехнат Ташкент 1994

5. Доброва Е.В. Энциклопедия вышивания [Текст] – Издательство: Мир книги, 2006г. -240с.

6. Ереминко Т.- Иголлка-волшебница [Электронный ресурс]- Москва Просвещение, 1987.

7. Ереминко Т.- Вышивка. Техника. Приемы. Изделия [Электронный ресурс]. - Москва. Аст – Пресс. 2000.

8. Максимова М., Кузьмина М. – Вышиваем крестом. Техника, схемы, орнаменты, изделия, советы [Текст] – Издательство: Эксмо, 2004 г.- 60с.

9. Максимова М.- Вышивка. Первые шаги [Электронный ресурс]- Москва. ЗАО издательство Эксмо.1997.

10. Максяшин А.С. Декоративно-прикладное и народное искусство: их сущность и содержание: учебное пособие [Текст] – Екатеринбург: «Уральская государственная юридическая академия», 2012 г. – 44с.

11. Новые идеи – Скатерти, салфетки. Вышивка. Практическое руководство [Текст] – Издательство: Ниола-Пресс, 2008г. -32с.

12. Программы «Художественная обработка материалов» [Электронный ресурс] – М. Просвещение О.А.Кожина.

13. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет / Под ред. О. В. Дыбиной [Текст] – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. -64 с.

14. Сухарева К. С. – Графика в нитках (новое в вышивке Владимирского края) [Электронный ресурс] – Владимир. Транзит-ИКС. 2007.

Интернет-ресурсы:

1. Мастер – класс по вышивке для новичков [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://yandex.ru/video/preview/?text=видео%20обучение%20вышиванию%20на%20ютуб%20канале&path=wizard&parent-reqid=1637148132033772-14432717493751256651-sas2-0599-sas-17-balancer-8080-BAL-3101&wiz_type=vital&filmId=7479109823640057052

2. Вышивка крестом. Вышиваем и болтаем. Рукодельный TAG: «Или-или» [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://yandex.ru/video/preview/?filmId=15307905260391353521&parent-reqid=1637148132033772-14432717493751256651-sas2-0599-sas-17-balancer-8080-BAL-3101&path=wizard&text=видео+обучение+вышиванию+на+ютуб+канале&wiz_type=vital

3. Вышивка крестиком / декупаж: Недельный VLOG 37 | Lelya Lee HandMade [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://yandex.ru/video/preview/?filmId=16256524651124589611&reqid=1637148235261206-12560676110157361536-sas2-0599-sas-17-balancer-8080-BAL-4380&suggest_reqid=977961609158157969282971555412233&text=

4. Видеокурсы. Вышивание [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.youtube.com/channel/UCDywfASU7TTvQCCs62HRB4A>

1.2. Материально-техническое обеспечение

Печатные пособия:

5. Образцы рисунков для вышивания.

6. Иллюстрации вышивок в различной технике

Технические средства обучения:

7. Классная доска с набором приспособлений для крепления таблиц и картинок.

8. Аудиоцентр.

9. Компьютер.

10. Мультимедиа проектор.

11. Оборудование класса:

12. Ткани. Канва.

13. Набор цветных ниток мулине.

14. Иглы.

15. наперстки.

16. нитковдеватели

17. Ножницы с тупыми концами.

18. Пяльцы пластмассовые.

19. Карандаши простые.

20. Калька, копировальная бумага.

21. Схемы. Эскизы для вышивок.

22. Готовые вышивки (у руководителя)

23. Рамки для изделий.

2. *Результативность курса*

Предполагается осознание ребенком своих способностей, формирование общетрудовых и специальных умений, способов самоконтроля.

Дети познакомятся с:

– видами ручной вышивки;

– историей и традициями вышивки;

– характерными чертами вышивального промысла;

– мастерами своей малой родины.

Дети научатся:

– соблюдать правила безопасного пользования ножницами и иголкой, правила гигиены и санитарии;

- планировать работу, понятно рассказывать об основных этапах воплощения замысла;
- закреплять ткань в пальцах;
- вдевать нитку в иголку;
- завязывать узелок;
- способам нанесения рисунка на ткань;
- уходу за изделиями с вышивкой;
- принимать участие в оформлении вышивок на выставку (уметь располагать вышивки на демонстрационном стенде, сочетая различные критерии – размеры изделия, цветовую гамму, способ вышивки);
- культуре труда на всех этапах трудового процесса;
- экономно расходовать материал; поддержать порядок на рабочем месте;
- включать ручной художественный труд в игровой сюжет, (например, вышивание для кукол салфетки, одежды, скатерти и др.);
- использовать ручные умения в повседневной жизни (изготовление подарков, сувениров), проявляя при этом творчество.

Механизм отслеживания результатов

1. Диагностика выявления уровней усвоения трудового процесса (качество результата, самостоятельность, комбинаторные умения).

2. Педагогическая диагностика М.В.Крулехт (доктор педагогических наук, профессор):

Овладение детьми вышеуказанными умениями, навыками, руководителем фиксирует в таблице на начало и конец учебного года по результатам наблюдения, анализу детских работ, общения с детьми, с целью внесения корректив в дальнейшую работу, выработки тактики индивидуальной поддержки детей на перспективу.

Таблица 2

Критерии оценки результатов [4]

№ п/п	Содержание деятельности	Количество детей, овладевших содержанием деятельности	
		сентябрь уч. года	май уч.года
1.	Умение принять цель деятельности.		
2.	Умение планировать работу, понятно рассказывать об основных этапах воплощения замысла.		
3.	Организует рабочее место, выбирает материалы и инструменты, убирает рабочее место.		
4.	Использование пооперационных карт.		
5.	Разрезают ткань по меткам.		
6.	Закрепляют ткань в пальцах.		

Окончание таблицы 2

7.	Делают бахрому на салфетке.		
8.	Вдевают нитку в иголку.		
9.	Завязывают узелок.		
10.	Шьют швом «вперед иголку».		
11.	Шьют швом «строчка»		
12.	Интерес к вышиванию.		
	Количество детей в группе.		

Данные таблицы 2 используются при определении, по итогам каждого этапа, уровней основания ребенком позиции субъекта деятельности (табл.3).

Таблица 3

Уровни	уч.гд 1 этап	уч.гд 2 этап
<i>Низкий</i> – беспомощность во всех компонентах трудового процесса; отказ от деятельности, результат не получен или репродуктивный характер деятельности при низкой самостоятельности, необходимость прямой помощи взрослого; результат труда низкого качества.		
<i>Средний</i> – высокая самостоятельность в деятельности репродуктивного характера; качество результата высокое, но без элементов новизны или близкий перенос, недостаточные комбинаторные умения и самостоятельность для реализации творческого замысла (требуются советы, указания, включение взрослого в трудовой процесс); замысел реализован частично.		
<i>Высокий</i> – дальний перенос, развитые комбинаторные умения, использование пооперационных карт, общественный способ конструирования; полная самостоятельность, освоение позиции субъекта; результат высокого качества, оригинален или с элементами новизны.		
Количество детей в группе		

Библиографический список к главе 10

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изм. и доп.)
2. Гладкова А.П. Функции внеурочной деятельности в начальной школе/ А.П. Гладкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34337783>
3. Ильина Т.А. Педагогика [Текст]: курс лекций: учеб. пособие для студентов пед. институтов / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 495 с.
4. Крулехт М.В. Педагогический потенциал детского досуга в воспитании человека культуры / М.В. Крулехт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18873354>
5. Лингевич О.В. Этапы становления понятия «внеурочная деятельность» в России / О.В. Лингевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru>
6. Педагогическая диагностика компетентностей дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет [Текст] / под ред. О.В. Дыбиной. – М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 64 с.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**Бакланова Елена Алексеевна
Барзыкина Татьяна Алексеевна
Бекетова Светлана Ивановна
Богатырева Лиана Мухамедовна
Валлис Ингеборга
Вихман Виктория Викторовна
Волосков Игорь Владимирович
Гайсин Ильгизар Тимергалиевич
Головачев Владимир Сергеевич
Грицкевич Татьяна Игоревна
Губнева Нина Анатольевна
Захарова Анна Николаевна
Истомин Сергей Викторович
Красовская Софья Владимировна
Лавина Татьяна Ароновна
Лапшина Ирина Владимировна
Левашова Елена Анатольевна
Паршина Клара Валерьевна
Романова Людмила Николаевна
Салтыкова Галина Михайловна
Сатиев Рамазан Хусенович
Северова Тамара Степановна
Степанова Ольга Николаевна
Хаялеева Альбина Дамировна
Юдин Геннадий Вячеславович**

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ПСИХОЛОГИИ

Монография

Ответственные редакторы
Ж.В. Мурзина, О.Л. Богатырева

Компьютерная верстка *Д.И. Ларионова*

Подписано в печать 30.11.2021 г.
Дата выхода издания в свет 16.12.2021 г.
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,0. Заказ К-909. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12
+7 (8352) 655-731
info@phsreda.com
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»
428005, Чебоксары, Гражданская, 75
+7 (8352) 655-047
info@maksimum21.ru
www.maksimum21.ru