

Министерство просвещения
Российской Федерации

Министерство образования
и молодежной политики Свердловской области

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

Стратегические ориентиры современного образования

Часть 2

Екатеринбург 2020

УДК 37.013
ББК Ч40
С83

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

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

С83 **Стратегические ориентиры современного образования** : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Часть 2. – 340 с. – Текст : непосредственный.

ISBN 978-5-7186-1708-5 (ч. 2)

ISBN 978-5-7186-1706-1

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

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

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

Материалы публикуются в авторской редакции.

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

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

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

The materials are published in the author's edition.

УДК 37.013
ББК Ч40

ISBN 978-5-7186-1708-5 (ч. 2)

ISBN 978-5-7186-1706-1

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

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

Исследование субъект-субъектной парадигмы в педагогической теории и практике

Андрюнина А.С. О подготовке студентов педагогических вузов к реализации субъект-субъектного подхода.....	16
Бодряков В.Ю. Когнитивно-деятельностный подход к обучению математике студентов педвуза в условиях дистанционного образования.....	18
Братчикова Ю.В. Универсальные компетенции в субъект-субъектной парадигме.....	22
Бухарова И.С. К структуре самоидентификации как фактору субъектности младшего школьника.....	25
Дылдина Д.В. О ценностном отношении к учению будущих педагогов как субъектов образовательной деятельности.....	28
Забара Л.И., Якина Л.Н. Формирование субъектности читателя в гуманитарных технологиях библиотеки педагогического вуза.....	30
Коротяева Е.В. Трансформация субъектной парадигмы в образовании.....	33
Мазурчук Е.О., Мазурчук Н.И. Субъектная позиция родителей в семейном воспитании..	35
Михайлов В.А., Михайлова В.В. Сознательный оптимизм в оценках процесса и результатов образования.....	38
Сазонова А.Н. Взаимодействие педагога и обучающегося в условиях открытого образования: проблема подготовки.....	41
Хан О.Н. Освоение языковых дисциплин в техническом вузе: субъект-субъектная парадигма.....	44
Царегородцева Е.А. О развитии субъектности будущих педагогов в формате цифрового обучения.....	46
Чугаева И.Г., Крамарева Е.Н. Имидж руководителя дошкольной образовательной организации как субъекта образовательной деятельности....	48

Традиционные и инновационные методы филологического образования

Абрамова Н.С. Экспериментальные методики психолингвистики в практике обучения текстовой деятельности.....	51
Ван-Чан-Жоу А.А., Руженцева Н.Б. Психолингвистический подход в обучении носителей китайского языка видам речевой деятельности.....	55
Ваулина И.А., Курчанина В.А. Экспрессивное функционирование звукоподражаний в творчестве Генриха Сапгира.....	59
Власов М.С. Нейротехнологии в филологическом образовании: научные проблемы, опыт внедрения и перспективы развития.....	62
Гоголина Т.В. Комплексный подход к обучению синтаксису в школе.....	66
Гридина Т.А. Феномен вербальной креативности в свете инноваций детской речи: методология анализа.....	69
Иванова Е.Н. Аспекты лексикографического описания исторической языковой личности	72
Колочкова А.Е. Сравнительный анализ актуальных методик развития чтения на иностранном языке.....	76
Коновалова Н.И. Психолингвистические основы конструирования учебных текстов.....	80
Красноперова Е.С. Актуальный грамматикон в практике обучения русскому языку.....	83
Макарова Л.Ю. Курсы по выбору в современной школе: опыт преподавания филологических дисциплин в старших классах.....	86
Михайлова О.А., Михайлова Ю.Н. Изучение научного текста в свете его метафорической составляющей.....	88
Мухин М.Ю. Статистические методы в филологии и авторская сочетаемость слов.....	91
Семухина И.А. Межпредметные связи в современном филологическом образовании.....	94

Талашманов С.С. Метаязыковой мем как лингвокреативный обучающий материал на уроках русского языка.....	97
---	----

Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми образовательными потребностями

Алмазова О.В., Алмазова С.Л. Цифровые технологии в образовании обучающихся с расстройствами аутистического спектра: реалии и перспективы.....	101
Бездетко С.Н., Каракулова Е.В., Хоппе Л.С. Сравнительный анализ восприятия электронного и печатного текста младшими школьниками с умственной отсталостью и нормативно развивающимися школьниками.....	104
Губайдуллина Э.Р., Артемьева Т.Р. Дифференциальная диагностика минимальных нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста	107
Зак Г.Г., Козик Т.В. Аспекты профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью.....	111
Конева Н.А. Приемы активации познавательной деятельности старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения.....	113
Нугаева О.Г., Труфанова Г.К. Информационно-коммуникационные технологии в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.....	115
Пальчик А.Б. Особенности фронто-стриарных взаимоотношений в формировании когнитивных и поведенческих расстройств у детей.....	118
Пьянкова А.В. Принципы коррекционной работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития.....	121
Тихонравов Д.Л. Методика формирования понятий и их синтеза у 4-5-летних детей.....	123
Филатова И.А. Формирование письменной речи у младших школьников с дизартрией.....	125
Хлыстова Е.В. Системный подход к проблеме психологической безопасности инклюзивного образовательного пространства.....	127
Цыганкова А.В., Христолюбова Л.В., Чудинов А.П. Инклюзивное и эксклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями.....	129

Управление образованием: проблемы, тенденции, эффективность

Антипина И.О. Производительность труда профессорско-преподавательского состава вуза: подходы к оценке и факторы роста.....	132
Булкина К.И., Эмануэль Т.С., Эмануэль Ю.В. Информальное дистанционное образование в условиях пандемии.....	135
Гарифуллина А.М., Салпыкова И.М., Гарифуллина А.М. Управление образовательной организацией: ментор-сессии как способ реализации руководящего потенциала.....	138
Горб В.Г. Показатели профессиональной эффективности и качества деятельности преподавателя высшей школы.....	140
Давыдова Н.Н. Моделирование возможных путей профессионального развития молодых руководителей научных коллективов.....	143
Дэн Тао. Исследование по повышению эффективности системы управления высшим образованием Китая.....	148
Калмыкова Е.Б., Ярош Е.А. Реализация программы повышения качества образования как ресурс перевода школы в режим развития.....	152
Коротков А.М., Зайцев В.В. Формирование методических компетенций как фактор повышения качества практико-ориентированной подготовки будущих учителей.....	154
Крежевских О.В., Каратаева Н.А. Персонифицированная модель профессионального роста педагогов дошкольного образования на базе педагогического вуза.....	157
Лимушин В.П. О косвенной рентабельности образовательных организаций (ОО) (к постановке вопроса).....	160
Оболенская А.Г. Стратегии инновационного управления консервативной отраслью: ресурсы, риски, альтернативы.....	164
Обыденкина Л.В., Есмагулова Г.С. Трактовки феномена профессиональной идентичности в контексте смысловой парадигмы будущего учителя....	168

Окулова П.А., Толстых О.А. Проблемы организации платных образовательных услуг в школах.....	173
Попов Д.С. Управление как мета-позиция в социальных практиках.....	177
Симонова А.А. Стратегии государственной поддержки молодых ученых.....	180
Толстых О.А., Завьялова А.П. Современные подходы к участию студентов в управлении качеством образования.....	184
Филипов А.Ф. Оценка качества организации и реализации дистанционного обучения в школе.....	187
Чикова О.А. Научные основы цифровизации управления образованием.....	189
Швецова А.В. Гендерные аспекты лидерства в высшей школе.....	191

**Человеческое измерение истории.
Образование: траектории развития**

Байсикина Д.М. Реформы правительства Маргарет Тэтчер в системе высшего образования.....	195
Болдин В.А. «Славянская идея» и славянская идентичность на современном этапе: базовые ценностные конструкты и идейные концепты.....	197
Дорохова Т.С., Аристова М.С., Дорохова Е.С. Эволюция системы среднего профессионального педагогического образования в России.....	199
Зевако Ю.В. Работа с архивно-следственным делом как способ погружения учащихся в «человеческое измерение» эпохи Большого террора 1937-1938 гг. (педагогические практики).....	203
Земцов В.Н. Профессор Б. А. Сутырин: историк и творец истории.....	205
Клименко И.М. Удаленное образование, новые вызовы и первые реакции.....	208
Клюс И.А. Проблема определения количества жертв террора Гражданской войны 1917-1922 гг. в современной российской научной и школьной литературе.....	209
Косых Т.А. Сэмюэл Джонсон vs Дэвид Юм: несостоявшийся диалог.....	214
Кругликова Г.А. Участие уральской интеллигенции в культурно-просветительском образовании: исторический опыт первых лет Советской власти.....	217
Лукашевич А.М. Губернатор провинции Хэйлунцзян Лу Хао: человеческий фактор в китайско-российских отношениях (2013-2018 гг.).....	221
Медведникова-Сашина Д.С. Проблемы современного российского образования в контексте реализации Болонского процесса.....	224
Симбирцева Н.А. Критическое мышление как фактор успешного становления в профессии.....	227
Синенков В.В. Мария Эва Дуэрте де Перон как символ социальной политики Аргентины	231
Смулькина Н.В. Политико-психологический анализ национально-государственной идентичности российской молодежи в условиях внешних вызовов: пространственный и темпоральный аспекты.....	233
Сперанский П.А. Реформы Петра Великого в области образования: историографический аспект.....	236
Страхов А.Б. История как учебная дисциплина и элемент идеологии (на примере России второй половины XVII века).....	239
Уколова О.С. Возможности персонализации в смешанном и дистанционном обучении истории.....	243
Фартеев Е.К. Президент Международного олимпийского комитета Пьер де Кубертен и политизация Олимпийских игр.....	245

**Межкультурная коммуникация
и продвижение русского языка и культуры**

Бабикова М.Р. Семантическое распределение графического вандализма по районам Екатеринбурга.....	248
Вершинина Т.С., Кочева О.Л. Обучение русскому языку как иностранному в вузе: стратегия выбора методов.....	251

Глебов Р.С., Курбанов И.А. Национально-культурная специфика ассоциативных связей натурсимволов в русском и английском языках.....	254
Дзюба Е.В., Еремина С.А. Имя собственное как феномен кросс-культурной коммуникации.....	257
Золотайко А.И. Иноязычная межкультурная компетенция в условиях дистанционного обучения в вузах системы МВД России.....	260
Кошкарлова Н.Н. Принципы обучения лексике на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного.....	261
Линь Сюе. Политический дискурс как средство формирования социокультурной компетенции при обучении китайских студентов русскому языку.....	265
Липницкая И.В. Проблемы транскреации в процессе локальной адаптации маркетингового содержания итальянских брендов.....	268
Михневич О.И. Прагматический потенциал морбиальной метафоры (на материале британских СМИ).....	270
Ольховик О.К. Управление качеством образования на основе когнитивного подхода.....	273
Пирожкова И.С. Современные направления анализа учебников иностранного языка: зарубежный опыт.....	274
Румянцева М.В. Возможности художественного текста в создании диалога культур у иностранных студентов медицинского вуза.....	278

Актуальные тренды географического и экологического образования

Абрамова Н.Л., Пыткеева Н.Г., Барышникова Е.Л. Язык периодической системы химических элементов Д.И. Менделеева в пропедевтическом школьном курсе химии.....	280
Баладинский И.В. Подготовка к ГИА по биологии в школах, находящихся в социально тяжелых условиях.....	282
Галимянова А.Н., Таршис Л.Г. Методика преподавания регионального компонента в школьном курсе химии.....	285
Гурьевских О.Ю., Федоровских А.В. Формирование пространственного мышления средствами цифровой образовательной среды.....	288
Даулетова С., Моисеева Л.В. Экологический туризм в школах Республики Казахстан.....	292
Замятина И.В. Применение дистанционных образовательных технологий в обучении географии.....	296
Кошутина Н.А. Изучение синантропных животных в дополнительном образовании.....	299
Кузьмина М.А. Формирование отношения рабочей молодежи к геополитическим и демографическим ориентирам России в процессе обучения.....	300
Липухин Д.Н., Караханов А.С. Применение расчетных задач при изучении географии населения России в 8 классе общеобразовательной школы.....	303
Мамирова К.Н. Научно-дидактические подходы к конструированию содержания учебников географии в Казахстане.....	306
Моисеева Л.В., Пушкарева И.Н., Жилбаев Ж.О. Экологическое образование в условиях современного культурно-информационного пространства.....	308
Непомнящий А.В., Непомнящая О.В. Автобусный экскурсионно-образовательный маршрут «Малахитовая шкатулка» по местам действий сказов П.П. Бажова в Полевском.....	313
Скок Н.В., Иванова Ю.Р., Юровских А.М. Закрепление метапредметных результатов обучения во внеурочной деятельности.....	315
Скок Н.В., Братанов Н.С. Географические экскурсии во внеурочной деятельности.....	317
Сулейманова Н.А., Филинкова Т.Н., Грачев С.В. Дистанционные образовательные технологии при изучении биологических и химических дисциплин.....	319
Султангалиева Г.Л. Интеграция химии и биологии в средней общеобразовательной школе.....	323
Фишелева А.И. Формирование компетенций у обучающихся основной школы в урочной и внеурочной деятельности по географии средствами учебной экскурсионной деятельности.....	324
Шевалдина Ю.А. Современные тенденции изменений химического образования в средней школе.....	330

Шевалдина Ю.А. Перспективы учебно-исследовательской деятельности как формы химического образования.....	331
Янцер О.В. Современное состояние географического образования в педагогических вузах России.....	332
РЕЗОЛЮЦИЯ по итогам работы Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования».....	337

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА

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

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

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

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

Ректор УрГПУ,
доктор психологических наук, профессор

Светлана Минюрова

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

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

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

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

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

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

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

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

Министр образования и молодежной политики
Свердловской области

Юрий Иванович Биктуганов

Уважаемые участники Международного педагогического форума!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

М.В. Богинский

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

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

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

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

Деятельность региональных инновационных площадок

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

Региональными инновационными площадками осуществляется реализация проектов по следующим направлениям:

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

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

В образовательных организациях, реализующих инновационные проекты по направлению «Развитие технического творчества, формирование инженерного мышления», обеспечено научно-методическое сопровождение реализации образовательных программ инженерного образования, создавались условия для формирования высокотехнологичной среды для реализации программ на основе преемственности и сетевого взаимодействия всех субъектов

образовательных отношений – образовательных организаций разных уровней и промышленных предприятий.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Инновационные процессы в сфере воспитания

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

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

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

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

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

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

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

Для организации методической, организационной помощи образовательным организациям, а также проведения мониторинга эффективности внедрения целевой модели наставничества запланировано открытие Регионального наставнического центра на базе ГАОУ ДПО СО «ИРО». Региональный наставнический центр должен стать информационной площадкой по обмену опытом по внедрению целевой модели наставничества и популяризации практик в этой области.

Как результат внедрения целевой модели наставничества образовательные организации должны получить:

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

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

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

Педагогический кластер

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

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

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

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

Методическое сопровождение деятельности педагогических классов осуществляется специалистами УрГПУ.

Из 121 выпускника школ, участвующих в реализации проекта «Педагогические классы», по итогам 2018/2019 учебного года 29 человек (24%) продолжили обучение в УрГПУ,

часть обучающихся педагогических классов продолжила обучение в педагогических колледжах Свердловской области, часть – по педагогическому направлению в организациях высшего образования, расположенных на территории иных субъектов Российской Федерации.

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

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

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

Исследование субъект-субъектной парадигмы в педагогической теории и практике

УДК 378.637:378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-92

Андрюнина Анна Сергеевна,

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

О ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ К РЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ПОДХОДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект-субъектный подход; студенты; педагогический вуз; образовательная среда; будущие учителя.

АННОТАЦИЯ. В статье поднят вопрос о необходимости подготовки будущих учителей к реализации субъект-субъектного подхода в процессе обучения в педагогическом вузе. Это требует создания определенной образовательной среды, включающей соответствующую организацию учебного процесса, педагогической практики в образовательных учреждениях и внеучебной деятельности. В тексте также предложены некоторые пути достижения поставленной цели.

Andryunina Anna Sergeevna,

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

PREPARING STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES TO IMPLEMENT THE SUBJECT-SUBJECT APPROACH

KEYWORDS: subject-subject approach; students; pedagogical University; educational environment; future teachers.

ABSTRACT. The article raises the question of the need to train future teachers to implement the subject-subject approach in the process of training at a pedagogical University. This requires the creation of a specific educational environment that includes the appropriate organization of the educational process, teaching practices in educational institutions and extracurricular activities. The text also suggests some ways to achieve this goal.

Сегодня в образовании все чаще можно услышать о субъект-субъектной парадигме или субъект-субъектном подходе (работы С. Л. Братченко, Т. В. Ежовой [2], Я. Л. Коломинского, Е. В. Коротаевой [4], А. П. Панфиловой, А. В. Домлатова [5] и др.). В философии субъектом является «активно действующий и познающий, обладающий сознанием и волей индивид или социальная группа» [6, с. 440]. Исходя из этого, идея субъект-субъектного подхода связана с тем, что и обучающийся, и педагог становятся полноправными участниками образовательного процесса, которые могут активно включаться в него и управлять им.

Однако на практике субъект-субъектный подход оказывается ограничен в своей реализации в современных образовательных учреждениях, что обусловлено рядом причин. Одна из этих причин заключается в том, что сами учителя не готовы к тому, что обучающиеся могут каким-либо образом действительно влиять на образовательный процесс, а не выполнять те задания, которые им определены.

Во многом такая ситуация обусловлена традиционным подходом (который во многом соответствует идеям Я. А. Коменского), который использовался в нашей стране на протяжении десятилетий. Многие педагоги, которые остаются сегодня в системе образования, получили свое образование и начинали свой профессиональный путь еще в советское время. Однако и современные выпускники педагогических вузов и колледжей часто бывают не готовы к субъект-субъектному подходу.

Изучая вопрос готовности студентов педагогических вузов к реализации субъект-субъектного подхода, А. В. Кожевникова определила ряд условий, которые могут повлиять на этот процесс:

- 1) ориентация целей и мотивов профессиональной деятельности к осуществлению субъект-субъектного управления педагогическим процессом;
- 2) наличие спецкурсов, посвященных этой теме;
- 3) соответствующая практическая подготовка будущих педагогов;

4) создание образовательной среды в условиях высшего учебного заведения, построенной на основе субъект-субъектного взаимодействия [3].

Сама А. В. Кожевникова отмечает важность последнего условия, которое оказывает влияние и на остальные, так как образовательная среда напрямую связана с той реальностью, которая окружает студентов. Причем, в эту среду включены не только конкретные учебные аудитории и корпуса, но и то, как проходят занятия студентов, какие им предлагают задания, как они сами могут управлять педагогическим процессом. Кроме того, к компонентам образовательной среды педагогического вуза будет относиться и внеучебная жизнь студентов, и педагогическая практика. Следовательно, подготовка к субъект-субъектному подходу будущих учителей должна охватывать все эти компоненты [1].

Можно начать организацию подготовки студентов к реализации субъект-субъектного подхода с внеучебной деятельности. Вернее, в этом случае проще дать обучающимся свободу в выборе занятий и форм их проведения, а не пытаться что-то организовать сверху. К примеру, студенты, состоящие в педагогических отрядах, чаще оказываются готовы к тому, чтобы управлять педагогическим процессом, учитывая личность ребенка, так как во время работы в детских лагерях они не концентрируются в первую очередь на образовательной цели (научить, отработать изученное и т. д.). А полученный опыт они переносят в свою профессиональную педагогическую деятельность.

Подготовка к реализации субъект-субъектного подхода также должна обязательно осуществляться и в педагогической практике. Большинство учебных планов по направлению «Педагогическое образование» подразумевают наличие такой практики на первых курсах, в рамках которой студенты выступают лишь наблюдателями, фиксирующими действия педагога и детей. А затем сразу же приступают к активной практике, подразумевающей проведение собственных уроков. Однако современные студенты педагогического вуза часто оказываются не готовы к собственному ведению занятий, не знают своего собственного педагогического стиля, опасаются ошибок. В связи с этим студенты выбирают для проведения занятий авторитарный педагогический стиль, который трудно сочетать с субъект-субъектным подходом, но он позволяет сохранить дисциплину на уроке и четко следовать за написанным конспектом. Закончив вуз, студенты сохраняют этот же стиль, так как он оказывается им привычен и понятен.

Однако возможно избежать такого сценария. Достижение цели подготовки студентов к реализации субъект-субъектного подхода в практике работы должно включать ряд направлений. Во-первых, еще до активной педагогической практики студенты должны провести свои собственные занятия. Это возможно при изучении ряда дисциплин, связанных с педагогикой, теорией обучения, воспитания (или на спецкурсах, посвященных субъект-субъектным подходам или педагогическим взаимодействиям) в рамках своей академической группы. Знакомая аудитория позволяет чувствовать себя более комфортно, стимулирует к поиску своих собственных педагогических идей, а не использованию готовых конспектов. Во-вторых, необходимо изначально быть готовыми к активному взаимодействию с детьми в рамках пассивной практики. Таким взаимодействием может быть проведение физкультминуток, организация занятости детей на переменах и т. д. В-третьих, задания педагогической практики, которые должны сводиться не к организации «идеального» урока, а к поиску своего профессионального «Я» и установлению отношений с другими субъектами педагогического процесса.

Кроме того само педагогическое общение студентов (группы обучающихся) с преподавателем должно строиться на идее субъект-субъектного подхода. Е. В. Коротаева [4] и Т. В. Ежова [2] отмечают важность диалога и рефлексии в образовательном процессе. Обучающиеся должны иметь право высказывать свое мнение, влиять на те задания, которые им предлагают в рамках освоения курса (к примеру, предложить одно задание заменить другим, имеющим такую же образовательную цель), форму представления материала.

Подводя итог, отметим, что сегодня стоит уделить особое внимание подготовке студентов педагогических вузов к реализации субъект-субъектного подхода. Для достижения этой цели будущие учителя в процессе обучения сами должны быть субъектами, то есть «активно действовать и познавать». А педвуз должен дать им возможности для этого.

Литература

1. Андриянина, А. С. О сопровождении в процессе профессионального становления педагогов / А. С. Андриянина, Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 9. – С.75-80.
2. Ежова, Т. В. Субъект-субъектное диалогическое взаимодействие студента и преподавателя как педагогическое условие построения гуманитарного педагогического дискурса / Т. В. Ежова. – Текст : непосредственный // Инновации в образовании. – 2008. – № 11. – С. 16-25.
3. Кожевникова, А. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих учителей к субъект-субъектному управлению педагогическим процессом / А. В. Кожевникова. – Текст : непосредственный // Весті БДПУ. Серія. – 2017. – Т. 1, № 3. – С. 29-32.
4. Коротаева, Е. В. Образовательные технологии в педагогическом взаимодействии : учебное пособие для вузов / Е. В. Коротаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Издательство «Юрайт», 2019. – 181 с. – Текст : непосредственный.
5. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для академического бакалавриата / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; под редакцией А. П. Панфиловой. – Москва : Издательство «Юрайт», 2019. – 487 с. – Текст : непосредственный.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – Москва : Политиздат, 1991. – 559 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.016:51:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-93

Бодряков Владимир Юрьевич,

доктор физико-математических наук, заведующий кафедрой высшей математики и методики обучения математике, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Bodryakov_VYu@el.ru

КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: когнитивно-деятельностный подход; обучение математике; педагогический университет; субъект-субъектные отношения в процессе обучения.

АННОТАЦИЯ. Автор развивает высказанные ранее идеи когнитивно-деятельностного подхода к обучению студентов педагогического вуза (будущих учителей математики) применительно к условиям дистанционного образования, когда очные контакты студент-преподаватель и студент-студент отсутствуют или минимальны в течение длительного времени. В этих условиях важно обеспечить и постоянно поддерживать чувство активной сопричастности к педагогическому процессу всех его участников; субъект-субъектные отношения играют здесь особую роль. Процесс обучения математике, для освоения которой студентам необходимо прилагать значительные личные интеллектуальные усилия, накладывает свои специфические дополнительные требования. Практические способы реализации когнитивно-деятельностного подхода к обучению математике студентов педвуза в условиях удаленного обучения обсуждаются в статье.

Bodryakov Vladimir Yur'evich,

Doctor of Physics and Mathematical Sciences, Head of the Department of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

COGNITIVE-ACTIVITY APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS OF PEDESTRIAN STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

KEYWORDS: cognitive activity approach; teaching mathematics; pedagogical university; subject-subject relationship in the learning process.

ABSTRACT. The author develops the previously expressed ideas of a cognitive-activity approach to teaching students of a pedagogical university (future teachers of mathematics), as applied to the conditions of distance education, when face-to-face contacts between student-teacher and student-student are absent or minimal for a long time. In these conditions, it is important to ensure and constantly maintain a sense of active involvement in the pedagogical process of all its participants; subject-subject relations play a special role here. The process of teaching mathematics, for the mastering of which students need to make significant personal intellectual efforts, imposes its own specific additional requirements. Practical ways of implementing the cognitive-activity approach to teaching mathematics to pedagogical university students in the context of distance learning are discussed in the article.

В настоящее время пандемия новой коронавирусной инфекции COVID-19 бросила глобальный вызов всему человечеству; набирает силу вторая волна роста заболеваемости; государства возвращают социальные ограничения. В этих условиях многократно возрастает роль дистанционных форм социального взаимодействия граждан, в т. ч. образовательного. В высокотехнологичном обществе будущего будут востребованы граждане, способные жить и быть успешными в социальной среде, обладающие гибкими навыками 21 века, такими как критическое мышление; креативность; исследование и изучение; саморегуляция, инициативность и настойчивость; использование информации; системное мышление; коммуникация; рефлексия. Граждане должны обладать не только общей функциональной, но и предметными функциональными грамотностями. Задача формирования предметной математической функциональной грамотности весьма трудна и актуальна.

Особенности организации дистанционного образования (ДО) в образовательных организациях в условиях самоизоляции граждан при вирусной пандемии COVID-19 обсуждаются в работах отечественных (Г. В. Абрамян, Г. Р. Катасонова, Н. Р. Букейханов, С. И. Гвоздкова, Е. В. Бутримова и др.) и зарубежных (J. Crawford, K. Butler-Henderson, J. Rudolph, B. Malkawi, R. C. Chick, G. T. Clifton, K. M. Peace, B. W. Propper) авторов. Наглядное сравнение различных техник обучения, в том числе дистанционной, имитации реальной деятельности, дает «Конус обучения», представленный на рисунке 1. Видно, что реальная или имитационная деятельность обеспечивают наибольшую долю усвоения материала.



Рис. 1. «Конус обучения» Э. Дейла (1)

Нельзя не отметить возрастающую роль субъект-субъектных отношений студентов и преподавателей в обеспечении эффективности образовательного процесса в когнитивной парадигме (работы О. Л. Назаровой, Н. Я. Сайгушева, О. А. Веденеева, А. М. Кумушкулова, И. И. Рысбаева и др.). Этот тип отношений подразумевает равноправие сторон образовательного процесса и их равно-заинтересованность в достижении образовательных целей; эти отношения содержат личностно-интеллектуальный, педагогико-дидактический, социо-гуманитарный и др. аспекты.

Одним из ведущих экспертов в РФ в области когнитивных образовательных технологий является М. Е. Бершадский; им разработана «Когнитивная образовательная технология». Психолого-педагогические основания для когнитивного подхода к обучению обсуждаются также и в работах других авторов [2; 1]. Когнитивная технология обучения имеет модульную структуру (рис. 2).



Рис. 2. Структура когнитивной технологии (по М. Е. Бершадскому)

В качестве серьезного недостатка когнитивного подхода к обучению отметим, однако, слабое обращение к задаче целенаправленного и контролируемого развития учебной продуктивной деятельности обучающихся и их учителей.

«Концепцию учения через деятельность» предложил американский ученый Джон Дьюи [7]. Реализация технологии деятельностного метода в практическом преподавании обеспечивается системой дидактических принципов: *принцип деятельности*; *принцип непрерывности*;

принцип целостности; принцип минимакса; принцип психологической комфортности; принцип вариативности; принцип творчества.

В качестве недостатка системно-деятельностного подхода к обучению отметим слабое обращение к задаче целенаправленного и контролируемого развития когнитивных способностей к продуктивной деятельности обучающихся и их учителей; индивидуальное интеллектуальное развитие и его динамика не измеряются.

У когнитивного и системно-деятельностного подходов к обучению есть ряд весьма привлекательных черт, которые можно объединить в рамках когнитивно-деятельностного подхода к обучению (КДПО). Основные идеи КДПО были представлены автором в работах [5; 6]. Блок входного мониторинга начинается с оценки имеющихся когнитивных возможностей обучающихся. Эта задача решается путем анкетирования обучающихся с помощью «Опросника множественного интеллекта учащихся», теоретической базой для которого стала теория множественного интеллекта Г. Гарднера.

При проведении практических занятий в рамках КДПО можно рекомендовать педагогу использовать уровневые модельные профессионально ориентированные задачи (МПОЗ). Как показала апробация этих задач [8], решение МПОЗ способствует не только усвоению конкретных предметных математических знаний, но и способствует научению построению математических моделей для описания явлений или процессов окружающей действительности. МПОЗ являются эффективным инструментом формирования предметной профессиональной функциональной математической грамотности студентов – будущих молодых специалистов. Пример МПОЗ, решение которой профессионально значимо для медиков-оптиков, делающих очковую продукцию, содержащую пластик:

Задача. Известно, что скорость остывания нагретого тела пропорциональна разности температур тела и окружающей среды. За 10 минут тело охладилось от 100°C до 60°C . Температура среды постоянна и равна 20°C . Когда тело остынет до 25°C ?

Содержанием теоретического блока, предусматривающего изучение декларативной информации, применительно к данной задаче будут теоретические сведения из раздела теории «Дифференциальных уравнений», посвященного решению линейных уравнений I порядка (ЛДУ-I). Учебная деятельность студентов заключается в изучении теоретического материала по теме, усвоении принципов математического моделирования реальных процессов с применением ЛДУ-I и решении этих моделей с адекватной интерпретацией результатов. Содержанием процессуального блока, где изучается процедурная информация, будет освоение приемов решения ЛДУ-I различных типов. Учебная деятельность студентов состоит в получении навыков решения ЛДУ-I, построения и решения математических моделей на основе ЛДУ-I, а также в закреплении полученных навыков, например, при выполнении индивидуальных домашних заданий по дисциплине. Освоение материалов теоретического и процессуального блоков может происходить контактно – в аудитории, или дистанционно – офлайн (например, по e-mail) или онлайн, с применением какой-либо системы видеоконференцсвязи (Mirapolis, Webinar, Zoom и др.).

Предложенная задача, в зависимости от объема изучаемого курса и уровня оцененных когнитивных способностей обучающихся, может решаться на трех уровнях. 1. *Уровень воспроизведения.* Задача решается студентами по разобранному аналогичному примеру. Уровень подготовленности студентов – невысокий. 2. *Уровень установления связей.* Здесь студентам предлагается самим записать ЛДУ-I, являющееся математической моделью процесса остывания тела. Студенты должны дать физическую интерпретацию процесса. Цель – формирование понимания математики как инструмента адекватного описания реальных процессов и явлений окружающей действительности. Уровень подготовленности студентов – средний. 3. *Уровень рассуждений.* Из условия задачи можно убрать фразу про то, что скорость остывания тела пропорциональна разности температур тела и окружающей среды. Студенты должны сами предложить гипотезу относительно линейной взаимосвязи скорости остывания тела и разности температур тела и окружающей среды, а также указать на ограниченность этой модели. Студенты могут описать эксперимент для проверки правильности модели, а наиболее мотивированные – выполнить его. Так будет поставлена и реализована лаборатор-

ная работа по математике (ЛРМ), как, например, в [3]. Уровень подготовленности студентов – высокий.

Вообще, разработка, постановка и осуществление ЛРМ с применением современных цифровых технологий представляется одной из наиболее перспективных форм индивидуализированного дистанционного обучения студентов – будущих учителей математики. Действительно, при разработке и выполнении ЛРМ полно задействованы как когнитивные, так и деятельностные способности человека. Необходимо разработать ЛРМ, доступную к выполнению индивидуально и без использования какого-либо сложного оборудования. Необходимо продумать математическую модель явления или процесса, которые будут исследоваться в рамках этой ЛРМ; математическая модель должна быть адекватна изучаемому процессу, но разрешима, с учетом имеющейся математической подготовки и когнитивных способностей обучающихся. Необходимо апробировать ЛРМ, чтобы выявить точки возможных затруднений обучающихся, и найти способы устранения этих затруднений; нужно разработать форму отчета по ЛРМ, комплекс дополнительных заданий по теоретической части ЛРМ и т. д. В ходе разработки ЛРМ в полной мере реализуются идеи когнитивно-деятельностного подхода к обучению студентов-математиков педагогического вуза, в т. ч. применительно к условиям дистанционного образования, когда очные субъект-субъектные контакты отсутствуют или минимальны в течение длительного времени. Удаленный обмен мнениями студентов с преподавателем или студентов между собой «в группе», презентация текущих результатов и коллективное решение проблем позволят обеспечить и постоянно поддерживать чувство активной сопричастности к педагогическому процессу всех его участников.

В заключение отметим, что сложившаяся в связи с новой коронавирусной инфекцией ситуация в образовании, помимо очевидных издержек, обусловленных социальными ограничениями, придала и новый импульс развитию альтернативных форм обучения студентов, в том числе будущих педагогов. Сделать процесс удаленного обучения студентов не менее, а в каких-то аспектах и более эффективным, чем традиционный очный, в части формирования и развития когнитивных и деятельностных умений обучающихся – дело сотворчества педагогических коллективов образовательных организаций и студентов. В условиях ограниченных ресурсов поддержание обратной связи с обучающимися позволит выявить и развивать наиболее эффективные и результативные формы дистанционного обучения и контроля.

Литература

1. Davis, R. B. Learning mathematics: The cognitive science approach to mathematics education / R. B. Davis. – New Jersey : Greenwood Publishing Group, 1984. – 392 p. – Текст : непосредственный.
2. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Multiple Intelligences / H. Gardner. – New York : Basic Books, 2011. – 474 p. – Текст : непосредственный.
3. Аксенова, О. В. Натурный эксперимент с применением средств информационно-коммуникационных технологий и мобильных устройств как инструмент формирования исследовательских умений студентов / О. В. Аксенова, В. Ю. Бодряков. – Текст : непосредственный // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. – 2018. – Т. 15, № 4. – С. 363-372.
4. Бершадский, М. Е. Когнитивная образовательная технология / М. Е. Бершадский. – URL: http://bershadskiy.ru/index/kognitivnaja_obrazovatel'naja_tekhnologija. – Текст : электронный.
5. Бодряков, В. Ю. Когнитивно-деятельностный подход в обучении математике / В. Ю. Бодряков. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования в образовании : сб. науч. ст. – Екатеринбург, 2019. – С. 101-108.
6. Бодряков, В. Ю. Структура интеллекта по Гарднеру выпускников-математиков УрГПУ-2020: факты, прогнозы, рекомендации / В. Ю. Бодряков. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 8-21.
7. Дьюи, Дж. Демократия и образование. Опыт и образование / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. – Москва : Педагогика-Пресс, 2000. – 384 с. – Текст : непосредственный.
8. Епанчинцев, М. Ю. Модельные профессионально-ориентированные задачи как средство формирования профессионального интеллекта и компетенций у студентов СПО медицинского профиля / М. Ю. Епанчинцев, А. М. Смолер, В. Ю. Бодряков. – Текст : непосредственный // Обучение в современной школе : сб. метод. разработок по естественнонаучным, математическим и технологическим дисциплинам. – Екатеринбург, 2019. – С. 60-67.

9. Оценка эффективности цифровых технологий преподавания в условиях COVID-19. – Текст : непосредственный // Российские регионы: взгляд в будущее. – 2020. – № 2. – С. 62-75.

10. Сергеев, С. Ф. Когнитивная педагогика: технологии электронного обучения в профессиональном развитии педагога : монография / С. Ф. Сергеев, М. Е. Бершадский, О. М. Чоросова [и др.]. – Якутск : Изд-во ИГиПИМНС СО РАН, 2016. – 337 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013

DOI: 10.26170/Kso-2020-94

Братчикова Юлия Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов 26; e-mail: bratuv@yandex.ru

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект учебной деятельности; педагогическое взаимодействие; групповое взаимодействие обучающихся; универсальные компетенции; универсальные учебные действия.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается проблема формирования универсальных компетенций в рамках субъект-субъектной парадигмы в образовании. Анализируются возможности групповых взаимодействий обучающихся в достижении не только предметного, но и метапредметного результатов.

Bratchikova Julia Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Educational Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

UNIVERSAL COMPETENCIES IN THE SUBJECT-SUBJECT PARADIGM

KEYWORDS: subject of educational activity; pedagogical interaction; group interaction of students; universal competencies; universal educational actions.

ABSTRACT. The article deals with the problem of forming universal competencies within the subject-subject paradigm in education. The possibilities of group interactions of students in achieving not only subject, but also metasubject results are analyzed.

Субъект-субъектная парадигма современного образования приводит нас к необходимости рассматривать субъектность обучающегося не только в системе педагог-обучающийся, но, прежде всего, в системе обучающийся-обучающийся. В диаде педагог-обучающийся прослеживается неравновесность позиций, педагог в силу своих профессиональных обязанностей и опыта в большей степени проявляет субъектную позицию. Также следует учитывать и различия в содержании учебной деятельности и педагогической, которые также ограничивают возможности в реализации субъект-субъектных взаимодействий педагога и обучающегося.

В данных условиях именно диада обучающийся-обучающийся является отражением такой идеи субъект-субъектной парадигмы, как взаимодействие «на равных»: у обучающихся равные права, равные обязанности. Обучающиеся являются субъектами учебной деятельности, цели и содержание которой одинаковы для всех обучающихся. Однако каждый обучающийся является субъектом собственной учебной деятельности и может ее реализовывать индивидуально. Положения субъект-субъектной парадигмы диктуют нам необходимость объединения обучающихся, т. е. организацию групповых взаимодействий.

Анализ многочисленных отечественных исследований, посвященных проблеме взаимодействия и сотрудничества в обучении (Л. В. Гончарик, Е. В. Коротаева, Х. Й. Лийметс, И. Б. Первин, Г. А. Цукерман, И. М. Чередов, А. Ю. Уваров и др.), дает нам основания говорить о том, что организация групповых взаимодействий обучающихся обеспечивает не только высокий уровень предметного результата, но и способствует достижению личностного и метапредметного результатов, т. е. формируются вышеперечисленные компетенции [1; 2; 6].

В настоящее время педагогика взаимодействий является активно развивающимся направлением в педагогике. Автор данной научной школы Е. В. Коротаева считает, что «педагогическое взаимодействие сегодня может трактоваться как детерминированная познавательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к их количественным и/или качественным изменениям, а также как интегративная основа системы образования, которая обуславливает как структуру этой системы, так и ее содержание, обеспечивает связь образования с другими со-

циальными институтами, определяя направленность и способы реализации контактов субъектов, включенных в образовательную деятельность» [9, с. 22].

Групповые взаимодействия – это форма организации учебной деятельности учащихся, предполагающая совместное решение учебных задач при непосредственном личном контакте двух или более учащихся, который сопровождается их позитивными взаимными изменениями, возникновением межличностных взаимоотношений между ними и имеет не только личную, но и коллективную значимость [5, с. 12].

Организация групповых взаимодействий при решении учебных задач обеспечивает проявление субъектности каждого обучающегося через необходимость мотивирования и самомотивирования, постановки цели, определения способов ее достижения и оценки результатов. Каждый обучающийся, участвуя в групповых взаимодействиях, становится субъектом совместной учебной деятельности и субъектом собственной учебной деятельности. Каждая ситуация взаимодействия для него является небольшой тренинговой площадкой для отработки умения учиться, которое в соответствии с положениями системно-деятельностного подхода является ключевой универсальной компетенцией современного обучающегося.

Во-первых, групповые взаимодействия обучающихся способствуют развитию коммуникативных универсальных учебных действий: совместное решение учебных задач актуализирует и развивает готовность слушать собеседника, вести диалог, решать конфликтные ситуации [11, с. 9]. Организация в учебном процессе групповых взаимодействий, включение обучающихся в групповые взаимодействия, безусловно, формирует у них опыт реализации взаимодействия со сверстниками в учебных ситуациях, но не обеспечивает целенаправленное, поэтапное, управляемое развитие необходимых умений. Развитие навыков группового взаимодействия происходит за счет обеспечения данных заданий инструкцией по выполнению, в которой отражается специфика реализации того или иного умения, например, вводные конструкции для формирования умения задавать вопросы и участвовать в диалоге [5; 4; 6].

Обратимся к еще одной универсальной компетенции, которая в последние годы стала активно изучаться, – это эмоциональный интеллект. Именно эмоциональный интеллект определяет качество взаимодействия с другими людьми. Результаты некоторых исследований констатируют низкий уровень сформированности эмоционального интеллекта у людей, которые обучались преимущественно в традиционной образовательной парадигме. Например, результаты исследования, проведенного О. В. Лозгачевой, свидетельствуют о том, что «респонденты в целом недостаточно знают об индикаторах разных эмоций, не всегда контролируют свое внутреннее состояние, недостаточно понимают и принимают свое эмоциональное состояние, не могут скрыть свои эмоции от окружающих, если это необходимо, в редких случаях могут вызывать у собеседников нужные эмоции, а также с трудом понимают эмоциональное состояние других людей. По показателю социального интеллекта также были получены низкие и средние значения, то есть испытуемые не всегда были успешны в ситуациях, требующих предсказывать поведение другого человека, предвидеть последствия различных социальных ситуаций, понимать эмоциональное состояние окружающих, не способны к расшифровке невербальных сигналов, полученных от другого человека. Значительные трудности испытуемые демонстрируют в понимании невербального поведения другого человека, им сложно было увидеть и различить признаки разных эмоциональных состояний другого человека, легче понять вербальные реакции, им может быть не всегда понятен контекст общения» [10, с. 116-117]. Указанное исследование и целый ряд других (Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина, О. В. Лозгачева и др.) доказывают эффективность субъект-субъектного взаимодействия для развития эмоционального интеллекта как универсальной компетенции современной личности [3; 10].

Во-вторых, групповые взаимодействия формируют компетентности, связанные с мышлением. Организация групповых взаимодействий учащихся на уроке возможна при грамотном методическом сопровождении, которое включает решение конкретных предметных и метапредметных задач с помощью подбора и использования на уроке специальных заданий проблемно-поискового или творческого характера (обсудите, сравните, сделайте выводы), качество выполнения которых при групповом обсуждении значительно повышается. Подобные задания создают определенное познавательное затруднение, предоставляют возмож-

ность не только для активного использования имеющихся знаний, они являются эффективным способом развития познавательных универсальных учебных действий, т. е. умений осуществлять анализ, синтез, обобщение, сравнение и т. д. [5; 6].

В-третьих, групповые взаимодействия формируют компетентности, связанные с взаимодействием с самим собой. Сама ситуация группового взаимодействия – это целостная законченная деятельность от мотивации до оценивания. Включаясь в групповые взаимодействия, обучающийся отрабатывает регулятивные умения; постановка цели, планирование, коррекция, оценка – это те умения, без которых невозможно совместное решение учебной задачи.

Эффективность и комфортность участия всех обучающихся в групповых взаимодействиях могут обеспечить различные приемы адаптации учебного материала: «образцы выполнения заданий; алгоритмы действий; печатные копии заданий, написанных на доске; использование упражнений с пропущенными словами/предложениями; использование листов с упражнениями, которые требуют минимального заполнения, использование маркеров для выделения важной информации; инсерт (работа с текстом в технологии критического мышления); использование учетных карточек для записи главных тем; предоставление обучающимся списка вопросов для обсуждения до чтения текста; указание номеров страниц для нахождения верных ответов; предоставление альтернативы объемным письменным заданиям (например, напишите несколько небольших сообщений; представьте устное сообщение по обозначенной теме); альтернативные замещения письменных заданий (лепка, рисование, панорама и др.)» [8, с. 98].

В психологическом аспекте группа создает эмоциональную поддержку, в педагогическом – помощь при затруднениях, обеспечивает качественный результат групповой работы. Наличие личных и общих достижений формирует положительную самооценку у обучающегося, которая согласно результатам психологических исследований является наиболее значимым предиктором психологического благополучия школьника. По данным исследований Ю. Е. Водяха, С. А. Водяхи, «такие аспекты общей самооценки, как авторитет у сверстников, умелые руки и уверенность в себе являются наиболее значимыми предикторами психологического благополучия, самооценка же внешности и интеллекта не связана с повышением психологического благополучия» [7, с. 71].

Подводя итоги, можно сказать, что формирование универсальных компетенций XXI века невозможно без реализации положений субъект-субъектной парадигмы в образовании. Умение учиться как универсальная компетенция субъекта учебной деятельности формируется при взаимодействии с другими обучающимися.

Литература

1. Братчикова, Ю. В. Особенности развития навыков взаимодействия в младшем школьном возрасте / Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы фасилитации межличностных отношений в образовательном процессе : материалы Всероссийской научно-практической конференции / отв. ред. Ю. А. Малюшина ; Курганский государственный ун-т. – Курган, 2017. – С. 174-180.
2. Братчикова, Ю. В. Развитие у младших школьников навыков взаимодействия со сверстниками / Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина. – Текст : непосредственный // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 41-46.
3. Братчикова, Ю. В. Развитие эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста в совместной игровой деятельности с родителями / Ю. В. Братчикова, Н. С. Волошина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 30-37.
4. Братчикова, Ю. В. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий у младших школьников во внеурочной деятельности / Ю. В. Братчикова, Н. В. Гордиенко. – Текст : непосредственный // Всероссийская весенняя психологическая сессия : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – С. 47-50.
5. Братчикова, Ю. В. Методическое сопровождение взаимодействия младших школьников в процессе естественнонаучного образования как условия успешности в учении : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Братчикова Ю. В. – Екатеринбург, 2009. – 23 с. – Текст : непосредственный.

6. Братчикова, Ю. В. Организация групповых взаимодействий обучающихся на учебном занятии / Ю. В. Братчикова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под научной редакцией Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – С. 52-56.
7. Водяха, С. А. Особенности самооценки психологически благополучных школьников / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 3. – С. 68-73.
8. Герасименко, Ю. А. Индивидуальный образовательный маршрут как условие сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной организации / Ю. А. Герасименко, К. Шикхартова – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под научной редакцией Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – С. 96-99.
9. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки / Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Вестник Университета российской академии образования. – 2019. – № 4. – С. 22-29.
10. Лозгачёва, О. В. Развитие эмоционального интеллекта студентов средствами тренинга сензитивности / О. В. Лозгачёва // Актуальные проблемы психологии личности : сборник научных трудов / под научной редакцией Н. Н. Васягиной, Е. А. Казаевой ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2019. – С. 115-118.
11. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2010. – 31 с. – Текст : непосредственный.

УДК 159.923:159.922.736.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-95

Бухарова Инна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: inessa71@mail.ru

К СТРУКТУРЕ САМОИДЕНТИФИКАЦИИ КАК ФАКТОРУ СУБЪЕКТНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самоидентификация; младший школьник; представления о себе; интересы; субъект деятельности; субъект развития; структура мотивов.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме изучения феномена самоидентификации. Самоидентификация рассматривается как процесс становления представлений о самом себе, об окружающем социальном мире, о системе отношений в сфере деятельности. Автором статьи представлены результаты исследования самоидентификации младшего школьника и на этой основе предпринята попытка описания портрета младшего школьника через характеристику представлений младшего школьника о себе как личности, его интересов и предпочтений, желаний, симпатии к тем или иным объектам (субъектам). Проанализирована структура мотивов младших школьников и отношение к учителю.

Bukharova Inna Sergeevna,

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

TOWARDS THE STRUCTURE OF SELF-IDENTIFICATION AS A FACTOR OF SUBJECTIVITY JUNIOR STUDENT

KEYWORDS: self-identification; junior schoolchild; ideas about oneself; interests; subject of activity; subject of development; structure of motives.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of studying the phenomenon of self-identification. Self-identification is considered as the process of forming ideas about oneself, about the surrounding social world, about the system of relations in the sphere of activity. The author of the article presents the results of a study of the self-identification of a younger student and, on this basis, an attempt is made to describe the portrait of a younger student through the characterization of the younger student's ideas about himself as a person, his interests and preferences, desires, sympathy for certain objects (subjects). The structure of motives of junior schoolchildren and attitude to the teacher are analyzed.

Современное информационное общество закономерно влияет на характер социального развития людей всех возрастов. При этом существенно изменяются характеристики детей и их представления о себе в канве самопознания через соотнесение (отражение) собственных

субъективных характеристик с особенностями окружающих людей и их оценками, что позволяет говорить об особенностях самоидентификации современных детей.

Самоидентификация рассматривается как процесс становления представлений о самом себе, об окружающем социальном мире, о системе отношений в сфере деятельности [8].

В рамках исследования обсуждаются следующие вопросы: каковы представления ребенка о себе как о личности? В каких сферах деятельности преобладают интересы детей 8-11 лет? К каким объектам (субъектам) чувствуют склонность (тяготеют) дети младшего школьного возраста? Каковы желания младшего школьника? Каковы особенности мотивации к учению и отношение к учителю?

Для оценки по каждому критерию детям были заданы соответствующие вопросы.

1. В ваш класс пришел новый мальчик (девочка). Что ты расскажешь о себе? Какой ты?

2. Что у тебя получается лучше всего? Чем ты любишь заниматься?

3. Что ты любишь больше всего на свете?

4. К тебе в руки попала волшебная палочка. Она может выполнить три твоих заветных желания. Что бы ты попросил?

5. Как ты думаешь, зачем дети ходят в школу?

6. Представь, что у тебя есть друг..., который не ходит в школу. Если бы он пошел в школу, ты бы хотел, чтобы у него был (а) такой (такая) же учительница, как у тебя? Почему?

Изучение мотивации обучения к школе было произведено на основе беседы с последующим фактологическим обобщением общего массива полученных данных путем контент-анализа по методике, разработанной в Институте Детства Российского государственного педагогического института под руководством А. Г. Гогоберидзе [3].

Результаты исследования представлены на выборке 35 человек, возраст детей – 7-11 лет.

Проведенное исследование показало, что представления ребенка о себе как о личности характеризуются в основном положительной модальностью и ориентированностью на настоящее время жизнедеятельности. К концу младшего школьного возраста дети выделяют собственные субъектные характеристики, что позволяет говорить о закрепляющихся механизмах самопознания, в т. ч. рефлексии. Нужно отметить, что дети демонстрируют понимание собственных личностных качеств сквозь призму субъективных мнений окружающих: родителей, педагогов, сверстников, иными словами очерчивают круг субъективных характеристик в составе формирующейся Я-концепции.

В младшем школьном возрасте детям интересны различные сферы деятельности, при этом их интересы неустойчивы. Большинство детей выделяют досуг как предпочитаемую деятельность, при этом указывают на различные виды активности: в спорте, художественном творчестве и т. п. Это обусловлено тем, что родители поощряют разнообразие занятий. На втором месте предпочтений детей находится учебная и познавательная деятельность. Однако их в качестве предпочитаемых занятий выбирают лишь треть младших школьников. Учебная деятельность постепенно уступает место другому виду деятельности – общению со сверстниками. Но роль педагога, его авторитет способствуют формированию положительной мотивации к учению, желанию обучающихся узнавать новое (это подтверждается данными следующего этапа исследования). Также важное значение в младшем школьном возрасте, наряду с учебной, играет игровая деятельность. Младшие школьники могут успешно выполнять трудовую деятельность, но не любят ей заниматься, т. к. в жизни ребенка практически отсутствуют трудовая деятельность как в семье, так и в школе. В нашей выборке не оказалось детей, которых привлекает сфера культуры: посещение музеев, театров, путешествия. При такой мозаичности предпочитаемых видов деятельности дети называли занятия, которые разворачиваются в «живой» социальной среде, при этом не высказали предпочтения занятиям в виртуальной компьютерной (цифровой) реальности.

Анализ желаний младших школьников позволил сделать вывод о том, что практически во всех возрастных группах с 7 до 9 лет преобладают ответы, в которых отражаются социально-коммуникативные желания – «Чтобы никто никогда не болел», «Чтобы я никогда не расставался со своей семьей», «Чтобы все жили дружно» и т. п. К концу обучения в начальной школе происходит смена интересов – от желаний, интересов, связанных с взаимоотношениями в семье и сверстниками, к познавательным интересам, интересам, связанным с учебной, а имен-

но с получением хороших отметок. На втором и третьем местах – желания вещественного и материального характера, но к 10-11 годам количество таких желаний снижается.

В целом желания детей весьма разнообразны – от игрушек до волшебной палочки. Много ответов, в которых хотелось бы получить деньги как лично для себя, так и для других – «себе кучу денег, и остальным тоже».

Характеризуя структуру мотивов изучаемой нами группы детей младшего школьного возраста, можно отметить, что мотивы обучения в школе от 1-го класса к 4-му не изменяются и основными причинами обучения в школе являются получение знаний, овладение умением учиться, самосовершенствование и подготовка к будущей жизни.

В изучаемой нами выборке детей не были представлены ответы, в которых причинами посещения школы являются общение с учителями и со сверстниками, взросление, достижение того же статуса, что и у всех в данном возрасте, ожидание интересной деятельности. Это говорит об отсутствии мотивов узко-социальных или позиционных (стремление занять определенную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение, заслужить авторитет) и мотивов социального сотрудничества, ориентированных на разные способы взаимодействия с другими людьми, стремление общаться и взаимодействовать с другими людьми.

При изучении отношения к учителю было выявлено, что у младших школьников положительное отношение к учителю. При характеристике учителя большинство детей называют различные качества характера педагога и особенности его профессиональной деятельности. Только девятилетние ребята дали более полную характеристику своему учителю – с точки зрения внешности, общения и личностных качеств. В своих ответах дети с радостью высказывались о своем учителе, отмечали его как самого лучшего.

Итак, проведенное исследование показало, что представления ребенка о себе как о личности характеризуются в основном положительной модальностью и ориентированностью детей на настоящее время жизнедеятельности. Детям интересны различные сферы деятельности, при этом их интересы неустойчивы. Но предпочитаемой деятельностью является досуг. Желания детей в основном социально-коммуникативной и вещественно-материальной направленности. Мотивы обучения в школе от начала обучения к концу обучения в начальной школе не изменяются и сводятся к получению знаний, стремлению к самосовершенствованию и подготовке к будущей жизни. При этом отношение к учителю только положительное.

В формировании личности младшего школьника решающая роль принадлежит учителю и заключается в создании атмосферы эмоционального комфорта в процессе учения, обеспечении доброжелательных отношений в коллективе, проявлении по отношению к обучающимся субъектной позиции, когда учитель верит в способности учеников и ожидает от них высоких результатов.

Литература

1. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – Москва : Прогресс, 1986. – 424 с. – Текст : непосредственный.
2. Бэрн, Р. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн ; пер. с англ. А. Дмитриевой. – 4-е изд. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 512 с. – Текст : непосредственный.
3. Гогоберидзе, А. Г. Проблема исследования и познания ребенка дошкольного возраста как субъекта деятельности и поведения / А. Г. Гогоберидзе. – URL: <http://savelevva.ucoz.ru/subject/Sdiagnostic2.pdf> (дата обращения: 18.09.2020). – Текст : электронный.
4. Гогоберидзе, А. Г. Проблемы дошкольного детства в поликультурном пространстве изменяющейся России : монография / А. Г. Гогоберидзе. – Санкт-Петербург, 2010. – 230 с. – Текст : непосредственный.
5. Маркова, А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников / А. К. Маркова. – Текст : электронный // Вопросы психологии. – 1980. – № 5. – С. 47-59. – URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1980/805/805047.htm> (дата обращения: 18.09.2020).
6. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Академия, 1990. – 192 с. – Текст : непосредственный.
7. Рыбакова, В. М. Формирование учебной мотивации как неотъемлемой составляющей успешной учебно-воспитательной деятельности младших школьников / В. М. Рыбакова. – URL: <http://xn--i1abnckbmcl9fb.xn--p1ai/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D0%B8/573081/> (дата обращения: 18.09.2020). – Текст : электронный.

8. Санжаровская, Л. Самоидентификация личности / Л. Санжаровская. – URL: <https://sanjarovskaja.ru/samoidentifikatsiya-lichnosti/> (дата обращения: 18.09.2020). – Текст : электронный.

9. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон ; пер. с англ. А. А. Алексеева. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Ленато ; Университетская книга, 1996. – 592 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-96

Дылдина Дарья Викторовна,

ассистент кафедры педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: darya.dyldina@mail.ru

О ЦЕННОСТНОМ ОТНОШЕНИИ К УЧЕНИЮ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ценностное отношение; субъект образовательной деятельности; субъектная позиция; учение; будущие педагоги; образовательная деятельность; учебная деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье уточнены общие позиции субъект-субъектной парадигмы в образовании, определены характеристики обучающегося (будущего педагога) как субъекта образовательной деятельности. Автор рассматривает ценностное отношение к учению как важной составляющей становления субъектности будущих педагогов. Дает рекомендации по развитию ценностного отношения к учению у будущих педагогов.

Dyldina Darya Victorovna,

Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ON THE VALUE ATTITUDE TO THE TEACHING OF FUTURE TEACHERS AS SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY

KEYWORDS: value attitude; subject of educational activity, subject position; teaching; future teachers; educational activity.

ABSTRACT. The article clarifies the general positions of the subject-subject paradigm in education, defines the characteristics of the student (future teacher) as a subject of educational activity. The author considers the value attitude to teaching as an important component of the formation of subjectivity of future teachers. Provides recommendations for the development of a value attitude to teaching in future teachers.

В современной философии образования и педагогике происходит смена взглядов на образование. В. Г. Артемова и Я. В. Филиппова считают, что «образованный человек – это не столько „человек знающий“, сколько подготовленный к жизни, ориентирующийся в сложных проблемах современной культуры, способный осмыслить свое место в мире» [1].

Таким образом, главной парадигмой современного образования можно назвать субъект-субъектную (гуманистическую) парадигму, целью которой является персональный характер обучения с учетом индивидуально-психологических особенностей обучающихся, создание условий для развития и саморазвития обучаемого, предоставление ему свободы выбора для возможности максимальной реализации своих природных потенциалов и для самореализации [2].

Обучающийся в субъект-субъектной парадигме рассматривается как субъект образовательной деятельности и имеет следующие характеристики: любознательный, активно и заинтересованно познающий мир, уважающий и принимающий ценности семьи и общества, любящий свой народ, свой край и свою Родину, доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновать свою позицию, высказывать свое мнение, владеющий основными умениями учиться, способный к организации собственной деятельности, готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом. В совокупности эти характеристики образуют субъектную позицию будущих педагогов.

Нами было проведено анкетирование студентов УрГПУ (ИПиПД). В опросе приняли участие обучающиеся 2 курса (46 чел.) и 4 курса (44 чел.). Цель исследования состояла в актуализации ценностного отношения к учению будущих педагогов как субъектов образовательной деятельности. Ценностное отношение к учению в данном случае выступает как интегративное качество, проявляющееся в принятии себя как субъекта образовательного процесса, в постижении его социального смысла и готовности самообучаться и саморазвиваться.

Анализ результатов анкетирования показал, что студенты затрудняются в определении понятия «ценностное отношение к учению». Лишь ¼ часть дала близкое значение. Среди ответов корреспондентов можно было встретить: «уважение к знаниям, стремление к их получению», «учение, при котором обучающийся осознает важность образовательного процесса», «когда в обучении делается акцент на ценности человека». Также стоит отметить, что ответы обучающихся 4 курса в большей степени опирались на практический аспект, что обусловлено прохождением практики. Таким образом, студенты воспринимают процесс учению не как личностно значимую и целостно воспринимаемую деятельность, а как совокупность отдельных учебных дисциплин, операций, которые предусмотрены системой образования, а не его собственным выбором [4]. Обучающийся оказывается в данной ситуации объектом деятельности, а не субъектом, что затрудняет или исключает целиком развитие у него субъектности. Все студенты ответили утвердительно на вопрос о необходимости формирования ценностного отношения к учению. Однако на вопрос «как» формировать перечисляли лишь формы мероприятий: рассказы о выдающихся людях, создание конкурентных ситуаций, что вновь отсылает нас к социальному, а не личностному (отсутствует прямая зависимость между «мое собственное ценностное отношение к учению», «я как субъект образовательного процесса» и «мои дальнейшие возможности, я – субъект общества»).

Все это свидетельствует о том, что будущие педагоги имеют достаточно общее представление о понятии «ценностное отношение к учению», не владеют методами формирования ценностного отношения к учению у себя и будущих школьников, что соответственно влияет на становление их собственной субъектной позиции, а также на восприятие будущих учеников как субъектов образовательного процесса [5].

Для формирования ценностного отношения к учению у будущих педагогов как субъектов образовательного процессе необходимо: разработать специальные задания с аксиологической составляющей в рамках практики (проведение семинаров с педагогами о ценностном отношении в образовании, о субъектной позиции школьника, проведение внеклассных мероприятий о ценности учения, организация для школьников экскурсии в университет и т. д.); немаловажно при формировании ценностного отношения к учению «идти в ногу со временем», т. е. использовать современные цифровые технологии. В практику образовательных учреждений начинает внедряться цифровая школа. Педагоги активно используют 2D и 3D-технологии, которые позволяют получить наглядные пособия и средства обучения, развить творческие способности обучающихся, а также помогают привлечь внимание учеников, сделать процесс обучения интересным и наглядным, что приводит к включению школьника в образовательный процесс как субъекта деятельности.

Ценностное отношение к учению будущих педагогов как субъектов образовательного процесса является важной и значимой для становления субъектной позиции школьника. Однако реальная практика показывает, что студенты имеют общее представление о ней, не знают «как» реализовывать ее по отношению к себе и будущим ученикам, хотя и осознают важность процесса формирования ценностного отношения к учению и субъектности обучающихся. Для того чтобы школьник соответствовал современным требованиям, предъявляемым к нему (умеет обосновывать свою позицию, умеет высказывать свое мнение, умеет слушать и слышать собеседника, владеет умением учиться, способен организовывать собственную деятельность и действовать самостоятельно), необходимо, чтобы этими характеристиками обладал и сам педагог. Поэтому важное значение имеет развитие субъектности будущих педагогов как составляющей формирования ценностного отношения к учению в целом.

Литература

1. Артемова, В. Г. Парадигма современного образования: социокультурный аспект / В. Г. Артемова, Я. В. Филиппова. – Текст : электронный // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2004. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigma-sovremennogo-obrazovaniya-sotsiokulturnyy-aspekt> (дата обращения: 17.09.2020).
2. Бондаревская, Е. А. Парадигмальный подход / Е. А. Бондаревская. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2004. – № 10.
3. Гусакова, М. А. Феномен субъектности в теории и практике педагогики / М. А. Гусакова. – Текст : электронный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 4. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-subektnosti-v-teorii-i-praktike-pedagogiki> (дата обращения: 17.09.2020).

4. Коротаева, Е. В. Педагогические технологии: вопросы теории и практики внедрения : учеб. пособие / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2002. – 160 с. – Текст : непосредственный.

5. Коротаева, Е. В. Формирование у младших школьников ценностного отношения к учению: аспекты теории и практики / Е. В. Коротаева, Д. В. Дылдина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 5. – С. 23-28.

6. Стронгин, Р. Г. Образование – шаг в будущее / Р. Г. Стронгин. – Текст : непосредственный // Естественно-научное и гуманитарное знание в цифровой век. – Нижний Новгород : Изд-во ННГУ, 2001. – Вып. 3.

7. Субъектность в современном образовательном пространстве. – Казань : ИСПО РАО, 2001. – 198 с. – Текст : непосредственный.

УДК 027.7

DOI: 10.26170/Kso-2020-97

Забара Людмила Ивановна,

кандидат философских наук, доцент, директор Научно-образовательного центра экспертиз и продвижения русского языка и культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: zabara221@mail.ru

Якина Лилия Николаевна,

кандидат педагогических наук, главный библиограф, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lilia.yakina@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ ЧИТАТЕЛЯ

В ГУМАНИТАРНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ БИБЛИОТЕКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: библиотека вуза; формирование субъектности читателя; субъектные отношения; книжная коммуникация; личностно-ориентированный подход в образовании; интегративный подход; диалоговый подход в познании.

АННОТАЦИЯ. Даны философские, аксиологические основания общепедагогического направления в гуманитарной работе библиотеки вуза – диалогический, интегративный подходы. Отражено единство теории и практики взаимодействия субъектов образования в Информационно-интеллектуальном центре – Научной библиотеке (ИИЦ-НБ) Уральского государственного педагогического университета; раскрыты специфика и принципы личностной книжной коммуникации, показаны этапы технологии гостиной-дискуссии в работе с текстом, произведением литературы в открытом диалоге смыслов. Показана роль библиотеки вуза в гуманизации информационно-образовательной среды посредством медиации и фасилитации как помогающих технологий в педагогике для формирования активного читателя – субъекта отношений.

Zabara Lyudmila Ivanovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Director of the Scientific and Educational Center for Expertise and Promotion of the Russian Language and Culture, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yakina Lilia Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Chief Bibliographer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF THE READER'S OBJECTIVITY IN HUMANITARIAN TECHNOLOGIES OF THE LIBRARY OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: university library; formation of the reader's subjectivity; subjective relations; book communication; personality-oriented approach in education; integrative approach; dialogue approach in cognition.

ABSTRACT. The philosophical and axiological foundations of the General pedagogical direction in the humanitarian work of the University library – dialogical and integrative approaches are given. Reflects the unity of theory and practice of interaction of subjects of education in the Information and the intellectual center of Scientific library (IC-NB) Ural state pedagogical University; reveals specificity and principles of personal book communication, the stages of technology living room discussion in work with text, work of literature in an open dialogue of meanings. The role of the University library in the humanization of the information and educational environment through mediation and facilitation as helping technologies in pedagogy for the formation of an active reader-the subject of relations is shown.

Осмысление необходимости усиления процессов гуманизации библиотечной среды, проблемы эффективного взаимодействия с читателями, развития междисциплинарных технологий работы в эпоху цифровых преобразований в профессиональной рефлексии приводит к интерпретации диалогового и интегративного подходов в образовании, в динамике их транслирования и экспликации в широкое поле гуманитарной деятельности. Обоснование ориентиров развития современного образования – диалогизации и интеграции – в библиотеке связано с пониманием противопоставленности процессов взаимодействия разных видов по степени включенности читателей в библиотечную среду: так называемой «безкнижной коммуникации» (объективация и обезличивание читателя, субъект-объектная образовательная парадигма) и книжной коммуникации (А. Н. Ванеев, А. В. Соколов), строящейся на принципах гуманистической парадигмы в библиопедагогике, таких как природосообразность, культуросообразность, смыслообразность – в отношении к читателю как субъекту воздействия.

Понятие «диалоговый подход» в среде вуза осмысливается нами как принципы создания условий педагогического взаимодействия (базисная категория педагогики; «детерминированная образовательной ситуацией, ... связь субъектов (и объектов) образования, приводящая ... к изменениям качеств субъектов и объектов» [3]) и взаимодействия множества интерпретаций и толкований текстов/голосов (в философском смысле), развертывание субъектных ценностно-смысловых способов книжной коммуникации с читателями на основе выделения содержательных доминант произведений литературы и социально значимых, нравственно-эстетических норм (профессиональных, общекультурных, личностных) для интериоризации значений во внешнем и внутреннем диалогах [2]. Связанный с диалогическими формами познания интегративный подход – это принципы и методы обеспечения взаимопроникновения, дополнения педагогических и библиотечных методов, их инструментального обогащения и, в результате, смыслового единства образовательного пространства, смыслового резонанса воздействующей преобразованной информационно-образовательной среды для личностного взаимодействия субъектов, в котором они полноправны и самостоятельно задают вектор Большого диалога (читателецентрированность), где активная творческая позиция личности выступает как характеристика качества субъектных отношений.

Спецификой и принципами эффективной книжной коммуникации, как показывают теория и практика ИИЦ-НБ, являются: 1) диалогические отношения – совместная деятельность по достижению целей образования и развития всех участников взаимодействия; 2) ценностно-смысловая основа взаимодействия, которое разворачивается в русле субъект-субъектных отношений, то есть в обращенности к личности: ее интересам, установкам, эмоциональному интеллекту и опыту, способности понимания, рефлексии и творческой самореализации; 3) вовлекающие и интерпретирующие коммуникативные технологии общения, накопление коммуникативного опыта студентов [1].

Субъектные отношения в смысловом поле содержания книги, проблематики текста – это психолого-педагогический механизм, импульс, ведущий к появлению новых актуальных диалоговых интегративных технологий в библиотеке. Теоретические основания и мировоззренческие педагогически целесообразные ориентиры в организации работы в соответствии с концепцией открытой библиотеки позволяют совмещать традиционные и инновационные формы, снимая некоторые противоречия культурного контекста трансформированного информационного мира в преодолении монологизма коммуникаций и негативных проявлений ускорения цифровизации и виртуализации образования.

В развитии форм содержательного диалога и обсуждения с читателями нами разработана и применена технология гостиной-дискуссии [6] с включением ценностно-ориентационной деятельности субъектов. Этапы проведения гостиной-дискуссии и содержание деятельности в русле субъектных отношений, реализуемых нами через диалогический и интегративный подходы, соотносимы с инновационными образовательными технологиями [4], способными изменить стереотипы в отношениях педагога и обучающихся: технологией развития критического мышления (стадии: вызов, осмысление, рефлексия, новый вызов) и фасилитативной технологией «Образ и мысль» (А. Хаузен, США; Л. М. Ванюшкина, И. Я. Мурзина, Россия) в музейной педагогике (инструментарий: стратегия последовательно задаваемых открытых вопросов; парафраз ведущего в продвигающей, обобщающей, проблемной функции; безоценочность),

переосмысленными нами в преподавании гуманитарно-эстетического цикла в основной и старшей школе. Также целесообразно опираться на метод художественно-педагогической драматургии урока (Л. М. Предтеченская) в структуре гостинной-дискуссии (экспозиция, разработка, кульминация кода).

В технологии гостинной-дискуссии уделяется внимание разработке социально и личностно значимой идеи, проблематики обсуждения, системы заданий по выбранной теме для подготовки участников с учетом их особенностей, интересов, потребностей, знаний и навыков. Методически богат потенциал составляющих, влияющих на процесс смыслообразования: «дискуссионный круг» (многоголосие мнений, звучание различных интерпретаций проблемы и ее решения, М. М. Бахтин) и «герменевтический круг» (метафора взаимообусловленности объяснения, интерпретации и понимания в личностном аспекте). Гостинная организуется как интеллектуальное живое общение-диалог (со-бытие) и эмоциональное сопереживание (здесь-бытие, М. Хайдеггер).

Метод личностно-ориентированной игроизации представлен в ролевых интерпретациях со-бытия участников: организатор, консультант, оппонент, эксперт для создания условий активности, инициативной позиции читателя (возможные личностные характеристики обучающегося: уровень восприятия материала, анализа и обобщения, вопросо-ответность (М. М. Бахтин), способность выдвижения гипотез, познавательная активность, нравственная оценка, аргументация, рефлексия, толерантность).

Инструментами педагога, библиотекаря, модератора в продвижении идей и ценностей встречи с читателями являются медиация и фасилитация как универсальные технологии посредничества, психолого-педагогической поддержки в духовно-нравственном, интеллектуальном освоении материала в диалоге равноправных личностей, определяющие средовые характеристики взаимодействия. Тематика гостинных ориентирована на формирование профессиональных нравственных ценностей педагога. Например, это встречи к Международному дню учителя на основе произведений Ч. Айтматова, В. Распутина – текстов «с высоким герменевтическим потенциалом» [2].

Мы считаем продуктивным проецирование универсальной технологии гостинной-дискуссии (на основе экспликации личностной и средовой характеристик субъектного взаимодействия) в целостную гуманитарную систему. Технологии диалога и дискуссии как основополагающих способов гуманитарного познания и субъектного общения направлены на созидание человеком образа мира в себе самом посредством личностной активности в мире духовной и социальной культуры.

Литература

1. Булкин, В. В. Субъект-субъектная образовательная парадигма в условиях провинциального вуза / В. В. Булкин. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subekt-subektnaya-obrazovatel'naya-paradigma-v-usloviyah-provintsialnogo-vuza> (дата обращения: 14.09.2020).
2. Дудина, М. Н. Диалог как герменевтический метод понимания текста / М. Н. Дудина. – Текст : электронный // Научный диалог. – 2012. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kak-germenevticheskiy-metod-ponimaniya-teksta> (дата обращения: 15.09.2020).
3. Коротаева, Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии : монография / Е. В. Коротаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Москва : Academia, 2007. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Савина, Т. В. Творческий потенциал читательского семинара в развитии критического мышления студентов вуза / Т. В. Савина. – Текст : непосредственный // Университетская библиотека в образовательном пространстве XXI века : материалы Шестой Межрег. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2006. – С. 47-51.
5. Соколов, А. В. Библиотека и гуманизм: миссия библиотеки в глобальной технологической цивилизации / А. В. Соколов. – Текст : непосредственный // Межрегиональный библиотечный сборник. – Москва, 2012. – С. 390-395.
6. Zabara, L. I. Interdisciplinary Humanitarian Strategy and Technology of Students' Reading Activity Organization in the Pedagogical University / L. I. Zabara, L. N. Yakina. – Текст : электронный // International Scientific Conference on Philosophy of Education, Law and Science in the Era of Globalization (PELSEG 2020). – URL: <https://www.atlantispress.com/proceedings/pelseg-20/125941927> (дата обращения: 12.09.2020).

Коротаева Евгения Владиславовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПАРАДИГМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект образования; образовательная парадигма; участник образовательной деятельности

АННОТАЦИЯ. Исследуются те изменения, которые происходили в образовательной теории и практике относительно осмысления субъектности на протяжении последних шестидесяти лет. Представлен краткий сопоставительный анализ, описывающий трансформацию субъектной парадигмы от индивидуально-психологической направленности к общесоциальной, что отражено в соответствующих этапах, номинациях и трактовках ключевых понятий – «субъект», «субъект образования» и др.

Korotaeva Evgenia Vladislavovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TRANSFORMATION OF THE SUBJECT PARADIGM IN EDUCATION

KEYWORDS: subject of education; educational paradigm; participant of educational activity

ABSTRACT. The article examines the changes that have taken place in educational theory and practice regarding the understanding of subjectivity over the past sixty years. A brief comparative analysis is presented showing the transformation of the subject paradigm from an individual psychological orientation to a general social one, which is reflected in the corresponding stages, categories and interpretations of key concepts – “subject” and “subject of education”, etc.

Само понятие парадигмы в наиболее обобщенном виде рассматривается как «совокупность устойчивых и общезначимых норм, теории, методов теории, схемы научной деятельности, предполагающие единство в толковании теории, в организации эмпирических исследований и публикаций научных исследований» [7, с. 297]. Следовательно, парадигма задает определенный контекст, ракурс рассмотрения того или иного явления или совокупности явлений. Например, изучая историю образования, мы начинаем с описания образовательной парадигмы, характерной для той или иной эпохи [2].

Но парадигма может и сама стать предметом изучения, значимого для сравнительного сопоставления подходов тех или иных научно-теоретических и практических исследований. Основанием для такого сравнительного изучения может стать соответствующая лексика, терминология и т. п.

Так, трансформацию исследований в области теории и практики педагогических взаимодействий можно проследить через значимые для педагогики понятия «субъект», «субъект образования», обозначающие основных участников образовательного процесса [4].

Начнем анализ с середины прошлого века (60-80-е гг.). Советская педагогика основывалась на идее коллективизма, совместности (труды А. С. Макаренко, С. А. Сухомлинского и др.), тогда как внимание к личности, к конкретному субъекту было не в приоритете. Отметим, что и психология (для которой субъектность является базовой) в тот период только еще начала реабилитацию своих позиций после деструкций предвоенного десятилетия, а также войны и послевоенного строительства. Для данного этапа вообще было характерно употребление понятия «субъект» с отрицательной коннотацией: «тот еще субъект!..».

На следующем этапе (с конца 80-х гг. до начала двухтысячных годов) – в соответствии с философским законом «отрицание отрицания» – происходит интеграция педагогики и психологии, особенно заметная именно в области образования. Идеи гуманистической психологии (работы У. Глассера, А. Маслоу, К. Роджерса и др.) изменили ракурсы изучения позиций участников образовательного процесса (работы И. А. Зимней, Ю. С. Курганова, А. К. Марковой, А. В. Мудрика, Ю. М. Орлова и др.).

Заговорили об ошибочности отношения к ученику как «объекту». Согласно психологическим основаниям (слов), субъект во взаимодействии – носитель активных действий, источник воздействия. Обычно таким субъектом является учитель, который заранее простроил

образ занятия, оперирует действиями своих учеников, движется к запланированному результату... То есть сама ситуация обучения закрепляла у школьника позиции объекта, ведомого, поскольку заорганизованный педпроцесс не создает условия для проявления и развития самостоятельности, инициативности, готовности к альтернативному выбору в содержании и формах обучения и т. п.

И пока общие дидактические подходы оставались неизменными, начали меняться психолого-педагогические установки. Появились различные типологии, описывающие сочетаемость субъектных и объектных позиций участников образовательного процесса (А. С. Белкин, О. С. Газман, Я. Л. Коломинский [3], Н. Б. Крылова и др.).

Кстати, «Закон об образовании» (1992 г.) номинально закрепил ученика как «обучающегося», что полно внутренних противоречий. Так, приставка «об-» относится к объекту, которого обучают. Но возвратная частица «-ся» как бы говорит о том, что этот объект вполне способен обучить себя сам. И насколько корректно называть обучающимся всех школьников, от первоклашек до выпускников, даже если это как бы акцентирует субъектное начало?...

Итак, второй этап трансформации субъектной парадигмы характеризуется интеграцией педагогики и психологии. А особенность третьего этапа, пришедшегося на первые десять-двенадцать лет XXI в. (до выхода «Закона об образовании в РФ»), заключается в обосновании образования в качестве самостоятельного социального института. Ни в один из описываемых выше этапов образование не подвергалось такой серьезной документационно-нормативной проработке («Национальная доктрина образования», «Федеральная программа образования», «Концепция модернизации российского образования...» и др.), что отразилось и на осмыслении субъектных взаимодействий участников образовательного процесса.

Прежде всего, значительно расширился ареал распространения самого понятия: от субъекта Российской Федерации до достаточно спорного (с психолого-педагогической точки зрения) словосочетания «субъект образовательной потребности». В одном из локальных (региональных) законов об образовании к субъектам были причислены: учреждения, и организации, и физические лица, занимающиеся индивидуальной образовательной практикой, и родители (законные представители), и собственно лица, обучающиеся в образовательных учреждениях... Такое разнообразие, лишённое единого основания, свидетельствует о достаточно поверхностном понимании самого понятия «субъект».

При этом отметим, что изначальная психолого-педагогическая установка предыдущего этапа – «постепенного перенесения ответственности за собственную жизнь и самостоятельное решение индивидуальных проблем на самого растущего человека» [6, с. 66] – обрела социальное толкование и закрепилась на уровне государственной политики в области образования. Сегодня субъект – это не только активный и инициативный индивид, но и гражданин, несущий социальную ответственность за принимаемые решения, за проявляемую позицию, в целом за свою жизнь.

Однако в «Законо об образовании РФ» и в федеральных государственных образовательных стандартах к «субъектам» все же отнесены именно «органы государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования», тогда как одушевленные субъекты обозначены как «участники».

Но и данная номинация за последние годы также претерпела определенную трансформацию. Привычное ранее словосочетание «участник образовательной деятельности» в последних нормативных документах заменено на «участников образовательных отношений». Отношения – это более широкое понятие по сравнению с деятельностью, включающее в себя различные роли участников – активные, нейтральные, пассивные. Но само понятие «субъект образовательного процесса» уже не встречается в терминологии управленцев от образования.

Обращение к «субъекту» можно встретить в учебных пособиях, посвященных педагогическому взаимодействию (работы О. Епимахиной [1], И. В. Дубровиной, Е. В. Неумовой-Колчеданцевой, А. П. Панфиловой и А. В. Долматова [5]), но контент-анализ показывает, что содержание их основывается на наработках, сделанных на предыдущем этапе.

В качестве некоторого итога по проблеме изучения субъектной парадигмы в отечественном образовании можно отметить следующее: этапность трансформации данной пара-

дигмы, вектор ее направленности от индивидуально-психологической к общесоциальной области, закономерные изменения акцентов в понимании ключевых понятий и т. д.

А начавшаяся эпоха цифровизации, получившая значительное ускорение в период коронавирусной пандемии, ставит новые вопросы к субъектной парадигме: сохранится ли за учителем роль субъекта образовательной деятельности в цифровой дидактике? Не появится ли новый субъект цифрового обучения (родитель «на удаленке», новый «цифровой» репетитор и др.)? Какую же позицию – субъекта или объекта – формирует эпоха цифрового обучения?..

На эти и другие вопросы нам еще предстоит ответить...

Литература

1. Епимахина, О. Субъекты образовательного процесса: особенности и характеристика / О. Епимахина – URL: <https://yandex.ru/turbo/fb.ru/s/article/446582/subyektyi-obrazovatel'nogo-protsesssa-osobennosti-i-harakteristika> (дата обращения: 19.09.2020). – Текст : электронный.
2. Дудина, М. Н. Новая образовательная парадигма: проблемы содержания образования / М. Н. Дудина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. Известия УрО РАО. – 2010. – № 2 (70). – С. 3-16.
3. Коломинский, Я. Л. Психология педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский, Н. М. Плескачева, И. И. Заяц, О. А. Митрахович. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки / Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2019. – № 4. – С. 22-29.
5. Панфилова, А. П. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для академического бакалавриата / А. П. Панфилова, А. В. Долматов ; под редакцией А. П. Панфиловой. – Москва : Издательство «Юрайт», 2019. – 487 с. – Текст : непосредственный.
6. Педагогическая поддержка ребенка в образовании / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2006. – С. 66-67. – Текст : непосредственный.
7. Социальная философия : словарь / под ред. В. Е. Кемерова, Т. Х. Керимова. – Москва : Акад. проект, 2003 (Екатеринбург : ГИПП Урал. рабочий). – 556 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.018.11

DOI:10.26170/Kso-2020-99

Мазурчук Екатерина Олеговна,

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

Мазурчук Нина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Mazurchuk-nina@rambler.ru

СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ РОДИТЕЛЕЙ В СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъектная позиция; семейное воспитание; личностные характеристики родителей.

АННОТАЦИЯ. Размышляя о проблеме позиции родителей в семейном воспитании, авторы статьи обосновывают необходимость пересмотра их личностных характеристик под влиянием процессов, протекающих в современном мире. Актуальным, по их мнению, видится рассмотрение трансформации объектной позиции родителей в семейном воспитании в субъектную в контексте раскрытия ресурсов самостных процессов.

Mazurchuk Ekaterina Olegovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

Mazurchuk Nina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State Pedagogic University, Ekaterinburg, Russia

SUBJECT POSITION OF PARENTS IN FAMILY EDUCATION

KEYWORDS: subject position; family education; personal characteristics of parents.

ABSTRACT. Reflecting on the problem of the position of parents in family education, the authors of the article justify the need to review their personal characteristics under the influence of processes occurring in the modern world. In their opinion, it is relevant to consider the transformation of the object position of par-

ents in family education into the subject position in the context of the disclosure of resources of self-processes.

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, родители являются первыми педагогами, они осуществляют функции проводника ребенка в социокультурное пространство (Н. Н. Васягина, Т. В. Леус, С. Ю. Мещерякова, Г. Г. Филиппова и др.). Именно поэтому родители имеют привилегию в силе воспитательного воздействия по сравнению с иными субъектами, что обуславливает на современном этапе пересмотр существующих требований к их личностным особенностям и особенностям организации собственной деятельности – семейного воспитания [2; 6; 11; 12]. Семейное воспитание рассматривается как вид социальной деятельности, предполагающий организацию жизнедеятельности ребенка, создание условий для полноценного развития его личности, передачу ему накопленных человечеством культуры и опыта.

Следовательно, в контексте нашего исследования особый интерес представляют труды, посвященные проблеме субъектной позиции родителей в семейном воспитании (Н. Н. Васягина, Е. Н. Волкова, Т. В. Леус, Д. Пайнз, Е. Т. Соколова, Н. А. Устинова, С. Фанти и др.).

В современных психолого-педагогических исследованиях субъектом семейного воспитания выступает родитель, достигший «высшего уровня развития», чем обусловлено появление у него возможности осуществлять свою деятельность свободно, творчески и ответственно [1]. В этом контексте, по мнению И. М. Марковской, деятельность выступает особым способом связи субъективного и объективного, того, что иницируется самим субъектом, и того, что является необходимым [5]. В этом случае функция субъекта-родителя – разрешение противоречия между необходимыми характеристиками воспитательной деятельности, которые являются функционально обусловленными, и его личностными возможностями. Именно это позволяет определить становление субъектной позиции родителя в вопросах воспитания.

При этом Т. М. Зенкова отмечает, что позиция родителей в воспитательной деятельности может быть как субъектной, так и объектной. Это обусловлено мотивами, которые лежат в ее основе.

Родители, демонстрирующие объектную позицию в воспитательной деятельности, рассматривают ребенка как объект удовлетворения своих частных целей, собственных потребностей, не имеющих отношения к интересам ребенка. Для таких родителей характерны инструментальные мотивы, например, гармонизация супружеских отношений, повышение собственного социального статуса, удовлетворение собственных амбиций и т. п.

Так, при субъектной позиции для родителей характерно восприятие своего ребенка как самостоятельного субъекта. Их поведением движут мотивы заботы о ребенке и его полном благополучии. Они позволяют ребенку проявлять активность и самостоятельность [4].

Такая позиция родителей в семейном воспитании базируется на:

- личностной зрелости (А. С. Спиваковская, Л. Б. Шнейдер);
- высоком уровне рефлексивности (В. И. Брутман, Е. И. Кузьмина, В. С. Мухина, В. В. Столин);
- готовности к активному изменению «себя в мире» и «мира» (Н. Н. Васягина, О. А. Карабанова, Р. В. Овчарова).

Отталкиваясь от этих идей, можно сказать, что субъектная позиция родителей в семейном воспитании требует от них самоизменения, которое осуществляется посредством актуализации их самостных процессов. Потенциал этих процессов обеспечивает им освоение своего нового субъектного состояния, а также задает возможные направления изменения себя как открытой саморазвивающейся системы и изменения социокультурного пространства [7; 8; 9].

Для целостного понимания сложного, комплексного психолого-педагогического понятия «субъектная позиция родителей» целесообразно обратиться к выделению его структуры – компонентного состава.

Так, анализ работ В. С. Мухиной, Р. В. Овчаровой, Л. Б. Шнейдер позволил в структуре субъектной позиции родителей выделить 2 компонента:

- операционально-технический;
- смысловой.

Они сочетают в себе готовность к осуществлению «помогающего поведения» (Р. В. Овчарова), обусловленную наличием представлений о содержании родительской дея-

тельности, и особое состояние мотивационно-потребностной и ценностно-смысловой сферы родителя, при котором ценности, связанные с ребенком, не будут конкурировать с базовыми личностными ценностями.

С целью подтверждения выдвинутых теоретических положений нами было проведено исследование, в котором приняли участие родители из разных городов Свердловской области. В выборку вошли 50 респондентов разного пола и возраста: 25 респондентов-мужчин и 25 респондентов-женщин, средний возраст которых 35 лет. Все респонденты имеют одного и более детей, на данный момент осуществляют воспитательную деятельность в семье, стаж родительства – не менее трех лет.

В рамках эмпирического исследования были использованы несколько диагностических методик, позволяющих зафиксировать субъектную позицию родителей в семейном воспитании через описание ценностно-смысловых основ данного вида деятельности:

- опросник терминальных ценностей (ОТЕЦ) И. Г. Сенина;
- опросник «Особенности принятия родительской позиции» Е. И. Захаровой.

Анализ данных, полученных при помощи обозначенных диагностических методик, позволяет утверждать, что у 23% родителей на данный момент субъектная позиция сформирована только на уровне одного компонента – операционально-технического, а у 12% – смыслового.

У 65% испытуемых проявляется субъектная позиция в семейном воспитании. Полученные в ходе исследования данные указывают на важность для этих респондентов благополучия в семье, в которой они, как и во всем, стремятся достичь максимальной самореализации. Родители транслируют ценности, связанные с развитием их ребенка, удовлетворением его потребностей. Респонденты выстраивают положительные взаимоотношения с другими людьми, особенно, если речь идет о членах их семьи. Они убеждены, что основная ценность в жизни – это общение с близкими людьми – детьми.

Родители склонны отдавать много сил и времени решению проблем семьи. Они стремятся повышать уровень своей образованности, расширять кругозор и круг общения, избегать стереотипов и разнообразить свою жизнь. Для них высокой ценностью обладает достижение результата в деятельности, особенно – в воспитательной.

Респонденты склонны планировать все события в своей жизни, ставить перед собой цели. Основным приоритетом они видят достижение этих целей. Родители заинтересованы проявлять большую активность в профессиональной деятельности для достижения имеющихся у них целей во всех сферах жизни.

Родители вовлечены в жизнь общества, понимают изменения, происходящие в нем, способны адекватно на них реагировать, внося соответствующие изменения в систему семейного воспитания. Они склонны проявлять активность, направленную на удовлетворение своих собственных интересов.

Обобщая, отметим, что у родителей со сформированной субъектной позицией можно зафиксировать принятие ценности родительства, удовлетворенность семейной жизнью, активную социальную позицию, сознательность в вопросах воспитательной деятельности, готовность к самореализации в различных сферах жизни.

Таким образом, резюмируя вышесказанное, обратим внимание на то, что воспитательная деятельность родителей является социально значимой деятельностью. Это предполагает трансляцию родителями с субъектной позицией способности сознательно действовать, проявляя собственную активность, используя самостный потенциал, обеспечивающий выбор путей реализации воспитательной активности.

Литература

1. Бодалев, А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. – Москва : Флинта ; Наука, 1998. – 165 с. – Текст : непосредственный.
2. Васягина, Н. Н. Специфика и условия эффективности воспитательной деятельности родителей / Н. Н. Васягина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 63-64.
3. Волкова, Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Волкова Е. Н. – Москва, 1998. – 26 с. – Текст : непосредственный.

4. Карабанова, О. А. Особенности ценностной сферы девушек с различным отношением к родительской позиции матери на этапе вхождения во взрослость / О. А. Карабанова, Е. И. Захарова, Г. В. Бурменская, О. В. Алмазова, А. Г. Долгих, С. В. Молчанов, Т. Ю. Садовникова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия : Психологические науки. – 2018. – № 4. – С. 24-37.
5. Марковская, И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – Санкт-Петербург : Издательство «Речь», 2002. – 150 с. – Текст : непосредственный.
6. Мещерякова, С. Ю. Психологическая готовность к материнству / С. Ю. Мещерякова. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 2000. – № 5. – С. 18-27.
7. Мухина, В. С. Проблема материнства и ментальности в местах лишения свободы / В. С. Мухина. – Текст : непосредственный // Развитие личности. – 2003. – № 2. – С. 120-130.
8. Овчарова, Р. В. Родительство как психологический феномен / Р. В. Овчарова. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с. – Текст : непосредственный.
9. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – Москва, 1983. – 284 с. – Текст : непосредственный.
10. Устинова, Н. А. Внутриличностные детерминанты самосознания матери : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Устинова Н. А. – Екатеринбург, 2009. – 199 с. – Текст : непосредственный.
11. Филиппова, Г. Г. Психология материнства / Г. Г. Филиппова. – М. : Институт психотерапии, 2002. – 240 с. – Текст : непосредственный.
12. Шнейдер, Л. Б. Современная семейная проблематика в социокультурном контексте / Л. Б. Шнейдер. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : материалы Международной научно-практической конференции / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2012. – 231 с.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-100

Михайлов Валерий Анатольевич,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России; 196105, Россия, г. Санкт-Петербург, пр. Московский, 149; e-mail: formihailov@mail.ru

Михайлова Валентина Владиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России; 196105, Россия, г. Санкт-Петербург, пр. Московский, 149; e-mail: valentina-vladi@mail.ru

СОЗНАТЕЛЬНЫЙ ОПТИМИЗМ В ОЦЕНКАХ ПРОЦЕССА И РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сознательный оптимизм; потенциал; позитивные изменения; поведенческий стереотип; адекватность; руководство.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме профилактики когнитивной беспомощности и формированию сознательного оптимизма у субъектов образовательного процесса МЧС России, выполняющих свой долг в нетипичных условиях. Преобладающее настроение, удовлетворенность своей ролью и местом в структуре образовательного процесса рассматриваются в контексте психологического благополучия и сознательного оптимизма. Обосновывается тезис, что сознательный оптимизм, по сути, представляет собой способность и готовность оказывать влияние на свои мысли и чувства, а значит и на принимаемые решения, поведение, поступки и в целом профессиональную деятельность. Обобщаются данные исследования, проводимого на базе Главного управления МЧС России по Ленинградской области и Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, даны практические рекомендации.

Mikhailov Valery Anatolyevich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Saint-Petersburg, Russia

Mikhailova Valentina Vladislavovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia, Saint-Petersburg, Russia

CONSCIOUS OPTIMISM IN EVALUATING THE PROCESS AND RESULTS OF EDUCATION

KEYWORDS: conscious optimism; potential; positive changes; behavioral stereotype; adequacy; leadership.

ABSTRACT. The article is devoted to the problem of prevention of cognitive helplessness and the formation of conscious optimism in the subjects of the educational process of the EMERCOM of Russia, performing their duty in atypical conditions. The prevailing mood, satisfaction with their role and place in the structure of the educational process are considered in the context of psychological well-being and conscious optimism. The thesis is substantiated that conscious optimism, in fact, is the ability and willingness to influence one's thoughts and feelings, and therefore on decisions, behavior, actions, and professional activities in General. Summarizes the findings of a study carried out on the basis of the Main Department of EMERCOM of Russia for the Leningrad region and Saint-Petersburg University of state fire service of EMERCOM of Russia, practical recommendations.

В ряде публикаций, но в большей степени в инициативных научно-исследовательских работах [1] авторы данного материала убедительно обосновывают понятие психолого-педагогических детерминант способности субъектов к сознательному оптимизму в системе образования МЧС России. Дело в том, что далеко не все психические свойства субъекта деятельности активно задействуются в случае необходимости принятия трудного, но взвешенного решения, осуществления руководства коллегами и процессами, выполнения множества функций в образовательной среде. Выделенный нами феномен осознанного (сознательного) оптимизма предполагает концентрацию внимания на свойствах, вносящих наибольший вклад в его осуществление на практике. Наличие данных свойств в большой степени определяет успешное осуществление всех функциональных обязанностей в самых непредсказуемых и противоречивых условиях обстановки. Собственно, автономные группы таких свойств мы и рассматриваем как психолого-педагогические детерминанты способности к сознательному оптимизму всех участников образовательного процесса.

Резюмируем, что психолого-педагогические детерминанты способности к осознанному оптимизму рассматриваются нами как конечное множество личностных свойств, имеющих некоторые пределы качественных и количественных проявлений, обеспечивающих эффективное ситуативное управление в ходе осуществления учебного процесса, приобретение всех необходимых знаний, навыков и умений.

Отметим, что если хотя бы один элемент множества выходит за обозначенные пределы, то сразу же обнаруживается деструктивная ситуация при реализации способности к позитивной творческой работе.

Ответственные решения, принимаемые субъектами образовательного процесса в сложных ситуациях, могут выступать как проявление субъективного рационализма, так и в большей степени адекватным восприятием обстановки. Адекватность в этом вопросе связана с жестким лимитом времени, невозможностью осуществить тщательный анализ событий, небольшим опытом и квалификацией участников процесса, ограниченными возможностями их интеллекта по восприятию и переработке большого массива профессионально важной информации.

Регулятивный потенциал способности к сознательному оптимизму находит свое выражение в таких ярко выраженных качествах, как настойчивость, самостоятельность, целеустремленность, самообладание, решительность и, главное, устойчивость ко всем дезорганизующим воздействиям внутренней и внешней среды.

Коммуникативный потенциал способности к сознательному оптимизму обнаруживает себя в способности, склонности, умении устанавливать связи и контакты, конструктивно общаться. Различают аффективно-коммуникативный и логико-коммуникативный потенциалы. Все зависит от доминирующих в какой-то определенный период времени у субъекта деятельности психических процессов – познавательных или эмоциональных.

Мыслительный потенциал способности к сознательному оптимизму представляет собой проявление интеллектуальной лабильности и адаптивности когнитивной сферы, аналитичности, гибкости и креативности субъекта деятельности.

В практике формирования сознательного оптимизма у будущих офицеров в последнее время стали задаваться вопросом – какой же процесс должен являться главенствующим в осуществлении обучения и воспитания подчиненных? Управление или руководство ими становится во главе угла как в процессе учебно-воспитательной, так и непосредственно в ходе боевой работы?

Под руководством мы понимаем, прежде всего, процесс реализации субъектом деятельности своих формальных прав и обязанностей (функций), предусмотренных уставом, приказами, иными нормативными требованиями, а также умелое фактическое решение всех поставленных задач.

Однако нам хорошо известны случаи, когда руководитель формально выполняет свои полномочия, в то время как реальные боевые, служебные и учебно-воспитательные задачи исполняются иными людьми, харизматичными и, главное, компетентными в данной сфере профессиональной деятельности, излучающими сознательный оптимизм. Отмечаем, что с точки зрения юридической науки и практики главным был и остается тот, кто имеет исключительное право подписи и отдачи распоряжения, принятия ключевых решений по основным вопросам совместной деятельности. Потому основной критерий признания субъекта деятельности руководителем – это наличие у него полномочий, закрепленных юридически.

Еще один аспект, принимаемый нами во внимание, – это когнитивная беспомощность, то есть психическое состояние или ситуация, при которых руководитель, имея необходимые условия и навыки для решения задачи, в силу ряда причин когнитивного характера не может справиться с ней [2, с. 324]. Иначе рассмотрен данный феномен в трудах по психологии, в частности, интересную трактовку данного понятия предложил Р. С. Немов [3, с. 275]. В своей фундаментальной работе по психологии автор рассматривает когнитивную беспомощность как особое психологическое состояние человека, возникающее в жизненной ситуации, где он, имея все объективные и достаточные возможности, условия и предпосылки для благоприятного решения проблем, по каким-то причинам не пользуется ими. Нам представляется, это связано с тем, что человек неправильно оценивает их и сложившуюся обстановку, боится действовать, не уверен в себе и в тех, кто его окружает.

Что же можно предложить как панацею от растерянности, неуверенности человека? Ответ – сформированный сознательный оптимизм всех субъектов образовательного процесса.

Нами проведен анализ поведенческих стереотипов выпускников Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, в большей мере, чем другие, проявляющих сознательный оптимизм. Оказалось, что им чужды проявления, такие как когнитивный диссонанс и отчаяние. Не остается места и различным формам проявления у них выученной беспомощности [4].

Таким образом, в наших рекомендациях по профилактике когнитивной беспомощности и формированию сознательного оптимизма у субъектов образовательного процесса находит отражение педагогическая система специальной, специфической подготовки выпускников вузов ГПС МЧС России. Эмпирически доказано, что сформированный у себя и других сознательный оптимизм, по сути, представляет собой способность и готовность оказывать влияние на свои мысли и чувства, а значит и на принимаемые решения, поведение, поступки и в целом профессиональную деятельность, что следует априори учитывать при оценке процесса и результата образования.

Литература

1. Психолого-педагогические проблемы формирования профессионально-важных качеств обучающихся в вузах ГПС МЧС России на основе требований ФГОС ВПО нового поколения. НИР. № госрегистрации 115031110061 / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова, М. Т. Лобжа. – Санкт-Петербург : СПб. университет ГПС МЧС России, 2016. – Текст : непосредственный.
2. Глоссарий по психологии профессионального развития / сост. А. Н. Павлова, О. А. Рудей, Н. О. Садовникова ; под общей ред. Э. Ф. Зеера. – 2006. – Текст : непосредственный.
3. Немов, Р. С. Практическая психология / Р. С. Немов. – Москва : Владос, 2001. – Текст : непосредственный.
4. Михайлов, В. А. Формирование сознательного оптимизма у выпускников вузов ГПС МЧС России / В. А. Михайлов, В. В. Михайлова. – Текст : непосредственный // Материалы II Международной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню гражданской обороны / ред. Н. В. Лопухова. – Москва : Академия ГПС МЧС России, 2018. – Ч. II. – С. 35-38.

Сазонова Анжелика Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент департамента психологии и образования Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет; Владивосток, Россия; e-mail: sazonova66@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательное взаимодействие; открытое образование; подготовка педагога.
АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему подготовки педагогов к взаимодействию в новых условиях (условиях информационного общества) с обучающимися как субъектами образования с целью развития потенциала каждого обучающегося для обеспечения качества жизни в будущем. Открытое образование рассматривается и как условие, и как средство организации процесса подготовки педагогов. Предлагается рассматривать процесс подготовки на разных уровнях образования с акцентуацией потенциала магистратуры.

Sazonova Anzhelika Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Psychology and Education, School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russia

INTERACTION OF THE EDUCATOR AND THE STUDENT UNDER CIRCUMSTANCES OF OPEN EDUCATION: TRAINING ISSUES

KEYWORDS: educational interaction; open education; teacher training.

ABSTRACT. The author raises the problem of preparing teachers for interaction in new conditions (conditions of the information society), with students as subjects of education, in order to develop the potential of each student to ensure the quality of life in the future. Open education is viewed both as a condition and as a means of organizing the process of training teachers. It is proposed to investigate such a process at different levels of education, with emphasis on the potential of the master's program.

*** Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-013-00452**

Содержание и качество образования на всех его уровнях – одна из фундаментальных проблем современного общества. Основное внимание исследователей приковано к содержанию образования, результатам и механизмам их фиксации [1; 2; 3; 4; 9; 15].

Представители педагогического сообщества различных уровней образования (от дошкольного до дополнительного) демонстрируют следование традициям и незначительную гибкость в изменении базовых подходов к организации образовательных процессов. Такое постоянство можно объяснить тем, что используемые на протяжении не одного столетия образцы зарекомендовали себя наилучшим образом. Но условия информационного общества диктуют необходимость перемен во всех сферах жизнедеятельности. Требуется скорейшее понимание того, что в сфере образования изменения только содержательного и организационного характера недостаточны, необходима работа со сферой сознания представителей образования.

Для того чтобы начать менять сложившуюся ситуацию, важно осознать, что гносеологическая модель подготовки педагогов и репродуктивные методы обучения в современных социокультурных условиях малоэффективны. Они были уместны в условиях подготовки выпускника и к профессии, и к жизни в обществе, когда возможно было выстраивать свою жизнь и нахождение в профессии по строго заданным алгоритмам поведения и деятельности, подходившим практически к любой не только профессиональной, но и жизненной ситуации.

Сегодня, в условиях непредсказуемости и нестабильности, когда условия жизнедеятельности меняются стремительно, действия по образцу не дают того результата, которого ожидают и общество, и сам субъект. Нацеленный на реализацию своего потенциала, на успешность в любой сфере деятельности выпускник, когда оказывается в малознакомой ситуации, в новых условиях, зачастую не готов действовать быстро, качественно, творчески.

И здесь, по нашему мнению, внимание должно быть сосредоточено на подготовке педагогов к образовательному взаимодействию с «новыми» субъектами образования. Для нас принципиальным является вопрос о понимании сущности феномена «образовательное взаимодействие», толкование которого в XXI веке претерпевает значительные изменения.

Научная школа Е. В. Коротаевой давно и основательно исследует феномен «педагогическое взаимодействие» [6; 7; 8]. Но и сегодня «образовательное взаимодействие» нередко рассматривается как синоним феномена «педагогическое взаимодействие», что, по нашему мнению, принципиально неверно.

Необходимость пересмотра многих сложных явлений и феноменов диктует новые социально-педагогические и научно-методические ориентиры. Феномен «взаимодействие» относится к их числу [7]. Ориентиров для содержательного переосмысления много, но особого внимания заслуживают следующие основания: приоритет образовательного процесса над педагогическим; расширение набора профессиональных функций педагога; изменение позиции обучающегося и в образовательном процессе, и в жизни (субъект собственной жизнедеятельности); появление принципа индивидуализации образования (возможность выбора, пространство проб, образовательные запросы, индивидуальные образовательные траектории); актуализация возможностей «открытого образования».

Последнее основание требует более пристального рассмотрения, так как явление в науке еще изучается, а понятие находится на этапе становления.

Открытость образования одни обозначают как качественную характеристику современного образования, другие относят ее к новым дидактическим принципам, третьи открытость напрямую связывают с информатизацией и дистанционными технологиями.

Самое общее понимание явления – образование, выходящее за рамки конкретной образовательной программы, определенной образовательной организации. В современных условиях разные социальные и культурные структуры предоставляют всем желающим разнообразные доступные образовательные услуги и предложения. Важно понимать, что эти возможности открытого образования только потенциальные, обучающимся еще нужно суметь сделать их объективной реальностью. Это возможно в том случае, если «соорганизовать различные образовательные предложения в собственную образовательную программу» [5].

Более глубокое понимание феномена находим у философов. В системе открытого образования открытость рассматривается не просто как внешнее требование (соответствие институтов образования другим социальным институтам), а еще и как требование к логике построения содержания, когда оно способно выступать для обучающихся предметом преобразования и рефлексии [12, с. 182].

Имеется в виду не просто рефлексия, а рефлексивное осмысление, когда у субъектов образования есть возможность совершать пробы (и в отношении деятельности, и в отношении содержания образования), проявлять инициативу, экспериментировать и др. [14].

В рамках нашего исследования открытое образование рассматривается как явление информационного общества, открывающее перспективы и предоставляющее возможности, которых ранее не было и быть не могло. Представителям и практического педагогического сообщества, и академического важно суметь грамотно воспользоваться возможностями данного явления для исправления положения, в котором сегодня пребывает отечественное образование. Наш научный интерес связан с организацией процесса подготовки педагога уровня магистратуры к образовательному взаимодействию с различными субъектами в условиях информационного общества.

Образовательное взаимодействие мы понимаем как процесс взаимных действий по организации субъектов образования (их мышления, сознания), способствующий их экзистенциальным изменениям или личностным приращениям или изменяющий качество самого образовательного процесса.

Профессиональная деятельность педагога сложна, многоаспектна. Разнообразные педагогические действия (во многом благодаря предметным методикам, воспитательным технологиям и другому педагогическому инструментарию) зачастую просчитаны наперед, выполняются как должное. Со временем компоненты педагогической деятельности доводятся до автоматизма и не требуют особых усилий или душевного напряжения. Педагогическое действие, по утверждению А. А. Попова, «разворачивается каждый раз заново в зависимости от ситуации» [12, с. 169].

По нашему мнению, такая точная характеристика более подходит для описания именно взаимодействия как взаимного действия.

Достаточно однозначное толкование понятия «взаимное» как «обоюдное, касающееся обеих сторон» находим в справочной литературе [11, с. 68].

С трактовкой понятия «действие» все несколько сложнее, их много и они не столь однозначны. Обозначим лишь самое часто используемое определение: действие как единица деятельности и определение, которое близко нашему представлению: действие как преднамеренная произвольная активность, направленная на достижение цели [10, с. 151].

Действия, когда они взаимны, всегда разные, их невозможно запланировать или определить набором конкретных шагов. Взаимные действия включают в себя множество самых разных деятельностей, непредсказуемостей, разностей, невероятностей. Именно поэтому в новых социокультурных условиях требуется специальная подготовка педагога к образовательному взаимодействию с новым субъектом («сетевым»), с использованием нового инструментария (компьютерных и ИК-технологий, сетевых средств), в условиях открытого образования (с его пространством проб, индивидуальных маршрутов, предметами и явлениями для рефлексии).

Процесс подготовки педагогов в высшей школе на уровне магистратуры обладает возможностями, которые можно использовать для решения обозначенной проблемы. Лишь перечислим их, не рассматривая подробно, так как в других научных работах возможности магистерского уровня уже нами обозначались [13]:

- особая роль руководителя образовательной программы (идейный лидер, вдохновитель), значительная доля авторских образовательных программ;

- особые субъекты образования: ППС со значимыми в научном мире публикациями, имеющие опыт научной и проектной деятельности, и «взрослые» обучающиеся, нередко с опытом профессиональной деятельности, профессиональными достижениями и заслугами;

- изменение ролей (фасилитатор, советчик и др.) и функций (побуждающая, сопровождающая и др.) преподавателя магистратуры;

- приоритет процессов развития и саморазвития субъектов образования над обучением и воспитанием;

- совокупная представленность в магистратуре разных видов деятельности (различные положительные эффекты), особая роль исследовательской деятельности;

- широкий спектр образовательных программ, способный удовлетворить самые разные образовательные запросы и профессионально-личностные интересы;

- иные цель и результат образовательного процесса (развитие и саморазвитие обучающихся как субъектов образования), возможность построения ИОМ (индивидуального образовательного маршрута);

- место магистратуры в системе высшего образования – уровень по личностно-профессиональному запросу (личный выбор обучающихся, ответственность, мотивированность) и др.

Подготовка педагога к образовательному взаимодействию представляет собой процесс, направленный на формирование готовности и способности действовать (в условиях непредсказуемости и нестабильности), без использования знакомых образцов и готовых схем, нестандартно, креативно, с учетом того, что требует возникшая ситуация (особенности другого субъекта взаимодействия, доступные в данный момент инструменты взаимодействия, целевые установки участников – субъектов образовательной деятельности и др.). Организация такого процесса по-новому требует разработки его модели и концептуальных оснований.

Литература

1. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеренко, С. Ю. Тряпицын. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – Текст : непосредственный.
2. Виноградова, О. С. Качество образования в условиях информационного общества / О. С. Виноградова. – Текст : непосредственный // Науковедение. – 2014. – Вып. 5 (24).
3. Востриков, А. С. Качество образования – основная характеристика развития университета / А. С. Востриков. – Текст : непосредственный // Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт : тезисы докладов II международной научно-методической конференции : в 3-х ч. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 1998. – Ч. 1. – С. 8-9.

4. Заир-Бек, Е. С. Качество образования как научно-педагогическая проблема / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына. – Текст : непосредственный // Качество образования в советской школе : сборник научных статей. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000.
5. Ковалева, Т. М. Открытое образовательное пространство как институциональная форма / Т. М. Ковалева. – URL: <https://thetutor.ru/biblioteka/tjutorstvo-v-otkrytom-obrazovanii/otkrytoe-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-institutsionalnaya-forma>. – Текст : электронный.
6. Коротаева, Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика : монография / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург, 2013. – 203 с. – Текст : непосредственный.
7. Коротаева, Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика : учебное пособие / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : ООО «СВ-96», 2011. – 172 с. – Текст : непосредственный.
8. Коротаева, Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия / Е. В. Коротаева. – Москва : Профит Стайл, 2007. – 224 с. – Текст : непосредственный.
9. Лебедев, О. Е. Новое качество школьного образования: возможности современной школы / О. Е. Лебедев [и др.]. – Санкт-Петербург : СПбАППО, 2003. – 154 с. – Текст : непосредственный.
10. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современная школа, 2010. – 928 с. – Текст : непосредственный.
11. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – Москва : Рус. яз., 1986. – 797 с. – Текст : непосредственный.
12. Попов, А. А. Открытое образование: Философия и технологии / А. А. Попов. – Москва : ЛЕ-НАНД, 2016. – 256 с. – Текст : непосредственный.
13. Сазонова, А. Н. Особенности образовательного процесса в магистратуре в решении проблемы подготовки педагога информационного общества / А. Н. Сазонова. – Текст : электронный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 2 (115). – С. 27-31. – URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/115/27-31.pdf>.
14. Щедровицкий, П. Г. Очерки по философии образования / П. Г. Щедровицкий. – Москва : Эксперимент, 1993. – 154 с. – Текст : непосредственный.
15. Щеглов, П. Е. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов / П. Е. Щеглов, Н. Ш. Никитина. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 1 (24). – С. 46-59.

УДК 37.016:811.1:378.661

DOI:10.26170/Kso-2020-102

Хан Ольга Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный университет путей сообщения; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66; e-mail: okhan@bk.ru

ОСВОЕНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ: СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНАЯ ПАРАДИГМА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое взаимодействие; субъект-субъектный подход в обучении; совместная деятельность; уровни проявления волевых усилий; систематизация познавательной деятельности.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности изучения языковых дисциплин в организации взаимодействия сторон обучения и систематизации процесса познания. Подчеркивается необходимость сочетания репродуктивного и творческого подходов к усвоению знаний, проявления волевых усилий в обучении.

Khan Olga Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University of Railways, Ekaterinburg, Russia

DEVELOPMENT OF LANGUAGE DISCIPLINES AT A TECHNICAL UNIVERSITY: SUBJECT-SUBJECT PARADIGM

KEYWORDS: pedagogical interaction; subject-subject approach in teaching; joint activity, levels of manifestation of volitional efforts, systematization of cognitive activity.

ABSTRACT. The article discusses the possibilities of studying language disciplines in organizing the interaction of the sides of learning and systematizing the cognition process. The need to combine reproductive and creative approaches to the assimilation of knowledge, the manifestation of volitional efforts in training is emphasized.

Современное состояние образовательной системы требует дальнейшего становления процесса педагогического взаимодействия [1], представляющего собой особый вид воздей-

ствия субъектов процесса познания друг на друга, приводящего к совершенствованию процесса обучения на всех уровнях [2].

Особыми возможностями в реализации субъект-субъектного подхода обладают языковые дисциплины, овладение которыми способствует превращению студента из пассивного слушателя в равноправного участника совместной деятельности [3], переходу в состояние «учащего себя субъекта» [4, с. 196]; перенесению усвоенной модели учебного взаимодействия на освоение сложных технических дисциплин.

Изучение языковых дисциплин формирует умение сочетать репродуктивный и творческий подходы к познанию: усвоение теоретической составляющей, предполагающее запоминание большого объема материала, и в то же время способность творчески применить полученные знания, закрепляя и актуализируя их на практике. Преподаватель неизбежно остается носителем суммы готовых знаний, а его позиция не может быть полностью равна позиции обучаемого; возникает проблема – найти баланс между репродуктивной и творческой составляющими на этапе получения новых знаний; на стадии их практического использования позиции становятся более равновесными. Возникают опасения о неизбежном облегчении процесса познания; но эффективное обучение невозможно без волевого действия [5; 6] и совместных усилий для организации учебного взаимодействия. В освоении любой дисциплины будет присутствовать репродуктивно-исполнительский уровень проявления волевых усилий, который требует от преподавателя преподнесения готового материала и контроль его усвоения, а от обучающегося – восприятие и воспроизведение информации. Организационно-волевые усилия подразумевают изменение позиций сторон в ходе обучения: преподаватель организует совместную деятельность, а студент включается в процесс самостоятельного познания; именно на этом уровне ведущей становится роль обучающегося. Преподаватель должен так оформить подачу материала, чтобы студенты получили возможность и желание самим добиться ответов на поставленные вопросы и сформулировать выводы; основным этапом занятия становится этап рефлексии. Творческо-импровизационные усилия выводят на первый план позицию преподавателя; их проявление обязательно для организатора учебного процесса; студент постепенно овладевает навыками их проявления; при этом реализуются творческие возможности использования активных форм обучения при преподавании языковых дисциплин [7].

Субъект-субъектный подход к изучению языковых дисциплин дает возможность сформировать навыки риторического мастерства, необходимые на всех последующих этапах обучения и профессиональной деятельности: обучающиеся получают практику организации и оценки уровня публичных выступлений с использованием возможностей различных типов речи; проведения дискуссий и переговоров [8].

Совместная деятельность при изучении языковых дисциплин помогает структурировать процесс познания, что позволяет более успешно овладевать инженерными знаниями на следующих этапах обучения, перейти к высшему типу познавательной деятельности – «ориентировочно-исследовательской» [9, с. 154]. Этому способствует совершенствование навыков работы с текстом, осознанного чтения, творческого отношения к процессу переработки информации, умения делать выводы и творческие предположения [10].

Языковые дисциплины создают возможность внедрения обучения с применением субъект-субъектного подхода на последующих этапах обучения, формируя у обучающихся потребность в осознанном усвоении знаний, отхода от полностью репродуктивной модели восприятия. В ходе освоения технических дисциплин студенты будут прибегать к более совершенным методам освоения материала, проявлять усилия по его изучению на более высоких уровнях, использовать навыки рефлексии, творческого подхода к получению знаний.

Литература

1. Коротаяева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаяева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 73-78.
2. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянова, Т. И. Бабаева [и др.] ; под ред. С. А. Смирнова. – Москва : Академия, 1999. – Текст : непосредственный.

3. Коротаяева, Е. В. Интерактивный диалог в образовании: вчера, сегодня, завтра / Е. В. Коротаяева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 207-211.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 255 с. – Текст : непосредственный.
5. Божович, Л. И. Избранные психологические труды: Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – Москва : Международная пед. академия, 1995. – Текст : непосредственный.
6. Рогов, Е. И. Эмоции и воля / Е. И. Рогов. – Москва : Владос, 1999. – 240 с. – Текст : непосредственный.
7. Хан, О. Н. Технология встречных усилий в формировании творческого подхода к обучению / О. Н. Хан. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № V11. – С. 36-42. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186110.htm> (дата обращения: 07.10.2020).
8. Хан, О. Н. Формирование навыков риторического мастерства студентов технического вуза в процессе становления коммуникативной компетентности / О. Н. Хан. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 4 (апрель). – С. 162-168. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170095.htm> (дата обращения: 07.10.2020).
9. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании / Н. И. Шевандрин. – Москва : Владос, 1995. – Текст : непосредственный.
10. Хан, О. Н. Волевой аспект систематизации познавательной деятельности при изучении языковых дисциплин / О. Н. Хан. – Текст : электронный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 8 (август). – С. 68-74. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/192031.htm> (дата обращения: 07.10.2020).

УДК 378.147:378.637

DOI:10.26170/Kso-2020-103

Царегородцева Елена Анатольевна,

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

О РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ФОРМАТЕ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъектность будущих педагогов; формирование позиции субъекта обучения; цифровое обучение.

АННОТАЦИЯ. В статье приводится исследование, целью которого явилось изучение субъектной позиции у студентов педагогического вуза. По результатам этого исследования предложена корректировка содержания, форм и методов цифрового обучения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов: формирование у будущих педагогов готовности к прогнозированию, проектированию развития у школьников различных универсальных учебных действий с использованием инструментов цифровой образовательной среды; создание банка современных способов оценивания младших школьников в условиях цифровых технологий и т. д.

Tsaregorodtseva Elena Anatolyevna,

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

ON THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY OF FUTURE TEACHERS IN DIGITAL LEARNING FORMAT

KEYWORDS: subjectivity of future teachers; formation of the position of the subject of education; digital learning.

ABSTRACT. The article presents a study aimed at studying the subject position of students of a pedagogical university. Based on the results of this research, we propose to adjust the content, forms and methods of digital education in the process of professional training of future teachers: the formation of future teachers' readiness to predict, design the development of various universal educational activities in schoolchildren using the tools of the digital educational environment; the creation of a Bank of modern ways to evaluate younger students in the conditions of digital technologies, etc.

Реализация профессионального стандарта педагога и требований ФГОС НОО в новой редакции актуализирует необходимость развития субъектности будущих педагогов, что включает готовность к самостоятельной организации цифрового обучения в начальной школе, проявление соответствующей позиции в отношении своего профессионального развития с целью использования инструментов цифровой образовательной среды для активизации учебно-познавательной деятельности у младших школьников и их личностного роста [1; 2].

Анализ реальной педагогической практики показывает, что в процессе профессионального обучения студенты осваивают приемы и формы обучения с использованием различных цифровых средств: интерактивную доску, цифровую видеокамеру, систему беспроводной связи, устройства оцифровки изображений, проекторы, видеотрансляции и другое оборудование. Но, к сожалению, объяснить свою субъектную позицию, дать грамотное психологическое и педагогическое обоснование в использовании современных гаджетов студенты не могут.

В связи с этим нами было проведено исследование, целью которого явилось изучение субъектной позиции у студентов по отношению к цифровому обучению младших школьников. Для этого были реализованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение; опрос; моделирование. В исследовании приняли участие студенты третьего и четвертого курсов очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Начальное образование» (65 человек).

Согласно результатам исследования, большинство студентов признают необходимость осуществления цифрового обучения в организации учебно-познавательной деятельности обучающихся, но имеют лишь общее представление о психологических и дидактических основах реализации цифровых технологий и средств. Большинство респондентов (85%) рассматривают вариант использования цифровых средств в качестве возможности получать задания от педагога в диктантной форме, а также в поиске нужной учебной информации. При уточнении мнения студентов о роли цифровых средств в обучении младших школьников только 17% респондентов рассматривают их как ресурс не только развития познавательных психических процессов, но и социально-коммуникативного и личностного становления младших школьников.

По результатам проведенного исследования было значительно переработано содержание учебных курсов по психологии и методике начального общего образования для решения задачи развития субъектности у будущих педагогов в формате цифрового обучения.

Основными ориентирами в содержании стали:

- расширение представлений студентов о психологических основах цифровых технологий и влиянии их на обучающихся начальной школы не только в когнитивном аспекте развития, но и в формировании субъектной позиции в учебно-познавательной деятельности [6];
- оценивание с точки зрения психопедагогики развивающих, образовательных и воспитательных эффектов тех или иных организационных форм, приемов и средств в цифровом обучении младших школьников [3];
- формирование у будущих педагогов готовности к прогнозированию, проектированию развития у школьников различных универсальных учебных действий с использованием инструментов цифровой образовательной среды;
- создание банка современных способов оценивания младших школьников в условиях цифровых технологий (не только ведение электронной документации, но и возможность осуществлять персонифицированную оценку обучающихся и т. д.) [7].

Особое значение в развитии субъектности у будущих учителей придавалось созданию и осмыслению организации личностно-ориентированных образовательных ситуаций, решая которые студенты на основе субъектного опыта анализировали данную ситуацию с учетом опыта цифрового обучения самого студента [4]. Такие задания были рассчитаны на актуализацию и обогащение субъектного опыта будущих педагогов к использованию цифровых средств для обучения и воспитания. В ходе обсуждения этих заданий рассматривались различные варианты использования цифровых инструментов обучения с учетом особенностей психофизиологического и психического развития детей, а также специфики формирования универсальных учебных действий у младших школьников. По результатам обсуждения заданий студенты представляли оценочное суждение, в котором должна была быть представлена их собственная субъектная позиция по отношению к цифровому обучению и проекция использования цифровых инструментов в обучении младших школьников [5]. Такая установка, на наш взгляд, является основой для подбора дидактически обоснованных форм и методов цифрового обучения младших школьников.

Таким образом, профессиональное образование будущих учителей должно не просто осуществляться в формате цифрового обучения, но быть направлено на формирование их

субъектной позиции в осмыслении и применении инструментов цифровой образовательной среды для становления учебно-познавательной деятельности у младших школьников и их личностного развития.

Литература

1. Блинов, В. И. Цифровая дидактика профессионального образования и обучения (ключевые тезисы) / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – Текст : непосредственный // Среднее профессиональное образование. – 2019. – № 3. – С. 3-8.
2. Ваньков, А. Б. Психолого-педагогические условия развития субъектности будущего педагога : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Ваньков А. Б. – Тула, 2006. – 211 с. – Текст : непосредственный.
3. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательной деятельности на основе информационно-коммуникативных технологий: дидактика интерактивного обучения / Е. В. Коротаева. – Текст : электронный // Инновационные модели и технологии повышения качества медицинского образования : монография / отв. ред. П. В. Ивачев ; ГОУ ВПО «Уральский гос. медицинский ун-т». – Екатеринбург, 2014. – URL: <http://do.teleclinica.ru/2497896/> (дата обращения: 16.09.2020).
4. Коротаева, Е. В. Потенциал интерактивных занятий в компетентностном подходе к обучению будущих педагогов / Е. В. Коротаева, Е. А. Царегородцева. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – С. 49-57.
5. Серёжникова, Р. К. Становление субъектности будущего педагога в образовательном пространстве университета / Р. К. Серёжникова. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 2 (17). – С. 75-78.
6. Становление субъектности учащегося и педагога: экпсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. – Москва : ПИ РАО ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2018. – 304 с. – Текст : непосредственный.
7. Царегородцева, Е. А. Оценочная деятельность педагога : учеб. для вузов / Е. А. Царегородцева. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. – 145 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.21

DOI: 10.26170/Kso-2020-104

Чугаева Ирина Григорьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: irinachugaeva555@mail.ru

Крамарева Екатерина Николаевна,

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

ИМИДЖ РУКОВОДИТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: субъект образовательной деятельности; взаимодействие в образовательном процессе; образовательные отношения; имидж руководителя дошкольной образовательной организации.

АННОТАЦИЯ. Авторы излагают результаты эмпирического исследования имиджа руководителя дошкольной образовательной организации. Был проведен опрос родителей (законных представителей) детей, посещающих детский сад, сделан контент-анализ сочинений родителей на тему «Идеальный образ руководителя ДОО». По результатам проведенного исследования выявлены содержательные характеристики компонентов имиджа руководителя дошкольной образовательной организации: габитарный (внешний); деловой; вербальный; средовой.

Chugaeva Irina Grigirevna,

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

Kramareva Ekaterina Nikolaevna,

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

IMAGE OF THE LEADER PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A SUBJECT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

KEYWORDS: subject of educational activity; interaction in the educational process; educational relations; the image of the head of a preschool educational organization.

ABSTRACT. The authors present the results of an empirical study of the image of the head of a preschool educational organization. A survey was conducted of the parents (legal representatives) of children attending kindergarten, a content analysis of the essays of parents on the topic “The ideal image of the head of a preschool educational institution” was made. Based on the results of the study, the content characteristics of the components of the image of the head of a preschool educational organization have been revealed: overall (external); business; verbal; environmental.

Развитие современного общества требует от субъекта личностно-значимого подхода к образовательной деятельности, активизации ценностно-смысловых установок в процессе познания, задает тренд на творческое применение знаний в преобразовании социальной действительности. Для субъекта образования характерно осознание себя активной, созидающей личностью, способной к самопознанию и самореализации, деятельность которой определяется нравственностью, смысло-жизненными целями, ответственностью за саморазвитие перед собой и обществом, гуманистической направленностью и является социально одобряемой по стороны общества.

Прежде нужно определиться с основным понятием. В. М. Шепель считает, что «Имидж – это некий синтетический образ, который складывается в сознании людей в отношении конкретного лица, организации или иного социального объекта, содержит в себе значительный объем эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определенному социальному поведению» [5, с. 40]. По мнению Е. Б. Перельгиной, «Создаваемый имидж должен вписываться в образ жизни реципиента, соответствовать его системе ценностей» [3, с. 162].

В наше время повышен спрос на сильных, ярких руководителей с выраженными нравственными, интеллектуальными качествами и развитыми управленческими способностями и умениями [1; 2]. Формирование имиджа современного руководителя складывается из совокупности внешнего облика, умения публичных выступлений, общей и профессиональной культуры. Правильно выстроить свой имидж руководителю поможет владение инструментами и методами его формирования (адекватная самооценка, организация времени и повышение эффективности его использования, технологии самопрезентации и др.) [4].

При создании имиджа необходимо учитывать особенности профессиональной сферы взаимодействий руководителя.

Рассматривая руководителя дошкольной образовательной организации как субъекта образовательной деятельности, отметим, что со стороны общества и государства на него возлагается особая ответственность, которая связана с функцией эффективной координации взаимодействия всех участников образовательных отношений. Руководитель ДОО вступает в образовательные отношения с различными субъектами образования: воспитателями, родителями, руководителями других ДОО, служащими контрольных, учредительных и территориальных органов системы образования, различными социальными партнерами. В современных образовательных отношениях особенно важна связь руководителя дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников, которые представляют два ведущих социальных института, обеспечивающих развитие детей дошкольного возраста.

Взаимодействие родителей и руководителя ДОО, в отличие от взаимодействия с воспитателями, в большей степени является опосредованным. Родители могут сформировать свое мнение и впечатление о руководителе ДОО по степени организации развивающей среды детского сада, по стилю руководства и избираемому руководителем характеру коммуникации, а при непосредственной встрече с руководителем, исходя из его внешнего облика, умения общаться, способности руководителя реагировать на образовательные потребности детей и родителей и т. п. В связи с этим важным инструментом руководителя во взаимодействии с родителями является имидж и его целенаправленно-творческое формирование со стороны самого руководителя.

С целью уточнения содержательных характеристик имиджа руководителя ДОО нами было проведено эмпирическое исследование, в котором родителям воспитанников детского сада было предложено написать сочинение-эссе «Идеальный образ руководителя ДОО».

По результатам исследования стало ясно, что, по мнению родителей, руководителем ДОО должна быть непременно женщина, профессионал, средних лет, опытный педагог, име-

ющая своих детей, любящая воспитанников. Контент-анализ эссе позволил выделить компоненты габитарного (стилевого), вербального, делового имиджа. Так, во внешнем облике родители хотят видеть человека приятного внешне, опрятного и элегантно одетого, знающего время и место тем или иным нарядам, имеющего безупречные манеры и приятную улыбку.

К вербальному имиджу руководителя ДОО родителя отнесли следующие качества: культурный, с грамотно поставленной речью, спокойный, уравновешенный, коммуникабельный, четко излагающий свои мысли и умеющий доводить их до понимания слушателей, при этом внимательный к своим сотрудникам, учитывает их мнение, умеет общаться с родителями, уверенный в себе и в своей точке зрения, способный отстаивать свою позицию.

Определяя деловой имидж руководителя ДОО, родители подчеркнули функции заведующей детским садом: от нее зависит множество параметров работы детского учреждения (материально-техническое, кадровое обеспечение, психологическая атмосфера в коллективе и др.). Руководитель ДОО непрерывно обучается, внедряет в работу новые методики и схемы, объективно оценивая необходимость этого. Имеет прекрасные организаторские способности, эффективно взаимодействует не только с коллективом, но и с родителями и социальными партнерами.

Таким образом, мы видим, что родители выдвигают высокие требования к руководителю дошкольной образовательной организации. По их мнению, заведующий детским садом сегодня – это педагог, психолог, бухгалтер, юрист, менеджер по персоналу и рекламе, заведующий хозяйством. Его отличают исполнительность, последовательность, дальновидность, ответственность. Современный профессиональный имидж руководителя ДОО – это образ обаятельного, интеллигентного, знающего, ответственного и успешного человека, риторической личности, благотворно воздействующей на аудиторию и продуктивно с нею взаимодействующей.

Таким образом, формирование имиджа руководителем дошкольной образовательной организации является важной задачей в его образовательной деятельности, так как позволяет актуализировать ценности современного образования через личностно-творческое их воплощение. Формирование имиджа предоставит возможность руководителю ДОО активизировать профессиональные взаимодействия, будет служить выражением отношения уважения, заботы и значимости периода детства как для субъектов образования, так и общества в целом.

Литература

1. Браун, Л. Имидж – путь к успеху / Л. Браун. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Гончарова, И. Имидж – ключ к успеху / И. Гончарова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – 285 с. – Текст : непосредственный.
3. Перелыгина, Е. Б. Психология имиджа / Е. Б. Перелыгина. – Москва : Аспект-Пресс, 2002. – 223 с. – Текст : непосредственный.
4. Халан, И. С. Управление временем / И. С. Халан. – Санкт-Петербург : Издательство «Диля», 2006. – 96 с. – Текст : непосредственный.
5. Шепель, В. М. Имиджелогия. Секреты личного обаяния / В. М. Шепель. – Москва : Феникс, 2005. – 316 с. – Текст : непосредственный.

Традиционные и инновационные методы филологического образования

УДК 378.016:811.161.1:81'23

DOI: 10.26170/Kso-2020-105

Абрамова Надежда Сергеевна,

руководитель Медицинского преуниверсария, Уральский государственный медицинский университет; 620028, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: abns@list.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ МЕТОДИКИ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: текстовая деятельность; методика преподавания русского языка; психолингвистический эксперимент; восприятие и понимание текста; основное и дополнительное образование.

АННОТАЦИЯ. В данной статье оценена возможность применения экспериментальных психолингвистических методик в процессе обучения текстовой деятельности. Практическое использование таких методик, как ассоциативный эксперимент, методика дополнения (завершения) высказывания, метод семантического дифференциала, методика встречного текста (контртекста) в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ подготовки к поступлению в организации высшего медицинского образования (на примере Медицинского преуниверсария ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России) позволило оценить не только научно-исследовательскую и диагностическую универсальность, но и учебно-методический потенциал.

Abramova Nadezhda Sergeevna,

Head of Medical Preuniversity, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

EXPERIMENTAL METHODS OF PSYCHOLINGUISTICS IN PRACTICE OF TEACHING TEXT ACTIVITY

KEYWORDS: text activity; methods of teaching the Russian language; psycholinguistic experiment; perception and text understanding; basic and additional education.

ABSTRACT. This article deals with the evaluation of the possible use of experimental psycholinguistic methods in the process of teaching text activity. Practical application of such methods as association experiment, method of adding (completing) the statement, method of semantic differential, method of countertext within the framework of realization of additional general educational programmes for preparing to enter the organizations of Higher Medical Education (after the example of Medical Preuniversity of the Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Ural State Medical University" of the Ministry of Health of the Russian Federation) allowed to evaluate not only scientific research and diagnostic universality but also educational and methodological potential.

Обучение текстовой деятельности – «системе действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать тексты и воспринимать, интерпретировать их» [4] – является одной из задач, решаемых на этапе школьного образования. Сформированный действующим ФГОС среднего общего образования [11] «портрет выпускника школы» очерчивает в числе прочих такие личностные характеристики, как креативность и способность критически мыслить, активно и целенаправленно познавать мир; не только осознавать ценность образования, науки, труда, творчества для человека и общества, но и быть мотивированным на творчество и инновационную деятельность; быть способным осуществлять учебно-исследовательскую и информационно-познавательную деятельность. Выпускник должен быть готов к осознанному выбору профессии и мотивирован на образование и самообразование в течение всей своей жизни. В связи с этим текстовая деятельность выходит за пределы результатов изучения только предметных областей «Филология» и «Иностранные языки», поскольку работа с самыми разными текстами – это повседневная необходимость выпускника школы вне зависимости от его будущего профессионального профиля (гуманитарного, естественнонаучного, технологического и пр.).

Дополнительные общеобразовательные программы (далее – ДООП) подготовки к поступлению в организации высшего медицинского образования, реализуемые Медицинским преуниверсарием Уральского государственного медицинского университета, направлены на

удовлетворение индивидуальных потребностей обучающихся при подготовке к ЕГЭ по профильным дисциплинам – химии и биологии, а также обязательному для поступающих в вузы Российской Федерации русскому языку. Обучение текстовой деятельности (ТД) при реализации ДООП целенаправленно ведется при изучении дисциплины «Русский язык». Три вида ТД: текстовоспринимающая, интерпретационная и текстообразующая (в т. ч. создание вторичных текстов) – формируются:

(1) учитывая профильную направленность ДООП, – при работе с учебно-научными, научно-популярными «медико-биологическими» и «химическими» текстами;

(2) решая задачи воспитания будущих врачей и развития у них необходимых личностных качеств, – при работе с публицистическими и художественными текстами, поднимающими в числе прочих нравственные проблемы, связанные с профессией врача и ее местом в обществе;

(3) развивая умение анализировать текст с учетом наличия в нем эксплицитной и имплицитной информации и в «единстве эмоционального личностного восприятия и интеллектуального понимания» [11], – при работе с разными видами художественных текстов, в том числе с нестандартными, игровыми текстами, которые заставляют обучающегося отказываться от стереотипных стратегий восприятия информации и включаться в процесс «декодирования игровых импликатур» [2, с. 275].

Эффективность процесса обучения текстовой деятельности напрямую связана с использованием экспериментальных психолингвистических методик, ориентированных на изучение особенностей восприятия и понимания языкового знака.

В отечественной психолингвистике изучение процессов восприятия предусматривает взаимосвязь характеристик текста – объективных (как минимум, его функционально-стилистическую принадлежность) и субъективных (индивидуальное отражение восприятия как вида психической деятельности в вербальных реакциях реципиентов). Описанный в теоретико-экспериментальных работах отечественных ученых (И. А. Зимняя, Н. И. Жинкин, А. А. Леонтьев, А. А. Залевская) механизм восприятия речи представляет собой ступенчатость, последовательность обработки речевого сигнала с постепенным его осмыслением, декодированием, «переводом» (Н. А. Жинкин), «понятийно-смысловой интерпретацией» (И. А. Зимняя). Понимание является верхней ступенью многоуровневой структуры смыслового восприятия – здесь реципиент оперирует уже «не значениями отдельных языковых единиц», а *смыслами* [5, с. 298].

Поскольку оперирование смыслами предполагает обязательную актуализацию личного опыта реципиента (перцептивного, когнитивного, эмоционального; вербального и невербального) и «принятие» воспринимаемого и понимаемого, текст становится способом «внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника» [7, с. 272]. Однако в реальной практике обучения текстовой деятельности преподаватель сталкивается с проблемами адекватности восприятия и понимания текста, связанными не только с особенностями воспринимаемого текста, но и в большей степени с пассивностью реципиента, недостаточностью фоновых знаний, отсутствием навыка владения эффективными, эргономичными и «ресурсосберегающими» стратегиями обработки (декодирования) информации.

Восприятие текста, как и любой психический процесс, не подлежит прямому наблюдению – смоделировать его исследователь может по тем вербальным индивидуальным проявлениям (реакциям), которые являются результатом специально организованных экспериментальных процедур. Психолингвистический эксперимент является одним из основных методов изучения аспектов восприятия и понимания текста, но, помимо решения исключительно научных задач, активно применяется в диагностических и/или тренинговых целях при формировании лингвистической и культурно-речевой компетентности обучающихся.

При реализации дисциплины «Русский язык» в рамках ДООП подготовки к поступлению при обучении слушателей Медицинского предуниверсария текстовой деятельности в качестве инструментов обучения и диагностики сформированности умений активно используются как отдельные экспериментальные методики, так и серии психолингвистических техник, позволяющие активизировать психологические механизмы, обеспечивающие эффективность восприятия и понимания текста.

В частности, ассоциативный эксперимент (свободный, направленный, цепочечный), наиболее разработанная технология семантического анализа, как правило, используется на подготовительном этапе, предшествующем первичному знакомству с текстом. Так как характер ассоциаций зависит от пола, возраста, уровня образования и профессии человека, «ассоциативная техника отражает... когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, ... и индивидуальные особенности испытуемых, их личностные смыслы» [9, с. 61]. Актуализация ассоциативного потенциала заглавия (при наличии) или ключевых слов на этапе подготовки к чтению текста «запускает» механизм вероятностного прогнозирования, на основе фоновых знаний и предыдущего интеллектуального опыта обучающегося формирует первичный образ (проекцию) текста, который будет корректироваться при непосредственном восприятии текста и его последующей смысловой обработке.

Определить особенности коммуникативного воздействия текста, выявить его эмотивные характеристики, в какой-то степени определяющие эффективность рецептивной деятельности обучающихся, позволяет метод семантического дифференциала. Экспериментальная ситуация, в которой реципиент должен разместить объект (в нашем случае – текст) на градуированной шкале с заданными полюсами – антонимами, дает возможность преподавателю и самому учащемуся определить причины субъективного приятия и неприятия текста и в дальнейшем выбрать стратегию информационной обработки текста, что необходимо, в частности, при создании сочинения по прочитанному тексту – обязательного компонента ЕГЭ по русскому языку.

Довольно трудоемкой для исследователя, но успешной для изучения процессов восприятия и эффективной при обучении текстовой деятельности является методика «встречного текста» (контртекста), разработанная А. И. Новиковым [8] и получившая дальнейшую разработку в работах Е. В. Картуновой [6] и Н. А. Пешковой [10]. Широкие возможности применения данной методики объясняются тем, что она представляет собой процедуру, моделирующую процесс восприятия в виде, наиболее приближенном к его реальному протеканию. При решении исследовательских задач ученый изучает «хотя и опосредованно, через набор письменно зарегистрированных реакций... процесс переструктурирования исходной гипотетической ситуации, возникающей в сознании реципиента после прочтения названия текста и первых предложений, в конечную ситуацию постижения смысла сообщения в целом» [10]. Создавая «встречный текст», испытуемый должен предъявлять реакции на каждый очередной фрагмент текста, не читая последующие – таким образом, получившийся в результате эксперимента вторичный текст позволяет судить о внутренней стороне процесса восприятия.

Используя данную методику в учебных целях, преподаватель должен адаптировать результаты экспериментальных исследований с применением методики «контртекста» к конкретным образовательным задачам: выявление индивидуальных рецептивных стратегий обучающихся, обеспечивающих успешность/неуспешность восприятия и интерпретации исходного текста (см. об этом [1, с. 121]); осознанное и контролируемое использование при информационной обработке текста стратегий, соотносимых с содержанием текста и позволяющих наиболее близко подойти к пониманию его смысла (в терминологии А. Н. Новикова это стратегии *ориентировки, перевода, предположения, прогноза, перефразирования*, основанные на активной роли реципиента, устанавливающего диалог с текстом); при формулировании согласия/несогласия с декларируемой автором текста идеей – стратегий, не относящихся непосредственно к содержанию, но отражающих отношение читателя к воспринимаемому (стратегии *ассоциации, генерализации, интертекста, констатации, мнения, оценки*, актуализирующие фоновые знания обучающихся).

Если в экспериментальном исследовании обработка результатов проводится исходя из поставленных научных целей, то при обучении текстовой деятельности в интерпретации полученных при создании «встречного текста» данных прежде всего заинтересован обучающийся, который проводит анализ собственных реакций, формирует образ вторичного текста на основе прочитанного, структурирует его, оформляя в соответствии с экзаменационными требованиями.

Изучение возможностей использования экспериментальных психолингвистических методик в практике обучения текстовой деятельности при реализации ДООП подготовки к поступлению показало их эффективность не только при освоении элементов программы дис-

циплины «Русский язык», но и при интеграции методов психолингвистики и общих методов преподавания точных дисциплин (в частности, химии) в процессе изучения отдельных тем, а также при восприятии специальных учебно-научных («химических») текстов. Так, результаты исследования, проводимого среди обучающихся Медицинского педуниверситета с использованием методик дополнения (завершения) текста и «встречного текста» (контртекста) А. Н. Новикова, доказывают, что подобная интеграция способна улучшить качество преподавания сложных для старшеклассников химических тем, при этом анализ успешности/неуспешности стратегий, которые были использованы обучающимися при восприятии текстовой информации, позволяют преподавателю оперативно оценить причины возникновения проблем при усвоении учебного материала [3, с. 508].

Таким образом, практика обучения текстовой деятельности с использованием психолингвистических методик свидетельствует о возможности активного включения экспериментальных технологий в учебный процесс при реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ филологической и нефилологической (в частности, медико-биологической) направленности. Осознание учащимися своей способности «управлять» процессами восприятия при подготовке к зачастую вынужденным процедурам интерпретации предлагаемого текста и созданию на его основе собственного, вторичного, позволит активизировать их познавательную и творческую деятельность.

Литература

1. Абрамова, Н. С. Экспериментальные методы в процессе обучения текстовой деятельности / Н. С. Абрамова. – Текст : непосредственный // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2014. – № 12. – С. 108-125.
2. Гридина, Т. А. «Делать из мухи слона»: ассоциативная проекция игрового слова в художественном тексте / Т. А. Гридина. – Текст : непосредственный // Лингвистика креатива-2 : коллективная монография / под общей ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – С. 272-288.
3. Ермишина, Е. Ю. Аспекты восприятия учебного текста по химии старшими школьниками (на материале экспериментальных данных) / Е. Ю. Ермишина, Н. С. Абрамова. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9-3. – С. 505-509.
4. Жеребило, Т. В. Термины и понятия: методы исследования и анализа текста : словарь-справочник / Т. В. Жеребило. – Назрань : ООО «Пилигрим», 2011. – 108 с. – URL : https://text_analysis.academic.ru/252/текстовая_деятельность (дата обращения: 20.09.2020). – Текст : электронный.
5. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с. – (Психология Отечества). – URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=11420> (дата обращения: 30.04.2019). – Текст : электронный.
6. Кортунова, Е. В. Экспериментальное исследование восприятия имени собственного в тексте / Е. В. Кортунова. – Текст : электронный // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты : материалы Международной школы-семинара (VII Березинские чтения). – Москва : ИНИОН РАН ; АСУ, 2011. – URL: <http://psycholinguistik.narod.ru/index/0-137> (дата обращения: 28.12.2015).
7. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики : учебник / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1997. – 287 с. – Текст : непосредственный.
8. Новиков, А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания / А. И. Новиков. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64-76.
9. Петренко, В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 480 с. – Текст : непосредственный.
10. Пешкова, Н. П. «Контртекст» реципиента при понимании сообщений информирующего типа / Н. П. Пешкова. – Текст : электронный // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты : материалы Международной школы-семинара (VII Березинские чтения). – Москва : ИНИОН РАН ; АСУ, 2011. – URL: <http://psycholinguistik.narod.ru/index/0-137> (дата обращения: 28.12.2015).
11. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования : утвержден и введен в действие приказом от 06.10.2009 г. № 413 : список изменяющих документов в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 г. № 1645. – URL: file:///C:/Users/egtar/Downloads/fgos_ru_sred.pdf (дата обращения: 20.09.2020). – Текст : электронный.

Ван-Чан-Жоу Анна Александровна,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: van-chan-zhou@yandex.ru

Руженцева Наталья Борисовна,

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

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ НОСИТЕЛЕЙ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психолингвистика; РКИ; речевая деятельность; методика обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается возможность применения психолингвистического подхода на занятиях по РКИ для китайских обучающихся. Авторами охарактеризована специфика восприятия информации носителями китайского языка, обобщены психолингвистические методы, лежащие в основе комплекса упражнений, предназначенных для обучения разным видам речевой деятельности на русском языке. Обобщенный в статье опыт преподавания с использованием психолингвистических методов может быть полезен преподавателям русского языка как иностранного, и в том числе – авторам учебных пособий по РКИ.

Van-Chan-Zhou Anna Alexandrovna,

Post-graduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Ruzhentseva Natalia Borisovna,

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

PSYCHOLINGUISTIC APPROACH TO TEACHING NATIVE CHINESE SPEAKERS TYPES OF SPEECH ACTIVITY

KEYWORDS: psycholinguistics; RFL; speech activity; teaching methods.

ABSTRACT. In the article considered the possibility of using a psycholinguistics approach in the RFL classes by Chinese students. The authors characterize the specifics of information perception of Chinese native speakers and the psycholinguistics methods, underlying in the base of exercises set for the teaching of different speech activity types in the Russian language, were generalized. The teaching experience, which was generalized in the article, may be useful for teachers of Russian as a foreign and RFL textbook authors.

Обучение видам речевой деятельности является одним из наиболее сложных вопросов современной методики преподавания РКИ (см., например, [3]). В свою очередь, психолингвистический подход к обучению русскому языку как иностранному является на сегодняшний день одним из наиболее актуальных. Его инструментарий позволяет учесть особенности любого обучающегося, и в том числе те, которые обусловлены спецификой его родного языка.

Для эффективного использования психолингвистического подхода необходимо, прежде всего, охарактеризовать особенности восприятия [4] носителей китайского языка, опираясь при этом на способы обучения китайскому языку как родному, на его системные свойства и на существующие в настоящее время методы психодиагностики речевых способностей [2].

С нашей точки зрения, идеографичность, образность как характерные черты китайского языка детерминируют доминирование правого полушария у его носителей. Именно оно выполняет базовые операции, связанные с первичным восприятием визуальной информации, полученной из окружающей действительности. Кроме того, тонический строй китайского языка, в котором интонации выполняют смыслообразительную функцию, способствуют развитию аудиального канала восприятия. При освоении письменности подключается также кинестетический канал. У носителей китайского языка он развит очень хорошо, так как их с детства обучают каллиграфии, включающей соблюдение определенного порядка написания элементов каждого иероглифа. Таким образом, тип восприятия информации у носителей китайского языка можно, с нашей точки зрения, определить как комплексный (визуально-аудиально-кинестетический). В связи с этим при обучении китайских студентов четырем основным видам речевой деятельности применяются таблицы и схемы, иллюстрации, отрывки фильмов и мультфильмов, аудиоматериалы. Закреплению материала способствует кинесте-

тический канал восприятия, предполагающий использование карточек, предметов, создание инсценировок и т. д.

В связи с указанными особенностями восприятия остановимся на психолингвистических методах, выбрав те из них, которые, с нашей точки зрения, релевантны для обучения носителей китайского языка. В качестве базы для дидактических разработок мы взяли метод направленного ассоциативного эксперимента (НАЭ), в основе которого лежат теория ассоциативного поля Дж. Диза и модель вербально-ассоциативной сети Ю. Н. Караулова. Причина выбора метода – опора на правополушарную гибкость, обращение к умению устанавливать ассоциативные связи между понятиями.

В качестве дополнительного нами использован метод вероятностного прогнозирования (заполнение текстовых лакун и завершения высказывания). Его базой является постулат о закреплении слова, взятого в типовом контексте, в сознании носителей языка. В свою очередь, незаконченность активизирует правое полушарие, побуждая подобрать вариант закрытия гештальта.

При необходимости привлекается и сопоставительный метод, основанный на феномене правополушарной гибкости и позволяющий снизить нагрузку на обучающегося при освоении коммуникативных стандартов.

При обучении видам речевой деятельности необходимо также учитывать и фазную структуру речевой деятельности (опора на концепцию И. А. Зимней и точку зрения В. П. Глухова) [1, с. 44]. Вне зависимости от вида деятельности, включение в работу начинается с МОТИВАЦИОННОЙ ФАЗЫ. Мотивация для обучения любому из видов речевой деятельности возможна, например, с опорой на бытовую ситуацию, повседневную необходимость. Приведем варианты упражнений, сделанных с опорой на распространенную бытовую ситуацию.

ГОВОРЕНИЕ. Для работы над говорением можно использовать кейсы, например: «Поход в магазин». В состав кейсов на начальном этапе обучения говорению включены готовые синтаксические конструкции, которые необходимо расположить в правильном порядке. Такое задание основывается на методике заполнения текстовых лакун:

- _____
– Добрый день! Что будете покупать?
— _____
– Хорошо. Пакет молока, кофе и хлеб. Что-нибудь еще?
— _____
– 214 рублей, пожалуйста.
— _____
– До свидания!

Слова для справок: Добрый день! Нет, спасибо. Сколько я должен(на) заплатить? Я хотел(а) бы купить пакет молока, банку кофе и булку хлеба. Спасибо. До свидания!

Для владеющих языком на более высоком уровне задание можно усложнить: разбить предложения на отдельные слова или проиграть, инсценировать поход в магазин за покупками. Последнее задание выполняется в парах: у учащихся появляется необходимость согласовывать действия друг с другом, что обеспечит дополнительную мотивацию к успешной речевой деятельности. Одновременно начинается работа и над следующей фазой – ориентировочно-исследовательской: обучающийся проводит анализ ситуации общения, отбирает необходимые средства и выстраивает программу общения.

АУДИРОВАНИЕ И ЧТЕНИЕ. Приведенное выше упражнение можно использовать и для обучения рецептивным видам речевой деятельности. При аудировании обучающимся предлагается заполнить пропуски, прослушав предварительно записанный диалог. При чтении можно попросить восстановить диалог по памяти или подобрать синонимичные конструкции для заполнения лакун.

ПИСЬМО. Мотивация к обучению письму формируется посредством использования клише заявления, документа или письма. Важно, чтобы письменная форма была актуальной и практически значимой для делового или повседневного общения студентов. Для заполнения пропусков в клише можно привести слова для справок или предоставить обучающимся свободу выбора исходя из сформированного лексического тезауруса.

Следующий этап (фаза) обучения – **ОРИЕНТИРОВОЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ**. Ее задача – научить обучающихся определять условия коммуникации, предмет речи и его свойства, а также составлять программу речи. Для **АУДИРОВАНИЯ** будет, на наш взгляд, уместен следующий тип задания.

Вместе со студентами просматривается фрагмент мультфильма, который на начальном этапе дублируется как опорный письменный текст. Например, материал мультфильма «ОХ и АХ» позволяет выполнить несколько заданий: найти в тексте все междометия, определить их тип; понять, в какой ситуации и для выражения каких эмоций они используются:

- Ах как солнце светит ярко
- Ох как мне ужасно жарко – Ооох
- Ах как весело идти
- Ох не сбиться бы с пути – Ооох
- Ах нас ждет в пути привал
- Ох а я уже устал – Ооох

Данное упражнение позволяет китайским учащимся усвоить функциональные возможности междометий и выполняется с опорой на аудиальный и визуальный (при чтении текста) каналы восприятия.

В свою очередь, для совершенствования навыков **ГОВОРЕНИЯ**, соотносимых с ориентировочно-исследовательской фазой обучения, можно использовать несколько типов заданий, которые в основном опираются на методики вероятностного прогнозирования.

Для обучения на начальном этапе подбираются готовые речевые формулы в рамках фрагментов диалогов. Затем предлагается задача – вставить нужную речевую формулу:

- 1) – Я Алексей, будем знакомы!
– ..., я Марат
- 2) – ..., я, кажется заблудился? Не поможете?
– Конечно, чем смогу.

Учащиеся, имеющие достаточную языковую компетенцию, могут уже опираться на свой словарный запас, подбирая возможные синонимы.

Дополнение рядов слов и выражений соответствующей формулой вежливости выполняет аналогичную задачу и способствует верному выбору языковых средств в зависимости от ситуации и условий коммуникации, ср.:

- Прощайте, До встречи....
- Поздравляю Вас, Примите поздравления...

Что касается развития навыков **ПИСЬМА**, можно снова обратиться к клишированию, но изменив при этом условия коммуникации: воображаемого собеседника / ситуацию общения / форму и тип письменного текста.

Следующая фаза обучения видам речевой деятельности – **ИСПОЛНИТЕЛЬСКАЯ**.

Так, при формировании навыков **ЧТЕНИЯ** можно воспользоваться методом индексации текста. Для этого нужно предложить учащимся тексты разных стилей либо тексты, описывающие, характеризующие разные речевые ситуации, и попросить обучающихся выделить разными цветами все слова, указывающие на условия коммуникации, а также все языковые средства, которые можно использовать в общении с конкретным собеседником. Обучающимся предлагается также выделить те предложения или слова, которые помогают понять содержание речи (в данном случае будет выделена ее минимальная программа).

Последняя фаза – **ИСПОЛНИТЕЛЬНО-РЕГУЛИРУЮЩАЯ**, пожалуй, наиболее сложная, т. к. требует от обучающихся максимальной активности и эффективной работы с материалом, то есть актуализации навыков, сформированных на предыдущих этапах обучения. В этой связи особенно часто применяются методики вероятностного прогнозирования и делается опора на кинестетический канал восприятия. На этом этапе в рамках аудиторных занятий возможно создание инсценировок и моделирование реальных условий коммуникации.

Активное **АУДИРОВАНИЕ** или **ЧТЕНИЕ** предполагает те виды деятельности, которые связаны с регуляцией процесса обучения. Это, например, выполнение до- и послетекстовых заданий и последующая их проверка при повторном прочтении текста (заметим, что при чтении необходимо обращать внимание на правильность интонации). Рассмотрим пример.

Для развития навыков АУДИРОВАНИЯ используем готовую аудиозапись разговора по теме «Поездка в метро»:

- Добрый день! Не могли бы Вы мне помочь?
- Добрый день! Конечно!
- Подскажите пожалуйста, как добраться до цирка?
- Вам нужно доехать до станции «Геологическая» и выйти через выход 4.
- Большое спасибо!
- Пожалуйста. До свидания!
- До свидания!

На основе текста диалога формируем задания. Например, убираем фразу одного из собеседников целиком или же частично и просим учащихся заполнить лакуны. При повторном слушании проверяем заполнение:

- Добрый день! _____ Вы мне помочь?
- _____! Конечно!
- Подскажите _____, как добраться до цирка?
- Вам нужно доехать до станции «Геологическая» и выйти через выход 4.
- Большое _____!
- Пожалуйста. До свидания!
- _____!

При работе над ЧТЕНИЕМ как видом речевой деятельности на основе этого же текста можно создать послетекстовые задания по следующему типу:

- Первому собеседнику нужно добраться до _____.
- Первому собеседнику нужно выйти на станции _____.
- К _____ можно выйти через выход _____.

При работе над чтением и аудированием особое внимание необходимо уделить интонированию предложений. Если интонации неточные, можно прибегнуть к помощи аудиальных средств (готовые аудиозаписи) и к воздействию на кинестетический канал (построение интонационных схем).

Что касается ПИСЬМА, то заполнение лакун выбранными фразами и проверка полученного текста подразумевает как исполнение, так и рефлекссию. Задания на развитие письма могут иметь следующий вид:

_____ Михаил Сергеевич!

Сообщаю _____ о необходимости оформления договора на оказание услуг. _____, обратитесь к секретарю для получения документов!

_____ с Вами!

С _____,
Мальцев Е.С.

01.08.20__

На начальном этапе можно предложить слова для справок, ограничить количество пропусков. Студентам с более высоким уровнем владения языком можно предложить самостоятельно составить письмо на заданную тему.

В свою очередь, регуляция при обучении ГОВОРЕНИЮ – это более сложный процесс, ср., образец заданий:

Дается определенный набор карточек, на которых записаны вербальные и невербальные средства языка, и карточки с названиями речевых ситуаций. Учащимся необходимо сначала собрать набор по типу «Ситуация *название*» (это возвращение к предыдущей фазе обучения). На начальном этапе можно использовать для каждой ситуации свой цвет. Таким способом мы воздействуем на основной канал восприятия и облегчаем работу начинающим изучать русский язык. При работе со студентами с более высоким уровнем языковой компетенции можно отказаться от цветового маркирования.

Можно позднее отказаться и от наименования ситуации, а лишь задать ее, назвав участников и условия общения. Можно также поручить классифицировать речевые средства самим учащимся.

Классификация речевых средств учащихся

Разрешите поздравить	Примите поздравления с	Рад поздравить
Желаю Вам	От всего сердца	Пожать руку
Обнять человека	Молодой человек/девушка	Мужчина/женщина
Знакомый человек	Выделение интонацией	Коллега
Директор	Ну, поздравляю	Развести руки в стороны
Кивнуть головой	Счастья	Сегодня хорошая/плохая погода
Помахать ладонью	Здоровья	Похлопать в ладоши
Удачи	Благополучия	Наклониться к человеку

Формированию рефлексии на речь способствуют фрагменты видеоматериалов, содержащие неправильные с точки зрения языковой нормы средства общения. Вместе с обучающимися преподавателю необходимо просмотреть материал, обсудить точность или неточность, правильность или неправильность использования языковых средств, исправить текст и затем воспроизвести в устной форме. Эти упражнения помогают не только воздействовать на основные каналы восприятия, но и применять логическую операцию сопоставления при определении взаимосвязи норма/не норма.

Самые сложные задания связаны с конструированием собственных высказываний: на начальном этапе учащимся предлагается начало или конец фразы и раздаются карточки со словами для возможного продолжения. С помощью этих слов учащимся нужно достроить высказывание. Чтобы усложнить задание для студентов с более высоким уровнем языковой компетенции, можно раздать лишь карточки со словами и предложить самостоятельно достроить устное высказывание.

Обучение видам речевой детальности на иностранном языке – процесс длительный и достаточно сложный как для преподавателя, так и для обучающихся. Опора на национальные особенности восприятия информации, а также использование при обучении психолингвистических методов позволяют, с нашей точки зрения, во многом облегчить этот процесс и сделать его более эффективным.

Литература

1. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ ; Астрель, 2005. – 351 с. – Текст : непосредственный.
2. Коновалова, Н. И. Психодиагностика речевой способности : учеб. пособие / Н. И. Коновалова. – Екатеринбург, 2015. – 121 с. – Текст : непосредственный.
3. Митрофанова, О. Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – Москва : Русский язык, 1990. – 270 с. – Текст : непосредственный.
4. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии : учеб. для вузов / Л. С. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 570 с. – Текст : непосредственный.

УДК 811.161.1'373:821.161.1-3

DOI: 10.26170/Kso-2020-107

Ваулина Ирина Александровна,

кандидат филологических наук, преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: phonosemant@mail.ru

Курчанина Вероника Александровна,

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: lingua281@mail.ru

**ЭКСПРЕССИВНОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ЗВУКОПОДРАЖАНИЙ
В ТВОРЧЕСТВЕ ГЕНРИХА САПГИРА****КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** художественный текст; экспрессивность; звукоизобразительная лексика.**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются аспекты экспрессивного функционирования звукоподражательных лексических единиц в творчестве Г. Сапгира. В частности, проанализированы стилистические возможности узуальных и окказиональных ономатопоэтов. Новизна исследования состоит в описании специфики смыслового наполнения звукоподражаний в текстах Г. Сапгира.

Vaulina Irina Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Kurchanina Veronika Alexandrovna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EXPRESSIVE FUNCTIONING OF SOUNDS IN THE WORKS OF GENRICH SAPGIR

KEYWORDS: artistic text; expressiveness; sound-visual vocabulary.

ABSTRACT. The article examines aspects of the expressive functioning of onomatopoeic lexical units in the works of G. Sapgir. In particular, the stylistic possibilities of conventional and occasional onomatopoes are analyzed. The novelty of the research lies in the description of the specificity of the semantic content of onomatopoeia in the texts of G. Sapgir.

Актуальным направлением в современной лингвистической науке является стилистическая фоносемантика, исследование феномена звукоизобразительности с точки зрения его экспрессивного потенциала в различных стилях и жанрах речи. Особого внимания в этом ключе заслуживает художественный текст как пространство для максимальной реализации экспрессивности лексемы.

К ресурсам звукоизобразительности активно обращается в своем творчестве Г. Сапгир, в произведениях которого звуки и звукокомплексы часто не только приобретают самостоятельную значимость, но и играют смыслообразующую роль.

В текстах Г. Сапгира нами выделены следующие группы звукоподражательных единиц по степени окказиональности: 1) узуальные звукоподражательные лексемы, 2) окказиональное употребление узуальных единиц, 3) окказиональные дериваты от узуальных звукоподражательных основ, 4) фонетические окказионализмы – сконструированные автором звукокомплексы с контекстуальной семантикой звучания.

В качестве яркой, специфической особенности функционирования узуальных звукоподражаний в творчестве Г. Сапгира считаем возможным отметить их использование не только и не столько для обозначения звука, сколько в качестве неких «знаков» определенных событий, ситуаций или эмоциональных состояний. Ткань художественного текста строится на звукоподражаниях. Данный прием часто встречается в стихотворениях и в драматических произведениях (авторских ремарках) Генриха Сапгира.

Примером может выступать миниатюра «Египетские ночи»: *Шуриание роскошных одежд пирующих. Чавканье пожирающих яства. Хруст жареной фазаньей ножки, легкий шелест сдираемой кожуры апельсина и банана. Вдруг звяканье римского меча. Навстречу – презрительный шепот царицы. Общее молчание. Они идут в опочивальню. Любовное перешептывание, шелест срываемых шелковых покровов, рвутся повязки. Пауза. Звук, который царапает по горлу. Хороший шмяк – и покатило по ступеням мертвое тело. Шелестят волны, набегая на песок, где простерт старый воин. Снова – шум пира на мраморной террасе, открытой к морю. И так до трех раз. (Каждый раз старайтесь разнообразить шум и шуриание согласно характеру избранников Клеопатры. Если в первый раз шуриание было воинственным, во второй раз оно должно выразить предельное наслаждение, в третий – робость и волнение с обеих сторон).* Происходящее описывается в тексте исключительно через звукообразы: читатель не видит происходящего и о смене событий «догадывается», вслушиваясь в звуки, которые детализированы до мельчайших подробностей: *хруст жареной фазаньей ножки, легкий шелест сдираемой кожуры апельсина и банана, презрительный шепот, любовное перешептывание, хороший шмяк.* Использование ономапов способствует наполнению картины чувственной конкретикой. Текст состоит преимущественно из номинативных предложений, в основе которых – звукоподражательные существительные. Такая композиция способствует имитации динамики сменяющих друг друга «звуковых событий». Распространяется предложение второстепенными членами-конкретизаторами, указывающими на источник звука, или определениями, описывающими его оттенки. Ономапы участвуют в построении аллитераций и ассонансов, «притягивают» к себе определенный звуковой ряд: *шуриание роскошных одежд пирующих.* Особого внимания заслуживают авторские рекомендации актерам, читающим произведение, о принципиальной важности передачи различий «шума» и «шуршания», которые должны не только имитировать звуки, но и

передавать эмоции, характер героев. Звукоподражания в данном случае не просто имитируют акустические явления, но и выступают знаками происходящих событий и маркерами эмоциональных состояний героев.

Высокой степенью оценочной экспрессии обладают окказиональные лексические сочетания с ономатопами.

Экспрессемы такого рода используются поэтом для эмоциональной оценки: *От страха мой друг от страха / Мы выдумали философию / архетипы и психоанализ – / Выдумали и поверили / Как жутко они скрежещут! – / как **фыркают порскают свищут!** – / нашей верой живут* («Оглядываясь»). Окказиональный характер сочетаемости лексем состоит в том, что в узусе они используются в отношении неодушевленных предметов или живых существ, а в данном случае – об абстрактных теориях, разработанных человеком концепциях, что способствует формированию экспрессивно-оценочного контекста: «выдуманные философии» скрежещут, т. е. раздражают, «режут уши» своей терминологией, нарочитой искусственностью. Дополнительным усилителем экспрессии выступает наречие «жутко», которое работает не только на уровне семантики, но и подчеркивает, акцентирует эффект скрежетания за счет аллитерации согласного «ж», «протяжного, воющего» гласного «у»: **жутко скрежещут**. Ряд глаголов – *артикуляторных ономапов* [1, с. 83] создает эффект олицетворения: философские концепции превращаются в страшных, фантастических существ, которые издают неприятные звуки, насмеваются, питаются «нашей верой». Звукоподражательный ряд актуализирует не только семантические, но и фоносемантические ассоциации: нагнетание глаголов *фыркают, порскают, свищут* (за счет скопления отрицательно маркированных щелевых согласных «ф», «с», «рычащих» звукосочетаний с вибрантом «рс», «рк») создает эффект неблагозвучия [4, с. 56], который подкрепляет смысловую нагрузку контекста.

Частотны в поэзии Г. Сапгира олицетворения и метафоры на базе звукоподражаний: *На потолке появилась трещина, люстра угрожающе качнулась – заблестела, забормотала* (употребление речевого ономатопа *забормотала* по отношению к неодушевленному предмету способствует созданию экспрессивно окрашенного образа); *кашляет барак* (олицетворение, образ барака как живого, болезненного, уродливого существа), *И весь день бродят скрипы и шорохи* (метонимия; ономатопы *скрипы* и *шорохи* превращаются в самостоятельных героев стихотворения).

Окказиональные сочетания способствуют более точной, емкой характеристике звучания, например, для номинации звуков, которые в узусе не имеют специального названия: *Вся в воздухе стеклянная поляна / Лишь **тикающий шорох** из тумана – С деревьев тающий и падающий снег* («Поляна в горах»). Сочетание, казалось бы, совсем разных, несовместимых звуков способствует созданию неожиданного, яркого, эстетически емкого звукообраза падающего снега, ср. *шорох* «Глухой звук, шуршание, легкий шум от движения, трения, соприкосновения чего-л. с чем-л.» [5, с. 726], *тикать* «Мерно постукивать при ходе (о часах, часовом механизме)» [5, с. 726].

«Визитной карточкой» поэта являются окказиональные дериваты от узуальных звукоподражательных основ, в том числе имеют место такие приемы, как:

– антропоморфизация, персонификация звуков (в основном, в детских стихах) с целью формирования у детей живого, конкретно-чувственного представления о мире природы: И тихая **Журчала** / Под мостиком **журчала**. / А серое **Ухало** / Летало и **ухало**. Путем субстантивации в стихотворении появляются функциональные омонимы, способствующие созданию живого, предельно конкретного образа мира, максимальному приближению к детскому сознанию (ср. также «Мигуны», «Хнык» как имена персонажей);

– словообразовательные дериваты, направленные на создание яркого, неповторимого звукообраза, выражающие высокоэмоциональное содержание, часто – словообразовательные синонимы узуальных ономапов, в том числе актуальны такие приемы, как:

а) прием усечения для создания эффекта динамичности, экспрессии: *скрежет бульдозера, чавк экскаватора* (кроме того, одноструктурные ономатопы работают на ритм стихотворения);

б) «окказиональная звукоподражательная мотивация узуального слова, сообщающая ему ситуативную привязку» [2, с. 143]: *Гусь гуляет по дорожке. / Гусь играет на гармошке. / И гордится гармонист: / – Я га-га-га-голосист!*

в) редуцированные образования, способствующие усилению экспрессии звукообраза: *Я слышу: тут же рядом за стеною буль-буль-булькают в каменных колодцах* (акцентирование таких свойств звучания, как длительность, монотонность, повторяемость);

г) звукообразы-гибриды: Глагол *хныхочут* [**Хныхочут**, как обиженные дети] объединяет в себе семантику двух глагольных основ: *хнычут* и *хохочут*. Это приводит к сложной и многоуровневой интерпретации: этот окказионализм – оксюморон, потому что глаголы *хныкать* и *хохотать* являются знаками противоположных эмоций, сравнение «как обиженные дети» добавляет негативно-оценочный компонент. Окказиональный дериват служит для «компактно-го» обозначения звуков, сливающихся в единое целое, превращения, перетекания эмоций.

Фонетические окказионализмы в творчестве Сапгира способствуют дифференциации тончайших оттенков звучания, служат, в основном, для номинации звуков, не имеющих названия в узуальном языке: *Фса, фсса, ффссса!* (звук «ввинчивания»: консонантное сочетание щелевых согласных «фс» используется для передачи трения, скользящего, свистящего звука. Увеличение длительности «с» имитирует постепенное замедление вращения с усилением трения).

Выявленные группы звукоподражательных экспрессем, составляя неотъемлемый компонент поэтического почерка Генриха Сапгира, различаются по степени их окказиональности и функциональной нагруженности. В частности, ономотопы являются у Сапгира средством создания звуковой картины действительности, оценочной характеристики образа персонажа, экспрессивной номинации звуков, не имеющих в узусе специального названия и т. д. Специфика звукоподражательных единиц у Сапгира, как нам удалось установить, заключается в их особом смысловом наполнении: они являются не только средством создания изобразительной или оценочной экспрессии, как у многих других поэтов, но и выступают знаками эмоций, ситуаций, состояний, являются самостоятельным, самоценным объектом художественного изображения.

Перспективой исследования может стать сопоставительный анализ фонетических окказионализмов в свете их лингвокреативной специфики и функционала в разных поэтических идиостилиях (см., например, [3, с. 94]), а также в свете жанровой обусловленности и адресации.

Литература

1. Воронин, С. В. Основы фоносемантики / С. В. Воронин. – Ленинград : ЛГУ, 1982. – 243 с. – Текст : непосредственный.
2. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество : монография / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2006. – 278 с. – Текст : непосредственный.
3. Гридина, Т. А. Языковая нестандартность поэта и смыслообразование: семантические аспекты теории лингвокреативности / Т. А. Гридина, Т. В. Устинова. – Текст : непосредственный // Русский Лингвистический Бюллетень. – 2016. – № 2 (6). – С. 93-96.
4. Журавлев, А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – Москва : Просвещение, 1991. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Малый академический словарь (МАС) : в 4-х т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва : Русский язык ; Полиграфресурсы, 1999. – 702 с. – Текст : непосредственный.

УДК 81`23:37.016:80

DOI: 10.26170/Kso-2020-108

Власов Михаил Сергеевич,

кандидат филологических наук, доцент, начальник отдела, Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина; 659333, Россия, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53; магистрант 2-го года обучения, Национальный исследовательский Томский государственный университет; 634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 36; e-mail: vlasov@bigpi.biysk.ru

НЕЙРОТЕХНОЛОГИИ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: НАУЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ОПЫТ ВНЕДРЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: нейротехнологии; экспериментальная психолингвистика; научно-технологическое развитие РФ.

АННОТАЦИЯ. В тезисах доклада представлено описание методов современной экспериментальной психолингвистики и нейротехнологии, актуальных для системы филологического образования в связи с развитием рынка *Нейронет* Национальной технологической инициативы Российской Федерации.

Vlasov Mikhail Sergeevich,

Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department, Altai State Humanities Pedagogical University named after V.M. Shukshin, Biysk, Russia; 2nd year Master's Student, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

NEUROTECHNOLOGY IN PHILOLOGICAL EDUCATION: SCIENTIFIC PROBLEMS, IMPLEMENTATION EXPERIENCE AND DEVELOPMENT PROSPECTS

KEYWORDS: neurotechnology; experimental psycholinguistics; scientific and technological development of the Russian Federation.

ABSTRACT. The study describes the methods of modern experimental psycholinguistics and neurotechnology that are relevant for philological education in the context of *Neuronet*, a developing market of the National Technological Initiative of the Russian Federation.

*** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
и Правительства Алтайского края в рамках научного проекта № 19-412-220004**

Одним из перспективных направлений Национальной технологической инициативы РФ определен *Нейронет* – рынок средств человеко-машинных коммуникаций, основанных на передовых разработках, повышающих продуктивность человеко-машинных систем, производительность психических и мыслительных процессов. Новые технологии *Нейронета* разрабатываются на основе результатов интенсивного изучения человеческого мозга, нервной системы и поведения человека. Что значат эти приоритеты для наук о языке и психике человека?

В настоящее время во всем мире и в России в частности идет интенсивное развитие особой области – экспериментальной психолингвистики и нейролингвистики, что подтверждает очень большое количество докладов на крупной международной конференции *AMLaP 2019* (<https://neuro.hse.ru/amlap2019/>), состоявшейся в 2019 году в Москве на базе НИУ ВШЭ. На мой взгляд, данная междисциплинарная область знания органично вписывается в перспективный рынок *Нейронет*, а значит в приоритеты научно-технологического развития Российской Федерации.

Экспериментальная психолингвистика – относительно молодая наука, возникшая в середине прошлого века в США на фоне бурного развития компьютерных технологий и разработки алгоритмов автоматической обработки языка. Неслучайно английский язык стал наиболее изученным в экспериментальном плане: большинство методик построены на гипотезах, выдвинутых первоначально для английского языка, а затем проверяемых на материале языков иной структуры, в том числе на материале русского.

Согласно одному из многочисленных определений [9], основная задача экспериментальной психолингвистики состоит в формулировании и экспериментальной проверке гипотез относительно языкового и, шире, когнитивного поведения человека в процессе порождения и понимания речи. Экспериментальная психолингвистика нуждается в научном аппарате многих наук: лингвистики, психологии, культурологии, математики, информатики и нейронаук.

В настоящее время преобладающая в мире психолингвистическая традиция «языка как продукта», восходящая к работам Дж. Миллера [11] и Н. Хомского [7], получила значительное развитие в связи с использованием методов когнитивных нейронаук, экспериментальной психологии и искусственного интеллекта. Считается, что последователи этой традиции занимаются в основном языковыми репрезентациями, т. е. «продуктами» процесса понимания речи. В рамках данной традиции используют, как правило, строгие экспериментальные процедуры. Так, на основе обзора научной литературы О. В. Федорова [2] выделяет следующие требования к исследованиям в рамках традиции «язык как продукт»:

1) методика должна быть способна регистрировать быстрые, часто неосознанные, процессы порождения и понимания речи;

2) регистрируемые изменения должны быть непосредственно привязаны по времени (time-locked) к исходным вербальным стимулам;

3) методика должна давать возможность подтвердить или опровергнуть некоторую гипотезу, в результате чего тот или иной результат эксперимента будет свидетельствовать в пользу той или иной (желательно формальной) теории.

В настоящее время для реализации такого подхода применяют поведенческие методы регистрации времени моторной реакции участника исследования, метод регистрации движений глаз, методы нейровизуализации и нейростимуляции, совмещение нескольких методов при работе с одним участником (например, совместная регистрация движений глаз и ЭЭГ).

Другая психолингвистическая традиция «язык как действие», берущая свое начало с работ английских лингвистов-философов Дж. Остина [5], П. Грайса [8] и Дж. Серля [13], раскрывается в работах по дискурсивному анализу и прагматическим аспектам коммуникации. В России данное направление хорошо известно под названием *теория речевых актов*. Приверженцы данной традиции в основном занимаются изучением речевого взаимодействия собеседников в процессе реальной коммуникации. О. В. Федорова [2] отмечает, что для парадигмы «язык как действие» характерны следующие требования к применяемой исследовательской методике:

1) методика проведения эксперимента должна быть связана с диалогом, разворачивающимся в относительно естественном внеязыковом контексте;

2) так как порождение и понимание речи являются неразрывными частями любого процесса естественной коммуникации, методика должна позволять изучать как речепорождение, так и речепонимание;

3) процесс проведения эксперимента не должен прерываться и/или сопровождаться какими-то дополнительными заданиями, нарушающими естественный процесс развертывания дискурса.

Обобщая данные подходы в рамках одного исследования, некоторые ученые предпринимают попытку повысить как внутреннюю валидность самого эксперимента, так и его экологическую валидность. Одной из таких «компромиссных» парадигм является методика «Визуальный мир», разработанная и развитая в серии психолингвистических исследований М. Таненхауса и Дж. Трусуелла [14].

Таким образом, хотя в психолингвистике существуют два основных подхода и несколько методов научного исследования языковых феноменов, в большей степени распространен метод эксперимента.

В психолингвистическом эксперименте исследователь манипулирует одной или несколькими независимыми переменными, определяя их воздействие на зависимую переменную или переменные [3]. Важным аспектом для построения «дизайна» (схемы) эксперимента является тщательная проработка гипотезы с учетом влияния определенных факторов (как языковых, так и внеязыковых) на численное изменение зависимой переменной (ответов на вопросы по разным шкалам, скорости решения какой-либо экспериментальной задачи, локализации внимания участника эксперимента на том или ином языковом явлении). При этом даже при учете большого количества факторов, результаты психолингвистического эксперимента, как правило, дают только вероятностные модели связи или влияния независимой переменной на зависимую. Все чаще исследователи сталкиваются со значительным влиянием *случайных факторов* на вариацию зависимой переменной. Например, последовательность предъявления стимулов или личностные особенности участников эксперимента в задаче лексического решения объясняют значительную часть вариативности в скорости решения экспериментальной задачи (подробнее о данном эффекте в работе [1]).

В современной экспериментальной психолингвистике принято разделять два основных методологических подхода к изучению функционирования языковых явлений: *онлайновый* (изучение когнитивной переработки языковой информации во времени) и *офлайновый* подход (изучение результатов восприятия, анализа и интерпретации языковой информации). Первый подразумевает использование аппаратных методов (регистрации времени реакции, движений глаз, ЭЭГ, фМРТ, ТМС и др.), второй, как правило, ограничивается использованием метода «ручки и бумаги» (*Paper-and-Pencil*) без «привязки» к скорости решения той или иной задачи.

Что касается использования знаний и технологий экспериментальной психолингвистики на практике, то стоит отметить, что применение различных методов нейронаук в филоло-

гическом образовании позволяет не только расширить представления студентов-филологов о новых научных направлениях, но и протестировать их когнитивные способности.

Примером такой практики служит проведенная нами Первая городская зимняя школа по образовательной робототехнике и нейротехнологиям, в которой принимали участие студенты педагогического университета различных направлений, а также школьники. В первый день зимняя школа собрала начинающих физиков, программистов, биологов и лингвистов. Кроме теоретических аспектов робототехники и нейротехнологий им была предоставлена возможность собрать свой первый человеко-машинный интерфейс, управляющий светодиодами сигналами с помощью реакции мышц, электрической активности кожи и электрической активности мозга с помощью специального набора-конструктора «Юный нейромоделлист». Лингвисты познакомились с методами психолингвистики: поведенческим экспериментом и методом регистрации движений глаз.

Второй день школы был посвящен гуманитарным аспектам нейрообразования. Данное событие было задумано как испытание для трилингвов – студентов и школьников, владеющих тремя языками. В одно из заданий был включен тест на когнитивную гибкость, который был составлен только для практических целей и специально не валидизировался на большой выборке. В тесте был «заложен» хорошо известный в психолингвистике эффект: скорость «доступа» к единицам ментального лексикона человека, изучающего разные языки, можно измерить по времени и точности реакции на стимульный материал, а скорость и точность «переключения» с одного языка на другой в условиях когнитивной нагрузки позволяет оценить уровень когнитивной гибкости участника теста. В рамках данной задачи мы использовали валидизированную базу данных рисунков с устойчивыми номинациями на разных языках [4]. Участники лингвистического состязания должны были опознать предъявленную картинку и назвать ее на одном из трех языков – русском, английском или немецком. Язык, на котором нужно было произнести слово, был указан под картинкой. На время выполнения задачи для каждой картинке отводилось 1,5 секунды, затем появлялся следующий стимул. Указанная задача актуальна не только для психолингвистики и экспериментальной психологии, но и для педагогики и методики преподавания иностранных языков. Такие задачи стимулируют развитие подвижного (флюидного) интеллекта у обучающихся помимо усвоенных правил грамматики, словаря и коммуникативных приемов. Исследования с помощью функциональной магнитно-резонансной томографии (фМРТ) показали, что в тестах на когнитивную гибкость задействованы префронтальная кора, базальные ганглии, передняя поясная кора и задняя теменная кора головного мозга [10], то есть структуры, ответственные за планирование сложного когнитивного поведения, принятие решений, концентрацию внимания, исполнительные функции. Когнитивная гибкость также влияет на образовательную активность: способность человека переключаться между стилями мышления и одновременно думать о нескольких вещах играет существенную роль в обучении [6].

Таким образом, практическое использование тестов на когнитивную гибкость и другие исполнительные функции представляет собой перспективное направление для формирования гибких навыков (soft skills) в системе обучения языку. На мой взгляд, многие другие достижения экспериментальной психолингвистики и нейротехнологий должны активнее применяться в филологическом образовании.

Литература

1. Власов, М. С. Взаимодействие эмоциональных и лингвистических факторов в процессе переработки лексической информации (на материале имен существительных русского языка) / М. С. Власов, О. А. Сычев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2018. – № 52. – С. 18-52.
2. Федорова, О. В. Методика регистрации движений глаз Визуальный мир: шанс для сближения психолингвистических традиций / О. В. Федорова. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 2008. – № 6. – С. 98-120.
3. Федорова, О. В. Основы экспериментальной психолингвистики: принципы организации эксперимента : учеб. пособие. / О. В. Федорова. – Москва : Спутник+, 2008. – 22 с. – Текст : непосредственный.

4. Akinina, Y. Russian normative data for 375 action pictures and verbs / Y. Akinina, S. Malyutina, M. Ivanova, E. Iskra [и др.]. – Текст : непосредственный // Behavior Research Methods. – 2015. – № 47 (3). – С. 691-707.
5. Austin, J. L. How to Do Things with Words / J. L. Austin. – Cambridge, MA : Harvard University Press, 1962. – 168 с. – Текст : непосредственный.
6. Boger-Mehall, S. R. Cognitive Flexibility Theory: implications for teaching and teacher education / B. Robin, J. Price, J. Willis & D. Willis. – Текст : электронный // Proceedings of SITE 1996-Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – Waynesville, NC USA : Association for the Advancement of Computing in Education, 1996. – URL: <https://www.learntechlib.org/primary/p/46962/> (дата обращения: 10.10.2020).
7. Chomsky, N. Syntactic Structures / N. Chomsky. – Gravenhage, Holland : Mouton, 1957. – 116 с. – Текст : непосредственный.
8. Grice, P. H. Meaning / H. P. Grice. – Текст : непосредственный // Philosophical Review. – 1957. – Vol. 66, № 3. – P. 377-388.
9. Kess, J. F. Psycholinguistics: psychology, linguistics and the study of natural language / J. F. Kess. – Philadelphia : John Benjamins, 1992. – P. 111. – Текст : непосредственный.
10. Leber, A. B. Neural predictors of moment-to-moment fluctuations in cognitive flexibility / A. B. Leber, N. B. Turk-Browne, M. N. Chun. – Текст : непосредственный // Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America. – 2008. – Vol. 105, № 36. – P. 13592-13597.
11. Miller, G. Some psychological studies of grammar / G. Miller. – Текст : непосредственный // American Psychologist. – 1962. – № 17 (11). – P. 748-762.
12. Scott, W. A. Cognitive complexity and cognitive flexibility / W. A. Scott. – Текст : непосредственный // American Sociological Association. – 1962. – Vol. 25. – P. 405-414.
13. Searle, J. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J. Searle. – Cambridge, UK : Cambridge University Press, 1969. – P. 203. – Текст : непосредственный.
14. Tanenhaus, M. K. Eye movements as a tool for bridging the language-as-product and language-as-action traditions / M. K. Tanenhaus, J. C. Trueswell. – Текст : непосредственный // Approaches for Studying World-Situated Language Use. – Cambridge, MA : The MIT Press, 2005. – P. 3-37.

УДК 372.881.161.1'367

DOI: 10.26170/Kso-2020-109

Гоголина Татьяна Владимировна,

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

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ СИНТАКСИСУ В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: комплексность; синтаксис; пунктуация; лингвометодика; итоговая аттестация по русскому языку.

АННОТАЦИЯ. Автор статьи предлагает рассмотреть понятие комплексного подхода к обучению синтаксису в школе. Понятие комплексности рассматривается многоаспектно: связь синтаксиса с морфологией и пунктуацией, поэтапное изучение синтаксической темы, умение обучающегося найти синтаксическое явление, охарактеризовать его, прокомментировать особенности использования в определенном предложении или тексте, исправить ошибки, связанные с его употреблением, включить его в творческие работы обучающихся.

Gogolina Tatyana Vladimirovna,

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

AN INTEGRATED APPROACH TO THE TEACHING OF SYNTAX IN SCHOOL

KEYWORDS: complexity; syntax; punctuation; linguamethodical; final examination on the Russian language.

ABSTRACT. The author of the article suggests considering the concept of an integrated approach to teaching syntax at school. The concept of complexity is considered in many aspects: the connection of syntax with morphology and punctuation, step-by-step study of the syntactic topic, the ability of the student to find a syntactic phenomenon, characterize it, comment on the features of use in a particular sentence or text, correct errors related to its use, and include it in the creative work of students.

Комплексный подход к изучению синтаксиса в школе требует многоаспектности рассмотрения любого синтаксического явления в процессе его преподавания. Комплексность в обучении определенной синтаксической теме проявляется в итоговой аттестации по русскому языку, в частности в процессе подготовки к ОГЭ и ЕГЭ [2; 3; 6; 7]. В процессе обучения

синтаксису школьников комплексность связана с системой таких параметров, как поэтапное изучение синтаксического явления с учетом его морфологической составляющей, связь анализируемого синтаксического явления с его пунктуационным оформлением, с умением оценить оптимальность использования данного явления в конкретном контексте, с умением самостоятельно использовать то или иное явления в творческих работах учащихся и др.

Наиболее ярко уровень подготовки к анализу синтаксического явления заметен в процессе подготовки к ЕГЭ по русскому языку.

Комплексный подход к освоению любой синтаксической темы, будь то однородные члены предложения, обособленные члены предложения, сложное предложение или любая другая синтаксическая тема, поможет учащимся освоить теоретический аспект данного синтаксического явления (выход к выполнению задания № 8 ЕГЭ по русскому языку), пунктуационный аспект (выход на пунктуационные задания в КИМах ЕГЭ № 16-20) и культурно-речевой аспект (задание № 27 ЕГЭ по русскому языку, связанное с написанием сочинения по конкретной модели) [1; 9; 10].

Все упражнения по синтаксической теме могут быть распределены в несколько блоков. Рассмотрим подобные блоки и конкретные типы заданий в них применительно к теме «Однородные члены предложения» [8].

1. Блок заданий на распознавание синтаксического явления в предложении и тексте. В этот блок входят следующие типы заданий: упражнения на способы осложнения простого предложения, отграничение однородных членов предложения от других типов осложняющих конструкций; задания на выявление в тексте однородных членов с разными типами союзов.

2. Блок упражнений на рассмотрение синтаксического явления в семантическом аспекте. В данный блок могут быть включены следующие виды заданий: задания на определение семантических отношений в рядах однородных членов, задания на выбор обобщающего слова для однородного ряда, на подбор оптимального в данном контексте типа сочинительного союза и др.

3. Блок заданий на рассмотрение синтаксического явления в структурном аспекте, куда могут входить, например, упражнения на соблюдение синтаксических норм при организации рядов однородных членов, на постановку знаков препинания в однородных рядах и др.

4. Блок упражнений на употребление однородных членов предложения, т. е. на их анализ в функциональном аспекте: сравнение двух текстов (текста без однородных членов предложения и текста с однородными членами предложения) и определение функций однородных рядов в тексте; упражнения на определение частных функций однородных членов предложения и др.

5. Блок комплексных упражнений: тестовые задания по выбору однородных членов предложения по определенным параметрам; упражнения на дополнение предложений однородными членами и составление схем таких предложений; построение предложения с однородным рядом по заданной схеме; диктанты, изложения и сочинения с включением пунктограммы «Однородные члены предложения»; редактирование дефектного текста с однородными рядами, использование данного явления в собственных текстах и др.

Данное деление можно представить для 5-го и 8-го, а также для 10-11-х классов, т. к. тема «Однородные члены предложения» подробно изучается в 5-м и 8-м классах, а в 10-11 учащиеся повторяют изученный материал к выполнению задания № 8 и задания № 16 в ЕГЭ, а также для выполнения задания № 27.

Чтобы ликвидировать все «пробелы» учащихся по данной теме раньше, чем они начнут готовиться к ЕГЭ, необходимо подходить к подаче материала по любой синтаксической теме комплексно (из класса в класс использовать одни и те же виды упражнений, усложняя задания и языковой материал), также нужно рассматривать синтаксическое явление в трех аспектах: семантическом, структурном и функциональном. Особое внимание необходимо уделить функциональному аспекту анализа синтаксических тем, чтобы учащиеся использовали синтаксические единицы в своих текстах осознанно и уместно (выход на моделирование собственного текста в задании № 27).

Эффективное усвоение любой синтаксической темы возможно также при учете латерального профиля обучающегося, т. е. при учете ведущей модальности восприятия учащихся

и межполушарной асимметрии головного мозга, что должно быть отражено в учебно-методическом комплексе по синтаксической теме. Учитывать индивидуальный латеральный профиль учащегося очень важно, т. к. задания, разработанные и подобранные для определенной группы обучающихся, помогут им овладеть навыками и умениями по каждой синтаксической теме. Для передачи информации важно задействовать ведущий канал восприятия информации и определенного полушария головного мозга [4; 5].

Например, любые тестовые задания предназначены для активизации визуального канала восприятия у левополушарных учащихся, т. к. такой вид деятельности позволит провести анализ лингвистического материала и сделать вывод, оформить его в виде ответа на вопрос теста. Эти задания универсальны, нацелены на исправление типичных ошибок учащихся, на подготовку к ЕГЭ и на развитие разных полушарий головного мозга и разных ведущих каналов восприятия [1; 9].

Высокий уровень освоения материала по данному синтаксическому явлению подразумевает, что учащиеся легко смогут не только найти определенное синтаксическое явление, но и включить его в собственный текст, видеть ошибки в дефектном тексте, исправлять их и не допускать в дальнейшем в своих творческих работах. Учитель может варьировать задания в зависимости от возможностей обучающихся.

Эффективная комплексная подготовка к заданию № 8 поможет учащимся овладеть синтаксическими нормами построения словосочетаний и предложений, что позволит не допускать пунктуационных ошибок (задание № 16-20), а также грамматических ошибок при написании сочинения в задании № 27. Подготовка с учетом психолингвистических особенностей учащихся способствует закреплению материала по данной теме, поможет дать наиболее полное представление о любом синтаксическом явлении, позволит не только механически находить ошибку в дефектных предложениях, но и не допускать собственные ошибки при выполнении задания № 27 в КИМах ЕГЭ по русскому языку.

Литература

1. Зуева, Т. Г. Речевые ошибки в работах ЕГЭ и в средствах массовой информации: общие болевые точки / Т. Г. Зуева. – Текст : непосредственный // Вестник Новгородского государственного университета. – 2003. – № 25. – С. 111-114.
2. ЕГЭ. Русский язык. Сборник заданий и методических рекомендаций / Г. Т. Егорова. – Москва : Издательство «Экзамен», 2017. – 398 с. – Текст : непосредственный.
3. Единый государственный экзамен. Русский язык. Комплекс материалов для подготовки учащихся : учеб. пособие / С. В. Драбкина, Д. И. Субботин. – 2-е изд., испр. – Москва : Интеллект-Центр, 2017. – 320 с. – Текст : непосредственный.
4. Коновалова, Н. И. Психодиагностика речевой способности : учеб. пособие / Н. И. Коновалова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 121 с. – Текст : непосредственный.
5. Коновалова, Н. И. Ресурсы речевой психодиагностики в образовательном процессе / Н. И. Коновалова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 11. – С. 195-201.
6. Контрольные и проверочные работы по русскому языку. Синтаксис и пунктуация: 10-11 классы / Е. Э. Грибанская. – Москва : Издательство «Экзамен», 2009. – 255 с. – Текст : непосредственный.
7. Пособие для занятий по русскому языку в старших классах / В. Ф. Греков, В. В. Чижов. – Москва : Издательство «Оникс» ; Издательство «Мир и Образование», 2008. – 512 с. – Текст : непосредственный.
8. Прияткина, А. Ф. Русский язык: синтаксис осложненного предложения : учеб. пособие для филол. спец. вузов / А. Ф. Прияткина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 176 с. – Текст : непосредственный.
9. Самые распространенные ошибки в ЕГЭ по русскому языку. – URL: <https://blog.tutoronline.ru/samyie-rasprostranennyye-oshibki-na-ege-po-russkomu-yazyiku> (дата обращения: 26.06.2020). – Текст : электронный.
10. Федеральный институт педагогических измерений. – URL: <https://fipi.ru/> (дата обращения: 26.06.2020). – Текст : электронный.

Гридина Татьяна Александровна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: tatyana_gridina@mail.ru

ФЕНОМЕН ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В СВЕТЕ ИННОВАЦИЙ ДЕТСКОЙ РЕЧИ: МЕТОДОЛОГИЯ АНАЛИЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вербальная креативность; детские инновации; языковая игра; эксперимент.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается корреляция между разными типами инноваций детской речи и существенными аспектами вербальной креативности. В свете ментальных доминант языкового сознания ребенка характеризуются ассоциативные механизмы лингвокреативного мышления. Постулируется неразрывная связь между компенсаторной креативностью ребенка и осознаваемой языковой игрой. Предлагается комплексная методология анализа детских инноваций с выходом в зону экспериментальной верификации творческих способностей ребенка.

Gridina Tatiana Alexandrovna,

Doctor of Philology, Professor, Head of the Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE PHENOMENON OF VERBAL CREATIVITY IN THE LIGHT OF INNOVATIONS OF CHILDREN'S SPEECH: ANALYSIS METHODOLOGY

KEYWORDS: verbal creativity; children's innovation; language play, experiment.

ABSTRACT. The article examines the correlation between different types of innovations in children's speech and the essential aspects of verbal creativity. In the light of the mental dominants of the child's linguistic consciousness, the associative mechanisms of linguo-creative thinking are characterized. An inextricable link is postulated between the compensatory creativity of the child and the perceived language play. A comprehensive methodology for the analysis of children's innovations with access to the zone of experimental verification of the child's creative abilities is proposed.

Феномен вербальной креативности как проявление творческого начала в речевой деятельности активно обсуждается в разных научных парадигмах: собственно лингвистической, психолингвистической, лингвокогнитивной. Основными направлениями исследования становятся вопросы, связанные с реализацией потенциала языковых форм и значений в дискурсивных практиках социума и конкретной личности; обсуждается сама природа вербальной креативности в свете проблемы соотношения конвергентного и дивергентного мышления, особенностей латерального профиля говорящего, разрабатывается типология креативных личностей. В самом общем виде вербальная креативность связывается с обновлением языкового канона, нон-конформизмом, переосмыслением «вполне очевидного и устоявшегося» в языковом сообществе. Наиболее ярким проявлением вербальной креативности, несомненно, является языковая игра (ЯИ) как «особая форма лингвокреативного мышления, основанного на одновременной актуализации и переключении / ломке ассоциативных стереотипов порождения, употребления и восприятия вербальных знаков» [5]. В широком витгенштейновском понимании ЯИ есть «сам язык и те виды деятельности, с которыми он сплетен» [3]. Однако, как известно, речевая деятельность во многом автоматизирована, и именно поэтому так ярко воспринимаются на фоне стандартизированного и узаконенного узуса разного рода девиации. Более узкое понимание ЯИ включает в себя фактор преднамеренного (осознаваемого) нарушения канона. Вместе с тем вербальная креативность – понятие гораздо более широкое, чем ЯИ. И это хорошо демонстрирует такая сфера речевой деятельности, как детская речь (ДР), где вербальная креативность выступает в разных ипостасях чисто прагматического характера (в номинативной сфере, в сфере осмысления значений слов и т. п.), хотя в каждом таком акте присутствует и некий творческий инсайт «самореализующейся» личности (индивидуальная ментальность ребенка). Особенно явственно характерная для ДР «инновационность» и «спонтанная компенсаторная креативность» проявляются в период дошкольного онтогенеза, когда сознанием ребенка во многом управляет «языковой инстинкт», подсказывающий ему креативный выход из положения в ситуации когнитивного и лексического дефицита. По сути, ребенок развивается как «личность говорящая» в поле языковых возможностей. Это определяет необходимость исследования проявлений вербальной креативности в

возрастной динамике – в свете потенциальности и одновременно уникальности речевого развития конкретного ребенка [5; 6; 7]. Методология анализа детских инноваций разного типа должна учитывать когнитивную специфику, определяющую ментальные доминанты языкового сознания ребенка, реализованный в детской инновации языковой потенциал (характер языковых аналогий и инстинктивно выводимых детьми алгоритмов), наконец, роль (место) детской инновации в сменяющих друг друга на разных этапах усвоения языка функциональных подсистемах конкретного индивидуума (например, специфику родовых противопоставлений, характер антонимических и синонимических отношений между тематически связанными лексемами, доминанты буквализма и ситуативного смысла в освоении значений слов и т. п.). Определяющим для анализа детских инноваций должен стать ассоциативный механизм установления некой аналогии *ad hoc* (к случаю) и ее корреляция с потенциальным системным регистром формо-, слово-, смыслообразования. **Фонетические инновации ДР** (исключая артикуляционные девиации произношения) обнажают механизм смысловых ассоциативных сближений по созвучию. Это, в частности, проявляется в так называемых «ослышках» и явлении омофонического перераспределения границ слова в потоке звучащей речи. И тот, и другой вид инноваций связан с явлением вероятностного прогнозирования, что позволяет ребенку приспособить содержание непонятого высказывания к собственному пониманию. Ср.: *И упирается прямо в небо слон* (так ребенок воспринял строчку из песни «Голубой вагон»: *Скатертью, скатертью дальний путь стелется / И упирается прямо в небосклон...*). Данная «ослышка» объяснима в свете актуальной для ребенка пресуппозиции: «слон – большой, ростом до неба». Креативная составляющая подобных омофонических трансформаций проявляется в спонтанном остроумии предлагаемых детьми версий осмысления воспринимаемого на слух высказывания (в опоре на эмпирические когниции, складывающиеся в сознании ребенка) (наизусть воспроизводит строчку из «Мойдодыра»: *И сейчас же щетки, щетки затрещали, как три тетки*. Ассоциативная подмена непонятого слова *трещотки* словосочетанием *три тетки* отсылает к актуальному для ребенка ситуативному эталону громкой речи (ср. разг. *трещать* в значении «тараторить», чаще всего о женщинах)). Особую группу детских фонетических инноваций составляют протослова, окказиональные единицы, самостоятельно созданные ребенком и не имеющие аналога в узусе (ср., *альдыпын* – *птичка, она прыгает так, «альдыпын, альдыпын», брума* «машина» и др.). Фонетическая составляющая этих собственно детских слов должна быть рассмотрена в свете истоков звукового символизма (см., например, [2]). Многие детские инновации, будучи проявлением компенсаторной креативности, сродни поэтическим окказионализмам (см., например, хлебниковские эксперименты с моделированием звукообраза). **Мотивационные инновации ДР** отражают рефлексивную доминанту языкового сознания ребенка, стремление установить «объяснимую» связь между номинацией и тем, что она обозначает. Ассоциативные механизмы «прояснения» мотивированности слова в ДР основаны на случайных (чаще всего ложноэтимологических) сближениях слов по сходству звучания. Такие уподобления незнакомого и знакомого слов могут выполнять **прогностическую, коммуникативно-прагматическую и эвристическую функции**. В первом случае детская инновация выступает в виде версии о значении непонятого ребенку слова (*Пульверизатор пулями стреляет? Генеральную уборку генералы делают?*); **коммуникативно-прагматическую** функцию имеет в речи детей уточняющая номинация (*батагрея, рукотенце*) и/или ремотивация (*крановщик* – тот, кто краны чинит на кухне); **эвристический** вектор мотивационной рефлексии связан с выражением актуальных для сознания ребенка перцептивных эталонов восприятия мира (*Капота – это дождик с неба, кап-кап – вот и капота; Вот бы научиться на попугайском языке разговаривать*), созданием собственных слов по аналогии (*банания* – *болезнь от переедания бананов* и т. п.), и, в частности, с переходом ребенка в регистр языковой игры (Шутит: *Почему бегония есть, а шагонии нету? Почему говорят «оправа», а не «олева»?*). **Семантические инновации ДР** соотносительны с ментальной доминантой личностного смысла и образно-эвристической доминантой языкового сознания ребенка. Значение слова выступает при этом как «динамический» континуум, усваиваясь не одномоментно, не сразу в полном объеме и, к тому же, в произвольной последовательности. Лингвокреативная составляющая семантических инноваций проявляется в способности ребенка наполнять готовое слово потенциальными смыслами

(в том числе при понимании условности собственных толкований): *зелёнка – это травка такая, ветрянка (болезнь), первоклашка; печник – печи делает, ельник – ели рубит, а цветочница – это ваза*. Креативность ребенка состоит и в способности «мыслить образной аналогией» (ср. непреднамеренные и преднамеренные сравнения и метафоры ДР типа: *иголки у ёлки колючие, ёжистые; дождь стучит, как барабанищик*). **Грамматические инновации ДР** предполагают их рассмотрение в свете установления детьми «языковой симметрии», что позволяет судить о разной степени системной продуктивности актуальных для детей моделей формообразования, а также выявляет способность ребенка к продуцированию словоформ по «сверхмодели» (см. [8]). Ср.: *Я прыгнул кувырнее, чем ты / Саша дылда, а Витя еще дылдее* (образование степеней сравнения не от прилагательных, а от существительных, приобретающих «качественное» значение). **Словотворческие инновации ДР** – наиболее проявленный вид вербальной креативности, свидетельствующий о конструктивном характере усвоения языка ребенком. Данный тип инноваций отражает специфику номинативной сферы ребенка, обнаруживая конкретику его «сверхнаивной» картины мира. Ср.: *бабочка прицветочилась; смотри, какой белопад на улице: пойдём снегобабку и снегодедку лепить; есть такая страна Бурзулия, а я ее правитель – Бурз и т. п.*

Наряду с проявлениями спонтанной компенсаторной креативности дети (уже на стадии дошкольного онтогенеза) обнаруживают и способность к преднамеренной языковой игре. Данная способность свойственна, однако, не всем детям и проявляется индивидуально (в известной степени в зависимости от возраста). Выявить такую осознанную интенцию позволяют, в частности, психолингвистические эксперименты. К подобного рода экспериментам относятся: методика прямого толкования слова (знакомого или незнакомого ребенку); заполнение текстовых лакун путем выведения алгоритма образования пропущенного слова; создание поля креативных номинаций от стимульного слова по заданным тематическим векторам; образование однословной номинации на основе предложенного мотивационного перифраза (например, полотенце для рук – *рукотенце*, таблетка от головной боли – *головнеболетка*). Принципиально важным для исследования вербальной креативности в свете инноваций ДР является постулат о двух взаимосвязанных и взаимообратимых составляющих игровой компетенции ребенка, которая определяется как перцептивным, так и продуктивным векторами лингвокреативного процесса (см. [6; 7; 8]). В этом отношении представляется перспективным реализуемый нами (Т.Г.) словарный проект «Креативный ребенок», в основу которого легла идея о соединении спонтанной словотворческой активности ребенка с интенцией к преднамеренной языковой игре (стимулированной в специально созданных экспериментальных условиях). В качестве единиц данного словаря выступают как узуальные слова, так и детские словотворческие инновации, предложенные респондентам для произвольного толкования, причем такими респондентами могут быть ровесники авторов этих инноваций, дети дошкольного и школьного возраста и даже взрослые. Полученные данные позволяют судить не только о вариативном потенциале конкретной инновации или общеупотребительной лексемы, обусловленном системным языковым регистром, но и об интенции к ЯИ как проявлении творческой инициативы говорящего. Приведем примеры подобных толкований: **заблудинка** – *тропинка; лабиринт; человек, который заблудился, лес; заблуждение, блудный сын; зубрилка*; **контролюга** – *контрольная (работа); наблюдательница; мама, папа, человек-контроль (ср. человек-паук), учитель, полицейонер (контаминация слов полицейский и милиционер)*; **кукарекушка** – *курица, петух, курятник, звонок, будильник*; **луноходы** – *сапоги (ср. сказочную аналогию сапоги-скороходы), кроссовки; ракеты, корабли в космосе; лунные самоходы, машины, исследующие Луну; лунные хороводы*; **меховик** – *куртка с мехом (ср. пуховик), меховой воротник; одеяло, ковер (ср. половик); медведь; кто-то пожилой (ср. старик)*; **накомпотить** – *сварить компот, заработать, накопить денег; о том, кто «ловит информацию компот»*. Не менее показательны в плане игровой направленности результаты пилотного эксперимента по произвольному толкованию теми же респондентами узуальных слов, что должно (при знании детьми значений этих слов) создавать естественный «барьер» для переключения стереотипа и требует больших лингвокреативных усилий, чем при семантизации слова с «неопределенным» денотатом. Ср., например: **валенки** – *дети, не умеющие*

ходить (те, что часто падают); **водолазка** – *закрытый купальник, жена водолаза, подводная лодка* и т. п.

Таким образом, вербальная креативность, рассмотренная в свете специфики инноваций детской речи, предстает как неотъемлемый и многовекторный фактор *формирования языковой личности*, которая подвержена одновременно «области языкового принуждения» и области языковой свободы» [1]. Эти области связаны неразрывно: словесно выразить мысль можно только так, как это заложено в самом устройстве языка, и в то же время вариативный спектр языковых возможностей (потенциал системы и интерпретационная валентность словесных знаков, помноженные на индивидуальный когнитивный и собственно языковой опыт говорящего) расширяет границы речевого узуса. Методология анализа вербальной креативности ребенка должна быть 1) **конструктивной**, что предполагает рассмотрение ассоциативных механизмов, порождающих соответствующий тип новаций, и установление характера языковых аналогий; 2) **когнитивно ориентированной**, учитывающей специфику познавательной сферы и ментальных ориентиров детского языкового сознания; 3) **комплексно прогностической**, предполагающей обнаружение у ребенка способностей к тому или иному виду речевого творчества (в том числе к осознанной языковой игре); 4) **экспериментально верифицируемой** (с использованием разных видов лингвистических и психолингвистических экспериментов).

Литература

1. Ажеж, Клод. Человек говорящий. Вклад лингвистики в гуманитарные науки / Клод Ажеж. – Москва : Едиториал УРСС, 2003. – 304 с. – Текст : непосредственный.
2. Ваулина, И. А. Звукосимволическое слово в аспекте его порождения и восприятия / И. А. Ваулина. – Текст : непосредственный // Уральский филологический вестник. Серия «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива». – 2012. – № 2. – С. 88-101.
3. Витгенштейн, Л. Философские исследования / Л. Витгенштейн. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 70-129.
4. Гридина, Т. А. «Своя игра»: ребенок в мире языка : монография / Т. А. Гридина. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. – 177 с. – Текст : непосредственный.
5. Гридина, Т. А. Вербальная креативность ребенка: от истоков словотворчества к языковой игре : монография / Т.А. Гридина. – 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2018. – 272 с. – Текст : непосредственный.
6. Гридина, Т. А. Экспериментальный ресурс диагностики и тренинга вербальной креативности / Т. А. Гридина. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2014. – № 2 (36). – С. 30-35.
7. Доброва, Г. Р. Вариативность речевого развития детей / Г. Р. Доброва. – Москва : Издательский Дом ЯСК: языки славянской культуры, 2018. – 264 с. – Текст : непосредственный.
8. Коновалова, Н. И. Психодиагностика речевой способности : учеб. пособие / Н. И. Коновалова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2015. – 121 с. – Текст : непосредственный.
9. Цейтлин, С. Н. Детские инновации: к истории изучения / С. Н. Цейтлин. – Текст : непосредственный // Лингвистика креатива : коллективная монография / под общей ред. Т. А. Гридиной. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – С. 49-62.

УДК 81'42:81'374

DOI: 10.26170/Kso-2020-111

Иванова Евгения Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: z3411828@yandex.ru

АСПЕКТЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ИСТОРИЧЕСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: языковая личность; практикум по составлению словарных статей; дискурсивные практики личности; предпочтения языковой личности; лексикон.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена вопросам описания исторической языковой личности. В основе лексикографического описания находится лексикон личности. Характеризуются следующие аспекты лексикографического описания исторической языковой личности: традиционный, тезаурусный, дискурсивный. Представлена часть практикума, включающая в себя задания для студентов-филологов по составлению словарных статей. Делается вывод о двух направлениях в работе над лексикографиче-

ским описанием исторической языковой личности – научным и методическим. Материалы и наблюдения статьи могут быть использованы в организации научно-исследовательской деятельности студентов (НИРС).

Ivanova Evgeniya Nikolaevna,

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

ASPECTS OF THE LEXICOGRAPHIC DESCRIPTION OF THE HISTORICAL LANGUAGE PERSONALITY

KEYWORDS: linguistic personality; a workshop on compiling dictionary entries; discursive personality practices; language personality preferences; lexicon.

ABSTRACT. The article is devoted to the description of the historical linguistic personality. The lexicographic description is based on the personality lexicon. The following aspects of the lexicographic description of the historical linguistic personality are characterized: traditional, thesaurus, discursive. A part of the workshop is presented, which includes tasks for students of philology on the compilation of dictionary entries. The conclusion is drawn about two directions in the work on the lexicographic description of the historical linguistic personality – scientific and methodological. The materials and observations of the article can be used in the organization of research activities of students.

* **Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00465 А «Лингвополитическая персонология: дискурсивный поворот»**

Историческая языковая личность всегда связана с определенной эпохой, погружена в нее, поэтому исторический контекст приобретает особое значение в описании этого типа языковой личности. Например, формирование норм русского литературного языка относится к XVIII столетию. Предшествующая письменная традиция (на основе церковнославянской книжности) и живые процессы в русском языке этого времени во многом обусловили глобальные изменения языковой нормы, и особенно лексической. Лексическая система русского языка в течение всего XVIII в. испытывала значительное влияние как европейских языков, так и церковнославянского. Таким образом, в письменной практике носителей русского языка XVIII в. нашли отражение следующие процессы: синонимичность лексических средств и одновременное устранение их избыточности. Это существенно увеличивало количество вариантов лексем в текстах этого периода. Соответственно в ходе конкретных исследований лексикона исторической языковой личности зачастую бывает необходимо установить объем словарного запаса языковой личности и частотность употребления всех лексем.

Лексикон исторической языковой личности реконструируется методом текстовой выборки с учетом всей совокупности текстов, принадлежащих личности. Представление о личности строится на анализе ее языковых предпочтений (например, о морфологических предпочтениях Акинфия Демидова см. [1]).

Оценивая опыт составления различных словарей языковых личностей, преимущественно диалектоносителей (например, [3; 7; 8]) и писателей (например, [4; 6]), можно обозначить несколько аспектов, актуальных для лексикографического описания исторической языковой личности. Во-первых, с некоторой долей условности назовем **традиционный** аспект, позволяющий представить все лексемы лексикона с их значениями, грамматическими и стилистическими характеристиками, контекстами словоупотреблений и индексом частотности. Во-вторых, **тезаурусный** аспект, который предполагает выявление единиц тезауруса личности, их характеристику, толкование и соотносится с определенной моделью описания единиц лексикона исторической языковой личности. Данный аспект реализован при реконструкции языковой личности Ф. М. Достоевского (см. подробнее в: [4; 5]). В-третьих, существует и **дискурсивный** аспект, основывающийся на отражении дискурсивных практик исторической языковой личности, например, специфических средств в обращениях, эпистолярных (этикетных) формулах. Дискурсивная модель описания лексикона исторической языковой личности представлена в статье [2].

Лексикон исторической языковой личности может становиться объектом многих научных исследований различных уровней. Кроме того, лексикографическое описание исторической языковой личности может выполняться в рамках специальных филологических дисциплин.

Представим один из разделов практикума курса «Аспекты изучения языковой личности» для обучающихся по ОПОП 44.03.05 – Педагогическое образование, профили: Русский язык и Литература.

Цель предлагаемых заданий – сформировать у студента-филолога навыки анализа словарных дефиниций, контекстов словоупотреблений и самостоятельного построения (первичного формулирования) значений единиц лексикона с учетом специфики текстов, созданных исторической языковой личностью. Текстовыми источниками выступают письма Акинфия Никитича Демидова (1678-1745) и его старшего сына Прокофия Акинфиевича (1710-1786).

Задание 1. Ниже приводятся фрагменты писем А. Демидова, в которых выделенные слова имеют частотность 1 и не встречаются в соответствующих лексикографических источниках XVIII в., следовательно, могут быть квалифицированы как индивидуальные лексические единицы. Опираясь на контексты и на толкования слов в словарях современного русского языка, определите наличие коннотации (дополнительных оттенков значения, связанных, как правило, с оценочностью и/или экспрессией) в структуре значения и сформулируйте значение для выделенных слов. Лексемы и значения оформляются в формате электронных карточек.

...а'собери для чис[т]ки ч[е]л[о]в[е]къ зъ 20 лежней и'трутней несмотря на'ево, Сидорова и'Мирона Попова укывател[ь]ства, за'день им плату производите срослым по 7, а'недороскам по 5 ко[пеек] ч[е]л[о]в[е]ку... а'я об'оном к'нему Григорью писалъ, токмо тотъ **приказъ** знать онъ **заспалъ**, и'нас ни'о'чем не'репортовал и'пон[ы]не знатно ему жаль лежней и'трутней поднять на'работу¹.

Задание 2. В приведенных фрагментах из писем А. Демидова найдите существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами и, опираясь на контекстное окружение указанных слов и толкования, данные в толковых словарях современного русского языка, например, ССРЯ или словаре С. И. Ожегова, определите особенность использования этих лексических единиц автором.

...а'другой стругъ оставить до'другова отпуску, когда железца у'вас наделано будетъ а'н[ы]нешнее не'удержать, нагрузит и'отпуцай и'оному Матарову заживатся у'вас не'давай, отправ немедленно;

требуетца колотушечным мастерам подмастерьям и'работником которые тянутъ железо ис'кричекъ по'чему'де им плата производить и'на'оное повелеваем...;

также и'покрыть над'тем местом вели хорошенко, чтоб течи отнюд не'было, да'и'железца в'него погрузитца тысячи поболше и'для того на'оной стружекъ удобное число и'работников приговорите. При'сем послано к'барже петелокъ числом 3 пары с'половиною.

Задание 3. Ниже представлены различные наименования деятеля (по видам операций), выбранные из писем А. Демидова. Сопоставить лексические единицы первой и второй групп: выделить общие черты (семантические) и характерные для каждой из групп (словообразовательные).

Прокомментировать необходимость создания отсылочных статей в Словаре исторической личности.

1. Дровосек, каменщик, плавильщик (ср. нем. шмельцер), **литейщик, плотник; кучеклад** [СРНГ, 16, 188: сиб., урал.], **печатальщик** [ср. СРНГ, 26, 345: горьк.], **каморник** [СРНГ, 13, 28: перм., сиб.], **лычник** (кто лыко заготавливает) [Даль, II, 276: без указ. места]; **мочальник** (кто лапти плетет) [ср. СРНГ, 18, 336: пенз., горьк.], **кучелом / ломщик** (куч), **возчик** (угля), **осыпщик, плотинщик, полотненщик** (тот, кто полотно, т. е. выравнивает), **копщик** (руд), **бурщик, заставщик** (служитель на заставе), **жерновщик / жерновой мастер, штыкарный мастер** (который спускает медь в штыки).

2. Колотушечные (субстантивированное прилагательное) – это работники в колотушке (ср. *колотушечный* «относящийся к специальным молотам и к обработке металла при их помощи» [СРЯ XVIII в., 10, 106]); **доменные** (работники при домне), **молотовые** (работники в молотовой), **барженные** (работники на барже).

Задание 4. Представление пословиц, поговорок и крылатых выражений. С опорой на Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля и Фразеологический словарь

¹ Количество контекстов в этом задании и дальше ограничено жанром тезисов.

русского языка под ред. А. И. Молоткова сформулировать значение соответствующих фразеологических единиц. Подобрать эквивалентные единицы (синонимичные) в современном русском языке.

Из писем П. Демидова:

а'по'пословице: не'дорога ладыга, да'дорога обида;

шило в'мешке сыщется;

а'пословица: не'радъ, да'готовъ, да'без'вины виноватъ;

не'пошлют'ли телятъ ганять;

нелаящую собаку бояцца надобно, а'лаящая не'кусаешь;

нахал[ь]ные глаза и дымъ терпятъ / а'по'пословице нахальныя глаза и'дымъ терпятъ / да'дурачьи глаза дымъ терпятъ;

туда не'еду, домой не'хочу, повези меня къ нам.

Задание 5. В письмах А. Демидова распространен такой стилистический прием, как олицетворение. Из приведенных ниже фрагментов текстов и данных лексикографических источников (Словарь русских народных говоров – СРНГ, Толковый словарь живого великорусского языка В. И. Даля – Даль), указанных в квадратных скобках, выпишите лексемы, в значениях которых обнаруживается соответствующий смысловый компонент, и сформулируйте значение слова.

Например, *Заводъ (фабрика) гуляет* [‘не быть в употреблении, пустовать’ СРНГ, 7, 224: ворон., калуж., курск, иван.; Даль, I, 407: без указ. места] (13.11.1741). *Гулять* – пустовать, простаивать, не быть в употреблении.

Руда *рожею цветитъ* [ср. ‘красить, окрашивать; подкрашивать’ Даль, IV, 572: без указ. места] (21.11.1739); *травы родились* [‘давать урожай семенем, плодами’ Даль, IV, 9: без указ. места] (23.08.1733), *железо родилось* (06.10.1738); *колоколь разлучили* [ср. ‘разделять, отделять хмелину’ СРНГ, 34, 6: смол.] (т. е. сняли его с формы-болванки) (09.10.1738); *приемъ гранатной живетъ* [‘быть, существовать’ СРНГ, 9, 194] *временно* (02.01.1738); *дрова нагие, без'платья* (т. е. без коры) (15.06.1738); *дорогу более велите лечитъ* (т. е. чинить) *пашинником* (т. е. бревнами и/или досками) (06.07.1741).

Задание 6. С приемом олицетворения связаны и более развернутые сравнительные конструкции. Из приведенных ниже фрагментов писем А. Демидова выпишите сравнительные обороты, подчеркните в них опорное слово. Определите, при толковании каких слов необходимо обращаться к толковым словарям. Обозначьте некоторые лексические предпочтения А. Демидова, реализующиеся при построении такого рода конструкций.

Молота круглы, как кошечья голова (05.11.1738); *судьи в ней* [Берг-коллегии], *как птицы без матери дети* (06.10.1742); *а'ты со'всяким бездел[ь]ным дрязгом в'глаза дересся какъ мошка* (21.06.1741); *наши кузнецы того же смотрят, как волки в лес* (31.01.1739). *О'чемъ ему* [доменному мастеру], *г[о]с[у]д[а]рь, должно жестоко приказать, дабы он какъ самъ, такъ и'другия при'оной домне служители работаючи, не'за'все дремали: надобно с'нею водитца, какъ с'малымъ ребенкомъ* (02.03.1724). ...*Лъзя'ли пасти с'волками вместе овецъ, такъ и'порохъ вместе з'железом возить* (19.05.1739). *Какъ пьяной мужикъ с'непьяным будет говорить, такъ будут меха ходит[ь]* (11.11.1738).

Таким образом, можно сделать вывод о двух направлениях в лексикографическом описании исторической языковой личности: о собственно научном и методическом. Работа над лексиконом исторической языковой личности может быть успешно организована в рамках учебных дисциплин для студентов-бакалавров с учетом различных аспектов лексикографического описания личности, соотносимых с определенными моделями представления лексем, составляющих словник.

Литература

1. Иванова, Е. Н. Морфологические предпочтения исторической языковой личности / Е. Н. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования. Языки и специальность. – 2014. – № 1. – С. 115-121.
2. Иванова, Е. Н. Опыт дискурсивного представления лексикона исторической языковой личности / Е. Н. Иванова. – Текст : непосредственный // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2019. – № 17. – С. 116-125.

3. Лютикова, В. Д. Словарь диалектной личности / В. Д. Лютикова. – Тюмень : Издательство Тюменского государственного университета, 2000. – 188 с. – Текст : непосредственный.
4. Ружицкий, И. В. Словарь языка Достоевского: лексический строй идиолекта / И. В. Ружицкий ; под ред. Ю. Н. Караулова. – Москва : Азбуковник, 2001-2003. – 442 с. – Текст : непосредственный.
5. Ружицкий, И. В. Языковая личность Ф. М. Достоевского: лексикографическое представление : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук : 10.02.19 / Ружицкий И. В. ; Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина. – Екатеринбург, 2015. – 57 с. – Текст : непосредственный.
6. Словарь языка А. С. Пушкина / под ред. В. В. Виноградова. – Москва : ГИС, 1956-1961. – Т. 1-4. – Текст : непосредственный.
7. Тимофеев, В. П. Диалектный словарь личности / В. П. Тимофеев, О. В. Тимофеева. – Изд. 2-е, доп. – Шадринск : Шадринский Дом Печати, 2010. – 595 с. – Текст : непосредственный.
8. Тимофеев, В. П. Диалектный словарь личности / В. П. Тимофеев. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический институт, 1971. – 141 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.016:811.111

DOI: 10.26170/Kso-2020-112

Колочкова Алиса Евгеньевна,

специалист отдела научной и международной деятельности, Институт психологии и образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420111, Россия, г. Казань, ул. Мартына Межлаука, 1; e-mail: alisa_rt@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АКТУАЛЬНЫХ МЕТОДИК РАЗВИТИЯ ЧТЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: развитие иноязычного чтения; актуальные методики; иностранный язык; сравнительный анализ; методики и их особенности.

АННОТАЦИЯ. Тема развития навыков чтения представляет особое значение в свете актуальности итоговой аттестации и единых государственных экзаменов, что формирует особую повестку в свете изучения методических инструментов развития и средств формирования необходимого комплекса учебных умений и навыков, в данном случае представленных иноязычным чтением. В свою очередь эффективное формирование данного навыка невозможно без всестороннего исследования как самой проблемы чтения как особого навыка, подлежащего к формированию в рамках получения школьного образования на всех его этапах, так и факторов, благоприятствующих этому процессу или же воздействующих на него негативно. Развитие иноязычного чтения – многогранный процесс, характерный своей двусторонностью и включением как в педагогическую сторону вопроса, так и в сферу учебной проблематики. Несмотря на свою достаточную изученность, процесс развития умений и навыков иноязычного чтения предоставляет современным исследователям возможность внесения собственного вклада, в том числе с помощью проведения сравнительного анализа актуальных сегодня методических инструментов.

Kolochkova Alisa Evgenievna,

Specialist of the Department of Scientific and International Activities, Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

COMPARATIVE ANALYSIS OF CURRENT METHODS FOR THE DEVELOPMENT OF READING IN A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORDS: development of foreign language reading; current techniques; foreign language; comparative analysis; techniques and their features.

ABSTRACT. The topic of developing reading skills is of particular importance in the light of the relevance of the final certification and unified state exams, which forms a special agenda in the light of the study of methodological development tools and means of forming the necessary set of educational skills, in this case, represented by foreign language reading. In turn, the effective formation of this skill is impossible without a comprehensive study of both the problem of reading itself as a special skill to be formed within the framework of receiving school education at all its stages, and factors that favor this process or affect it negatively. The development of foreign language reading is a multifaceted process, characterized by its two-sidedness and inclusion both in the pedagogical side of the issue and in the sphere of educational problems. Despite its sufficient knowledge, the process of developing the skills and abilities of foreign language reading provides modern researchers with the opportunity to make their own contribution, including through a comparative analysis of the methodological tools that are relevant today.

Использование различных методик развития иноязычного чтения должно базироваться на учете ряда обстоятельств, формирующих контекст школьного обучения по предмету «Иностранный язык». Одним из важнейших обстоятельств подобного рода является необходимость эффективной подготовки учащихся к системе государственной аттестации и единых государственных экзаменов. В этой связи хочется обозначить ряд актуальных направлений развития навыков иноязычного чтения именно исходя из потребностей, актуализируемых контекстом подготовки к государственному экзамену по предмету «Иностранный язык».

Одной из важнейших подобных потребностей является необходимость освоения учащимися навыков иноязычного чтения на уровне, позволяющем успешно взаимодействовать с различными иноязычными текстами, используемыми в рамках государственных экзаменов в качестве источника выполнения разнообразных учебных заданий (перевод, иноязычный пересказ, анализ, определение грамматической структуры и т. п.).

В этой связи использование различных методик развития иноязычного чтения может носить как системный, фундаментальный характер, подразумевающий опору на общность учебных задач во всем множестве педагогических контекстов, так и ситуативный характер, связанный с необходимостью решения конкретной учебной проблемы. В этом смысле особую роль начинает играть использование оригинальных методических инструментов, применение которых в педагогическом контексте позволяет преодолеть оригинальные учебные и образовательные трудности, встающие перед школьным педагогом по предмету «Иностранный язык».

Обучение технике чтения должно включать в себя три значимых компонента:

- лингвистический;
- психологический;
- методологический.

Лингвистический компонент основывается на речевой и языковой основе: система графических знаков лексем, словосочетаний, а также тексты различных жанров. Психологический компонент формирует навыки и умения читать на базе усвоения действий и операций чтения. Методологический – разрабатывает стратегии чтения. Важными базовыми умениями, которые лежат в основе обучения технике чтения, являются умения:

- анализировать данную информацию в тексте по смыслу и структуре;
- определять тему, формулировать идею и основную мысль текста;
- разделять текст на смысловые части;
- интерпретировать текст;
- отделять главное от второстепенного.

Использование данных умений находится в зависимости от цели чтения. Их группируют следующим образом:

- восприятие основного содержания;
- получение целостной информации из текста;
- осмысление нужной информации.

Исходя из данных требований к формирующимся умениям, нами были отобраны наиболее актуальные методики развития иноязычного чтения в контексте подготовки к системе ЕГЭ. Такими методиками обучения технике чтения стали:

- «Программа по иностранным языкам для 1-11-х классов общеобразовательной школы» В. В. Пономаревой;
- «Методика обучения технике чтения в УМК по английскому языку для начальной школы „English for primary school“» З. Н. Никитенко;
- «Преодоление трудностей в обучении чтению на английском языке в средней школе» И. Л. Матковской.

Ввиду потребности их использования в педагогическом процессе в соответствии со всем многообразием учебных ситуаций, целесообразным представляется проведение краткого сравнительного анализа данных методических инструментов с точки зрения имеющихся у них методических особенностей.

**Сравнительный анализ актуальных методик развития иноязычного чтения
в контексте подготовки к системе ЕГЭ**

Название методики	Авторы	Особенности
«Программа по иностранным языкам для 1-11-х классов общеобразовательной школы»	В. В. Пономарева	Подходит широкой группе учащихся, позволяя преодолевать самые различные учебные проблемы в контексте развития навыков иноязычного чтения. Использование данного методического комплекса позволяет решать широкий ряд педагогических задач, и потому данная методика может быть рекомендована к использованию в общеобразовательной школе в контексте подготовки к системе государственной аттестации и единых государственных экзаменов.
«Методика обучения технике чтения в УМК по английскому языку для начальной школы „English for primary school“»	З. Н. Никитенко	Данная методика характеризуется творческой и креативной направленностью. Подразумеваемая в своей реализации акцент на творческую и креативную деятельность учащихся, указанный методический инструмент позволяет решать нетривиальные задачи школьного образования в контексте развития иноязычных навыков чтения. Таким образом, методика З. Н. Никитенко может быть рекомендована педагогам в случае наличия у них необходимости решить задачу развития творческой индивидуальности учащихся в области освоения ими иностранного языка.
«Преодоление трудностей в обучении чтению на английском языке в средней школе»	И. Л. Матковская	Использование данной методики позволяет наиболее эффективно решать педагогическую задачу формирования навыка иноязычного чтения ввиду ориентации указанного методического средства на традиционные способы формирования чтения на иностранном языке. Под такими способами во многом подразумевается акцент в педагогическом процессе на фактор освоения нового иноязычного материала в рамках внеклассной работы.

Исходя из предложенной классификации методических инструментов развития иноязычного чтения, можно сделать вывод о необходимости применения в педагогическом процессе обучения иностранному языку как отдельных методических средств, так и их полного комплекса, а также включения в учебный процесс оригинальных методических способов, формирующих учебную атмосферу, располагающую к успешному и полноценному формированию навыков иноязычного чтения.

Т. к. обучение технике чтения подразумевает реализацию нескольких педагогических задач, лежащих в плоскости трех основных компонентов иноязычного чтения (лингвистический, психологический, методологический), определение релевантного круга методических инструментов развития навыков чтения на иностранном языке должно носить системный характер, подразумеваемая анализ актуальных обстоятельств, формирующих учебный контекст. Учебный контекст освоения иноязычного чтения может характеризоваться с точки зрения наличия обстановки, благоприятствующей формированию необходимых навыков, как в смысле семейных обстоятельств, влияющих на формирование у ребенка эффективных психологических установок относительно иностранного языка, так и в смысле учебной атмосферы в рамках получения школьного образования. При этом такая учебная атмосфера

должна актуализировать потребность ребенка в самостоятельном развитии эффективного восприятия иноязычного текста, его основного содержания.

При этом под восприятием основного содержания понимается определение и выделение читающим основной информации текста, установление связи событий и явлений, формулировка выводов касаясь прочитанного материала. Когда мы знакомимся с целостной информацией текста, мы подробно осмысливаем материал, выделяем информацию, которая подтверждает наши знания, сравниваем ее со своими представлениями. Осмысление нужной информации осуществляется при определении читающим темы текста в общих чертах, а также жанра текста и способностью оценивать значимость информации.

Таким образом, реализация педагогической задачи успешного развития навыков иноязычного чтения должна учитывать все многообразие учебного контекста – как общего для всех учащихся, так и индивидуального, имеющегося в образовательном процессе относительно каждого его субъекта. При этом учет индивидуальных обстоятельств формирования всего комплекса иноязычных навыков не только позволяет повысить эффективность педагогической деятельности, но и формирует у учащихся психологические установки, благоприятствующие эффективному и всестороннему освоению иностранного языка.

Литература

1. Агофонова, И. Н. Рисую и размышляю, играю и учусь / И. Н. Агофонова. – Санкт-Петербург, 1993. – Текст : непосредственный.
2. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Санкт-Петербург : Златоуст, 1999. – Текст : непосредственный.
3. Азовкина, А. Н. Развитие интереса к чтению на иностранном языке на начальном этапе обучения / А. Н. Азовкина. – Текст : непосредственный // ИЯШ. – 2003. – № 2.
4. Арбекова, Т. И. Я хочу и буду знать английский / Т. И. Арбекова. – Москва : ИнКа-Телер, 1993. – Текст : непосредственный.
5. Артемонов, В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемонов. – Москва : Просвещение, 1999. – Текст : непосредственный.
6. Бакулина, Г. А. Субъективизация процесса обучения русскому языку в начальной школе / Г. А. Бакулина. – Киров : Изд-во ВГПУ, 2000. – 224 с. – Текст : непосредственный.
7. Биболетова, М. З. Enjoy English / М. З. Биболетова, Н. В. Добрынина, Е. А. Ленская. – Москва : Титул, 2006. – Текст : непосредственный.
8. Бим, И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва, 1994. – Текст : непосредственный.
9. Блохина, С. А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как деятельности / С. А. Блохина, М. И. Вайсбурд. – Текст : непосредственный // ИЯШ. – 1997. – № 1, 2.
10. Болотина, Л. Р. Развитие мышления учащихся / Л. Р. Болотина. – Текст : непосредственный // Начальная школа. – 1994. – № 11.
11. Борзова, Е. В. Тексты для чтения на начальном этапе обучения / Е. В. Борзова. – Текст : непосредственный // ИЯШ. – 1999. – № 4.
12. Брушлинский, А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с. – Текст : непосредственный.
13. Вайсбурд, М. Л. Требования к текстам для самостоятельного (синтетического) чтения на английском языке в VII классе / М. Л. Вайсбурд. – Москва, 1955. – Текст : непосредственный.
14. Вайсбурд, М. Л. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина. – Текст : непосредственный // ИЯШ. – 1997. – № 1-2. – С. 33-38.
15. Ваулина, Ю. Е. Spotlight / Ю. Е. Ваулина. – Москва, 2012. – Текст : непосредственный.
16. Гончаров, А. А. Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / А. А. Гончаров, Р. П. Мильрут. – Текст : непосредственный // ИЯШ. – 2001. – № 3.

Коновалова Надежда Ильинична,

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; доктор филологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620014, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: sakralist@mail.ru

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: словообразование; когнитивные механизмы; учебный текст.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы разработки современного учебного текста с учетом характера его рецепции в единстве формальных и содержательных параметров. На примере базовых тем по курсу «Словообразование» демонстрируются варианты учебных текстов, созданных на основе психолингвистического постулата о значимости индивидуального латерального профиля в процессе обучения.

Konovalova Nadezhda Il'ichna,

Doctor of Philology, Professor, Ural State Pedagogical University; Doctor of Philology, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

PSYCHOLINGUISTIC FOUNDATIONS FOR DESIGNING EDUCATIONAL TEXTS

KEYWORDS: word formation; cognitive mechanisms; educational text.

ABSTRACT. The article deals with the problems of developing a modern educational text taking into account the nature of its reception in the unity of formal and substantive parameters. On the example of basic topics in the course “Word formation”, the variants of educational texts created on the basis of the psycholinguistic postulate about the importance of the individual lateral profile in the learning process are demonstrated.

Образовательные программы по русскому языку предполагают формирование и развитие трех основных видов компетенций, которые в самом общем виде можно представить следующим образом: языковая (знание устройства языковой системы), речевая (умение применять знания о языковой системе в речи), коммуникативная (владение нормами коммуникативно уместного пользования ресурсами языка в разных ситуациях общения). Некоторые специалисты вводят еще четвертое понятие – «лингвистическая компетенция» (это нашло отражение и в ФГОС), что нам представляется неверным. Ср. предлагаемое сторонниками такого подхода следующее определение: «под лингвистической компетенцией понимается умение конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами языка» [10, с. 262]. Такое определение «размывает» суть разного вида компетенций, в каком-то смысле синонимизируется с понятием «языковая компетенция», в то же время включает дескрипторы речевой и даже коммуникативной компетенций, в случае «выхода» в речевую деятельность. Можно было бы согласиться с постулируемой разработчиками новых программ необходимостью введения термина «лингвистическая компетенция», если бы речь шла только о метаязыковой составляющей деятельности обучающихся. В рамках данной статьи нет возможности более детально анализировать содержательные «неувязки» в терминологическом поле лингводидактики, поэтому в фокусе исследования будут только тексты, диагностирующие и развивающие языковую компетенцию. Из всех функций учебных текстов в рамках данной работы остановимся на одной: обучающей.

В часть предметных результатов освоения основной образовательной программы включаются умения, специфические для данной предметной области: получение нового знания в рамках предмета, его преобразование и применение, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией [1; 2]. Этим требованиям должны соответствовать современные учебные тексты. ФГОС определяет учебный текст как «дидактически и методически обработанный систематизированный материал, который является главным источником информации и обеспечивает наиболее полное усвоение нового знания» [12]. Психолингвисты отмечают, что «большая часть современных учебников ориентирована на левополушарных визуалов, использующих когнитивные стратегии анализа, членения, классификации, алгоритмизации, схематизации, в то время как задания для детей с другими лате-

ральными профилями (лево- и правополушарных аудиалов, кинестетиков, правополушарных визуалов) практически отсутствуют» [9, с. 168].

Рассмотрим подробнее психолингвистические основы конструирования учебных текстов по словообразованию, которые можно использовать как для школьников, углубленно изучающих лингвистические дисциплины, так и для студентов, в том числе инофонов (продвинутый уровень).

Когнитивные механизмы, задействованные в восприятии учебного текста и решении интеллектуальных задач по словообразованию, демонстрируют два основных вектора достижения поставленной цели: с использованием конвергентного и дивергентного мышления. Покажем это на примере силлогизмов, которые, как известно, решаются правым и левым полушариями, но по-разному [8; 11]. Правое – симультанно, гештальтно, поэтому всегда ищет опору (аналог) в уже известном. Левое – сукцессивно, последовательно расчленяет содержание текста и пошагово, алгоритмизированно приходит к определенному однозначному выводу. Например:

Все существительные, образованные от прилагательных, имеют в словообразовательной структуре суффикс.

*Существительное *зелень* образовано от прилагательного.*

*Есть ли в словообразовательной структуре слова *зелень* суффикс?*

Сложность такого силлогизма в том, что суффикс в производном *зелень* материально не выражен (нулевой), хотя словообразовательное значение опредмеченного признака налицо: существительное как часть речи обозначает предмет, а лексическое значение характеризует предмет по цветовому признаку, следовательно, должна быть морфема, выражающая это словообразовательное значение, например, как в слове *зеленка* [6].

Ниже представлены рассуждения, записанные во время выполнения задания студентами. Испытуемые должны, во-первых, ответить на вопрос, во-вторых, объяснить, почему они сделали такой вывод. Оценивается правильность, быстрота, уверенность ответа и выбранная стратегия: толкование теоретическим способом (основанным на логике сопоставления двух предъявленных суждений) или эмпирическим способом (при апелляции к жизненному опыту, конкретным ситуациям и т. п.). См. описание методики в: [5, с. 244]. Типовые варианты решения силлогизма: а) с использованием конвергентной (левополушарной) стратегии: *раз написано, что должен быть суффикс, значит, он есть*; б) дивергентная (правополушарная) стратегия: *в слове *зелень* нулевое окончание и корень, значит, суффикс, может, не всегда бывает. Может быть, это исключение. А, может быть, тут есть нулевой суффикс, только как это объяснить.*

Конвергентная (левополушарная) стратегия решения силлогизма основана на установлении формально-логических связей между большей и меньшей посылками. Дивергентная – на «переборе» возможных вариантов, соотнесении с личностным опытом решения интеллектуальных задач.

Сформированность компетенции и предпочитаемые стратегии выполнения интеллектуальных операций могут оцениваться как непосредственно в момент выполнения задания (посредством анализа речевых действий обучающихся), так и опосредованно (по тому речевому продукту, который предъявляется как результат решения задачи).

Учебный текст должен быть ориентирован не на заучивание понятий, а на развитие способности к преобразованию полученного знания, творческого отношения к языковому материалу, что требует принципиально нового подхода к конструированию структуры учебника с учетом психологических закономерностей овладения информацией [4; 7].

На начальных этапах формирования понятия продуктивным является сопоставление одной языковой единицы с другими, уже известными, характеризующимися теми же или сходными параметрами (ср., например, наиболее частотные словообразовательные модели: глагол + суффикс *-тель* = существительное со словообразовательным значением «лицо по роду деятельности»; существительное, обозначающее животное, + суффикс *-онок/-ёнок* = существительное со словообразовательным значением «детеныш, незрелое существо» и т. п.). Ср. также актуальные для обучающихся модели образования названия жителей, назва-

ния лиц женского пола от лиц мужского, названия отвлеченного признака, названия емкостей, вместилищ и др.

Использование такого рода заданий приемлемо как для левополушарников, легко осваивающих формально-логические процедуры, схемы, модели, отвлеченные от конкретных лексических значений, так и для правополушарников, которые апеллируют к имеющемуся у них языковому опыту, ориентированы на быстрое нахождение лексических аналогов, не обращая внимания на словообразовательную структуру слова.

Ускорение операций анализа, их свертывание, т. е. автоматизация процесса опознания изученного явления и нахождение аналога по заданным параметрам обеспечивается «опорами-подсказками» в виде образцов выполнения заданий. Теоретическая часть учебного текста, в которой вводится новое понятие, не должна быть громоздкой (с учетом объема оперативной памяти и языкового опыта обучающихся). Например: *форму и значение производного слова можно объяснить через форму и значение производящего (мотивирующего) слова: домик – маленький дом, волчонок – детеныш волка, красноватый – немного (слегка, чуть-чуть) красный и т. д. Производящее слово обычно более простое по значению и структуре, чем производное. Производящее и производное слова составляют словообразовательную пару: рис → рисовый; рис → рисинка; учить → учитель; учитель → учительский.* Далее учебный текст по теме продолжается практикумом:

1. В приведенных ниже словообразовательных парах найдите производное и производящее слово, поставьте стрелочку **от производящего к производному**: *Зима – зимний, домик – дом, синить – синий, варить – сварить, читатель – читать, чай – чайник, хлеб – хлебница, играть – выиграть. Образец: мандариновый – мандарин. Мандариновый – сделанный из мандарина, относящийся к мандарину. Производящее слово мандарин (от него образуется слово мандариновый), производное слово мандариновый (оно образовано от слова мандарин, сложнее его по форме: мандарин + -ов), значит, направление производности: мандариновый ← мандарин.*

2. Определите, какой частью речи являются приведенные ниже непроизводные слова: *аптека, артист, арбуз, барабан, банк, баскетбол, бензин, библиотека, билет.*

Образуйте от них одно производное той же части речи и одно производное другой части речи.

Образец:

Читать (глагол) → прочитанье (глагол);

Читать → читатель (существительное).

Данные типы учебных текстов лишь на первый взгляд могут показаться простыми и «классическими», однако они практически не встречаются в учебниках по словообразованию, хотя они включают такие когнитивные операции, как анализ, сравнение (обнаружение сходства, что на порядок сложнее установления различий), классификацию, обобщение. При сравнительно небольшом объеме эти обучающие тексты являются весьма эффективным средством формирования и развития языковой компетенции.

Еще более значимы для развития «языкового чутья» тексты, связанные со смысловой переработкой информации, т. к. они обеспечивают наиболее продуктивные процессы интериоризации, исключая чисто репродуктивную деятельность. Например, задание для инофонов по теме «Производные слова»: *словообразование – один из основных источников пополнения (расширения) лексического состава языка, наряду с заимствованием. Так, из китайского языка заимствовано слово чай, от которого в русском языке образованы другие слова: чайник, чайный, чаёк, чаепитие и др. Найдите в русском языке заимствования из вашего языка. Есть ли от них производные? Для справки используйте толковые, словообразовательные словари и словари иностранных слов, сёрфинг в Интернете.* Кстати, линейка онлайн-словарей на авторитетных источниках, типа Академик.ру, Грамота.ру, Словари.ру, а также НКРЯ (Национальный корпус русского языка) могут рассматриваться как часть учебного гипертекста, выполняя обучающие и развивающие функции.

Наконец, наиболее интересными для формирования и развития языковой компетенции, безусловно, являются учебные тексты, предполагающие разного рода апостериориконструирования, например, придумывание квазислов по освоенным моделям (см. об этом в

описании разработанных проф. Т. А. Гридиной тренингов «создания поля креативных номинаций»: [3; 4]). Подобные игровые задания, демонстрируя потенциал языковой системы, развивают креативные способности обучающихся, пробуждают языковую интуицию и делают процесс изучения языка не только полезным, но и увлекательным.

Литература

1. Герасименко, Н. А. Русский язык : учеб. для студентов образовательных учреждений среднего профессионального образования / Н. А. Герасименко, А. В. Канафьева, В. В. Леденева. – Москва : Академия, 2003. – 491 с. – Текст : непосредственный.
2. Герасименко, Н. А. Русский язык: простое и сложное : учеб. пособие для образовательных учреждений с углубленным изучением русского языка и литературы / Н. А. Герасименко, В. В. Леденева, Т. Е. Шаповалова. – Москва : Информационно-издательское управление МГОУ, 2014. – 562 с. – Текст : непосредственный.
3. Гридина, Т. А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные / Т. А. Гридина. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 25. – С. 148-157.
4. Гридина, Т. А. Онтолингвистика: язык в зеркале детской речи / Т. А. Гридина. – Москва : Флинта, 2013. – 152 с. – Текст : непосредственный.
5. Гридина, Т. А. Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги : учеб. пособие / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – 357 с. – Текст : непосредственный.
6. Гридина, Т. А. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг : учеб. пособие для студентов вузов / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова. – Москва : Флинта, 2006. – 160 с. – Текст : непосредственный.
7. Гридина, Т. А. Техники языковой игры в процессе обучения словообразованию в школе и вузе / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 79-84.
8. Коновалова, Н. И. Креативная составляющая интеллекта: к 100-летию IQ / Н. И. Коновалова. – Текст : непосредственный // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2012. – № 10. – С. 35-48.
9. Коновалова, Н. И. Современный учебный текст по русскому языку: механизмы восприятия и принципы конструирования / Н. И. Коновалова. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2020. – Т. 25, № 1. – С. 164-172.
10. Пыркова, Т. А. Содержание и структура лингвистической компетенции / Т. А. Пыркова. – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей IV Международной научной конференции молодых ученых, посвященной 80-летию юбилею кафедры иностранных языков (7 февраля 2014 г.). – Екатеринбург : Издательство Уральского университета, 2014. – С. 260-264.
11. Сахарный, Л. В. Человек и текст: две грамматики текста / Л. В. Сахарный // Общая психолингвистика : хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.
12. Российская Федерация. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 12.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 37.016:811.161.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-114

Красноперова Евгения Сергеевна,

аспирант 1 курса, специалист по УМР, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: evgenial13@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЙ ГРАММАТИКОН В ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: активный грамматический минимум; ассоциативная грамматика; онтолингвистика; языковая личность.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается понятие актуального грамматикона языковой личности, представляющего возможности для формирования активного грамматического минимума в целях обучения русскому языку. Также актуальный грамматикон предлагается в качестве диагностического и исследовательского инструментария для изучения языковой способности.

Krasnoperova Evgeniya Sergeevna,

1st year Postgraduate Student, Educational and Methodological Specialist, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ACTUAL GRAMMATICON IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN

KEYWORDS: active grammar minimum; associative grammar; ontolinguistics; linguistic personality.

ABSTRACT. The article considers the concept of an actual grammarian of a language personality, which represents opportunities for forming an active grammatical minimum for teaching the Russian language. The current grammicon is also offered as a diagnostic and research tool for studying language ability.

Поиск эффективных методов обучения в современном филологическом образовании базируется на постулатах антропоцентрической парадигмы, в рамках которой человек рассматривается как «языковая личность», творец, носитель и пользователь языка, обладатель языковой способности и языкового сознания [8, с. 7]. В рамках этого подхода изменяется представление о самом языке, о способах его описания. С точки зрения системно-структурного подхода язык представляет собой целостную систему, все элементы которой описываются через наборы оппозиций. Грамматический уровень, в частности, представлен как набор грамматических форм, закрепленных за словом, и изучается в отвлечении от лексического компонента языковой системы [1, с. 18; 2, с. 24; 10, с. 163-166; 12, с. 10].

В рамках антропоцентрической парадигмы появились исследования, расширяющие представления о процессе усвоения грамматического знания и его дальнейшего использования. Ряд онтолингвистических исследований показал, что ребенок в процессе усвоения языка конструирует индивидуальную языковую систему, а не получает ее в готовом виде у взрослых. Траектория усвоения ребенком грамматических навыков разворачивается в направлении от усвоения менее абстрактных грамматических форм к более абстрактным, от самых общих правил к постепенной их дифференциации, к усвоению исключений [3; 4; 13]. На начальном этапе освоения языка усваиваются отдельные грамматические формы, а не вся парадигма определенной грамматической категории. Грамматическая форма выступает как динамическая единица усвоения и хранения (закрепления) грамматических знаний.

Дальнейшее представлений о способах усвоения, хранения, использования грамматических знаний носителем языка связано с трудами Ю. Н. Караулова. В опоре на теорию ассоциативного поля, согласно которой «любое слово в нашем сознании, в памяти, точно так же как в речевой цепи, не существует, таким образом, в отдельности: оно десятками, сотнями „нитей“ тянется к другим словам» [9, с. 751], была создана ассоциативно-сетевая модель описания языка. Способом «держания» языка в памяти его носителя становится ассоциативно-вербальная сеть (далее – АВС). АВС содержит информацию, «которая относится ко всем трем уровням языковой личности: грамматико-семантическому (т. е. „языковому“ в узком смысле слова), когнитивному (или уровню знаний о мире) и прагматическому» [9, с. 753]. Грамматика, заключенная в ассоциативно-вербальной сети носителя языка (названная грамматиконом), грамматика речевой деятельности, намерений, тенденций и готовности говорящего, грамматика, по выражению Ю. Н. Караулова, «в живом, готовом к употреблению виде» [7, с. 7]. Именно «готовность к употреблению» делает ассоциативную грамматику столь важной для реализации функций языка в речи, делает такую теорию полезной именно в лингводидактических целях. Исследование грамматикона русской языковой личности представлено в работе Ю. Н. Караулова «Ассоциативная грамматика русского языка». На основе анализа участков АВС воссоздается грамматика взаимосвязей и взаимозависимостей единиц русского языка. Грамматика в АВС всегда экземплярна, лексикализована и диссипирована, однако любая морфологическая информация, необходимая носителю языка в момент порождения высказывания, может быть найдена и использована им.

Диссипация, свойственная ассоциативно-вербальной сети, то есть потенциальность, принципиальная неполнота и размытость парадигмы каждого конкретного слова и ее распределенность между разными лексемами в сети, обнаруживается на уровне грамматических структур в неполноте словоизменительной парадигмы, низкой частотности некоторых грамматических форм [7, с. 252-254]. Неравномерность распределения грамматических форм по ассоциативно-вербальной сети, большая частотность тех грамматических форм, которые

усваиваются первыми в процессе онтогенеза и несут на себе основную нагрузку в речевой деятельности, подтверждается фактами Национального корпуса русского языка и экспериментальными данными, представленными в Русском ассоциативном словаре [11].

Если грамматикон, условно выделяемый из АВС, – это модель существования в сознании носителя языка всей грамматической информации, то актуальный грамматикон представляет собой активный грамматический минимум, набор грамматических форм в сознании носителя языка, который позволяет ему совершать речевое действие с высокой степенью автоматизма и покрывает большинство распространенных коммуникативных задач. Компактность и востребованность этого набора форм, предположительно, их высокая речевая нагруженность делают актуальный грамматикон идеальной лингводидактической моделью в рамках коммуникативного подхода к обучению русскому языку. Цель обучения при таком подходе – речевая деятельность на русском языке, спонтанное выражение и понимание мысли, оформленной грамматическими средствами языка. Объектом усвоения выступают единицы изучаемого языка и действия, которые производят с этими единицами участники речевого общения, а задачи обучения заключаются в том, чтобы найти наиболее рациональные пути овладения грамматическими действиями, составляющими автоматизированные компоненты речевой деятельности. Актуальный грамматикон включает в себе тот минимальный набор форм, необходимый и достаточный для начала речевой деятельности.

Помимо лингводидактических задач, выявление грамматического ядра, формируемого на первых этапах постижения языка и лежащего в основе языковой способности человека, расширяет диагностический инструментарий в исследованиях языковой личности. Как указывает Т. А. Гридина: «Детская актуальная грамматика выступает во всех случаях индикатором развития когнитивно-дискурсивных потребностей формирующейся языковой личности» [5, с. 122]. Представляется, что это положение не менее верно и для сформированной языковой личности. Актуальный грамматикон как модель базовых грамматических навыков может использоваться в исследованиях сформированности индивидуального грамматикона языковой личности, в изучении грамматических констант и грамматических маргиналий коллективной языковой личности. Диагностический потенциал актуального грамматикона делает возможным оценку уровня развития грамматической системы конкретной языковой личности, развития связанного не только со строго закрепленным набором форм, но и с существующей функциональной системой с вариативным составом этих форм, позволяющей решать разноуровневые коммуникативные задачи.

Актуальный грамматикон можно рассматривать как инструмент для исследования взаимодействия когнитивных и языковых процессов в сознании носителя языка. Нуждаются в дальнейшем изучении вопросы о соотношении лексической и грамматической семантики в АВС, о способах хранения грамматической семантики, способах маркирования активных и пассивных грамматических форм. В исследованиях стилистической нагрузки грамматических единиц интересно изучить вопрос о соотношении стилистической функции и частотности грамматических форм (возможно, ядерные грамматические формы будут восприниматься как нейтральные, а низкочастотные как стилистически маркированные).

Задача дальнейшего исследования – это не только выделение базового набора форм, входящих в актуальный грамматикон, но и исследование принципов формирования, существования и развития грамматической системы в сознании носителя языка.

Литература

1. Ахманова, О. С. Очерки общей и русской лексикологии / О. С. Ахманова. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 259 с. – Текст : непосредственный.
2. Валгина, Н. С. Современный русский язык : учеб. для вузов / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина ; под ред. Н. С. Валгиной. – Москва : Логос, 2008. – 528 с. – Текст : непосредственный.
3. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 472 с. – Текст : непосредственный.
4. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Москва : КомКнига, 2005. – 320 с. – Текст : непосредственный.
5. Гридина, Т. А. Актуальная грамматика детской речи: когнитивные модели семантизации и механизмы порождения словоформ / Т. А. Гридина. – Текст : непосредственный // Языковая личность:

- аспекты изучения : сборник научных статей памяти члена-корреспондента РАН Юрия Николаевича Караулова / под ред. И. В. Ружицкого, Е. В. Потёмкиной. – Москва : МАКС Пресс, 2017. – С. 110-122.
6. Гридина, Т. А. Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи : учеб. пособие / Т. А. Гридина. – Москва : Флинта, 2013. – 152 с. – Текст : непосредственный.
7. Караулов, Ю. Н. Ассоциативная грамматика русского языка / Ю. Н. Караулов. – Москва : Русский язык, 1993. – 330 с. – Текст : непосредственный.
8. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с. – Текст : непосредственный.
9. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности : в 2 томах. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева [и др.]. – Москва : Астрель ; АСТ, 2002. – Т. 1. – 781 с. – Текст : непосредственный.
10. Кодухов, В. И. Введение в языкознание : учеб. для студ. вузов / В. И. Кодухов. – Москва : Издательский дом «Альянс», 2012. – 288 с. – Текст : непосредственный.
11. Коновалова, Н. И. Актуальный грамматикон языковой личности: проблема моделирования / Н. И. Коновалова, Е. С. Красноперова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Русская филология. – 2020. – № 3. – С. 6-14.
12. Лекант, П. А. Современный русский литературный язык : академический учебник / П. А. Лекант, Л. Касаткин, Е. Клобуков, Л. Крысин. – Москва : АСТ-Пресс Книга, 2013. – 768 с. – Текст : непосредственный.
13. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. – Москва : Знак, 2009. – 592 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.880

DOI: 10.26170/Kso-2020-115

Макарова Людмила Юрьевна,

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: zepelin2302@yandex.ru

КУРСЫ ПО ВЫБОРУ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СТАРШИХ КЛАССАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: курс по выбору; гуманитарный профиль; филологическое образование; полное среднее образование; введение в литературоведение; анализ художественного произведения.

АННОТАЦИЯ. Элективные курсы, сопряженные с программой обязательных дисциплин, позволяют ученикам определиться с направлением образования следующей ступени, получить более широкие знания по предметам выбранного профиля. Прикладной характер программ делает курсы своеобразной площадкой для подготовки учеников к итоговой аттестации. Курс «Практикум по литературоведческому анализу текста» является примером реализации принципов индивидуализации образовательного маршрута ученика, а также принципов преемственности и развития в старших классах школы. Лекционные и практические занятия в ходе курса помогают сформировать у учеников предпрофессиональные базовые знания, необходимые будущему филологу.

Makarova Lyudmila Jurievna,

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

ELECTIVE COURSES IN MODERN SCHOOL: EXPERIENCE OF TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES IN THE HIGH SCHOOL

KEYWORDS: elective course; humanitarian profile; philological education; complete secondary education; introduction to literary criticism; analysis of a work of fiction.

ABSTRACT. Elective courses associated with the program of compulsory disciplines allow students to determine the direction of education of the next level, to gain broader knowledge in the subjects of the chosen profile. The applied nature of the programs makes the courses a kind of platform for preparing students for the final certification. The course “Workshop on Literary Analysis of the Text” is an example of the implementation of the principles of individualization of the student’s educational route, as well as the principles of continuity and development in the senior grades of school. Lectures and practical lessons during the course help to form in students the pre-professional basic knowledge necessary for a future philologist.

Портрет современного школьника, завершающего получение среднего общего образования, в полной мере может соответствовать тому образу выпускника, черты которого про-

писаны в федеральном государственном образовательном стандарте, так как обучение нынешних десятиклассников началось, когда образовательные учреждения по мере готовности переходили на новые образовательные программы. И потому каждая последующая ступень в школьном образовании сопровождалась новациями в учебном плане: в 10 и 11 классах учебный план учеников включает в себя помимо часов по обязательным дисциплинам часы, отведенные на курсы по выбору (или элективные курсы). При написании программ этих курсов преподаватели руководствуются профильным принципом образования, необходимостью выстраивания индивидуального образовательного маршрута ученика, а также принципами преемственности и развития в старших классах школы. Созданные курсы по выбору, с одной стороны, расширяют представления школьников в интересующих их областях (экономика, математика, гуманитарные науки), с другой стороны, связаны с экзаменами, которые предстоит сдавать выпускникам: это и итоговое сочинение, и ЕГЭ по разным дисциплинам.

В рамках гуманитарного профиля в старших классах екатеринбургской гимназии № 40 одним из элективных курсов является «Практикум по литературоведческому анализу текста». Необходимость создания данного курса обусловлена потребностью учащихся – участников творческих коллективов гимназии (студия «Зазеркалье», «Школьное ТВ») в формировании начальных представлений об эстетических категориях, о законах литературного творчества, о художественном произведении как идейно-художественном целом. Составляя программу курса, мы опирались на дисциплину «Введение в литературоведение», разработанную Н. Л. Лейдерманом и Н. В. Барковской для студентов факультета русского языка и литературы и изучаемую сегодня студентами первого курса ИФиМК. Для гимназии курс не является новым, занятия стали своего рода продолжением традиций филологического образования, которое в 1990-е гг. учащиеся получали в прежних лицейских профильных классах, организатором и куратором которых был Н. Л. Лейдерман. И во многом нынешний курс созвучен занятиям в филологических классах, так как соответствует «старым» установкам на развитие филологических способностей и, главным образом, призван развить умения последовательно и глубоко анализировать художественные произведения. В соответствии с ФГОС СО, курс является гибкой и динамичной формой обучения, которая предполагает направляющую роль учителя и интенсивную практическую работу учащихся. В ходе лекций предполагается знакомство учащихся с тенденциями мирового литературного процесса; важнейшими факторами культуры, влияющими на те или иные литературные явления и формирующими читательское восприятие. На практических занятиях ученики вовлекаются в различные виды работ, требующие предварительной самостоятельной подготовки (чтение произведений) и направленные на формирование критического мышления, умений и навыков литературоведческого анализа текста и написания сочинений различного типа.

Тематический план курса позволяет выйти за пределы школьной программы и познакомить школьников с литературоведческими трудами (отрывками из статей, разделов монографий). Так, на первом занятии полезным явилось чтение отрывка из статьи Д. С. Лихачева «Об истоках искусства». Имя Д. С. Лихачева знакомо ученикам с девятого класса, когда они изучали «Слово о полку Игореве» и читали комментарии ученого, знакомство со статьей не только расширило представление о научных интересах и трудах Д. С. Лихачева, но и послужило поводом к размышлениям о путях возникновения искусства. Оригинальный авторский стиль статьи, мысли ученого об освобождении человека от страха посредством искусства, об «отражении» и «преображении мира» в искусстве, «о борьбе [искусства] с хаосом формы и содержания» – все это было воспринято школьниками при выполнении домашнего задания и стало предметом обсуждения на занятии [3, с. 16-17]. Во время дискуссии о целесообразности чтения главным был сформулирован вопрос о читательском труде, ответ на который ученики получили, прочитав статью В. Ф. Асмуса «Чтение как труд и творчество». Для многих учеников явились открытием сформулированные русским философом требования к уму читателя, характеристика «установки читательского восприятия», идея «чтения как сотворчества» [1, с. 57-58]. Полезными явились раздумья о целесообразности чтения, о форме книги, бумажной и электронной, об близком круге авторов, отечественных и зарубежных. Продолжением этого разговора стала беседа о «Литературе как виде искусства», в ходе которой учащиеся пришли к пониманию специфики художественного слова, уточнили представление

о «субъекте речи» и о «человеке говорящем», чья духовная жизнь становится объектом пристального всматривания в литературе, ученики пытались объяснить, что такое «художественный мир литературного произведения» и каковы его составляющие [2, с. 11-12]. Такие уроки позволяют ученикам сформировать иной взгляд на привычные дисциплины: литература видится в связи с другими видами искусства, осознается значимость словесного искусства, понимается активная роль читателя в постижении эстетической концепции действительности, воплощенной в произведении.

В практической части учащиеся не только продолжают изучать творчество уже известных им отечественных авторов, но и открывают новые имена, знакомятся с произведениями, не вошедшими в школьную программу. Особенный интерес школьников на практических занятиях связан с классическими и современными произведениями зарубежной литературы, которые часто оказываются за пределами школьного изучения. Благодаря этому закрываются лакуны в круге чтения школьников, восполняется потребность в чтении произведений вне школьного курса литературы, у учащихся расширяется представление об отечественном и зарубежном историко-литературном процессе, о литературных контактах и взаимосвязях.

Лекционные и практические занятия имеют и прикладной характер в силу того, что дискуссионные вопросы, обсуждаемые на уроках, связаны с направлениями итогового сочинения и с программой экзамена по литературе. Материалы уроков могут быть использованы в сочинениях по разным направлениям и в письменных ответах на вопросы теста ЕГЭ. Кроме того, чтение и обсуждение научных работ, попытки самостоятельно проанализировать художественное произведение – все это не может не способствовать выработке собственного стиля при написании сочинений. Таким образом, программа курса наряду с изучением предмета «Литература» помогает сформировать предпрофессиональные базовые знания, необходимые будущему филологу, чтобы овладеть первичными навыками литературоведческого анализа текста.

Литература

1. Асмус, В. Ф. Чтение как труд и творчество / В. Ф. Асмус. – Текст : непосредственный // Вопросы теории и истории эстетики. – Москва : Искусство, 1968. – С. 55-68. – Текст : непосредственный.
2. Лейдерман, Н. Л. Теория литературы (вводный курс) : учебно-методическое пособие для студентов факультета русского языка и литературы / Н. Л. Лейдерман, Н. В. Барковская. – Екатеринбург : [б. и.], 2008. – 74 с. – Текст : непосредственный.
3. Лихачев, Д. С. Заметки об истоках искусства / Д. С. Лихачев. – Текст : непосредственный // Контекст : литературно-теоретические исследования. – 1986. – Т. 1985. – С. 15-20.

УДК 81'42

DOI: 10.26170/Kso-2020-116

Михайлова Ольга Алексеевна,

доктор филологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: oamih@yandex.ru

Михайлова Юлия Николаевна,

кандидат филологических наук, заведующий кафедрой, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: jmikailova@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ НАУЧНОГО ТЕКСТА В СВЕТЕ ЕГО МЕТАФОРИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научный текст; терминология; метафорический термин; образная метафора; диалогичность.

АННОТАЦИЯ. В статье определяются проблемы в области изучения научного текста на современном этапе. Авторы рассматривают употребление образных номинаций в научном тексте. Описываются метафоры-термины и нетерминологические метафорические единицы научного дискурса. Доказано, что язык науки опирается на метафору с целью концептуального конструирования системы понятий, а также с целью представления нового знания, которое опирается на знание исходное посредством метафорических номинаций.

Mikhailova Olga Alekseevna,

Doctor of Philology, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Mikhailova Julia Nikolaevna,

Candidate of Philology, Head of the Department, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

STUDY OF A SCIENTIFIC TEXT IN THE LIGHT OF ITS METAPHORICAL COMPONENT

KEYWORDS: the scientific text; the terminology; the term metaphorical; imaginative metaphor; dialogue.

ABSTRACT. The article defines the problems in the field of scientific text study at the present stage. The authors consider the use of figurative categories in the scientific text. Metaphors-terms and non-terminological metaphorical units of scientific discourse are described. It is proved that the language of science relies on metaphor for the purpose of construction of a system of concepts, as well as for the purpose of presenting new knowledge, which is based on the original knowledge through metaphorical nominations.

*** Доклад подготовлен по результатам реализации проекта
19-012-00399 А «Аксиологический потенциал современной русской метафоры» (2019)**

Язык, как известно, выполняет множество разных социально значимых функций, среди которых важное место занимают гносеологическая и кумулятивная функции. Язык выступает как средство познания действительности, система кодирования и хранения полученной информации, способ передачи этой информации последующим поколениям. Поскольку познание происходит на основе сравнения нового с уже известным, абстрактного с конкретным и т. д., одним из инструментов познания и кодирования новой информации в языке выступает метафора. В современной речи метафора присутствует не только в поэтической речи и публицистике, но и активно проникает в тексты специальных языков научного знания. То, что метафора является инструментом фиксации научного знания, подтверждено многочисленными работами ученых [1; 2; 3; 4].

Изучение научного текста в аспекте его метафоризации является актуальной задачей современного образования, так как значительное место в учебных планах многих специальностей и направлений занимает курс «академическое письмо». Цель нашего доклада – анализ особенностей функционирования метафоры в текстах научного стиля.

Современный научный дискурс при описании своего объекта, особенно нового, реагирует на смену исследовательских установок изменением как терминосистемы, так и общей трансформацией лексико-семантического и лексико-стилистического слоя.

Язык науки опирается на метафору в плане терминообразования и концептуального конструирования системы понятий. Важной является концептоорганизующая функция ключевых метафор, их способность предопределять направленность истолкования терминов научной парадигмы и интерпретации широкого спектра свойств исследуемого объекта. Смысловый объем термина метафорически структурируется за счет выдвижения компонентов, служащих основанием образа. Например, активно употребляется в научном дискурсе термин *пространство*: в математике – *евклидово пространство*; *многомерное пространство*, *векторное пространство*, *гильбертово пространство*; филологии – *пространство текста*, *поэтическое пространство*, *околяядерное пространство*, *пространство дискурса*, *коммуникативное пространство*, *пространство общения*, *современное языковое пространство*, *функциональное пространство языковых средств*. Представления о пространстве в наивной и научной картинах мира существенно различаются, однако у них есть точки пересечения, восходящие к двум известным с античных времен концепциям пространства. Пространство абсолютное (по Ньютону) как целостность, вмещающая человека с окружающими его предметами. Пространство относительное (по Лейбницу) как форма бытия всех предметов и явлений физического мира, когда оно само становится различным, предстающим в виде конкретных мест. На основе этого в «пространственных» терминах разных наук актуализируется либо «пространство-вместилище», либо «пространство-конструкт».

Так, в семантическом классе «пространство-конструкт» метафорически переосмысляются лексемы, а) демонстрирующие идеи замкнутости, обособленности научного объекта

(Понятие гипертекст *охватывает* очень много классов объектов; К ним добавляются новые, специфичные именно для данной **области бытования концепта**); б) сложной организации, многоуровневой структуры объекта (*Современная система значений слова достаточно сложна, что является свидетельством **многослойности** содержания вербализуемого им концепта, сложности организации его ядра*); в) координационных параметров, «эталонных форм» (*Более того, среди коллокаций с **высокими рангами** далеко не все из них зафиксированы в словарях*); г) связей между объектами (*Процесс построения **промежуточного мира** – гиперреальности, **располагающейся между** миром познающего субъекта и реальной действительностью*) и др.

Для семантического класса «пространство-вместилище» главным является признак «быть пустым или заполненным»: *Поле «духовность» было **«выхолощено»**; Из концептов было **«вытравлено»** малейшее напоминание о православной вере; Семантическое **наполнение** концепта «кризис» в значительной мере зависит от экстралингвистических условий.*

Универсальной единицей в общенаучном дискурсе является лексема *поле*, которая встречается во многих научных областях: физика, химия, биология, социология, медицина, геология, психология, информатика, филология, философия. В филологии расширяется число объектов, называемых этим термином: помимо общеизвестных терминов *лексико-семантическое, ассоциативное, синтагматическое, словообразовательное, понятийное поле* и т. п., встречается много новых употреблений: *поле «Духовность», лингвокультурное поле, информационное поле личности, ассоциативно-смысловое поле «зима»* и др. Основой переноса при образовании таких номинаций становятся семы «обширное пространство», «пространство, в пределах которого находятся объекты».

Для научного стиля характерна преимущественно языковая метафора, но наука допускает творческий компонент. Текстологический анализ показывает, что действующее ограничение на употребление образных метафор в научном стиле снимается в современной науке и образная метафора в научной работе появляется все чаще. Это касается не только работ по гуманитарным наукам, но и работ по естественным и точным наукам. Например, в трудах, посвященных проблемам астрономии (астрофизики), широко представлены общепринятые научные термины, имеющие образную природу: *черная дыра, корональные дыры, Млечный Путь*.

Метафора необходима науке и собственно для представления хода рассуждений. Целью научной речи является сообщение нового знания о действительности и доказательство его истинности. Специфика научного текста заключается в представлении нового знания, которое опирается на знание исходное. Рефлексия новых знаний с позиции знаний усвоенных подразумевает наличие общей фоновой базы у автора и адресата и выражается в том, чтобы в семантической структуре нового знания присутствовал фрагмент опыта, известный адресату.

Цель автора любого научного текста – не просто передать информацию, но создать условия как можно более полного и адекватного понимания изложенного. Несмотря на то, что научный текст традиционно характеризуется как монологический, ему свойственна направленность на адресата, диалогичность, т. е. результаты познания должны быть вербализованы таким образом, чтобы стать понятными и доступными для читателя. В достижении этой цели важную роль играет метафора. Метафоры фиксируют результаты научного познания посредством номинации и как бы снимают ограничения на формы описания исследуемой области, приписывая объектам данной области ранее не выявленные свойства. Вследствие этого в научных текстах появляются метафорические наименования с очень яркой образностью. Так, возникновение звезд отождествляется с актом рождения: *Зато ежедневно во Вселенной **рождается** приблизительно 275 млн новых звезд; **Новорожденный** цыпленок, т. е. белый карлик, окружен разного рода скорлупой и прочими атрибутами своего **рождения***. Завершение существования звезд называется «смертью» звезды: *В следующих главах книги будет обсуждаться вопрос о **смерти** звезд, о конце их эволюционного пути. Оказывается, что ежегодно в Галактике **«умирает»** по меньшей мере 3–4 звезды.*

Таким образом, метафора в научных текстах позволяет содержательно определять объекты высокой степени абстракции, выполняя эвристическую и объяснительную функции [5]. Главной задачей метафор в научных текстах является упорядочение тех предметных областей, при исследовании которых эти образы используются. В гуманитарных науках метафора ис-

пользуется не столько для выделения специфических предметных областей, сколько для осмысления и исследования этих областей человеком, т. е. как форма познания. Активная метафоризация в научном дискурсе обусловлена эффективностью механизма аналогии для представления и понимания нового научного знания и усилением диалогичности научного текста.

Литература

1. Русские терминосистемы в аспекте семантической избирательности: на материале базы данных метафорической терминологии естественных, технических и гуманитарных дисциплин : коллективная монография / под ред. Н. А. Мишанкиной. – Москва : Флинта, 2018. – 271 с. – Текст : непосредственный.
2. Резанова, З. И. Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования / З. И. Резанова. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2007. – № 1. – С. 18-29.
3. Мишанкина, Н. А. Метафора в науке: парадокс или норма / Н. А. Мишанкина. – Томск : Издательство Томского университета, 2010. – 282 с. – Текст : непосредственный.
4. Гак, В. Г. Метафора: универсальное и специфическое / В. Г. Гак. – Текст : непосредственный // Языковые преобразования. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – С. 480-498.
5. Харченко, В. К. Функции метафоры / В. К. Харченко. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1992. – 88 с. – Текст : непосредственный.

УДК 81'42:81'322.2

DOI: 10.26170/Kso-2020-117

Мухин Михаил Юрьевич,

доктор филологических наук, профессор, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: mikhail.mukhin@urfu.ru

СТАТИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ФИЛОЛОГИИ И АВТОРСКАЯ СОЧЕТАЕМОСТЬ СЛОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: идиостиль; лексическая статистика; стилометрия; лексическая сочетаемость; синтагматика; лексическая биграмма.

АННОТАЦИЯ. Междисциплинарность является важной чертой современных научных парадигм. Филологическую науку и, следовательно, практику преподавания словесности обогащает статистический анализ, который объективирует исследование и делает возможной обработку объемной гуманитарной информации. В исследовании предложен метод формализованного, систематизированного описания авторской лексической сочетаемости, основанного на сопоставительном лексико-статистическом анализе. В качестве материала выбрана классическая проза XIX века. Выявлены индивидуально-авторские профили сочетаемости слов в творчестве Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, А. П. Чехова и И. А. Гончарова.

Mukhin Mikhail Yurievich,

Doctor of Philology, Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia, Ekaterinburg, Russia

STATISTICAL METHODS IN PHILOLOGY AND THE AUTHOR'S LEXICAL COMPATIBILITY

KEYWORDS: idiostyle; lexical statistics; stylometry; lexical compatibility; syntagmatics; lexical bigram.

ABSTRACT. Interdisciplinarity is an essential feature of modern scientific paradigms. The philological science and therefore, the practice of teaching literature is enriched by statistical analysis, which objectifies research and makes it possible to process voluminous humanitarian information. The study proposes a method of formalised, systematic description of author's lexical compatibility based on comparative lexical and statistical analysis. The material chosen is classical 19th-century prose. The author's combinability profiles of words in the works of Leo Tolstoy, Fyodor Dostoevsky, Ivan Turgenev, Anton Chekhov, and Ivan Goncharov have been identified.

*** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-012-00104 «Формализация индивидуальной лексической сочетаемости как средство описания идиостилей: корпусное сопоставительное исследование классической прозы XIX в.»**

1. Несмотря на то, что филология является одной из важнейших гуманитарных наук, она давно и успешно использует междисциплинарную методологию (см. [1-4] и многие др. работы) – в частности методы лексико-статистического анализа и корпусной лингвистики. Так, при помощи лексической статистики может быть выявлен индивидуально-авторский лексикон, возможно составление литературно-художественного тезауруса. Множественность фактов контекстного пересечения слов (миллионы случаев в крупном художественном произведении) делает лексико-статистический анализ незаменимым для систематизации особенностей авторской лексической сочетаемости [5-7]. Именно эта составляющая индивидуального стиля автора в первую очередь свидетельствует о его стилистических достижениях, т. е. фактически о специфике «работы со словом». Формализованное и одновременно гуманитарное представление этого феномена является важной филологической задачей – по сути, недостижимой ранее, в докомпьютерную эпоху.

2. Такой же исследовательский прорыв обеспечивают современные корпусные методы и в плане сопоставления разных текстов и творчества разных авторов. Филолог, исследующий индивидуальный стиль автора, решает очевидные непростые задачи. Выявляемые стилевые признаки должны характеризовать не один текст изучаемого автора, а его разные произведения. В противном случае они могут быть опосредованы сюжетом конкретного текста. Кроме того, в творчестве каждого писателя естественным образом встречаются не уникальные, а общеупотребительные слова, типы конструкций, стилистические приемы, которые мы можем встретить у множества авторов. Статистические данные, полученные на основании анализа произведений только одного человека, сомнительны в плане стилевой значимости.

Эти соображения предполагают проведение не просто статистического, а сравнительного статистического анализа разных текстов и разных авторов на всех этапах филологического исследования художественного текста. В нашем случае объектом исследования стали произведения Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, А. П. Чехова и И. А. Гончарова – наиболее известных русских прозаиков XIX в. В созданном корпусе на сегодняшний день более 4 млн слов.

3. Для исследования сочетаемости слов базовым моментом является единица анализа. Синтагматические связи (т. е. «линии сочетаемости») лексики настолько объемны, что долгое время количественный фактор оказывался непреодолимым барьером для филологического исследования. Следует отметить, что существующие словари сочетаемости (см., например: [7-10]) не отвечают потребности ее систематизации, так как базируются на относительно небольшом материале или специфичны с точки зрения использования определенной узкой аудиторией пользователей. Современная наука предложила для рассмотрения термин, который на первый взгляд может показаться чисто формальным – «лексическая биграмма», то есть контекстное сочетание двух лексем. В то же время два слова, оказавшиеся в одной фразе, могут характеризоваться грамматическими и семантическими связями.

В распоряжении любого писателя оказывается в первую очередь лексический фонд наиболее частотных слов, обозначающих наиболее важные процессуальные (*говорить, видеть*), предметные (например, термины родства или слова, обозначающие части тела), признаковые (*высокий, большой*) и др. доминанты окружающей действительности. Считаем, что исследование биграмм, включающих эти слова, наиболее интересно, так как объективирует межстилевое сравнение. Таким образом можно выявить специфику сочетаемости на основе общих для всех авторов словесных параметров.

В то же время критерии сопоставительного анализа предполагают выявление сочетаний слов, которые каким-то образом значимы для стиля конкретного автора. Считаем в этом смысле показательными биграммы, которые встречаются в разных произведениях одного автора (и по возможности неоднократно), но при этом совсем не характерны для текстов прочих писателей. Итак, единицами специального анализа в данном исследовании являются лексические пары, используемые в текстах одного писателя в отличие от других; одновременно эти биграммы включают частотные слова, которые часто встречаются практически в любом художественном тексте.

4. Полученный набор авторских биграмм и их фразовых контекстов позволяет говорить о специфике сочетаемости слов в творчестве писателей-классиков. В частности, каждый автор

(вероятно, неосознанно) имеет свой оригинальный набор слов, которые употребляются в оригинальных контекстах. И наоборот, часть общеупотребительных слов в творчестве каждого писателя проявляется во вполне «обычном», типичном для многих авторов контекстном окружении.

Приведем примеры слов, которые встречаются у разных авторов в большом количестве оригинальных контекстов. Так, для А. П. Чехова характерно особое употребление слова *лицо* и существительных, обозначающих части тела (*рука, голова, нога, глаз* и др.). Для Ф. М. Достоевского – использование наречий *вдруг, уже, совсем, еще, опять, теперь*. В текстах И. А. Гончарова интересно употребляются слова *сказать, жизнь, друг, дом, спрашивать, давать, идти* и др. Для И. С. Тургенева характерно особое использование фазовых глаголов (*начинать, продолжать*) и ряда других слов. У Л. Н. Толстого свой набор для особой сочетаемости (*шаг/шаги, время, отвечать, видеть, сделать* и др.).

5. Естественно, что сами по себе, вне рассмотрения фразового материала, эти слова ничего не говорят об индивидуальном стиле перечисленных писателей. Действительно, лексика эта входит в перечень самых частотных слов русского языка, а многие слова списка многозначны. Контекстологический анализ показывает идиостилевую специфику. Такие биграмы, как *поношенное лицо* (А. П. Чехов), *вскричать вдруг* (Ф. М. Достоевский) или *ковыляющие шаги* (Л. Н. Толстой), как и многие другие, явным образом демонстрируют авторские стилистические особенности. Важно, что у каждого автора таких лексических пар много.

В докладе рассмотрены различные примеры индивидуально-авторской лексической сочетаемости в классической прозе XIX в. и в итоге показана разница между идиостилиями, выявленная на основании первичного лексико-статистического анализа.

Литература

1. Burrows, J. F. Computers and the Study of Literature / J. F. Burrows. – Текст : непосредственный // Computers and Written Texts. – Oxford, 1992. – P. 167-204.
2. Баевский, В. С. Лингвистические, математические, семиотические и компьютерные модели в истории и теории литературы / В. С. Баевский. – М : Языки славянской культуры, 2001. – 336 с. – Текст : непосредственный.
3. Мухин, Н. Ю. Кто написал «Роман с кокаином»? : Опыт лингвостатистического исследования / Н. Ю. Мухин. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2001. – 71 с. – Текст : непосредственный.
4. Скоринкин, Д. А. Семантическая разметка художественных текстов для количественных исследований в филологии: на примере романа «Война и мир» Л. Н. Толстого : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук : 10.02.21 / Скоринкин Д. А. ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва, 2018. – 164 с. – Текст : непосредственный.
5. Михеев, М. Ю. Компиляция или... языковые клише? Сравнительная характеристика для авторского стиля наборы словосочетаний / М. Ю. Михеев. – Текст : непосредственный // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии : сборник материалов ежегодной Международной конференции «Диалог». – Москва : Изд-во РГГУ, 2010. – С. 340-349.
6. Мухин, М. Ю. Авторский тезаурус и сочетаемость слов: лексико-статистические модели индивидуального стиля / М. Ю. Мухин, Н. Ю. Мухин. – Текст : непосредственный // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 8-15.
7. Мухин, М. Ю. Корпусная методология в синтагматическом исследовании прозы XIX в. / М. Ю. Мухин, Н. Ю. Мухин. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка: когнитивно-дискурсивная парадигма в лингвистике и смежных науках: современные проблемы и методология исследования. – 2020. – № 2 (41). – С. 851-854.
8. Словарь сочетаемости слов русского языка : около 2500 словар. ст. / под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – 3 изд. испр. – Москва : Астрель ; АСТ, 2002. – 811 с. – Текст : непосредственный.
9. Пособие по лексической сочетаемости слов русского языка : словарь-справочник / Т. И. Анисимова, З. Э. Иванова, Р. В. Ульянов ; под ред. Т. П. Плещенко, Л. Ф. Саковец. – Минск : Вышэйш. школа, 1975. – 303 с. – Текст : непосредственный.
10. Русские глагольные предложения: экспериментальный синтаксический словарь / под общ. ред. Л. Г. Бабенко. – Москва : Флинта, 2016. – 512 с. – Текст : непосредственный.

Семухина Ирина Александровна,

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

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В СОВРЕМЕННОМ ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: филологическое образование; межпредметные связи; русская литература; художественная культура; русская живопись.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает проблему интегративного подхода, межпредметных связей в изучении филологических дисциплин в вузовском образовании. На примере дисциплины «Русская литература и культура» межпредметные связи раскрываются посредством соотношения историко-литературного процесса с ведущими тенденциями художественной культуры соответствующего периода (рассмотрена динамика реалистического направления в русской литературе и живописи второй половины XIX века).

Semukhina Irina Aleksandrovna,

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

INTERSUBJECT RELATIONS IN MODERN PHILOLOGICAL EDUCATION

KEYWORDS: philological education; inter-subject relations; Russian literature; art culture; Russian painting.

ABSTRACT. The author considers the problem of an integrative approach and intersubject connections in the study of philological disciplines in higher education. “Russian literature and culture” is used as an example to reveal intersubject connections through the correlation of the historical and literary process with the leading trends of artistic culture of the corresponding period (the dynamics of the realistic direction in Russian literature and painting of the second half of the XIX century is considered).

Современное развитие научного знания «характеризуется отчетливо выраженной тенденцией к его интеграции», «междисциплинарному синтезу» [7, с. 40-41]. Вместе с тем, проблема интегративного подхода, роли межпредметных связей в изучении филологических дисциплин в вузе актуализировалась достаточно давно. И сегодня филологи все чаще говорят о том, что «для прочного усвоения знаний, для глубокого интеллектуального развития чрезвычайно важно ориентироваться на установление широких связей, как между разными разделами знаний, так и между разными дисциплинами в целом, что способствует выработке целостной системы знаний» [2, с. 4].

В рамках вузовских образовательных программ филологические дисциплины, безусловно, представляют собой определенную систему, предполагающую внутренние взаимосвязи и соотношение со смежными сферами знания. При этом межпредметные связи могут прослеживаться не только между дисциплинами, но и в содержании специальных дисциплин, включенных в вариативную часть профессионального цикла программы. Одна из таких возможных дисциплин – «*Русская литература и культура*», которая позволяет рассмотреть историко-литературный процесс отечественной словесности в его наиболее ярких и показательных проявлениях в контексте истории культуры: понять основные явления и общие закономерности русского историко-литературного процесса, представляющего собой часть истории культуры; раскрыть огромный нравственно-эстетический потенциал русской литературы, ее роль в развитии мировой культуры.

Изучение русской литературы и культуры опирается на академическую методологию с ее важнейшими принципами историзма и системности, предполагающими «вписанность» художественного явления в современный ему историко-культурный контекст, учет творческой эволюции писателя, рассмотрение произведения в тесной связи всех элементов его содержательно-формальной структуры. Существенным в рамках данного курса является установление отношений русской литературы с зарубежной литературой и мировой художественной культурой.

Рассмотрим межпредметные связи в рамках указанной дисциплины на примере фрагмента темы «*Динамика реализма в русской литературе и искусстве второй половины XIX века*», беря во внимание взаимосвязь историко-литературного процесса с основными художественными тенденциями в русской живописи.

В середине века «в условиях наступившей „оттепели“ предреформенной эпохи литература ведет преемственный диалог с натуральной школой и словесностью „мрачного семилетия“, хотя последняя вызывает подчас упреки в ослаблении внимания к „общественным вопросам“. Реалистов 60-х привлекает в натуральной школе ее обличительный пафос» [9, с. 55]. В русской истории и культуре 60-е годы XIX века воспринимаются как период грандиозного перелома, «эпоха Великих реформ». Системный кризис феодально-патриархальных отношений в России охватывал соответствующие экономические, нравственно-философские, этические и эстетические нормы и идеалы. Социальные реформы сопровождались значительными изменениями общегуманитарного характера. Обостряются социальные противоречия, идеологическая полемика по вопросам времени. На смену идеалистам 40-х годов приходят «шестидесятники» Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев и др. Классической эстетике, основанной на категории прекрасного, идеала как гармонии, противопоставляется разработанная Чернышевским эстетика общеинтересного и общезначимого («Эстетические отношения искусства к действительности»). В русской реалистической литературе актуализируется критический пафос, идея нравственного противостояния личности косной патриархальной среде (Н. Г. Чернышевский «Что делать?»; И. А. Гончаров «Обломов», А. Н. Островский «Гроза» и т. д.).

Одно из главных мест в русской литературе по-прежнему занимает образ народа. Уже в период «натуральной школы» 1840-х годов писатели значительно расширили эту тему до простонародной, когда, помимо крестьянства, в литературу вошел целый мир ремесленников, нищих, воров, падших женщин и т. п. (достаточно вспомнить альманах «Физиология Петербурга»). В 1860-е годы тема народа углубляется за счет многообразия аспектов воплощения и вариантов авторских позиций (в творчестве Н. А. Некрасова, Н. С. Лескова и др.). Н. Г. Чернышевский бросает лозунг – показ «правды без прикрас» (ст. «Не начало ли перемены?», 1861), который живо подхватила разночинная демократическая беллетристика: Н. Успенский («Старуха», «Обоз»), В. Слепцов («На железной дороге», «Сцены в больнице»), Ф. М. Решетников («Подлиповцы», «Забывшие люди», «Где лучше?»), Н. Г. Помяловский («Очерки бурсы») и т. п.

Всеобщая демократизация российской культуры привела к перелому и в понимании задач изобразительного искусства. В Академии живописи 1863 год ознаменовался известным «бунтом четырнадцати», в результате которого русские живописцы разделились на сторонников академизма и новаторов. Группа талантливых выпускников Академии, бунтарей, отстаивая принципы демократического искусства, вскоре, подобно литературной школе беллетристов-шестидесятников, создает «Артель художников» – первую в истории российского изобразительного искусства независимую творческую организацию (И. Н. Крамской, А. И. Корзухин, А. И. Морозов, К. Е. Маковский и др.). Искренне увлекшись эстетическими и общественными идеями Н. Г. Чернышевского, Д. И. Писарева, Н. А. Добролюбова, члены артели несколько лет жили единой коммуной (сравн., «Знаменская коммуна» В. Слепцова), пропагандируя новые задачи демократической живописи – диалог с современниками по актуальным вопросам времени.

Опыт независимой артели художников, просуществовавшей до конца шестидесятых, будет учтен в 1870-е годы при создании «Товарищества передвижных художественных выставок», эстетические принципы которого будут уже созвучны не столько беллетристам-шестидесятникам, сколько просветительству народнической литературы соответствующего периода (П. В. Засодимский, П. И. Наумов, С. М. Степняк-Кравчинский, Н. Е. Коронин-Петропавловский, Н. Н. Златовратский и др.). Объединение передвижников, расцвет которого наблюдается в 1870-1880 годы, возглавили художники Н. Н. Ге, И. Н. Крамской, Г. Г. Мясоедов, В. Г. Перов, А. К. Саврасов. Выставки передвижников, как правило, представляли зрителям 40-60 картин и по своим функциям и формату были близки «толстым журналам» в литературе. Особую роль в становлении «передвижничества» сыграл меценат П. М. Третьяков, который начал собирать произведения русских художников еще с середины 1850-х годов, поддерживал передвижников с их первой выставки в 1871 г., собрав самую крупную коллекцию русской реалистической живописи, которую в 1892 году подарил Москве. Дом Третьякова стал одним из культурных центров старой столицы, где встречались не только

ведущие художники-реалисты, но и выдающиеся писатели реалистического направления (И. А. Гончаров, И. С. Тургенев, Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой).

Ярким представителем ранней «передвижнической» живописи стал В. Г. Перов, на полотна которого, как и в литературе, вышли новые герои – чиновники, крестьяне, купцы, студенты, гувернантки. В его сюжетной живописи смешались понятия «низкого» и «высокого» жанров. В картинах Перова легко угадываются сюжеты, отраженные в творчестве Н. В. Гоголя, Н. А. Некрасова, А. Н. Островского: «Проповедь на селе», «Сельский крестный ход на Пасхе», «Чаепитие в Мытищах», «Проводы покойника», «Тройка», «Приезд гувернантки в купеческий дом», «Утопленница».

Живопись передвижников имела огромное значение, формируя демократического зрителя. Но в 1880-1890 гг. меняется историческая ситуация (время разочарования в реформах), меняются общекультурные тенденции. Движение передвижничества приходит к кризису. Передвижники, сосредоточенные на социальных проблемах, остались в стороне от новых тенденций европейской живописи: в 1860-х гг. в Англии появилась романтическая живопись «прерафаэлитов» (Д. Э. Миллес, Д. Россетти, У. Хант, М. Браун), во Франции в 1874 г. прошла первая выставка импрессионистов (К. Моне, О. Ренуар, Э. Мане, Э. Дега, А. Сислей).

В русской литературе обличительный пафос уходит на второй план, усложняются понимание человека и принципы его художественного изображения (Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. П. Чехов и др.). Установки передвижников утрачивают свою актуальность: то, что еще недавно было новаторским, сейчас превращается в штампы, показ «свинцовых мерзостей жизни» уже не так поражает зрителя. Постепенно в русской живописи формируются новые тенденции и жанрово-стилевые формы: историческая живопись И. Е. Репина, В. И. Сурикова, В. В. Верещагина, Н. Ге; жанр психологического портрета в творчестве В. Г. Перова (портреты Ф. М. Достоевского, А. Н. Островского, И. С. Тургенева, Н. Г. Рубинштейна), Н. Н. Ге («Портрет А. И. Герцена», «Портрет Л. Н. Толстого»), И. Е. Репина («Портрет И. С. Тургенева», «Портрет композитора М. П. Мусоргского»), И. Н. Крамского («Неизвестная», «Портрет Льва Николаевича Толстого»); «пейзаж настроения» на полотнах В. Д. Поленова («Бабушкин сад», «Заросший пруд», «Московский дворик»), И. И. Левитана («У омута», «Владимирка», «Вечерний звон», «Над вечным покоем», «Весна. Большая вода», «Март»); лирические пейзажи А. К. Саврасова («Грачи прилетели», «Пейзаж. Село Волыньское»); колдовские романтические пейзажи А. И. Куинджи («Ладожское озеро», «Вечер на Украине», «После дождя», «Лунная ночь на Днепре», «Березовая роща»); К. А. Коровин – «русский импрессионист» («На даче», «Зимой», «В лодке», «Геммерфест. Северное сияние», «Летом. Сирень»).

Поиски новых художественных форм в изобразительном искусстве последних десятилетий XIX века созвучны тем процессам, которые наблюдаются и в отечественной словесности: литературный реализм переживает этап обновления новыми тенденциями (натуралистическими и символистскими), появляется, по определению У. Фохта, «романтический реализм» – сочетание реалистической достоверности и романтической устремленности к идеалу, глубокий психологизм, использование средств романтической поэтики (например, в творчестве В. Г. Короленко и В. М. Гаршина); писатели вступают в диалог с предшествующими традициями русской классики, зарождается символизм.

Таким образом, в ходе освоения межпредметной дисциплины «Русская литература и культура» изучение историко-литературного процесса во взаимосвязи с мировой художественной культурой (беря во внимание живопись, архитектуру, музыку, театр) позволяет сделать глубокие обобщающие выводы о тех или иных закономерностях, ведущих тенденциях развития русской и мировой культуры в целом. Рассмотренный курс «Русская литература и культура» актуален для программ бакалавриата направления «Педагогическое образование» по профилям «Русский язык и литература» и, особенно, «Русский язык как иностранный язык».

Литература

1. Березовая, Л. Г. История русской культуры : учеб. для студ. высш. учеб. заведений : в 2 ч. / Л. Г. Березовая, Н. П. Берлякова. – Москва : Гуманитарно-издательский центр «ВЛАДОС», 2002. – Ч. 2. – 400 с. – Текст : непосредственный.

2. Водясова, Л. П. Интегративный подход в изучении филологических дисциплин в педагогическом институте / Л. П. Водясова. – Текст : непосредственный // Психология, социология и педагогика. – 2015. – № 3 (42). – С. 4-8.
3. Гнедич, П. П. История искусств. Живопись. Скульптура. Архитектура / П. П. Гнедич. – Москва : Эксмо, 2002. – 848 с. – Текст : непосредственный.
4. Егоров, Б. Ф. Борьба эстетических идей в России 1860-х годов / Б. Ф. Егоров. – Ленинград : Искусство, 1991. – 334 с. – Текст : непосредственный.
5. Ермоленко, С. И. История русской литературы XIX века (70-90-е годы) : учеб. пособие / С. И. Ермоленко. – 6-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 210 с. – Текст : непосредственный.
6. Лотман, Ю. М. История и типология русской культуры / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство, 2002. – 768 с. – Текст : непосредственный.
7. Плохинова, М. Б. О тенденциях развития современного научного знания / М. Б. Плохинова, В. В. Глотова. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2010. – Т. 6, № 2. – С. 40-42.
8. Проскурина, Ю. М. Типология русского реализма XIX века : монографический очерк / Ю. М. Проскурина. – Екатеринбург : [б. и.], 2007. – 74 с. – Текст : непосредственный.
9. Проскурина, Ю. М. *Varia*: О русской классике. XIX век / Ю. М. Проскурина. – Екатеринбург : [б. и.], 2009. – 190 с. – Текст : непосредственный.
10. Семухина, И. А. Русская литература и культура XIX века : учеб. пособие / И. А. Семухина. – Екатеринбург : [б. и.], 2018. – 138 с. – Текст : непосредственный.
11. Щенников, Г. К. История русской литературы XIX века (70-90-е годы) : учеб. пособие / Г. К. Щенников, Л. П. Щенникова. – Москва : Высш. шк., 2005. – 383 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.881.161.1:371.321

DOI: 10.26170/Kso-2020-119

Талашманов Сергей Сергеевич,

учитель русского языка и литературы, МАОУ Гимназия № 8 «Лицей им. С.П. Дягилева»; 620026, Россия, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 173; магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: talashmanov96@mail.ru

МЕТАЯЗЫКОВОЙ МЕМ КАК ЛИНГВОКРЕАТИВНЫЙ ОБУЧАЮЩИЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метаязыковая рефлексия; лингвокреативная деятельность; метаязыковая игра; метаязыковой мем.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены лингвокреативные технологии, используемые на уроках русского языка. Данные технологии необходимы для «самонаучения» ребенка в условиях решения нестандартных задач, которые требуют реализации творческого применения навыков, развивая вербальную креативность обучающихся и их интерес к реализации потенциала языковой системы в собственных коммуникативных практиках. Условием организации лингвокреативной среды на уроках русского языка может стать обращение к такому жанру, как **метаязыковой мем**, использующий специальный *игровой метаязык*. В основу кладется тезис о том, что метаязыковой мем может использоваться на уроках русского языка как особая мнемотехника и креативный лингводидактический материал, определяющий способность к воспроизведению отрефлексированного игрового алгоритма. В статье также описываются экспериментальные методики с использованием метаязыковых мемов, позволяющие диагностировать параметры вербальной креативности школьника.

Talashmanov Sergey Sergeevich,

Teacher of Russian Language and Literature, Gymnasium No. 8 “S.P. Diaghilev Lyceum”; Master’s Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

METALANGUAGE GEMEME AS A LINGUOCREATIVE LEARNING MATERIAL IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

KEYWORDS: metalanguage reflection; metalanguage game; linguo-creative activity; metalanguage gememe.

ABSTRACT. The article presents linguistic and creative technologies used in Russian lessons. These technologies are necessary for the “self-study” of a child in the context of solving non-standard tasks that require the implementation of the creative application of skills, developing the verbal creativity of students and their interest in realizing the potential of the language system in their own communication practices. A condition for organizing a linguistic-creative environment in Russian lessons can be an appeal to such a genre as a metalanguage meme, using a special game metalanguage. It is based on the thesis that a metalinguistic meme

can be used in Russian lessons as a special mnemonic technique and creative linguodidactic material that determines the ability to reproduce a reflexive game algorithm. The article also describes experimental techniques using meta-linguistic memes that allow diagnosing the parameters of a schoolchild's verbal creativity.

Современный урок русского языка должен включать в себя лингвокреативные технологии, необходимые для «самонаучения» ребенка в условиях решения нестандартных задач. Данные задачи требуют реализации творческого применения навыков, которые развивают вербальную креативность обучающихся и их интерес к реализации потенциала языковой системы в собственных коммуникативных практиках. Креативная подача языкового материала, его порождение и восприятие не просто позволят школьнику изучать языковой объект, но и сознательно выделять его, подвергая творческому переосмыслению. Подобные технологии сопровождаются творческой метаязыковой рефлексией, которая углубляет ассоциативный план восприятия языкового материала, позволяет выявить ассоциативный потенциал языковых единиц и стимулировать сознательную установку школьника на лингвокреативный эксперимент со словом.

Условием организации лингвокреативной среды на уроках русского языка может стать обращение к такому жанру, как метаязыковой мем, использующий специальный *игровой метаязык*, заменяющий специальное описание какого-либо лингвистического феномена, что приводит к созданию собственно «**метаязыковых игр**» [2, с. 32]. В основе данного типа игр лежит нестандартная интерпретация правил функционирования и употребления разнородных единиц языка, «отражающая свободное отношение пользователей Сети к „установлениям“ нормы и отрицание лингвистических канонов» [2, с. 32]. Собственно говоря, *метаязыковой мем* – это особый вид «прикола», языковой шутки, продуцирующей эффект обманутого ожидания. Метаязыковой мем представляет собой креолизованный текст, состоящий из вербальной части, подкрепляемой визуальным сопровождением. См., например, серию метаязыковых мемов (представлен вербальный ряд): «Весь мир ЖИ ШИ, а ты в нём Ы!»; «Не совершенен? Не можешь определиться? Страдаешь? Должно быть, ты – глагол»; «Я в компании чувствую себя как деепричастный оборот – обособленно...»; «– У меня две полоски. – Ты что беременна? – Нет, я сказуемое»; «Коротко о написании моего школьного сочинения: вот это я надепричастила»; «побАлуйте себя, забейте на орфоэпию»; «стоять, это ограбление – „стоять“ – это глагол, придурок»; «весь мир – урок русского языка, а ты в нём страдательное причастие»; «он сделал мне сложноподчинённое предложение».

Метаязыковой мем может использоваться как особая мнемотехника и креативный лингводидактический материал на уроках русского языка. Обыгрываемые в мемах языковые факты должны способствовать запоминанию нужной информации с помощью визуального, аудиального или кинестетического представления языковых фактов. Продемонстрируем некоторые примеры, подходящие для каждого раздела языка. В метаязыковом меме «*я в компании себя чувствую как деепричастный оборот... обособленно*» обыгрывается пунктуационное правило обособления распространенного определения, которое ассоциативно отождествляется с привычкой, состоянием человека, пребывающего в обществе обособленно. В мемах «*весь мир жи-ши, а ты в нём Ы!*»; «*весь мир урок русского языка, а ты в нём звОнишь*» обыгрываются орфографические, орфоэпические правила. Данные мемы также содержат намек на необразованность как «изъян», ущербность языковой личности, или, наоборот, это девиз эпатажного неподчинения «никаким» правилам. Мем «*весь мир урок русского языка, а ты в нём ихний*» позволит запомнить правильное формирование притяжательного местоимения «их». Примечательны и другие мемы, выступающие как обучающий материал в русле усвоения правил формообразования. Так, невербальный ряд мема представлен фотографией с бахилами, которые как бы одеты в верхнюю одежду (в куртку), а вербальный ряд представлен надписью «*оденьте, пожалуйста, бахилы*», визуализация неправильного образования формы слова также помогает школьнику с выбором правильной формы глаголов *одеть* и *надеть*. В мемах могут метафорически обыгрываться и принципы синтаксической связи, так, невербальный ряд одного из мемов представлен изображением графической схемы сложноподчиненного предложения с придаточным причины (маркированным соответствующими подчинительными союзами): «[1.], (2. потому что, оттого что, ибо, зачем, что)». Над схемой надпись в виде вопроса «кто ты в атнашениях????()())00», от которой идут две стрелки к главной и придаточной частям. В данном случае метафорически обыгры-

вается сам принцип подчинительной синтаксической связи в сложном предложении, где придаточное «зависит» от главного. Метаязыковая шутка строится на принципе «*ассоциативной идентификации*» (термин Т. А. Гридиной [1, с. 66]): подчинительная и сочинительная связи отождествляются с отношениями «главенства (доминирования)» и «подчинения» в межличностных отношениях. Ирония подчеркивается использованием «олбанского» языка (намеренно неверного написания слова отношения) и аномального количества графических знаков после надписи, усиливающих эмоциональное побуждение к ответу.

Метаязыковые мемы могут использоваться как экспериментальные методики, позволяющие диагностировать параметры вербальной креативности школьника.

Для экспериментальной верификации и диагностики порождения и восприятия метаязыковых мемов учитель может использовать методику завершения / дополнения текста и заполнения текстовых лакун (лакунаризовать метаязыковые мемы), методику прямого толкования и направленный ассоциативный эксперимент: продуцирование текста по предложенному образцу (в данном случае конструирование метаязыковых мемов по аналогии / образцу). Можно предложить школьникам интерпретировать серию метаязыковых мемов, вербальный ряд которых представлен надписью: «*ВИНОГРАДОВ родительный падеж, множественное число*», «*БУНГАЛО глагол прошедшего времени, среднего рода*», после толкования мема нужно предложить ученикам продуцировать текст по предложенному образцу.

Задание второго типа предполагает выявление уровня считывания смысла текста в процессе восстановления и конструирования по образцу метаязыковой игры. Испытуемым нужно заполнить пропуск и объяснить, в чем заключается шутка. Вербальный ряд метаязыкового мема был представлен коротким диалогом двух молодых людей, изображенных на заднем плане: – Надо бы нам встретиться. – Это предложение? – **Грамматическая основа** есть, значит, предложение.

В данном диалоговом тексте было пропущено словосочетание «*грамматическая основа*».

Задание третьего типа предполагает продуцирование текста по предложенному образцу. В инструкции предлагается, опираясь на образец, придумать скороговорки, состоящие из лингвистических терминов. Предлагается метаязыковой мем «*транскрибировали, транскрибировали да не вытранскрибировали*» (по аналогии с известной скороговоркой «корабли лавировали»). На основе подобных экспериментальных методик могут быть созданы диагностические материалы, позволяющие диагностировать следующие параметры вербальной креативности: 1) беглость (способность носителей языка «выдать» несколько реакций на заданный стимул, считав обыгрываемый метаязыковой прототип, который лежит в основе мема); 2) гибкость (способность носителей языка предложить разнородные варианты метаязыкового обыгрывания); 3) оригинальность (степень «нестандартности» обыгрывания метаязыкового прототипа).

Следует учитывать, что текст, построенный на метаязыковой игре, предполагает разные уровни считываемости его смысла в зависимости: а) от уровня специальных лингвистических знаний респондентов и эмпирического опыта использования языка; б) от уровня сложности использованного кода ЯИ.

Метаязыковые мемы определяют способность к воспроизведению отрефлексированного игрового алгоритма. Если школьник считал метаязыковой прототип в меме и осознал его, то рефлексия над игровым словом выводится на самый высокий, творческий уровень. Собственно от «опознания» метаязыкового прототипа и выведения механизма его перекодирования (приема, средства его трансформации, создающего эффект языковой игры) зависит глубина считывания игры. Таким образом, закрепление пройденного материала по русскому языку за счет творческой рефлексии проявляется, когда метаязыковой материал не просто освоен школьником, а интериоризирован и может быть объектом творческой переработки при его использовании и интерпретации. Преподаватель может демонстрировать серию метаязыковых мемов, а обучающиеся устанавливать, какие языковые средства используются в нем и для чего.

Таким образом, метаязыковые мемы как обучающий материал могут стать качественным лингвокреативным фундаментом для развития грамматической, стилистической, лексической и творческой компетенций школьника.

Литература

1. Гридина, Т. А. Языковая игра: стереотип и творчество : монография / Т. А. Гридина. – Екатеринбург, 1996. – 214 с. – Текст : непосредственный.
2. Гридина, Т. А. Языковая игра в современной интернет-коммуникации: метаязыковой аспект / Т. А. Гридина, С. С. Талашманов. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2019. – № 3 (75). – С. 31-37.

Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми образовательными потребностями

УДК 376.4

DOI: 10.26170/Kso-2020-120

Алмазова Ольга Владимировна,

кандидат педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: planet-a1958@yandex.ru

Алмазова Светлана Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: almazsvet@rambler.ru

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация; цифровые технологии; обучающиеся с расстройствами аутистического спектра; дистанционная форма обучения; технологии виртуальной реальности.

АННОТАЦИЯ. В статье приводится анализ практики применения цифровых технологий в образовании обучающихся с расстройствами аутистического спектра, в том числе тех технологий, которые применяются в дистанционном формате. Применение технологий виртуальной реальности в образовании обучающихся с РАС анализируется как перспективное направление работы с ними, их родителями и педагогами.

Almazova Olga Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Almazova Svetlana Leonidovna,

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

DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS: REALITIES AND PROSPECTS

KEYWORDS: digitalization; digital technologies; students with autism spectrum disorders; distance learning; virtual reality technologies.

ABSTRACT. The article analyzes the practice of using digital technologies in the education of students with autism spectrum disorders, including those technologies that are used in a remote format. The use of virtual reality technologies in the education of students with ASD is analyzed as a promising area of work with them, their parents and teachers.

Цифровые технологии (ЦТ) уже стали значительной частью нашей повседневной жизни и разнообразных видов деятельности, включая профессиональную и учебную. А. Ю. Уваров еще три десятилетия назад вместе с академиком А. П. Ершовым разработал первую отечественную концепцию информатизации образования. Внимание представителей отечественной системы образования к широкому использованию информационно-коммуникационных или цифровых технологий (ИКТ или ЦТ) не было равномерным, а претерпело волнообразное течение [6].

А. Ю. Уваров выделяет и описывает три волны особого внимания к ЦТ: первая волна пришла на середину 80-х годов XX столетия и была направлена на обеспечение компьютерной грамотности населения. В 2000-е годы началась вторая волна интереса к ЦТ «под лозунгом внедрения ИКТ в учебный процесс» [6, с. 5]. В период с 2003 по 2012 годы образовательные организации страны получили средства вычислительной техники и были подключены к всемирной сети «Интернет». Третья волна началась в 2018 году в связи с новыми приоритетами государства в области инновационного развития на базе использования ЦТ (Послание Президента В. В. Путина Федеральному Собранию). В настоящее время волна набирает темпы и идет на фоне новой технологической (цифровой) революции. Проникновение ЦТ во все сферы жизни человека требует нового качества образования всех участников образовательных отношений. Поэтому лозунг третьей волны – «цифровая трансформация (или цифровизация) образования» [6, с. 5].

Обучающиеся с расстройствами аутистического спектра (РАС) представляют собой особую категорию среди лиц с ОВЗ. Их «особость» заключается в специфике восприятия окружающей действительности (прежде всего социальной) и, соответственно, в специфике коммуникативного развития и поведения. В зависимости от глубины аутистического барьера в школьной образовательной системе для них предусмотрено четыре варианта обучения на начальном уровне образования: два цензовых и два – нецензовых. Естественно, получая образование по тому или иному варианту, обучающиеся с РАС пользуются всеми технологиями, включая ЦТ, которые реализуются в конкретных образовательных организациях (ОО). Для них составляются разные виды программ: адаптированные основные (АОП), адаптированные основные общеобразовательные (АООП), индивидуальные образовательные (ИОП), специальные индивидуальные программы развития (СИПР) и др. Все перечисленные программы включают в себя ИКТ или ЦТ, которые реализуются с помощью компьютерной техники. В настоящее время компьютер (и его аналоги в виде всевозможных гаджетов) является универсальным массовым инструментом для работы со всеми видами информации. Компьютерные программы позволяют по-новому работать с изображением, звуком, видеоматериалами, текстами, вычислениями и т. д.

Т. Н. Осинина и О. В. Давыдова в своих исследованиях описывают реалии организации цифровой образовательной среды в современных школах для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Они дают общую характеристику ЦТ, которые могут применяться при обучении детей с ОВЗ в целом (включая обучающихся с РАС), отмечают дидактические возможности цифровой образовательной среды (ЦОС) [4].

Реалии современности таковы, что обучающиеся с РАС и их родители с марта 2020 и до окончания учебного года вынуждены были находиться в условиях самоизоляции из-за пандемии COVID-19. Н. Ю. Гусева и О. С. Пискарева проанализировали свой опыт применения дистанционных технологий в обучении детей с РАС в этот период [3].

На помощь всем участникам образовательных отношений пришли ЦТ. Основной формой организации дистанционного обучения стало онлайн-обучение с использованием специализированного программного обеспечения. С обучающимися удалось наладить личный контакт через непосредственный процесс общения с помощью компьютерной техники. Для родителей стало возможным проведение онлайн-уроков и онлайн-консультаций. Формат фиксирования родителями фрагментов домашних уроков на видео и обсуждение с педагогом сильных и слабых сторон их организации и проведения в домашних условиях постепенно стал привычным. Педагоги также нашли вариант разработки интерактивных заданий, которые обучающиеся с РАС могли бы осваивать с частичной помощью родителей. Интерактивные задания педагоги разработали на платформе Google Class в программе PowerPoint, что позволило им не только осуществлять презентации уроков, но и получать обратную связь (ответы) от своих учеников. Для тех детей, которые не владели навыками пользования компьютерной техникой, специалисты разработали обучающие тренажеры, например, тренажер по овладению действиями компьютерной мышки.

Н. Ю. Гусева и О. С. Пискарева пришли к выводу, что наибольшая эффективность организации учебного процесса в отношении обучающихся с РАС достигается при сочетании ЦТ и традиционных форм обучения.

С. Н. Панцырь и Е. Ф. Шведовский в своих публикациях поделились опытом применения ЦТ в дистанционном консультировании семей, воспитывающих детей с РАС [5]. В частности, ими отмечено, что психолого-педагогическое консультирование может быть реализовано онлайн посредством сети Интернет. Консультирование может различаться по способу связи с клиентом: телефон, мессенджеры (WhatsApp, Viber), видеосвязь (Skype, Zoom), форумы, онлайн-платформы, электронная почта и др. Преимуществами дистанционного консультирования ими названы, например, такие: возможность родителей и ребенка с РАС оставаться на связи с консультантом в определенных жизненных ситуациях (отъезд, работа, изоляция при пандемии, удаленный регион проживания, заболевания, в том числе ограничивающие подвижность и т. д.). Кроме того, онлайн-консультации могут сопровождаться наглядностью, если применяются ЦТ по типу Skype, Zoom, специализированные онлайн-платформы. Они позволяют осуществлять обмен фотографиями, видео- и аудиоматериалами, рисунками и т. д.

Если консультация семьи ребенка с РАС предполагает его присутствие, то онлайн-режим помогает специалисту увидеть ребенка в привычной естественной для него среде, оценить его поведенческие реакции в режиме реального времени. Ребенку с РАС такая консультация тоже комфортна, ему не нужно менять привычную для себя обстановку – дома он ощущает себя в безопасности. Через онлайн-консультирование можно осуществлять и некоторые приемы коррекционной работы. С. Н. Панцырь и Е. Ф. Шведовский указывают, что эффективность дистанционной работы всегда более высокая, если до нее были встречи с клиентами в традиционной форме, а также она «в значительной степени зависит от включенности ближайшего социального окружения ребенка с РАС» [5, с. 449].

Таким образом, обобщая опыт практики применения ЦТ в образовании обучающихся с РАС, в том числе в дистанционном формате, констатируем, что исследователи указанной проблемы разными путями приходят к одинаковому выводу: наибольшую эффективность применение ЦТ имеет при сочетании их с работой в традиционной форме – «лицом к лицу».

К сходным выводам приходят О. В. Алмазова, Г. Г. Зак, Т. В. Козик, О. Г. Нугаева, Г. К. Труфанова в отношении обучающихся с умственной отсталостью и с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). Хотя в их публикациях нет прямой отсылки к обучающимся с РАС, но обучающиеся с РАС, осваивающие программу обучения по третьему и четвертому вариантам ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ, как раз входят в обозначенные авторами нозологические группы [1; 2]. Ими проанализированы существующие подходы к классификациям ЦТ, выделены среди них наиболее перспективные для работы с названными выше обучающимися. Одной из них является технология виртуальной реальности (VR). А. Ю. Уваров в своих более ранних работах уже отмечал технологию VR как перспективную в работе с обучающимися с РАС [6].

На сегодняшний день базовая грамотность – это не только умения писать, читать, считать, но и владеть ЦТ, чувствовать себя комфортно в цифровой образовательной среде (ЦОС), творчески применять эти ЦТ для решения нестандартных задач повседневной жизни, для постоянного самосовершенствования и непрерывного образования. Эти и другие умения А. Ю. Уваров называет компетенциями XXI века. Цифровая трансформация образования – это отход от «прохождения материала», переход к формированию у каждого обучаемого требуемых компетенций [6, с. 14].

Технологии VR появились на рынке ЦТ совсем недавно, но активно развиваются. Перспектива их применения в образовании обучающихся с РАС заключается в том, что они способны делать обучение более наглядным, более активным. Они более естественным образом вовлекают обучающихся с РАС в учебный процесс, чем традиционные формы привлечения их внимания.

Кроме того, технологии VR могут оказаться полезными в коррекционной работе с данными обучающимися. Например, мы предполагаем, что для тех детей с РАС, которые отрицают тактильные контакты, но нуждаются в них, такие ЦТ могут стать тренажером в возвращении тактильной чувствительности в пределы нормативных ощущений. Для детей с РАС, которые проявляют в поведении агрессию или самоагрессию, технологии виртуальной реальности могут создать обстановку безопасности для окружающих и для них самих. Главное, что технологии виртуальной реальности, на наш взгляд, могут «натренировать» обучающегося с РАС таким образом, чтобы он смог перенести полученный опыт в социальные ситуации реальной жизни. Наши гипотезы могут быть самыми смелыми, поэтому в перспективе будет продолжено обоснование применения указанной технологии в отношении обучающихся с РАС, их родителей и педагогов.

Литература

1. Almazova, O. V. The Use of Digital Technologies in the Activities of Teachers in the Vocational Guidance of Students with Mental Retardation / O. V. Almazova, G. G. Zak, T. V. Kozik. – Текст : непосредственный // *Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020"*. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 292-298.
2. Almazova, O. V. Use of Information and Communication Technologies in Working with Students with Multiple Complex Developmental Disorders / O. V. Almazova, O. G. Nugaeva, G. K. Trufanova. – Текст :

непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference "Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020". – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 408-413.

3. Гусева, Н. Ю. Применение дистанционных технологий в обучении детей с расстройствами аутистического спектра / Н. Ю. Гусева, О. С. Пискарева. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18, № 2. – С. 6-13.

4. Осинина, Т. Н. Цифровая образовательная среда современной школы для детей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью / Т. Н. Осинина, О. В. Давыдова. – Текст : непосредственный // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. – № 4. – С. 24-28.

5. Панцырь, С. Н. Возможности и условия дистанционного консультирования семей, воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра / С. Н. Панцырь, Е. Ф. Шведовский. – Текст : непосредственный // Аутизм и нарушения развития. – 2020. – Т. 18, № 2. – С. 14-20.

6. Уваров, А. Ю. Образование в мире цифровых технологий: на пути к цифровой трансформации : монография / А. Ю. Уваров. – Москва : Издательский дом ВШЭ, 2018. – 168 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.42

DOI: 10.26170/Kso-2020-121

Бездетко Сергей Николаевич,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sergei.bezdetko@mail.ru

Каракулова Елена Викторовна,

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

Хоппе Людмила Святославовна,

профессор, Университет им. Гумбольдта; Берлин, Германия

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ВОСПРИЯТИЯ ЭЛЕКТРОННОГО И ПЕЧАТНОГО ТЕКСТА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ И НОРМАТИВНО РАЗВИВАЮЩИМИСЯ ШКОЛЬНИКАМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникативные технологии; младшие школьники с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); нормативное развитие; зрительное восприятие.

АННОТАЦИЯ. Информационно-коммуникативные технологии могут использоваться на любом этапе совместной организованной деятельности с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Выявлено противоречие между объективной необходимостью и реальным уровнем внедрения информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс. В статье представлены результаты экспериментального исследования восприятия текста в электронном и печатном виде младшими школьниками с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и нормативным развитием. Раскрываются особенности применения информационно-коммуникативных технологий в работе с обучающимися, имеющими умственную отсталость (интеллектуальные нарушения).

Bezdetko Sergei Nikolaevich,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Karakulova Elena Viktorovna,

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

Hoppe Lyudmila Svyatoslavovna,

Professor, Humboldt University, Berlin, Germany

COMPARATIVE ANALYSIS OF PERCEPTION OF ELECTRONIC AND PRINTED TEXT BY YOUNGER PUPILS WITH MENTAL RESPONSIBILITY AND NORMATIVELY DEVELOPING PUPILS

KEYWORDS: information and communication technologies; elementary school students with mental retardation (intellectual disabilities); normative development; visual perception.

ABSTRACT. Information and communication technologies can be used at any stage of joint organized activity with students with mental retardation (intellectual disabilities). The contradiction between objective necessity and the real level of implementation of information and communication technologies in the educational process is revealed. The article presents the results of an experimental study of the perception of text in electronic and printed form by younger students with mental retardation (intellectual disabilities) and normative development. Features of the application of information and communication technologies in work with students with mental retardation (intellectual disabilities) are revealed.

В настоящее время в нашей стране идет процесс цифровизации образования, в том числе с помощью активного внедрения информационных и коммуникативных технологий (ИКТ) [1; 2; 4; 7; 8; 10].

Информатизация образования – процесс, направленный на обеспечение сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных средств ИКТ, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания [9].

Н. П. Астремская, Е. Н. Сороко, Е. С. Чупрова отмечают, что ИКТ обладают преимуществами перед традиционными средствами обучения, помогают педагогам сделать урок не только более привлекательным, но и развивающим, что особенно актуально в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Рядом авторов изучалась специфика восприятия информации с компьютера или электронных книг [3; 4; 11]. О превосходстве сенсорных экранов над традиционными книгами писали Н. Масатака и др. [11]. Однако, по мнению С. Рейх, Дж. Яу и М. Варшауер обучение с помощью взрослых и традиционных печатных текстов более продуктивно, так как анимация и звуки с играми отвлекают детей [3]. По данным Н. И. Пак, один и тот же электронный текст ученики воспринимают по-разному. Скорость чтения и понимания смысла учебного текста с экрана компьютера во многом зависят от его экранного интерфейса [4].

Возникает противоречие между полезными возможностями экранного представления текста для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого ученика и недостаточностью теории и практики разработки интерфейса электронных материалов, где на первый план часто выходят характеристики «читабельности» электронного текста. Это обуславливает необходимость поиска «золотой середины» между традиционными подходами развивающего обучения и использованием ИКТ.

Экспериментальное изучение 10 обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и 20 обучающихся с нормативным развитием в возрасте 10-11 лет было направлено на изучение зрительного восприятия, техники чтения и понимания прочитанного. Исследование проводилось с помощью изображений и текстов в печатном и электронном виде (с монитора ноутбука). Для изучения особенностей зрительного восприятия у обучающихся на материале печатного и электронного визуального источника использовались следующие адаптированные методики: «Найди отличие» (А. А. Осипова, Л. И. Малашинская); «Фигуры Поппельрейтера»; «Зашумленные изображения» (А. Р. Лурия); исследование техники чтения и понимания прочитанного.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что при выполнении заданий, представленных в электронном виде, обучающиеся с умственной отсталостью затрачивали меньше времени, чем при выполнении аналогичных заданий в печатном варианте. Узнавание «Зашумленных изображений» на электронном носителе у 7 из 10 обучающихся было немного быстрее, чем на печатном. Уровень выполнения заданий – высокий. При этом дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) проявляли больший интерес к заданиям, представленным на электронном носителе (ноутбуке), но не могли объяснить причину заинтересованности.

При исследовании техники чтения для детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) было характерно синтетическое чтение, в процессе которого они соблюдали синтаксические и логические паузы, регулировали силу голоса в зависимости от содержания читаемого текста. У некоторых детей наблюдалось послоговое чтение и невозможность понимания прочитанного. У 3-х детей отмечались незначительные затруднения в установлении логических связей в прочитанном и в оценке событий, отраженных в предлага-

емом тексте. Большинству обучающихся (8 из 10) чтение текста, представленного в печатном классическом варианте, давалось легче, чем аналогичного текста, представленного в электронном виде.

Во время проведения исследования у обучающихся с нормативным развитием при выполнении заданий по методике «Найди отличие», представленных в электронном виде, 12 обучающихся из 20 затрачивали меньшее количество времени, чем при выполнении аналогичного задания в печатном варианте. Узнавание контурных изображений в электронном варианте по времени было немного длительнее, по сравнению с печатным у 12 детей из 20. Зашумленные изображения опознавались быстрее на электронном носителе 16 обучающимися из 20.

Дети данной группы выполняли задания на высоком уровне независимо от способа представления визуального материала.

Следует отметить, что обучающиеся с нормативным развитием приводили следующие аргументы в пользу работы на электронном носителе: на ноутбуке «проще и приятнее выполнять задание»; «понравилось на ноутбуке, так как интереснее, сложнее и понимаю, что изображено»; «на ноутбуке графика и лучше видно».

Но некоторыми детьми было отмечено, что работать с печатным вариантом лучше, поскольку «экран светит, излучение, неприятно смотреть» (у девочки имеется нарушение зрения, ей приходится носить очки на постоянной основе); «лучше на листе, менее размазано»; «лучше на бумаге, не люблю смотреть на экран, это вредно, мне нравится бумажный вариант» (мальчик занимается в художественной школе).

Несмотря на высокие результаты выполнения задания в электронном виде, несколько обучающихся данной группы предпочли классический печатный вариант предоставления информации.

На основании проведенного изучения техники чтения и понимания прочитанного обучающимися с интеллектуальной нормой были отмечены следующие характеристики: большинству детей было свойственно осознанное, правильное чтение целыми словами с соблюдением пауз и интонации. Обучающиеся хорошо понимали прочитанный текст, логику повествования и могли ответить на вопросы по содержанию текста.

Во время обследования было отмечено, что у всех обучающихся с интеллектуальной нормой темп чтения в печатном варианте был значительно выше, чем в электронном.

Таким образом, особенности использования ИКТ в работе с младшими школьниками как с интеллектуальными нарушениями, так и с нормативным развитием определяется тем, какой материал (картинный или текстовый) предлагается детям.

Обучающиеся обеих групп продемонстрировали более высокую мотивацию в работе с электронным носителем, что можно использовать с целью поддержания познавательного интереса на уроках, особенно у детей с интеллектуальными нарушениями.

При применении средств ИКТ необходимо учитывать индивидуальные особенности, предпочтения и состояние здоровья каждого ребенка.

Литература

1. Андерсен, Б. Б. Мультимедиа в образовании : специализированный учебный курс / Б. Б. Андерсен. – Москва : Просвещение, 2017. – 100 с. – Текст : непосредственный.
2. Астремецкая, Н. П. ИКТ в инклюзивном образовании: особенности интеграции и эффективность / Н. П. Астремецкая. – Текст : непосредственный // Цифровая трансформация образования : сборник тезисов конференции. – Минск : Учреждение «Главный информационно-аналитический центр Министерства образования Республики Беларусь», 2018. – С. 321-324.
3. Водяха, С. А. Особенности структуры интеллекта младших школьников, обучаемых посредством гаджетов / С. А. Водяха, Ю. Е. Водяха, С. А. Минюрова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 133-140.
4. Современные проблемы информатизации образования : монография / И. Г. Захарова, М. П. Лапчик, Н. И. Пак [и др.] ; ответственный редактор М. П. Лапчик. – Омск : ОмГПУ, 2017. – 402 с. – Текст : непосредственный
5. Мухаметзянов, И. Ш. Медицинские аспекты информатизации образования : монография / И. Ш. Мухаметзянов. – Москва : Просвещение, 2010. – 72 с. – Текст : непосредственный.

6. Огнева, М. А. Развивающие игры как средство коррекции речи у детей младшего школьного возраста, обучающихся в специальных коррекционных классах / М. А. Огнева. – Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : сборник материалов конференции. – Санкт-Петербург : АСТ, 2014. – С. 215-218.
7. Сороко, Е. Н. Использование электронных ресурсов в коррекционно-образовательном процессе / Е. Н. Сороко. – Текст : непосредственный // Специальная адукация. – 2014. – № 1. – С. 26-30.
8. Чупрова, Е. С. Использование информационных технологий в коррекционной работе / Е. С. Чупрова. – Текст : непосредственный // Педагогика: традиции и инновации : сборник трудов конференции. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 75-78.
9. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования : словарь / И. В. Роберт, Т. А. Лавина. – Москва : ИИО РАО, 2009. – 96 с. – Текст : непосредственный.
10. Филатова, И. А. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Текст : непосредственный // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы международной научно-практической конференции. – Саранск : Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 2018. – С. 593-598.
11. Masataka, N. Development of reading ability is facilitated by intensive exposure to a digital children's picture book / N. Masataka. – Текст : непосредственный // *Frontiers in Psychology*. – 2014. – № 5. – P. 5-8.

УДК 376.37-053"465.00/.07"

DOI: 10.26170/Kso-2020-122

Губайдуллина Эмиля Равилевна,

студент 3 курса, Казанский федеральный университет; 420111, Россия, г. Казань, ул. М. Межлаука, 1; e-mail: emilechka10@mail.ru

Артемьева Татьяна Васильевна,

кандидат психологических наук, доцент, Казанский федеральный университет; 420111, Россия, г. Казань, ул. М. Межлаука, 1; e-mail: artetanya@yandex.ru

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ДИАГНОСТИКА МИНИМАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети; диагностика; дислалия; дизартрия; алалия.

АННОТАЦИЯ. В данной статье была рассмотрена актуальность изучения проблемы дифференциальной диагностики минимальных нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста. Проанализированы основные виды сходных речевых состояний. Обоснованы дифференцированные приемы логопедической коррекции.

Gubaydullina Emilyya Ravilevna,

3rd year Student, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Artemyeva Tatiana Vasilyevna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

DIFFERENTIAL DIAGNOSIS OF MINIMAL VIOLATIONS OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH IN PRESCHOOL CHILDREN

KEYWORDS: children; diagnosis; dyslalia; dysarthria; alalia.

ABSTRACT. This article discusses the relevance of studying the problem of differential diagnosis of minimal violations of the pronunciation side of speech in preschool children. The main types of similar speech disorders are analyzed. Differentiated methods of speech therapy correction are justified.

Введение. В последнее время все чаще требуется логопедическая помощь детям с минимальными нарушениями произносительной стороны речи, которые характерны для большого ряда речевых расстройств. Для проведения дальнейшей эффективной коррекционной работы с такой категорией детей важно отграничить сходные на первый взгляд речевые патологии. Именно поэтому представляется необходимым проведение дифференциальной диагностики, позволяющей уточнить логопедическое заключение.

Вопросам дифференциальной диагностики речевых нарушений в целом посвящено недостаточное количество работ. И. Б. Карелина (1996) занималась изучением дифференциальной диагностики стертых форм дизартрии и сложной дислалии [3]. А. М. Шацкова (2009) провела сравнительный анализ минимальных нарушений произносительной стороны речи путем экс-

периментального подхода [13]. О. В. Елецкая и А. А. Тараканова (2019) разработали учебно-методическое пособие, раскрывающее вопросы дифференциальной диагностики нарушений речевого развития [10]. Однако в настоящее время недостаточно хорошо изучены критерии дифференциальной диагностики минимальных нарушений произносительной стороны речи у детей, поэтому встает вопрос о систематизации знаний о сходных речевых состояниях.

Основная часть. Точная диагностика нарушений речи имеет неопределимое значение для специалистов. С одной стороны, правильная постановка логопедического заключения позволяет разобраться в механизме возникновения речевой патологии, в ее причинах и установить вид речевого нарушения, а с другой стороны, от результатов дифференциальной диагностики напрямую зависит результативность предстоящей коррекционной работы.

Для большого ряда речевых расстройств характерны фонетические нарушения разной степени тяжести. Именно поэтому диагностика таких речевых патологий может быть проблематичной, учитывая гетерогенную симптоматику и отсутствие четкого диагностического маркера [8]. Чаще всего фонетические нарушения в минимальной степени расцениваются разными специалистами то как дислалия, то как стертая дизартрия, то как проявления алалии. Единственной формой речевой патологии, выраженность которой представлена в литературе как минимальное проявление, является стертая дизартрия. Однако минимальные проявления могут касаться любой формы речевой патологии, а в тех случаях, когда они объединены сходной симптоматикой, их дифференциальная диагностика будет затруднена [13].

Фонетические нарушения при дислалии. Наиболее распространенным речевым нарушением в настоящее время является дислалия, нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата [11]. В логопедической практике данный тип речевой патологии принято считать одним из простых, так как у детей страдает лишь звукопроизношение, однако и он требует определенного коррекционного воздействия. В целом можно говорить о том, что нарушения звукопроизношения могут касаться любых звуков, но наиболее часто они затрагивают произношения артикуляционно сложных звуков, требующих тонкой дифференциации движений органов речевого аппарата [6]. Уровень развития интонационной стороны речи у таких детей соответствует возрастной норме, а в фонематическом восприятии не наблюдается грубых нарушений. Однако возможны затруднения в динамической координации движений, переключении и удержании ускоренного темпоритма. Также важно подчеркнуть, что у детей с дислалией не отмечается особенностей анамнеза.

Как у детей, развитие которых соответствует возрастной норме, так и у обучающихся с фонетическими нарушениями при оказании логопедического воздействия по мере взросления наблюдается более высокая точность и последовательность артикуляции [9]. Это свидетельствует о том, что фонетические нарушения при дислалии достаточно быстро преодолеваются: за короткий период звуки автоматизируются и дифференцируются, а дети в дальнейшем не испытывают специфических трудностей обучения и не нуждаются в дополнительной логопедической помощи.

Фонетические нарушения при минимальных проявлениях дизартрии. Достаточно часто за логопедической помощью обращаются родители со следующим запросом – они отмечают, что у ребенка будто «каша во рту». Такой признак нечеткой артикуляции зачастую свидетельствует о минимальных проявлениях дизартрии. Термином «дизартрия» обозначают расстройство произносительной стороны речи, при котором страдает звукопроизношение и просодическая организация звукового потока. При этом нарушаются высота, тон, громкость голоса, ритмико-интонационный уровень высказывания, искажается фонетическая окраска речевых звуков, в целом неправильно реализуется фонетический строй речи. Эту патологию связывают главным образом с нарушением иннервации мышц периферического речевого аппарата в результате органического или функционального поражения центральной нервной системы [2].

Основным отличительным признаком стертой дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. Речевая и мимическая мускулатура такого ребенка имеют ограниченную подвижность. Дети-дизартрики имеют нечеткое звукопроизношение; в процессе речи ритм дыхания нарушается, вследствие чего нарушаются темп, ритм и плавность речи. Учитывая тот факт, что кинестетический анализатор у детей с дизартрией работает ис-

каженно, нередко возникают и фонематические нарушения [5]. Также такого ребенка можно узнать по голосу: он может быть то тихим и слабым, то резким [12]. Стоит расспросить родителей и об анамнезе, так как при стертой дизартрии имеют место быть перинатальные патологии, а также задержка или отставание в становлении моторных функций.

Дети, обучающиеся в условиях массовой школы и имеющие минимальные проявления дизартрии, в первом классе могут иметь трудности овладения чтением и письмом, поэтому нуждаются в логопедическом воздействии. Из этого следует, что подход в преодолении данного речевого нарушения должен быть принципиально иным, так как данной группе детей необходимы более длительные логопедические занятия.

Фонетические нарушения при сочетанной речевой патологии в виде минимальных проявлений дизартрии и алалии. Существуют также группы детей, которым присущи множественные нарушения звукопроизношения, проявляющиеся в виде замен, искажений и смешений звуков при изолированном произнесении и в потоке речи, а также нарушения просодической стороны речи в виде нарушений голоса и ошибках восприятия и воспроизведения интонации. Среди описываемых нарушений данный тип речевой патологии можно отнести к одним из затруднительных в плане коррекционной работы. Речь идет о сочетанном нарушении в виде минимального проявления дизартрии и алалии.

Алалия трудно диагностируема в связи с тем, что патологические изменения чаще всего приходится на внутриутробное развитие или ранний детский период [1]. И хотя алалия обычно всегда характеризуется практически полным отсутствием речи, в составе данной патологии механизм недоразвития речевых центров провоцирует множественные тяжелые нарушения звукопроизношения, а также отклонения в фонематическом восприятии, вследствие чего данное речевое нарушение рассматривается как минимальное проявление алалии.

Дизартрия же в данном случае проявляется в виде просодических отклонений. Нарушения интонационной стороны речи у детей с минимальными проявлениями дизартрии выражаются не только в нарушениях воспроизведения комплекса интонационных компонентов, но и в их восприятии. Овладение интонационным богатством языка важно не только для формирования культуры речи, но и для культуры общения. Расстройства интонационной выразительности у дошкольников со стертой дизартрией в дальнейшем могут стать причиной школьной дезадаптации [4].

При сочетанной речевой патологии в виде минимальных проявлений дизартрии и алалии у детей наблюдается недостаточный уровень сформированности словарного запаса, отмечаются затруднения с грамматически верным построением фразы, вследствие чего для дошкольников характерны нарушения языкового оформления и смысловой цельности при передаче текста. При изучении анамнестических данных обнаруживаются патологии беременности и родов, а в некоторых случаях – и отставания в раннем психофизическом развитии. Возможно наличие анатомо-физиологических особенностей речевого аппарата в виде укороченной подъязычной складки. У большинства же детей отмечаются значительные нарушения статической и динамической координации движений, особенности двигательной памяти, переключаемости и самоконтроля [7].

Данное нарушение требует особого внимания специалиста, так как в течение всего обучения в начальной школе дети с данным типом речевой патологии имеют трудности в овладении письмом и чтением, а потому нуждаются в систематических логопедических занятиях.

Приведенный в работе материал позволяет сделать выводы о невероятной значимости профессионального проведения логопедического обследования. При этом специалисту необходимо быть предельно внимательным и учитывать все стороны речевого и неречевого развития ребенка, а также подробно изучать медицинскую документацию. Однако проведение дифференциальной диагностики может быть сложным для молодых и неопытных логопедов, так как для успешного обследования важную роль имеет и многолетняя логопедическая практика. Именно поэтому молодым специалистам важно посещать различные методические собрания, совещания и семинары по вопросам отграничений одних речевых патологий от других, где учителя-логопеды могут обменяться опытом и передать накопленные ими знания новому поколению специалистов. Это позволит логопедам приобрести новые компетенции в

данной сфере, изучить сходные речевые патологии на примере случаев из логопедической практики, а также осознать, что именно благодаря обследованию речи ребенка и постановке логопедического заключения намечается дальнейшая коррекционная работа.

Заключение. Таким образом, в настоящее время особенно остро стоит вопрос об отграничении сходных на первый взгляд речевых состояний. Минимальные нарушения произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста могут быть проявлением любой речевой патологии, начиная с дислалии и заканчивая проявлениями алалии. Каждое нарушение речи требует особого логопедического подхода и различного коррекционного маршрута, вследствие чего особенно важно владеть приемами дифференциальной диагностики. В специальной литературе только начинают разрабатываться современные пособия по данной теме, что свидетельствует об актуальности проблемы дифференциальной диагностики и необходимости создания методологического аппарата.

Литература

1. Артемова, Е. Э. К вопросу изучения алалии как дизонтогенеза речевого развития / Е. Э. Артемова, А. А. Басова. – Текст : непосредственный // *Universum: психология и образование*. – 2016. – № 3-4. – С. 2-14.
2. Барина, А. Л. К вопросу о дизартрии как логопедической проблеме / А. Л. Барина. – Текст : непосредственный // *Актуальные проблемы современного общего и профессионального образования : сборник трудов конференции*. – Магнитогорск : Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2015. – С. 126-129.
3. Карелина, И. Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии / И. Б. Карелина. – Текст : непосредственный // *Дефектология*. – 1996. – № 5. – С. 10-14.
4. Левина, Н. М. Коррекционная работа по формированию интонационной стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией / Н. М. Левина, С. С. Сазонова. – Текст : непосредственный // *Модернизация образования: проблемы и перспективы : сборник трудов конференции*. – Рязань : Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина, 2015. – С. 414-418.
5. Солдатов, Д. В. Логопсихологические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза / Д. В. Солдатов, Л. Н. Роденко. – Текст : непосредственный // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2018. – № 3. – С. 225-229.
6. Цаплева, А. В. Специфика организации коррекционно-логопедической работы по преодолению артикуляционно-фонетической дислалии / А. В. Цаплева, Т. Ф. Рудзинская. – Текст : непосредственный // *Специальное образование и социокультурная интеграция – 2019: формирование коммуникативно-речевой компетенции в условиях инклюзии : сборник трудов конференции*. – Саратов : Саратовский источник, 2019. – С. 408-417.
7. Шацкова, А. М. Сравнительный анализ минимальных нарушений произносительной стороны речи у детей дошкольного возраста / А. М. Шацкова. – Текст : непосредственный // *Известия ВГПУ*. – 2008. – № 9. – С. 274-277.
8. Geytenbeek, J. The use of Dodd's Model for Differential Diagnosis to classify childhood speech sound disorders / J. Geytenbeek. – Текст : непосредственный // *Developmental medicine and child neurology*. – 2019. – № 6. – P. 626.
9. Ha Seunghee, Seo Dong Gi. Articulatory Consistency for Differential Diagnosis of Speech Sound Disorders / Ha Seunghee, Seo Dong Gi. – Текст : непосредственный // *Communication sciences and disorders*. – 2019. – № 4. – P. 1015-1025.
10. Елецкая, О. В. Дифференциальная диагностика нарушений речевого развития : учебно-методическое пособие / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. – Москва : Форум, 2019. – 160 с. – Текст : непосредственный.
11. Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – Текст : непосредственный.
12. Поливара, З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста : учебное пособие / З. В. Поливара. – Москва : ФЛИНТА, 2013. – 140 с. – Текст : непосредственный.
13. Шацкова, А. М. Дифференциальная диагностика минимальных проявлений речевой патологии у детей при сходных нарушениях произносительной стороны речи : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.03 / Шацкова Анна Михайловна. – Москва, 2009. – 220 с. – Текст : непосредственный.

Зак Галина Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: galina.zak@mail.ru

Козик Татьяна Владимировна,

аспирант 2 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kozik-1993@mail.ru

АСПЕКТЫ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная ориентация; профориентационная работа; аспекты профориентационной работы; обучающиеся с умственной отсталостью; образовательная организация, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы.

АННОТАЦИЯ. В статье представлено понятие «профессиональная ориентация». Раскрываются аспекты профориентационной работы с обучающимися с умственной отсталостью. Материалы статьи могут быть полезны педагогам-дефектологам и воспитателям образовательных организаций, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, а также родителям (законным представителям) обучающихся с умственной отсталостью.

Zak Galina Georgievna,

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

Kozik Tatyana Vladimirovna,

Postgraduate Student of 2 years, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

ASPECTS OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK WITH STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

KEYWORDS: professional orientation; career guidance work; aspects of professional orientation work; students with mental retardation; educational organization that implements adapted basic General education programs.

ABSTRACT. The article presents the concept of “professional orientation”. Aspects of career guidance work with students with mental retardation are revealed. The materials of the article can be useful for teachers-defectologists and educators of educational organizations that implement adapted basic General education programs, as well as parents (legal representatives) of students with mental retardation.

Трудовое обучение и воспитание обучающихся с умственной отсталостью занимает ведущее место в общей системе работы образовательной организации, реализующей адаптированные основные образовательные программы [1; 4; 6]. Усилия образовательной организации направлены на приобщение всех обучающихся к труду, воспитание любви к труду. Благодаря этому у обучающихся развивается чувство собственного достоинства и основанное на нем стремление жить собственным трудом. Трудовое обучение в образовательной организации становится основой для последующей профессиональной деятельности [3]. Неотъемлемой частью подготовки обучающихся с умственной отсталостью к самостоятельной трудовой деятельности является профессиональная ориентация [8; 10].

Придерживаясь точки зрения В. В. Коркунова, под профессиональной ориентацией понимаем комплекс научно обоснованных социально-экономических, психолого-педагогических и медико-физиологических мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения, соответствующего индивидуальным возможностям, особенностям личности и потребностям общества [5].

Целью профориентационной ориентации является подготовка обучающихся к обоснованному выбору профессии, удовлетворяющему их личные интересы, общественные потребности и запросы рынка [2].

Профессиональная ориентация – это система, включающая несколько аспектов: социальный, экономический, психолого-педагогический и медико-физиологический.

Социальный аспект профессиональной ориентации связан с выявлением удовлетворенности/неудовлетворенности работой, выбранной профессией, формированием ценност-

ных ориентиров подрастающего поколения в профессиональном самоопределении, изучением требований к квалификации работника той или иной сферы.

Экономический аспект профориентации направлен на изучение демографической структуры трудовых ресурсов рынка труда, условий, повышающих его производительность, профессиональной непригодности работников. Подготовка обучающихся к выбору профессии в соответствии с потребностями общества и их возможностями.

Медико-физиологический аспект профориентации связан с определением психофизиологических особенностей обучающихся, состояния их здоровья, позволяющим выполнять определенную профессиональную деятельность. Разработка критериев профессионального отбора в соответствии с состоянием здоровья, а также требований, которые предъявляет профессия к личности обучающегося [7; 9].

Психолого-педагогический аспект профориентации предполагает изучение психологических сторон профессиональной пригодности, выявление профессионально значимых свойств личности. Работа по профессиональной ориентации оказывает воздействие на профессиональные интересы людей, способствует формированию положительных мотивов выбора профессии, которые обеспечивают согласование интересов личности и общества. В данном аспекте важно правильно организовать психолого-педагогическое изучение обучающихся с умственной отсталостью, которое включает: изучение развития учебно-трудовой деятельности и профессиональных способностей; изучение профессиональной направленности личности; изучение черт характера. При изучении учебно-трудовой деятельности следует обратить внимание на изучение мотивов деятельности; уровень знаний и умений обучающихся, формируемых в процессе профильного трудового обучения; изучение развития интеллектуальных трудовых умений; характеристики сформированности двигательных навыков; выявление возможных затруднений обучающихся, вызывающих необходимость оказания им помощи со стороны педагога.

Таким образом, работа по профессиональной ориентации обучающихся с умственной отсталостью опирается на аспекты профориентации. Рассматривая совокупность вышеперечисленных аспектов, педагог выстраивает деятельность по профессиональной ориентации вышеуказанных обучающихся. Опора на них дает наиболее полную картину интересов, склонностей и ограничений обучающихся, а также потребностей общества и рынка труда.

Литература

1. Брызгалова, С. О. Социально-трудовая адаптация выпускников с нарушением интеллекта : учебно-методическое пособие / С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, О. А. Арапова [и др.] ; под ред. Г. Г. Зак. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – 108 с. – Текст : непосредственный.
2. Зак, Г. Г. Аспекты психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья : коллективная монография : в 2 ч. / Г. Г. Зак [и др.] ; под общ. ред. О. В. Алмазовой. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2016. – Ч. 2. – 263 с. – Текст : непосредственный.
3. Замский, Х. С. История олигофренопедагогики : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Х. С. Замский. – Москва : Просвещение, 1974. – 392 с. – Текст : непосредственный.
4. Коркунов, В. В. В помощь учителю столярного дела : учебно-методическое пособие / В. В. Коркунов, В. В. Родомазов, А. В. Зигарь. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2010. – 109 с. – Текст : непосредственный.
5. Коркунов, В. В. Профессионально-трудовое обучение, воспитание и адаптация учащихся с нарушением интеллекта : монография / В. В. Коркунов, С. О. Брызгалова, Г. Г. Зак, А. А. Гнатюк. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2012. – 209 с. – Текст : непосредственный.
6. Коркунов, В. В. Социально-трудовая адаптация учащихся и выпускников вспомогательных школ (принципиальные положения, организация и содержание) : методические рекомендации / В. В. Коркунов ; под ред. Ш. Н. Нигаева. – Свердловск : Свердловский педагогический институт, 1990. – 36 с. – Текст : непосредственный.
7. Пилюгина, Е. И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях / Е. И. Пилюгина, М. Д. Иванова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 619-623. – URL : <https://moluch.ru/archive/149/42233/> (дата обращения: 28.07.2020).

8. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – Москва : Просвещение, 2019. – 365 с. – Текст : непосредственный.
9. Татьяначенко, Д. В. Профориентация: основы, проблемы, тенденции, ресурсы : методическое пособие для руководителей образовательных организаций / Д. В. Татьяначенко. – Челябинск : Центр управления образовательными проектами ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ», 2016. – 55 с. – Текст : непосредственный.
10. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). – URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru/wp-content/uploads/2014/04/ФГОС8.pdf> (дата обращения: 10.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 373.25

DOI: 10.26170/Kso-2020-124

Конева Нина Алексеевна,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nina-konieva@mail.ru

ПРИЕМЫ АКТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: познавательная деятельность; активизация познавательной активности; дистанционное обучение; информационно-коммуникативные технологии.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматривается проблема активизации познавательной деятельности старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения. Проанализированы методы и приемы активизации познавательной деятельности. Показаны конкретные приемы работы, которые позволят активизировать познавательную деятельность старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья в условиях дистанционного обучения.

Koneva Nina Alekseevna,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

METHODS OF ACTIVATING THE COGNITIVE ACTIVITY OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

KEYWORDS: cognitive activity; activation of cognitive activity; distance education; communicative and information technologies.

ABSTRACT. This article considers the problem of enhancing the cognitive activity of older preschoolers with disabilities in the context of distance education. Methods and techniques for enhancing cognitive activity are analyzed. Shown are specific methods of work that will activate the cognitive activity of older preschoolers with disabilities in the context of distance education.

На этапе завершения дошкольного образования федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет целевые ориентиры: ребенок овладевает основными культурными способами деятельности; проявляет инициативу и самостоятельность в различных видах деятельности; ребенок овладевает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе; обладает развитым воображением; достаточно хорошо владеет устной речью; развита крупная и мелкая моторика; способен к волевым усилиям; у ребенка достаточно выраженная любознательность.

В качестве результатов образования на дошкольном уровне выступают жизненные компетенции, которые включают в себя деятельностную, социальную, коммуникативную, здоровьесберегающую и информационную компетентности.

Задачей педагогов ДОУ является воспитать творческую, всесторонне развитую личность, гибкую, достаточно быстро ориентирующуюся в постоянно меняющихся условиях, готовую осваивать новое. По этой причине в настоящее время вопрос активизации познавательной деятельности старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) актуален. Особенно ярко он проявляется в новых реалиях нашей жизни, когда дистанционное обучение становится жизненной необходимостью по многим причинам: соматическая ослабленность дошкольников (частые пропуски из-за болезней), пандемия и другое.

Психологический словарь дает следующее определение понятия познавательной деятельности: «сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретение информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний». Познавательная деятельность тесно связана с познавательной активностью. Эти процессы формируются еще в дошкольном возрасте и создают условия для благополучного, гармоничного развития ребенка.

Главная цель дистанционного обучения – предоставить ребенку возможности получить образование на дому, в любое время суток.

Смысл дистанционного обучения дошкольника заключается в том, что ребенок приобретает возможность смотреть видеозанятия, изучать учебный материал, находясь дома, получать и выполнять задания, осуществлять повторный просмотр материала.

Педагоги должны понимать, что без помощи родителя или взрослого ребенок не сможет полноценно получать образование онлайн. Поэтому необходима предварительная работа с законными представителями ребенка. Перед занятием родители подготавливают все необходимые материалы для проведения занятия. Просматривают видео и прослушивают аудио, а затем привлекают дошкольника.

При обучении и воспитании дошкольника используются разнообразные методы и приемы, активизирующие познавательную активность. Ю. К. Бабанский выделил три основные группы методов: стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности детей; организация и осуществление учебно-познавательной деятельности; организация контроля и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности детей.

Система работы активизации познавательной деятельности детей к обучению строится на основных положениях теории деятельности, теории развития познавательного интереса, теории активизации познавательной деятельности, педагогики коллективных дел.

В условиях дистанционного обучения дошкольников с особыми образовательными потребностями, так же как и в непрерывной образовательной деятельности офлайн, решается ряд коррекционно-образовательных, коррекционно-развивающих и коррекционно-воспитательных задач.

ИКТ позволяют создать игровую мотивацию к получению знаний. Для этого можно использовать прием «Помощь любимому персонажу в решении его проблемы», прохождение квеста по одной из лексических тем.

К мотивам личной заинтересованности относится детское творчество, которое в некоторых случаях может стать очень стойким и сильным мотиватором.

Примером познавательного мотива может служить детское экспериментирование. Детское экспериментирование – это детская деятельность, в результате которой ребенок самостоятельно, под незаметным руководством взрослого делает для себя открытие. Важно, чтобы в процессе экспериментирования взрослый выступал не как учитель, а как равноправный партнер, незаметно направляющий детскую деятельность в нужное русло. Знания, не рассказанные взрослым, а добытые самостоятельно, всегда являются более осознанными и прочными.

К следующей группе методов – организации и осуществления учебно-познавательной деятельности – можно отнести активацию энергетического потенциала организма (дыхательные упражнения, самомассаж, глазодвигательные упражнения, артикуляционная гимнастика, формирование одновременных и реципрокных координаций); формирование операционального обеспечения вербальных и невербальных психических процессов, развитие зрительного гнозиса; задания на формирование пространственных и квазипространственных представлений, слухового гнозиса и развития фонетико-фонематических процессов, развитие мнестических процессов. Все эти игры широко распространены на разных обучающих платформах.

Третья группа методов – методы организации и самоконтроля эффективности учебно-познавательной деятельности. Дистанционная форма обучения не исключает ритуалы и правила, введенные взрослым. Важным фактором является принятие и выполнение ребенком правил и норм взаимодействия с другими людьми и самим собой. С самого начала ребенок должен понять и усвоить нормы и правила (ритуалы) поведения в группе, основные принципы взаимодействия с ее членами.

Немаловажным является работа по самоконтролю дошкольников на онлайн занятиях. Работа с детьми по формированию действий самоконтроля в задании продолжается до тех пор, пока они не станут привычными, т. е. пока дети не научатся правильно их запоминать, понимать, спрашивать о непонятном, в любое время проверять себя, ориентируясь на алгоритм этого действия.

В современном мире развитие коммуникационных и информационных технологий идет очень быстрыми темпами. Обучение и образование современных детей и родителей тесно переплетается с компьютерными технологиями и интернетом. Педагогическое сообщество ДОУ также интенсивно внедряют в работу инновационные технологии. Поэтому основная задача педагогов дошкольного учреждения – выбрать инновационные методы и формы организации работы с детьми, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Литература

1. Гришаева, С. А. Здоровьесберегающее применение информационных технологий в инклюзивном образовании / С. А. Гришаева, Е. А. Митрофанова. – Текст : непосредственный // Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения : сборник трудов конференции. – Москва : Московский государственный технический университет им. Н.А. Баумана, 2020. – С. 361-363.
2. Зайцева, Н. В. Обучение дошкольников с ОВЗ в цифровом мире / Н. В. Зайцева, Л. А. Корж. – Текст : непосредственный // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сборник научных статей. – Коломна : Государственный социально-гуманитарный университет, 2020. – С. 143-146.
3. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с. – Текст : непосредственный.

УДК 376.112.4

DOI: 10.26170/Kso-2020-125

Нугаева Ольга Георгиевна,

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

Труфанова Галина Константиновна,

старший преподаватель, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ya.trufanova-galina@yandex.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: информационно-коммуникационные компетенции; информационно-коммуникационные технологии; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются возможности использования информационно-коммуникационных технологий в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья. Авторами осуществлен теоретический анализ возможностей включения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс с целью развития информационно-коммуникационной компетентности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Nugaeva Olga Georgievna,

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

Trufanova Galina Konstantinovna,

Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES WORKING WITH STUDENTS WITH DISABILITIES

KEYWORDS: information and communication skills; information and communication technologies; students with disabilities.

ABSTRACT. The article discusses the possibilities of using information and communication technologies in working with students with disabilities. The authors carried out a theoretical analysis of the possibilities of including ICT in the educational process in order to develop the information and communication competence of students with disabilities.

Исследователями и педагогами описывается опыт создания, апробации, реализации и дальнейшего совершенствования компьютерных технологий в образовательном процессе общеобразовательных организаций и образовательных организаций, реализующих адаптированные основные образовательные программы, применимых как на отдельных уроках и коррекционных курсах, так и во внеурочной деятельности.

Одним из первых исследований по проблеме внедрения в образовательный процесс информационных технологий в работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья является работа О. И. Кукушкиной (2005). Компьютер рассматривается как инструмент специального обучения в работе с детьми, подчеркиваются очевидные достоинства его применения. Среди таких преимуществ использования компьютера в образовании О. И. Кукушкина выделяет следующие: вариативность индивидуализации специального образования, повышение мотивации обучающихся к выполнению и решению сложных для них учебных задач, моделирование с помощью знаковых форм сложных объектов познания, создание дополнительного наглядного материала и визуальных динамических опор. Помимо этого, автором разработан методологический подход к использованию компьютерных технологий визуализации звучащей речи в системе работы сурдопедагога [5]. Данным исследованием в России был дан толчок для создания информационных технологий в специальном образовании и использования их в различных областях знаний при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, например «Мир за твоим окном», «Лента времени», «Моя жизнь» и др. [6].

О. В. Алмазова, О. Г. Нугаева и Г. К. Труфанова выделили в деятельности педагога по применению средств ИКТ с обучающимися с тяжелыми и множественными нарушениями развития (ТМНР) следующие направления: ИКТ как предмет изучения, ИКТ как средство обучения, ИКТ как средство коррекции, ИКТ как средство альтернативной коммуникации, определили содержание каждого из направлений [1].

Ю. В. Борблик, осуществляя обзор исследований, посвященных применению игровых компьютерных технологий в образовательном процессе с обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предлагает рекомендации разработчикам компьютерных игр и выделяет несколько групп программной функциональности с учетом психофизических и интеллектуальных особенностей контингента:

- организация уровней и сложности игры (предоставление пользователям возможности возврата к предыдущим уровням или действиям);
- ввод информации (разрешение ввода информации альтернативными способами; обеспечение упрощенным управлением игрой);
- графическое оформление (ограничение количества слов, снижение посторонних шумов для максимальной концентрации пользователя на главном объекте);
- звуковое оформление (предусмотреть возможность отключения, повтора и регулировки звука в ходе игры, одновременность текстового и звучащего вариантов инструкции) [2].

С опорой на работы О. А. Шабалиной, Ю. В. Борблик был разработан и реализован педагогами Волгоградской специальной коррекционной школы – интерната № 3 программный комплекс по предметным модулям «Грамматика», «Чтение» и «Математика», представляющий собой набор игровых заданий, направленных на закрепление знаний по определенной теме в соответствии с учебной программой. Примечательно, что задания в этом комплексе могут быть предъявлены обучающимся как в традиционной форме, так и в игровой, примерами игр являются игры «Буква потерялась», «Найди слово», «Учим цифры» [9; 10].

Комплекс обеспечивает активизацию процесса формирования у обучающихся школьно значимых функций – чтения, письма и счета, позволяет сформировать у обучающихся готовность к восприятию учебного материала при переходе от одной школьной дисциплины к другой.

Уникальный опыт внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий осуществлен в Пензенской области, где созданы лаборатория виртуальных экскурсий и цифровая интерактивная лаборатория, целью которых является развитие компетенций инструментальной и коммуникационной грамотности обучающихся инклюзивного образовательного пространства. Решая поставленные задачи, педагоги организуют обучающихся, в том числе и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья различных форм дизонтогенеза, на создание мультипликационных фильмов самостоя-

тельно для использования их на уроках математики, технологии, окружающего мира, чтения, музыки, изобразительного искусства. Например, на уроках чтения по мотивам различных жанров устного народного творчества используется экранизация песенок и потешек, считалок и небылиц, созданных обучающимися мультипликационных фильмов. Обучающихся увлекает сам процесс создания фильма, мотивирует к изучению и более глубокому пониманию истоков народного творчества, способствует развитию информационных и коммуникационных компетенций у обучающихся [3; 4; 8].

В работе Л. Ф. Фатиховой и Е. Ф. Сайфутдиаровой рассматривается решение проблемы применения компьютерных технологий в образовательных организациях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, на уроках биологии с применением 2D- и 3D-графики по формированию у обучающихся с нарушением интеллекта естественно-научных знаний по отдельным разделам [7].

Дальнейшее внедрение в образовательный процесс обучающихся с ограниченными возможностями здоровья компьютерных технологий, способствующих развитию у обучающихся информационно-коммуникационной компетенции в урочной форме и внеклассной работе, является перспективным направлением в психолого-педагогических исследованиях.

Литература

1. Almazova, O. V. Use of Information and Communication Technologies in Working with Students with Multiple Complex Developmental Disorders / O. V. Almazova, O. G. Nugaeva, G. K. Trufanova. – Текст : непосредственный // Advances in social science, education and humanities research : proceedings of the conference “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects DETP 2020”. – Ekaterinburg : Atlantis Press, 2020. – P. 413-418.
2. Борблик, Ю. В. Применение обучающих игр в учебном процессе коррекционных школ VIII вида / Ю. В. Борблик, О. А. Шабалина. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18, № 1. – С. 427-439.
3. Гончарова, Е. Л. Набор упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста из компьютерной коррекционно-диагностической среды «Мир за твоим окном» / Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 1997. – № 6. – С. 34-42.
4. Королевская, Т. К. Учимся слушать и слышать: компьютерная программа «Звучащий мир» / Т. К. Королевская. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 33-42.
5. Кукушкина, О. И. Использование информационных технологий в различных областях специального образования : автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук : 13.00.03 / Кукушкина Ольга Ильинична. – Москва, 2005. – 58 с. – Текст : непосредственный.
6. Кукушкина, О. И. Мир за твоим окном : специализированная обучающая компьютерная программа / О. И. Кукушкина, Т. К. Королевская, Е. Л. Гончарова. – Москва : Полиграф сервис, 1996. – URL: <https://schoolfiles.net/1262553> (дата обращения: 10.10.2020). – Текст : электронный.
7. Фатихова, Л. Ф. Использование коррекционных возможностей компьютерных технологий на уроках биологии в коррекционной школе / Л. Ф. Фатихова, Е. Ф. Сайфутдиарова. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2017. – № 2. – С. 67-83.
8. Хайдарпашич, М. Р. Изучение представлений детей о временах года при помощи компьютерной программы «Лента времени» / М. Р. Хайдарпашич. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2007. – № 2. – С. 58-66.
9. Шабалина, О. А. Разработка обучающих игр: интеграция игровой и обучающей компоненты / О. А. Шабалина, П. Н. Воробкалов, А. В. Катаев. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2011. – № 2. – С. 290-294.
10. Шабалина, О. А. Разработка обучающих компьютерных игр: как сохранить баланс между обучающей и игровой компонентой? / О. А. Шабалина. – Текст : непосредственный // Образовательные технологии и общество. – 2013. – Т. 16, № 3. – С. 587-602.

Пальчик Александр Бейнусович,

доктор медицинских наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет; 194100, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Литовская, 2; e-mail: xander57@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ФРОНТО-СТРИАРНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ КОГНИТИВНЫХ И ПОВЕДЕНЧЕСКИХ РАССТРОЙСТВ У ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети; когнитивные и поведенческие расстройства; фронто-стриарные взаимоотношения.

АННОТАЦИЯ. Исследование посвящено когнитивным и поведенческим нарушениям у детей. Показано, что мужской пол ребенка, вовлеченность фронто-стриарных структур, дофаминовой и серотиновой медиаторных систем и умеренная эффективность ингибиторов обратного захвата серотонина являются общими характеристиками основных болезней развития у детей. Генетическая разнородность, заинтересованность прочих церебральных структур, противоречивые девиации в других нейротрансмиттерных системах, а также низкая эффективность нейротропных препаратов других групп предопределяют своеобразие манифестации этих расстройств.

Palchik Александр Бейнусович,

Doctor of Medical Sciences, Professor, Saint Petersburg State Pediatric Medical University, Saint Petersburg, Russia

FRONTOSTRIATAL SYSTEMS FEATURES IN COGNITIVE AND BEHAVIOURAL DISORDERS DEVELOPMENT IN INFANTS

KEYWORDS: infants; cognitive and behavioural disorders; frontostriatal systems.

ABSTRACT. This research focuses on cognitive and behavioural disorders in infants. It was shown that male sex, involvement of frontostriatal networks, dopamine and 5-hydroxytryptamine neurotransmitter systems, and moderate efficacy of serotonin reuptake inhibitors are common features of the main developmental diseases in children. Genetic heterogeneity, the rest brain structures involvement, controversial deviations in other neurotransmitter systems, as well as little efficacy of neurotropic drugs of other groups determine specific clinical features of these disorders manifestation.

В отношении встречаемости поведенческих расстройств у детей существует противоречивая, иногда взаимоисключающая статистика. 7,4% детей в США в возрасте от 3 до 17 лет (приблизительно 4,5 миллиона) имеют подтвержденные поведенческие проблемы [7]. Изучение поведенческих нарушений в амбулаторных условиях показало различие выявляемости данных расстройств у детей 6-12 лет в зависимости от условий воспитания (в семье или вне семьи). У детей, воспитывающихся без родителей, ряд поведенческих расстройств встречается до 84,3%; у детей, находящихся в семьях – до 48,7% [6].

Рассмотрим три наиболее ярких поведенческих и когнитивных заболевания детского возраста: синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), аутизм и синдром Жилиа де ля Туретта.

Совокупность признаков СДВГ можно представить следующим образом [3; 14; 15]: нарушение внимания; трудности в завершении какого-либо дела; невозможность оставаться на одном месте; импульсивность; эмоциональная и двигательная гиперактивность; ребенок прерывает, не слушает, вмешивается в разговор; проблемы в обучении; частая смена деятельности; легкие неврологические знаки; нарушения восприятия; социальные проблемы; говорливость; агрессивное поведение; нарушения сна; дебют заболевания до 7 лет; длительность симптомов более 6 месяцев.

Клиническими критериями раннего детского аутизма, представленными при первом описании L. Kanner [10], служат следующие: невозможность устанавливать отношения с людьми с начала жизни; крайняя отгороженность от внешнего мира с игнорированием раздражителей до тех пор, пока они не становятся болезненными; недостаточность принятия позы готовности при взятии на руки; недостаточность коммуникативного пользования речью; блестящая механическая память; эхолалии; крайняя буквальность в использовании слов; извращенное использование личных местоимений; нарушения пищеварения на первом году жизни; резкий страх определенных громких звуков и движущихся предметов; монотонное повторение звуков и движений; страх изменений в обстановке; однообразие спонтанной

активности; монотонные механические игры с игровыми предметами; впечатление хорошего интеллекта благодаря успешности в отдельных навыках и умному выражению лица; серьезное выражение лица, напряженное в присутствии людей и удовлетворенное при их уходе; хорошее физическое здоровье.

Болезнь Жилия де ля Туретта является одним из самых своеобразных по феноменологии нервно-психических расстройств у детей. Критерии болезни Жилия де ля Туретта [1]: множественные двигательные тики и один и более голосовых, представленных некоторое время тому назад, не обязательно непрерывно; тики должны наблюдаться много раз в течение дня, почти каждый день, расстройство длится дольше 1 года, продолжительность ремиссий не достигает 2 месяцев; начало расстройства в возрасте до 18 лет.

Анализ 3-х наиболее ярких и обсуждаемых болезней развития позволяет предположить, что поведенческие и когнитивные расстройства могут иметь общие и индивидуальные черты в происхождении и феноменологии.

В первую очередь обращает внимание, что указанные заболевания (а также ряд других расстройств) имеют четкие гендерные особенности и достоверно чаще встречаются у мальчиков). Попытка обосновать подобное положение предпринята нами ранее [2]. Сопоставление предполагаемой генетической природы основных поведенческих расстройств свидетельствует о том, что наибольшее сходство отмечается в коротком плече 15 хромосомы, однако это не касается конкретных локусов. Наряду с этим имеется сродство при СДВГ и болезни Жилия де ля Туретта в 5 хромосоме (особенно 5p13), СДВГ и аутизме – в 7. В остальном генетическая картина указанных расстройств остается полиморфной [2; 11].

Поиск морфологического субстрата нарушений позволяет утверждать, что очевидным сходством рассматриваемых заболеваний является четкая заинтересованность в процессе их развития префронтальной коры и подкорковых стриарных структур. В остальном каждое расстройство имеет структурное своеобразие [2; 4; 5; 8].

Поскольку реализация генетической программы и морфологического дефекта во многом происходит через нейрохимические механизмы, то сравнение участия основных нейромедиаторных систем в формировании рассматриваемых расстройств убеждает, что общим для поведенческих и когнитивных расстройств у детей является вовлечение дофаминергической и серотонинергической систем. Наиболее полиморфные и неоднозначные медиаторные нарушения отмечены при болезни Жилия де ля Туретта [2; 4; 11].

Закономерным исходом генетических, структурных и нейрохимических девиаций является формирование клинической картины.

Безусловно, клиническая картина изучаемых заболеваний своеобразна, что и предполагает, тот факт, что это разные заболевания. В то же время присутствует определенная общность манифестации, касающаяся внимания, движений и особенностей поведения.

И, наконец, попытки медикаментозной коррекции трудно курабельных расстройств развития сопоставлены в таблице 1.

Таким образом, на основании сопоставления механизмов формирования, клинической манифестации и эффективности медикаментозной терапии можно систематизировать общее и различия в основных расстройствах развития у детей (табл. 2).

Следовательно, мужской пол ребенка, вовлеченность фронто-стриарных структур, дофаминовой и серотониновой медиаторных систем и умеренная эффективность ингибиторов обратного захвата серотонина являются общими характеристиками основных болезней развития у детей. Генетическая разнородность, заинтересованность прочих церебральных структур, противоречивые девиации в других нейротрансмиттерных системах, а также низкая эффективность нейротропных препаратов других групп предопределяют своеобразие манифестации этих расстройств.

Таблица 1

Сравнительная эффективность различных групп нейротропных препаратов при основных болезнях развития у детей [2; 4; 9; 12; 13]

Препараты	СДВГ	Аутизм	Болезнь Жилия де ля Туретта
Психостимуляторы	+	-	-
Антидепрессанты	+	+	+

Нейролептики	+	- (?)	+
α -адреномиметики	+	-	-
Факторы роста	-	+	-

Таблица 2

Сравнительная характеристика механизмов развития и манифестации основных болезней развития у детей

Общее в поведенческих расстройствах у детей	Различия в поведенческих расстройствах у детей
1. Преобладание у мальчиков. 2. Стереотипии (в широком смысле слова). 3. Вовлечение фронто-стриарной системы. 4. Вовлечение дофаминовой и серотониновой медиаторных систем. 5. Умеренная эффективность ингибиторов обратного захвата серотонина.	1. Манифестация. 2. Вовлечение других отделов мозга (таламус, мозжечок, ствол и т. д.). 3. Генетические маркеры. 4. Вовлечение других нейромедиаторных систем (норадренергическая, ГАМК-, гистаминергическая и т. д.). 5. Умеренная эффективность других групп препаратов (факторы роста, нейролептики, психостимуляторы и т. д.).

Литература

1. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств: МКБ-10/УСД-10: клинич. описания и указания по диагностике / ВОЗ ; под ред. Ю. Л. Нуллера, С. Ю. Циркина. – Санкт-Петербург : Адис, 1994. – 303 с. – Текст : непосредственный.
2. Лекции по неврологии развития / А. Б. Пальчик. – 3-е издание. – Москва : МЕДПресс-информ, 2017. – 413 с. – Текст : непосредственный.
3. Легкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава ; пер. с чеш. В. В. Язвикова. – Москва : Медицина, 1986. – 255 с. – Текст : непосредственный.
4. Чутко, Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (причины, диагностика, лечение) : монография / Л. С. Чутко, А. Б. Пальчик. – Санкт-Петербург : ИПК «Коста», 2012. – 160 с. – Текст : непосредственный.
5. Baumgardner, T. L. Corpus callosum morphology in children with Tourette syndrome and attention deficit hyperactivity disorder / T. L. Baumgardner, H. Singer, M. B. Denckla, M. A. Rubin [и др.]. – Текст : непосредственный // *Neurology*. – 1996. – Vol. 47. – P. 477-482.
6. Datta, P. The prevalence of behavioral disorders among children under parental care and out of parental care: A comparative study in India / P. Datta, S. Ganguly, B. N. Roy. – Текст : непосредственный // *International J. of Pediatrics and Adolescent Medicine*. – 2018. – Vol. 5 (4). – P. 145-151.
7. Ghandour, R. M. Prevalence and treatment of depression, anxiety, and conduct problems in U.S. children / R. M. Ghandour, L. J. Sherman, C. J. Vladutiu, M. M. Ali [и др.]. – Текст : непосредственный // *The J. of Pediatrics*. – 2019. – Vol. 206. – P. 266-267.
8. Greene, D. J. Brain structure in pediatric Tourette syndrome / D. J. Greene, A. C. Williams III, J. M. Koller [и др.]. – Текст : непосредственный // *Mol. Psychiatry*. – 2017. – Vol. 22 (7). – P. 972-980.
9. Hartmann, A. Pharmacological treatment of Gilles de la Tourette syndrome / A. Hartmann, Y. Worbe. – Текст : непосредственный // *Neurosci. Biobehav. Rev.* – 2013. – Vol. 37 (6). – P. 1157-1161.
10. Kanner, L. Autistic disturbances of affective contact / L. Kanner. – Текст : непосредственный // *Nerv. Child*. – 1943. – № 2-3. – P. 217.
11. Qi, Y. Progress in Genetic Studies of Tourette's Syndrome / Y. Qi, Z. Li, Y. Zheng, L. Xiong. – Текст : непосредственный // *Brain Sciences*. – 2017. – Vol. 7 (10). – P. 1-35.
12. Rizzo, R. Tourette Syndrome and comorbid ADHD: current pharmacological treatment options / R. Rizzo, M. Gulisano, P. V. Calì, P. Curatolo. – Текст : непосредственный // *Pediatrics*. – 2013. – Vol. 17 (5). – P. 421-428.
13. Roessner, V. Pharmacological treatment of tic disorders and Tourette Syndrome / V. Roessner, K. Schoenefeld, J. Buse [и др.]. – Текст : непосредственный // *Neuropharmacology*. – 2013. – Vol. 68. – P. 143-149.
14. Stancin, T. Reported practices of pediatric residents in the management of ADHD / T. Stancin, N. Christopher, D. Coury. – Текст : непосредственный // *American J. of the Disabled Child*. – 1990. – Vol. 144. – P. 1329-1333.
15. Ulmann, R. A. New rating scale for diagnosis and monitoring of ADD children / R. Ulmann, E. Sleator, R. Sprague. – Текст : непосредственный // *Psychopharmacology Bulletin*. – 1984. – Vol. 20. – P. 106-164.

Пьянкова Анастасия Васильевна,

аспирант 3 года обучения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; учитель-логопед, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ресурс»; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машинная, 31; e-mail: a.piankova@mail.ru

ПРИНЦИПЫ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тяжелые множественные нарушения развития; сложный дефект; комплексный дефект; осложненный дефект; множественные нарушения; принципы коррекционно-развивающей работы.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрыт термин «тяжелые множественные нарушения развития», представлены принципы коррекционной работы с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. Материалы статьи могут быть полезны педагогам-дефектологам и воспитателям, работающим с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а также родителям (законным представителям) обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития.

Ryankova Anastasia Vasilievna,

3-year Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; Teacher – Speech Therapist, Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Resource”, Ekaterinburg, Russia

PRINCIPLES OF CORRECTIVE WORK WITH CHILDREN WITH SEVERE MULTIPLE DEVELOPMENTAL DISABILITIES

KEYWORDS: severe multiple developmental disorders; multiple defect; complex defect; complicated defect; multiple disorders; principles of correctional and developmental work.

ABSTRACT. The article discloses the term “severe multiple developmental disorders”, presents the principles of correctional work with children with severe multiple developmental disorders. The materials of the article can be useful for teachers-defectologists and educators working with children with disabilities, as well as parents (legal representatives) of students with severe multiple developmental disabilities.

В настоящее время среди детей с ограниченными возможностями здоровья выделяют категорию обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР). При этом теоретический анализ имеющихся исследований медицины, психологии, педагогики показал недостаточность и отсутствие единого подхода к пониманию данного понятия и, соответственно, к характеристике самих нарушений развития. При схожих состояниях данные нарушения могут быть названы сложными, осложненными, сочетанными, множественными и т. д. в зависимости от структуры и проявления имеющихся нарушений.

В соответствии с классификацией М. В. Жигоревой и И. Ю. Левченко выделены следующие множественные нарушения развития [4; 6]:

1. Сложные или комплексные, характеризующиеся несколькими первичными нарушениями, каждое из которых имеет непосредственное влияние на структуру и характер проявления имеющегося нарушения. При этом отдельные компоненты находятся в непосредственном взаимодействии и усиливают негативное влияние друг друга.

2. Осложненные, представляющие собой сочетание нескольких первичных нарушений (чаще всего двух), одно из которых определяет структуру всего нарушения. Например, снижение слуха легкой степени выраженности у детей с детским церебральным параличом.

3. Множественные включают в себя три и более первичных нарушения, каждое из которых негативно влияет и усиливает отклонение в развитии. Например, дети с умственной отсталостью, нарушением слуха и зрения.

В современный период развития науки под термином «множественное нарушение» понимаются отклонения в развитии, связанные с тяжелыми органическими нарушениями центральной нервной системы генетического происхождения (Г. П. Бертынь, М. С. Певзнер, И. В. Соломатина) [2]. При этом термин «множественное нарушение» является синонимом термина «сложное нарушение» и часто используется для обозначения сочетания двух первичных нарушений. Исследователи под тяжелыми множественными нарушениями развития понимают комплексный синдром, в состав которого входят нарушения интеллектуального

развития в сочетании с нарушениями слуха, зрения, физического развития [3; 8]. Нарушения психофизического развития могут быть различной степени выраженности: легкой, средней, тяжелой, тяжелой [9; 10].

Сложная структура дефекта обуславливает особый подход при оказании коррекционной помощи указанной категории детей, которая опирается на следующие принципы [1; 5; 7]:

– *принцип комплексного воздействия* предполагает включение специалистов разных профилей для достижения общей цели развивающей работы;

– *принцип нормализации*, направленный на организацию жизнедеятельности ребенка максимально приближено к естественным условиям обычного человека и созданию безбарьерной среды;

– *принцип ориентированности на формирование основных жизненных компетенций* направлен на формирование навыков, необходимых для повседневной жизни и предпосылок элементарной трудовой деятельности;

– *принцип социально-практической направленности комплексной реабилитации и абилитации* предполагает подготовку ребенка к самостоятельной жизни, отсутствие необходимости в помощи окружающих;

– *принцип дифференцированного и индивидуального подхода* предусматривает разработку индивидуальных программ и использование методов с учетом индивидуальных особенностей ребенка;

– *деятельностный принцип* направлен на формирование навыков с учетом ведущей деятельности;

– *принцип полисенсорной основы обучения* предполагает опору на сенсорные анализаторы и максимальное обогащение чувственного опыта;

– *принцип единства диагностики и осуществления процессов реабилитации и абилитации* направлен на всестороннюю и систематическую диагностику ребенка с ТМНР, в соответствии с которой составляется программа развития и реализуется реабилитация / абилитация;

– *принцип коммуникативной направленности* предполагает развитие коммуникативных умений в различных ситуациях;

– *принцип социальной интеграции* указывает на необходимость приобретения социального опыта, доступного сверстникам (в детских садах, на прогулках);

– *принцип уважения личности ребенка*, в основе которого лежит принятие ребенка со всеми его особенностями и потребностями, внимательное отношение к его чувствам, предоставление возможности свободного выбора и личной самостоятельности;

– *принцип развития собственной активности ребенка* заключается в предоставлении возможности проявлять инициативу и принимать участие в повседневной деятельности.

Современные методы обучения детей с ТМНР предполагают комплексное воздействие на развитие остаточных функций (слуха, зрения, интеллекта, двигательных навыков) с учетом вышеперечисленных принципов, что позволяет максимально реализовать потенциальные возможности каждого ребенка и предполагает включение в процесс специалистов разных профилей: медицинского, педагогического, психологического, социального, физкультурно-оздоровительного, профориентационного.

Литература

1. Баилова, Т. А. Как помочь малышу со сложным нарушением развития : пособие для родителей / Т. А. Баилова, Н. А. Александрова. – Москва : Просвещение, 2008. – 111 с. – Текст : непосредственный.
2. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программно-методические материалы / под ред. И. М. Бгажноковой. – Москва : ВЛАДОС, 2010. – 239 с. – Текст : непосредственный.
3. Головчиц, Л. А. К проблеме терминологии: «сложные, множественные, комплексные...» нарушения развития / Л. А. Головчиц. – Текст : непосредственный // Дефектология. – 2011. – № 3. – С. 3-11.
4. Жигорева, М. В. Дети с комплексными нарушениями развития: диагностика и сопровождение / М. В. Жигорева, И. Ю. Левченко. – Москва : Национальный книжный центр, 2016. – 201 с. – Текст : непосредственный.

5. Коррекция сенсорного развития учащихся с тяжелыми множественными нарушениями развития : методические материалы / Г. Е. Большакова. – Новополюк : УО «ГЦКРОиР», 2015. – 71 с. – Текст : непосредственный.
6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте : учебное пособие / В. В. Лебединский. – Москва : Просвещение, 2008. – 239 с. – Текст : непосредственный.
7. Модель комплексного сопровождения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, в том числе с расстройствами аутистического спектра : методического пособие / И. А. Филатова, Е. В. Каракулова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2017. – 287 с. – Текст : непосредственный.
8. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития : программы / С. В. Андреева, С. Н. Бахарева, А. М. Царев [и др.] ; под ред. А. М. Царева. – Псков : ПОИПКРО, 2004. – 132 с. – Текст : непосредственный.
9. Педагогика инклюзивного образования : учебник / Т. Г. Богданова, А. М. Гусейнова, Н. М. Назарова. – Москва : ИНФРА-М, 2016. – 335 с. – Текст : непосредственный.
10. Царев, А. М. Требования к структуре образовательных программ для детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития и к возможным результатам их освоения в контексте разработки ФГОС для обучающихся с ОВЗ / А. М. Царев, Л. А. Головниц. – Текст : непосредственный // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3. – С. 12-19.

УДК 159.9.072.53:159.922.736.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-128

Тихонравов Дмитрий Леонидович,

кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, Институт эволюционной физиологии и биохимии им. И.М. Сеченова РАН; 194223, Россия, г. Санкт-Петербург, пр. Тореза, 44; доцент, Национальный медицинский исследовательский центр им. В.А. Алмазова Минздрава России; 197341, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Аккуратова, 2; e-mail: d_tikhonravov@yahoo.com

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПОНЯТИЙ И ИХ СИНТЕЗА У 4-5-ЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: довербальные эмпирические понятия; рассудок; синтез сформированных понятий; разум; интеллект; дети.

АННОТАЦИЯ. Автор разработал психологический метод тестирования синтеза сформированных эмпирических понятий для определения уровня развития высших когнитивных функций у испытуемых в условиях самостоятельного обучения. 4-5-летние дети способны были синтезировать два эмпирических понятия для образования априорной идеи разума о конкретной группе предметов. Таким образом, дети указанного возраста уже способны использовать разум для решения когнитивных задач.

Tikhonravov Dmitry Leonidovich,

Candidate of Biology, Senior Researcher, Sechenov Institute of Evolutionary Physiology and Biochemistry of the Russian Academy of Sciences; Associate Professor, Almazov National Medical Research Centre of the Ministry of Health of the Russian Federation, Saint Petersburg, Russia

METHOD OF THE FORMATION OF CONCEPTS AND THEIR SYNTHESIS IN 4-5-YEAR-OLD CHILDREN

KEYWORDS: preverbal empirical concepts; reason; synthesis of formed concepts; mind; intelligence; children.

ABSTRACT. The author has created the psychological method of testing the synthesis of empirical concepts to identify the level of the development of the higher cognitive functions in subjects under their self-study conditions. The 4-5-year-old children were able to synthesize two preverbal empirical concepts to create the aprioristic idea of the Kantian reason about the concrete group of objects. Thus, the children of the above mentioned age have already been able to use the Kantian reason for their solving cognitive tasks.

*** Исследование было выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ № 20-015-00269 и государственного задания № 075-00776-19-02**

Несмотря на многолетние исследования, проблема изучения интеллекта у животных и человека остается одной из главных задач современной междисциплинарной когнитивной науки. В научной литературе существует большое количество самых разных определений мышления и интеллекта [1; 2; 5; 9], которые, безусловно, верны, однако, в них не учтена взаимосвязь этих функций. Мышление – это сложная многокомпонентная когнитивная функция, которая отвечает за процесс принятия решения либо с помощью метода «проб и ошибок», либо с помощью интеллекта. Процесс принятия решения с помощью метода «проб и

ошибок», использующийся в обучении, хорошо исследован в методиках по изучению краткосрочной рабочей памяти [10]. Процесс принятия решения с помощью интеллекта изучен только частично.

На наш взгляд, интеллект – это сложная мыслительная организация когнитивных функций, обеспечивающая процесс принятия решений с помощью трех высших специфических когнитивных функций – рассудка (его индуктивной функции), способности суждения (дедуктивной функции рассудка) и разума. В научной литературе имеется значительное количество экспериментальных работ, посвященных изучению формирования понятий рассудка в результате синтеза представлений у антропоидов [8; 15], низших обезьян [4; 11; 12] и детей разного возраста [2; 3; 13]. Однако в доступной нам мировой научной литературе до сих пор не существует работ, посвященных экспериментальному изучению синтеза уже сформированных эмпирических рассудочных понятий. Целью настоящего исследования являлось выявление способности к формированию понятий, а также к примитивному и творческому синтезу уже сформированных понятий, ведущего к образованию априорной идеи разума о конкретной группе предметов в условиях самостоятельного обучения у 4-5-летних детей.

Разработанный нами оригинальный психологический подход [14] был применен в этой работе для исследования способности к синтезу уже сформированных понятий у 4-5-летних детей. Методика дает возможность работать с детьми младшего дошкольного возраста и детьми, у которых имеются проблемы в психо-речевой сфере. В качестве стимулов мы использовали геометрические фигуры. Для реализации цели исследования необходимо было:

1. Путем синтеза представлений сформировать (или актуализировать уже имеющиеся) отдельные довербальные эмпирические понятия у 4-5-летних детей. Чтобы упростить исследование, для каждой задачи было сформировано только два понятия: понятие размера (большой, меньший или средний) и понятие формы (плоская или объемная). Эта работа уже была проведена нами ранее с участием в качестве испытуемых макаков резусов [7] и 4-5-летних детей [6].

2. Протестировать синтез этих двух эмпирических понятий, ведущий к образованию априорной идеи о конкретной группе предметов, путем сравнения количества проб, необходимых при обучении двум понятиям по отдельности с количеством проб при синтезе этих двух понятий, используя однофакторный критерий анализа вариаций ANOVA. Критерием завершения обучения было однократное достижение или превышение 70%-го уровня правильного выполнения задачи испытуемым в один опытный день.

3. В пробах на синтез понятий необходимо было создавать две ситуации: а) результат синтеза двух понятий уже известен в ходе предыдущих этапов обучения (примитивный синтез без участия воображения); б) дети не видели на предыдущих этапах обучения в данной задаче группу предметов, являющейся результатом синтеза, который им надо создать в их воображении (творческий синтез с участием воображения).

4-5-летние дети с успехом выполняли как примитивный синтез, так и творческий синтез сформированных понятий для образования априорной идеи разума о конкретной группе предметов. Таким образом, дети указанного возраста уже способны использовать разум для решения когнитивных задач.

Литература

1. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избранные психологические труды : монография / А. В. Брушлинский. – 3-е изд. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 406 с. – Текст : непосредственный.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1996. – 416 с. – Текст : непосредственный.
3. Кошелев, А. Д. О качественном отличии человека от антропоида / А. Д. Кошелев. – Текст : непосредственный // Разумное поведение и язык. Коммуникативные системы животных и язык человека. Проблема происхождения языка. – Москва : Языки славянских культур. – 2008. – Вып. 1. – С. 193-230.
4. Малюкова, И. В. Сравнительно-физиологическое изучение функции обобщения у приматов / И. В. Малюкова, В. С. Никитина, И. А. Уварова, В. Л. Силаков. – Текст : непосредственный // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. – 1990. – № 26 (6). – С. 801-810.
5. Тихомиров, О. К. Психология мышления : учеб. пособие / О. К. Тихомиров. – Москва : МГУ, 1984. – 272 с. – Текст : непосредственный.

6. Тихонравов, Д. Л. Применение методики формирования понятий размера и формы у детей дошкольного возраста для клинических исследований / Д. Л. Тихонравов, В. Б. Войтенков, И. Ю. Голубева, А. П. Герасимов [и др.]. – Текст : непосредственный // Педиатр. Научно-практический журнал для врачей. – 2019. – № 10 (6). – С. 45-52.
7. Тихонравов, Д. Л. Сравнительный анализ процесса формирования понятий размера и формы у низших обезьян (*Macaca mulatta*) / Д. Л. Тихонравов, Н. М. Дубровская, И. А. Журавин. – Текст : непосредственный // Журнал эволюционной биохимии и физиологии. – 2018. – № 54 (3). – С. 205-211.
8. Фирсов, Л. А. Память у антропоидов: физиологический анализ / Л. А. Фирсов. – Ленинград : Наука, 1972. – 231 с. – Текст : непосредственный.
9. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., доп. и перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 264 с. – Текст : непосредственный.
10. Artchakov, D. Distracters impair and create working memory-related neuronal activity in the prefrontal cortex / D. Artchakov, D. Tikhonravov, Y. Ma, T. Neuvonen [и др.]. – Текст : непосредственный // Cerebral Cortex. – 2009. – № 19. – P. 2680-2689.
11. Fagot, J. Analogical reasoning in baboons (*Papio papio*): flexible reencoding of the source relation depending on the target relation / J. Fagot, A. Maugard. – Текст : непосредственный // Learning and Behavior. – 2013. – № 41. – P. 229-237.
12. Fagot, J. Discriminating the relation between relations: the role of entropy in abstract conceptualization by baboons (*Papio papio*) and humans (*Homo sapiens*) / J. Fagot, E. A. Wasserman, M. E. Young. – Текст : непосредственный // Journal of Experimental Psychology: Animal Behavior Processes. – 2001. – № 27. – P. 316-328.
13. Murai, C. Can chimpanzee infant (*Pan troglodites*) form categorical representations in the same manner as human infants (*Homo sapiens*)? / C. Murai, D. Kosugi, M. Tomonada, M. Tanaka [и др.]. – Текст : непосредственный // Developmental Science. – 2005. – № 8 (3). – P. 240-254.
14. Tikhonravov, D. L. Can primates form the empirical ideas of the elementary reason that is the highest cognitive function according to Immanuel Kant? / D. L. Tikhonravov. – Текст : непосредственный // The Sixth International Conference on Cognitive Science : collection of conference abstracts. – Kaliningrad : [б. и.], 2014. – С. 97-99.
15. Vonk, J. Natural category discrimination in chimpanzees (*Pan troglodytes*) at three levels of abstraction / J. Vonk, S. E. Jett, K. W. Mosteller, M. Galvan. – Текст : непосредственный // Learning and Behavior. – 2013. – № 41. – P. 271-284.

УДК 376.37-053"465.07/.11"

DOI: 10.26170/Kso-2020-129

Филатова Ирина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: filatova@uspu.me

ФОРМИРОВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дизартрия; младшие школьники; письменная речь; операции письма; алгоритм формирования операций письма.

АННОТАЦИЯ. Дизартрия является одним из самых распространенных нарушений речи в детском возрасте. Полиморфные нарушения звукопроизношения при дизартрии часто оказывают отрицательное воздействие на процесс формирования фонем и овладение операциями письменной речи. В статье рассматривается алгоритм формирования операций письма у младших школьников, имеющих клинический диагноз «дизартрия».

Filatova Irina Alexandrovna,

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

FORMATION OF INITIAL WRITING OPERATIONS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH DYSARTHRIA

KEYWORDS: dysarthria; junior schoolchildren; written speech; writing operations; algorithm of forming writing operations.

ABSTRACT. Dysarthria is one of the most common speech disorders in childhood. Polymorphic disturbances of sound production in dysarthria often have a negative effect on the process of the formation of phonemes and the mastery of the writing operations. The article deals with the algorithm for the formation of writing operations in younger schoolchildren, who has a clinical diagnosis of “dysarthria”.

В работах Л. В. Лопатиной, О. В. Правдиной, О. Г. Приходько, З. А. Репиной, К. А. Семеновой, Л. Ф. Спириной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной показано, что у детей с дизартрией нарушено двигательное звено речевой системы, кинетико-кинестетическое восприятие артикуляционных поз и движений, что может задерживать процесс интеграции в работе различных функциональных систем, имеющих непосредственное отношение к процессам устной и письменной речи. У детей отмечается недоразвитие фонематического слуха вторичного характера, что ведет к расстройствам фонематического восприятия. Отсутствие четкого восприятия фонем и слухового контроля способствует стойкому сохранению звукопроизводительных нарушений речи. В структуре нарушения речи при дизартрии наряду с ведущими нарушениями фонетики могут наблюдаться и нарушения фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, которые, как подчеркивают исследователи, носят вторичный характер и выражаются на письме специфическими ошибками замен гласных и согласных букв, морфологическими и структурными аграмматизмами, дизорфографией [2; 3].

Остановимся на анализе исходных операций письма: установлении звукового состава слова и обозначении буквами звуков слова [5]. Подчеркнем, что звуковой состав слова наиболее полно и точно обнаруживается только в слоге, поэтому письмо должно опираться на осознание слова как последовательности слогов. С этой целью слово необходимо четко произносить по слогам. Преобразование слова (как смысловой единицы) в последовательность слогов (то есть произносительных единиц) является исходной операцией письма. Эту операцию важно материализовать, вынести вовне, зафиксировать слоговую модель слова и предложения, которое состоит из слов. Моделирование слоговой структуры слова и предложения производится по определенному алгоритму.

Представим алгоритм записи слова по слуху: проговори слово – составь слоговую модель слова – выдели ударный слог – прочитай слово (предваряющий самоконтроль) – пиши, проговаривая слово по слогам, отмечая в процессе письма ударный слог (текущий самоконтроль) – прочитай написанное, отмечая гласные точкой – читай слово по слогам, одновременно проводя под каждым слогом дужку (проверяем, не пропустили ли какую-то букву, то есть выполняем операции завершающего самоконтроля).

По аналогии рассмотрим алгоритм записи предложения: проговори предложение – запиши его графически – проверь, проговори еще раз – подсчитай количество слов в предложении – обозначь орфограммы – пиши предложение, диктуя себе по слогам, отмечая ударный слог в каждом слове – прочитай написанное, проводя под каждым словом дужку – проверь, все ли орфограммы написал правильно, подчеркнуты ли они [4].

Таким образом, задача пишущего заключается в том, чтобы обозначить буквами звуки, образующие слово. Это возможно при следующих условиях:

- предварительно установлен звуковой состав слова, который наиболее полно и точно обнаруживается в слоге (например, дуб – дубы);

- письмо опирается на осознание слова как последовательности слогов: для этого слово необходимо четко произнести по слогам (преобразование слова в последовательность слогов, что является исходной операцией письма). Данную операцию важно материализовать продиктовыванием (проговариванием) слога, синхронностью продиктовывания слога и его записи, выполнением операций предваряющего, текущего и завершающего самоконтроля.

Известно, если школьник с общим недоразвитием речи пишет молча, то он пропускает буквы, слоги, делает их перестановки [1]. Любые апелляции учителя к памяти или вниманию ученика бесполезны («вспомни, как пишется», «будь внимателен, когда пишешь»). Писать без «внешнего проговаривания» школьник сможет лишь после автоматизации «послогового продиктовывания», когда оно перейдет в план внутренней речи. Следует учитывать, что школьник проговаривает слово значительно быстрее, чем записывает его. В этом случае проговаривание оказывается бесполезным «аккомпанементом». Логопед должен задать определенный темп проговаривания, постепенно его увеличивая. При организации послогового записи важно, чтобы само записываемое слово «не исчезало», поэтому в процессе письма важно выделять ударный слог.

Подводя итоги, следует подчеркнуть, что основу коррекции письменной речи у школьников с дизартрией составляет работа по формированию фонологических противопоставле-

ний в движениях артикуляции и в языке. Необходимо помнить о том, что помимо коррекции устной и письменной речи у детей с дизартрией следует формировать и высшие психические процессы, которые, в свою очередь, формируются в процессе работы над языком как фонологической и лексико-грамматической системой.

Литература

1. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избранные труды / Р. Е. Левина. – Москва : АРКТИ, 2005. – 221 с. – Текст : непосредственный.
2. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : Союз, 2004. – 191 с. – Текст : непосредственный.
3. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова, Т. П. Бесонова ; под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2002. – 240 с. – Текст : непосредственный.
4. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы) : учебно-методическое пособие / Л. Ф. Спирина. – 2-е изд. – М. : МСГИ ; Е. В. Карпов, 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.
5. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева, Т. В. Туманова. – Москва : Альфа-книга, 2016. – 120 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.31

DOI: 10.26170/Kso-2020-130

Хлыстова Елена Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Duslem6704@mail.ru

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образовательное пространство; психологическая безопасность; угрозы психологической безопасности.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена теоретическому анализу условий психологической безопасности в инклюзивном образовательном пространстве. Автор использует системный подход как концептуальную основу для определения самого понятия «психологическая безопасность» и анализа потенциальных угроз психологическому благополучию участников образовательной деятельности при инклюзивном обучении. Представлены выявленные экспериментальным путем психологические особенности субъектов образовательной деятельности как предрасполагающие к негативным тенденциям в образовательном пространстве.

Khlystova Elena Viktorovna,

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

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL SECURITY OF INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE

KEYWORDS: inclusive educational space; psychological security; threats to psychological security.

ABSTRACT. The article is devoted to the theoretical analysis of psychological security conditions in an inclusive educational environment. The author uses a systematic approach as a conceptual basis for defining the concept of “psychological security” and analyzing potential threats to the psychological well-being of participants in educational deficits in inclusive education. The article presents the psychological features of subjects of educational activity identified experimentally as predisposing to negative trends in the educational space.

Активно развивающаяся в России инклюзивная форма обучения определяет особое внимание различных специалистов к проблеме ее эффективности. В этом ключе методология системного подхода может быть не только фундаментом для теоретического анализа структурных компонентов инклюзивного образовательного пространства, но и опорой для обеспечения его психологической безопасности.

Психологическая безопасность по своей сути также является системным явлением, которое включает в себя положительное самоощущение человека, его эмоциональное, интеллектуальное, личностное и социальное благополучие, а также защищенность от возможности нанесения психологического ущерба личности и ущемления ее прав. То есть психологически

безопасное образовательное пространство предполагает совокупность факторов, обеспечивающих сохранность психики, возможность самоактуализации, удовлетворения потребности в поддержке и уважении личности, условий, исключающих риск возникновения дидактогенных, физической и вербальной агрессии, школьного буллинга, невротизации всех участников образовательной деятельности, включая обучающихся, родителей обучающихся и педагогов.

Эти на первый взгляд очевидные и обязательные требования порой оказываются невыполнимыми на практике по причине существования «зон внутрисистемного напряжения».

Анализ существующей практики и результатов опроса педагогов различных образовательных организаций г. Екатеринбурга и Свердловской области позволил выделить ряд противоречий инклюзивной формы обучения:

1. Равные права обучающихся на развитие и социализацию, с одной стороны, и неравенство их психологических ресурсов – с другой.

2. Необходимость индивидуального подхода как эффективной тактики инклюзивного обучения, с одной стороны, и отсутствие энергетических ресурсов у педагогов – с другой.

3. Необходимость учета специфики аномального развития для выбора эффективного образовательного маршрута для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), с одной стороны, и замалчивание диагнозов как проявление гуманизации образования – с другой.

4. Идея конкурентноспособности как основополагающая для учебной мотивации в современных условиях, с одной стороны, и дефицит ресурсов для конкурентного соревнования у обучающихся с ОВЗ – с другой.

Очевидно, что описанные противоречия могут рассматриваться как факторы угрозы психологической безопасности инклюзивному образовательному пространству.

Экспериментальное изучение отдельных проявлений личностного и эмоционального самочувствия субъектов образовательной деятельности, проведенное в различных образовательных организациях г. Екатеринбурга, позволило дифференцировать конкретные зоны риска.

1. Обнаружена склонность к виктимизации (склонность становиться жертвой в школьном буллинге) у обучающихся младшего и подросткового возраста с ОВЗ. Обследовано 120 испытуемых в возрасте от 8 до 14 лет. Анализ эмпирических данных показал, что их поведение для условно-нормативных сверстников часто становится провоцирующим нетерпимость и агрессию. В группе сверстников обучающиеся с ОВЗ часто занимают низко-статусные позиции. То есть существует высокая вероятность их социальной изоляции.

2. Обнаружены выраженные проявления эмоционального выгорания, алекситимии и психосоматических расстройств у педагогов (обследовано 84 педагога). Данные свидетельствуют, что у более чем половины респондентов присутствуют проявления эмоционального выгорания на уровне фазы резистенции, и более 30% обследованных отметили у себя различные психосоматические расстройства. А это значит, что огромное количество психологических ресурсов педагогов уходит не на решение профессиональных задач, а на преодоление напряжения и тревоги, а порой и борьбы за собственное соматическое благополучие.

Описанные особенности, на наш взгляд, должны стать объектом пристального внимания специалистов психологической службы образовательной организации, ведь именно диалогическое взаимодействие педагога и обучающегося представляет собой системное единство и основной фактор, определяющий сущность образования. Таким образом, психологическая безопасность субъектов образовательной деятельности может выступать в качестве основного критерия жизнеспособности и устойчивости образовательной системы.

Литература

1. Алексеев, О. Л. Системный подход как методологическая основа научного познания / О. Л. Алексеев, В. В. Коркунов. – Текст : непосредственный // Специальное образование. – 2002. – № 1. – С. 5-9.
2. Горбунова, Н. Е. Проблема психологической безопасности инклюзивного образовательного пространства / Н. Е. Горбунова, Г. К. Труфанова, Е. В. Хлыстова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития : сборник трудов конференции : в 4 т. / под ред. Н. В. Ипполитовой, Н. В. Скоробогатовой, С. Л. Суворовой. – Шадринск : Шадринский государственный педагогический университет, 2016. – Т. 4. – С. 108-111.

Цыганкова Анна Владиславовна,

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

Христолюбова Людмила Викторовна,

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

Чудинов Анатолий Прокопьевич,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ap_chudinov@mail.ru

ИНКЛЮЗИВНОЕ И ЭКСКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети с особыми образовательными потребностями; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; эксклюзивное образование; дети-мигранты.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются проблемы использования инклюзивного и эксклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями из семей трансграничных мигрантов. Отмечается, что интенсивная миграция стала причиной совершенно новой ситуации в образовательной системе Свердловской области. Сделан вывод о том, что правильно организованное инклюзивное образование детей-мигрантов способствует преодолению трудностей при их адаптации к новой культуре.

Tsygankova Anna Vladislavovna,

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

Khristolyubova Lyudmila Viktorovna,

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

Chudinov Anatoliy Prokop'evich,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

INCLUSIVE AND EXCLUSIVE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

KEYWORDS: children with special educational needs; children with disabilities; inclusive education; exclusive education; migrant children.

ABSTRACT. The problems of using inclusive and exclusive education for children with special educational needs from families of cross-border migrants are considered. It is noted that intensive migration has caused a completely new situation in the educational system of the Sverdlovsk region. It is concluded that properly organized inclusive education of migrant children helps to overcome difficulties in their adaptation to a new culture.

В современной специальной педагогике и психологии термин дети (лица) «с ограниченными возможностями здоровья» (ОВЗ) постепенно вытесняется термином дети (лица) с «особыми образовательными потребностями» (ООП). Новый термин, во-первых, предпочтителен с точки зрения теории толерантности и политкорректности, а во-вторых, имеет более широкое содержание, поскольку особые образовательные потребности могут иметь не только дети с различными отклонениями в физическом и интеллектуальном развитии, но и дети, которые воспитывались в особых социальных условиях [3; 4]. К числу детей с особыми образовательными потребностями, несомненно, относятся и те, которые воспитывались в рамках другой культуры и не владеют (или владеют не в полной мере) государственным языком. В еще большей степени речевое и интеллектуальное развитие таких детей осложняет недостаточное понимание ими российских традиций, национальной культуры русского народа, русской национальной картины мира, национальных ценностей и правил повседневного поведения.

Урал с давних пор является многонациональным, поликультурным регионом, однако в последние годы языковая ситуация в Свердловской области значительно изменилась: массовая миграция из центральной Азии существенно преобразует социальное пространство, в том числе систему образования. В большинстве своем мигранты приезжают к нам для того, чтобы заработать средства для материального обеспечения своих семей. Как правило, они не планируют укореняться, но в действительности часто привозят семью и живут в чужой стране в течение многих лет.

Дети мигрантов поступают в школы и дошкольные образовательные учреждения, и это создает новые проблемы. Главная из них – адаптация к образовательной программе. Недостаточное владение русским языком – это не только барьер в усвоении учебного материала, но и фактор, воздействующий на всю последующую судьбу. Такой ребенок может быть включен в группу детей с проблемами в интеллектуальном развитии без достаточных оснований для этого просто потому, что ему не хватает коммуникативных навыков, чтобы продемонстрировать уровень своих знаний и умений. Таким образом, ребенок-мигрант, поступающий в общеобразовательную школу без соответствующего уровня владения русским языком, не может рассчитывать на равный старт со своими ровесниками. При обучении детей-мигрантов, прибывших из дальнего зарубежья и не владеющих русским языком, возникает множество проблем, которые уже неоднократно привлекали к себе внимание специалистов в области социологии, психологии, педагогики и методики преподавания русского языка как неродного [1; 2; 5 и др.].

Успешность адаптации к школе у детей из семей трансграничных мигрантов зависит, в первую очередь, от особенностей взаимоотношений в семье, от того, сформирована ли у ребенка учебная мотивация, установлены ли в семье доверительные отношения, научились ли дети взаимодействовать со сверстниками. У мигрантов к этому добавляются специфические факторы, в том числе степень владения родителями русским языком, потенциал двуязычия в семье, комплиментарность этнической культуры по отношению к российской. Естественно, что ресурсы трансграничных мигрантов для адаптации ребенка к российской школе выглядят более ограниченными.

Теория современного поликультурного образования выступает против эксклюзии (сегрегации) в образовании, то есть против абсолютно раздельного образования детей различных этносов. Национальные учебные центры нужны и важны (например, в форме учреждений дополнительного образования), но они не должны вести к национальной изоляции, которая может способствовать обострению межнациональных отношений.

В существующих условиях необходимо развитие поликультурного образования, которое требует учитывать многонациональный состав учеников в группе и социальные условия государства, где живут дети и их родители. Основная цель такого образования – преодоление культурного отчуждения и развитие толерантности и способности к политической корректности. Образовательная среда должна быть стабилизирующим фактором развития общества. Дети мигрантов, получившие образование в России, в значительной степени адаптированы к социальным условиям нашей страны и особенностям российской культуры.

Важно отметить, что концепция поликультурного образования выступает также против теории и практики монокультурного образования в полиэтнической среде, поскольку игнорирование национальных особенностей создает почву для дестабилизации межнациональных отношений, так как незнакомая культура часто воспринимается как враждебная, неправильная, неестественная.

К сожалению, далеко не все родители и даже педагоги понимают, что инклюзия при ее правильной организации способна принести пользу не только детям, слабо владеющим государственным языком, но и детям, которые изначально воспитываются в традициях российской культуры. Как показано в исследовании М. Н. Вандышева, многие учителя отмечают слабую подготовленность детей из семей мигрантов к освоению учебной программы, в том числе из-за слабого владения русским языком и недостаточного знакомства с российской культурой. В связи с этим отмечаются затруднения в налаживании отношений между детьми с различным социальным опытом, а также обнаруживаются противоречия в отношениях между родителями детей мигрантов и родителями детей местных сообществ [2, с. 195-198]. Наш опыт обсуждения подобных проблем с педагогами, работающими в учреждениях для детей с ограниченными возможностями здоровья, в полной мере подтверждает реальность перечисленных выше проблем. Вместе с тем опытные педагоги отмечают и определенные преимущества поликультурного образования в условиях многонациональных детских групп (классов).

Показательным примером организации поликультурного образования детей с различными образовательными потребностями (в том числе с ОВЗ) может служить МБОУ СОШ № 149 Екатеринбурга, где обучаются 868 учеников, в том числе 680 детей, для которых рус-

ский язык не является родным. Педагогический коллектив школы ориентирован на обучение, воспитание и развитие учащихся с учетом их индивидуальных особенностей и потребностей. В школе эффективно работают классы коррекционно-развивающего обучения, в которых 75 учеников обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования.

Работа педагогов в классах коррекционно-развивающего обучения направлена на компенсацию проблем, связанных с ограниченными возможностями здоровья и спецификой социального развития, на восполнение пробелов предшествующего образования, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализацию и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активизацию познавательной деятельности. Наполняемость классов 8-12 человек. Все обучающиеся классов коррекционно-развивающего обучения получают помощь педагога-психолога и логопедическую помощь на специально организуемых логопедических занятиях (индивидуально или в группе из 2-4-х человек), что особенно полезно детям, для которых русский язык не является родным.

Интересный опыт накоплен в МАОУ СОШ № 59 Екатеринбурга, среди учеников которой дети из семей мигрантов составляют около трети всех обучающихся. Некоторые из них приходят в школу, не понимая по-русски ни слова. Поэтому в школе открыли центр языковой адаптации, где занятия проходят в малых группах (по 5-7 человек). Организаторы стремятся набирать в группу детей, которые владеют языком обучения примерно на одном уровне; в составе такой группы часто оказываются родственники или соседи. На занятиях активно используются современные методики, в том числе игровые и интерактивные. В школе работают также специалисты по коррекционной педагогике, например, логопеды, которые при необходимости проводят занятия индивидуально или в подгруппах. Таким образом, оказывается, что преобладающее инклюзивное обучение дополняется эксклюзивным, когда в составе учебной группы оказываются только дети, слабо владеющие государственным языком.

Подобные факты свидетельствуют о том, что в Свердловской области накоплен значительный опыт работы многонациональных школ, который может быть полезен при разработке региональных и национальных программ инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и особыми образовательными потребностями, обусловленными социальными проблемами, в том числе проблемами, связанными с недостаточным владением государственным языком Российской Федерации.

Как справедливо пишет вице-президент Российской академии образования Н. Н. Малофеев, «качественная инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий для каждого ученика с особыми образовательными потребностями» [4, с. 1]. Это положение в равной степени относится к инклюзивному образованию как детей с ограниченными возможностями здоровья, так и детей, которые в силу социальных причин не владеют государственным языком страны проживания и мало знакомы с ее культурой.

Литература

1. Вандышев, М. Н. Проблемы и перспективы обучения детей из семей мигрантов в Свердловской области / М. Н. Вандышев, Е. В. Прямикова, А. П. Чудинов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 26-31.
2. Вандышев, М. Н. Как обучать детей мигрантов – вместе или отдельно? Опыт педагогов Свердловской области / М. Н. Вандышев. – Текст : непосредственный // Вопросы образования. – 2019. – № 2. – С. 179-198.
3. Гончарова, Е. Л. Дети с особыми образовательными потребностями в системе понятий культурно-исторической психологии / Е. Л. Гончарова, О. С. Никольская, Е. Р. Баенская. – Текст : непосредственный // Альманах института коррекционной педагогики. – 2019. – № 39. – С. 98-108.
4. Малофеев, Н. Н. От институализации к инклюзивному образованию детей с особыми образовательными потребностями / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Альманах института коррекционной педагогики. – 2018. – № 34. – С. 1-12.
5. Немыка, А. А. Инклюзивное образование и проблемы адаптации мигрантов в русскоязычной среде / А. А. Немыка, Е. Ю. Куликова. – Текст : непосредственный // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2016. – Т. 8, № 5-3. – С. 115-118.

Антипина Ирина Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: antipinaio@mail.ru

ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТЬ ТРУДА ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗА: ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ И ФАКТОРЫ РОСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: производительность труда; факторы роста производительности труда; профессорско-преподавательский состав; педагоги вуза.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается понятие «производительность труда» профессорско-преподавательского состава вузов. Выделены факторы роста производительности труда преподавателей в современном вузе.

Antipina Irina Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

LABOR PRODUCTIVITY OF THE TEACHING STAFF OF THE UNIVERSITY: APPROACHES TO ASSESSMENT AND GROWTH FACTORS

KEYWORDS: labor productivity; factors of growth in labor productivity; university teachers.

ABSTRACT. The article considers the concept of “labor productivity” of university teachers. The factors of the growth of labor productivity of teachers in a modern university are highlighted.

В национальном проекте «Производительность труда и поддержка занятости» отмечено, что производительность труда является ключевым фактором экономического развития и конкурентоспособности страны, а также детерминантом уровня жизни населения. Рост производительности труда является одной из основных национальных целей до 2024 года [7].

В данном нацпроекте профильным вузам отведена роль не участников, но ответственных исполнителей при разработке и реализации программы обучения управленческих кадров предприятий (участников нацпроекта из базовых несырьевых отраслей экономики), направленной на формирование навыков управления изменениями, а также управления в условиях организационных трансформаций [7].

Выполнение вузом задач подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для базовых отраслей экономики на качественно высоком уровне возможно при постоянном улучшении качества образовательных услуг, при условии постоянного роста производительности труда профессорско-преподавательского состава.

Производительность труда преподавателя вуза в научной литературе рассматривается исследователями с позиций оценки его эффективности, результативности, интенсивности или качества [2; 4; 6].

Согласно экономическому подходу, производительность труда – это количество определенной продукции или услуг, произведенное в единицу времени. Определенной – значит обладающей некоторыми заданными свойствами, отвечающей заданному уровню качества. Поскольку основной производственный процесс вуза – это оказание образовательных услуг студентам, то производительность труда с позиции экономического подхода – это количество оказанных одним преподавателем образовательных услуг за единицу времени. Образовательная услуга оказывается не вообще всем, а каждому конкретному студенту – клиенту. Число услуг пропорционально числу студентов. Приходим к тому, что производительность труда преподавателя в вузе находится в пропорциональной зависимости от числа студентов, которых преподаватель обучает [6].

С этой позиции получается, что значительное увеличение численности обучающихся в одной группе оказывает на рост производительности педагогического труда прямое положительное влияние. И чем больше студентов в аудитории, тем выше производительность труда преподавателя. Практика применения данного подхода в высшей школе показывает, что существуют значительные ограничения повышения производительности труда таким методом

при традиционных формах организации обучения. Влияние этих ограничений удастся в некоторой степени преодолеть за счет внедрения современных технологий организации образовательного процесса.

На наш взгляд, производительность труда преподавателя вуза с учетом специфики образовательной деятельности целесообразно рассматривать, в первую очередь, в социально-экономическом аспекте. С этой позиции производительность труда рассматривается как «социально-экономическая категория, включающая инновационную составляющую труда и выражающая отношения между различными субъектами общества по поводу их включения в производственно-трудовую деятельность, условиями повышения эффективности которой является максимальная личная заинтересованность работников и внедрение методов научной организации труда, совместно с совершенствованием средств производства» [3].

С. В. Гриненко и Е. С. Едалова отмечают, что производительность труда прямо пропорциональна его качеству, которое в современном производстве включает профессионализм, трудолюбие, трудовую этику, навыки и профессиональное образование работников. Также авторы указывают, что для работников нематериальной сферы категорию «производительность труда» можно обозначить как степень эффективности трудовых ресурсов, капитала, материалов, энергии и инновационных разработок, затраченных на производство продукции, информации и оказание услуг за определенный период времени [2].

На основе результатов исследований российских ученых, посвященных проблемам развития производительности труда преподавателей вуза, а также с учетом практики работы ряда государственных вузов выделим факторы, которые в настоящее время оказывают значительное влияние на рост производительности труда преподавателя вуза. Эти факторы зависят как от нормативных условий деятельности всех организаций высшего образования, так и от администрации конкретного вуза. Условно разделим их на две группы:

1. Внедрение новых управленческих и образовательных технологий, развитие электронной информационно-образовательной среды вуза.

Здесь речь идет о таких современных направлениях развития деятельности вуза, как:

1. Оптимизация учебного процесса через укрупнение потоков и учебных групп, совершенствование технологии и методики преподавания [6].

2. Активное развитие цифровых технологий во всех сферах жизни вуза, развитие дистанционного обучения.

Элементы дистанционных технологий при правильном подходе оказывают реальное положительное влияние на интенсификацию труда преподавателей, на эффективность и качество обучения студентов [5; 6; 10].

В то же время администраторам вузов необходимо анализировать и учитывать возможные негативные последствия неэффективного использования информационных технологий: дублирование функций исполнителей, нерациональное распределение или повышение учебной нагрузки преподавателей. Это может привести к снижению качества учебной, научной и воспитательной работы.

Ряд исследователей сходятся во мнении, что автоматизация учебного процесса должна приводить к повышению качества образования, способствуя снижению аудиторной нагрузки преподавателя вуза (по мнению Н. Д. Твороговой и В. А. Кулешова нагрузка должна составлять до 170 контактных часов в год), к повышению его зарплаты, способствовать повышению качества выполняемой им научной и научно-методической работы [10]. Увеличение производительности труда преподавателя будет достигнуто не за счет экстенсивных методов (увеличение числа читаемых дисциплин), а за счет интенсивных способов, состоящих в повышении продуктивности деятельности во всех ее аспектах [8].

При этом необходимо и важно учитывать существенные затраты времени преподавателя на подготовку к проведению занятий с применением дистанционных образовательных технологий, индивидуальную работу со студентами в режиме онлайн и оффлайн в электронной информационно-образовательной среде университета. А также низкий уровень необходимых профессиональных компетенций, сопротивление нововведениям и психологическую неготовность для работы в таком формате у части преподавателей, которые до этого уверенно и качественно работали в аудитории. Оперативное оказание профессиональной поддерж-

ки и содействие профессиональному развитию этой части коллектива преподавателей является важным элементом цифровизации образовательного процесса.

3. Нормирование труда ППС на уровне вуза в части регламентации предельной аудиторной нагрузки преподавателя, регламентация нормативов нагрузки «второй половины дня» при фиксированном числе дисциплин, приходится на 1 ППС, которые можно преподавать без снижения качественных показателей [2; 4; 8].

4. Внедрение в процедуры конкурсного отбора и аттестации преподавателей вуза механизмов, показателей оценки деятельности, стимулирующих и направляющих их профессиональное развитие.

Аттестация (проводится для педагогов, с которыми заключен трудовой договор на неопределенный срок) и конкурсный отбор рассматриваются как «фактор профессионального роста и непрерывного постдипломного образования» [10].

5. Развитие корпоративной культуры образовательного учреждения, рассматривающей в качестве основных ценностей не только реализацию ФГОС ВО, но и психологическое благополучие участников учебно-воспитательного процесса [10].

6. Управленческая оптимизация, внедрение новых технологий управления вузом, снижение административно-правовых ограничений для роста производительности труда.

Современным инструментом реализации стратегии вуза является проектно-ориентированный подход к его управлению. Проектно-ориентированный университет основан на внутриуниверситетской сетевой организации и установлении горизонтальных связей между подразделениями. Это приводит к увеличению общей производительности труда в университете [9].

II. Повышение заинтересованности педагогов в результатах своего труда через постоянное повышение их квалификации, развитие мер материального стимулирования, развитие механизмов академической мобильности ППС вузов, межвузовского и международного сотрудничества.

Практика показывает, что нормативно установленной в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» минимальной периодичности повышения квалификации 1 раз в три года сегодня явно недостаточно. Соблюдение нормативных требований ФГОС ВО (обучение навыкам работы в ЭИОС), профстандарта педагога профессионального образования (наличие образования по профилю преподаваемых дисциплин), других нормативных актов (наличие навыков оказания первой медпомощи, знаний в части охраны труда), необходимость постоянного обновления профильных знаний предполагают постоянное формальное и неформальное обучение педагога, его самообразование.

К числу мер стимулирования педагогов к повышению квалификации можно отнести учет повышения квалификации в индивидуальных планах ППС [6], в показателях «эффективного контракта».

Развитие механизмов эффективного контракта с ППС, который в настоящее время в основном ориентирован на поощрение участия педагога в достижении показателей эффективности деятельности вуза (научная активность, международная активность, привлечение средств и пр.), должно обеспечивать педагогам «четкое понимание их роли в деятельности вуза и отдачи от этого» [6].

На рост производительности труда педагога большое влияние оказывают также психологические факторы.

Результаты исследования структуры мотивации профессиональной деятельности преподавателя высшего учебного заведения (проведено коллективом ученых из Санкт-Петербурга) показали, что наиболее выражены у большинства преподавателей вузов ориентации на альтруизм и на процесс. Для 60% преподавателей характерны высокие значения по шкале альтруизм. Высоко выраженная ориентация на процесс (49% респондентов) свидетельствует о том, что для преподавателей важно, чтобы само занятие было интересным. 42% обследуемых имеют внутреннюю мотивацию трудовой деятельности. Они ориентированы на ее общественную и личную значимость, удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру, возможность общения и т. д. 28% обследуемых ориентированы в

трудовой деятельности на материальное стимулирование. Отрицательная внешняя мотивация (за счет санкций негативного характера) выявлена у 30% опрошенных [1].

Таким образом, в системе высшего образования по-прежнему остается значимой роль различных форм нематериального стимулирования работников, оценка и общественное признание их профессиональных достижений.

Совокупное внимание ко всем вышеуказанным факторам должно обеспечить рост производительности труда профессорско-преподавательского состава как ключевое условие повышения качества образовательной и научной деятельности вуза, его активного стратегического академического развития.

Литература

1. Белов, В. Г. Мотивационные характеристики профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения / В. Г. Белов. – Текст : непосредственный // Ученые записки. – 2014. – № 6 (112). – С. 24-28.
2. Гриненко, С. В. Результативность труда преподавателей в системе высшего профессионального образования / С. В. Гриненко, Е. С. Едалова. – Текст : непосредственный // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2013. – № 12. – С. 24-30.
3. Жерносек, К. А. Влияние производительности труда на организационную модель рабочего процесса (на примере деятельности банковского сектора) / К. А. Жерносек. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 4.
4. Крайнов, Г. Н. Будет ли эффект от эффективного контракта в системе высшего образования? / Г. Н. Крайнов. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2017. – № 5. – С. 52-58.
5. Куликова, Е. В. Дистанционное обучение как технологическое решение электронной информационно-образовательной среды вуза / Е. В. Куликова, Е. Г. Сорока. – Текст : непосредственный // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2017. – № 21. – С. 108-113.
6. Мартыненко, О. О. Реализация экономического подхода к управлению учебным процессом в предпринимательском вузе / О. О. Мартыненко. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2005. – № 2. – С. 42-53.
7. Паспорт национального проекта «Производительность труда и поддержка занятости». – URL: <http://government.ru/info/35567/> (дата обращения: 30.11.2019). – Текст : электронный.
8. Романов, Е. В. Нормирование нагрузки преподавателей: проблемы и поиск решений / Е. В. Романов. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2016. – № 104 (4). – С. 64-81.
9. Реутов, Ю. И. Основные тенденции модернизации управления в вузовской среде – международный и российский опыт / Ю. И. Реутов, Н. В. Пелихов, А. Р. Грошев. – Текст : непосредственный // Вестник Югорского государственного университета. – 2005. – Выпуск 1. – С. 5-12.
10. Творогова, Н. Д. Преподаватель отечественного вуза перед вызовами современности / Н. Д. Творогова, В. А. Кулешов. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – № 3. – С. 3-21.

УДК 378.147

DOI: 10.26170/Kso-2020-133

Булкина Кристина Игоревна,

ассистент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: kristina-davidov@mail.ru

Эмануэль Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена; 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: emanuel@mail.ru

Эмануэль Юлия Владимировна,

кандидат медицинских наук, доцент, Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. И.П. Павлова; 197022, Россия, г. Санкт-Петербург, ул. Льва Толстого, 6-8; e-mail: ejvcons@mail.ru

ИНФОРМАЛЬНОЕ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: неформальное образование; дистанционное обучение; современный педагог; интерактивное взаимодействие педагога и обучающихся.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются актуальные вопросы неформального дистанционного обучения как современного инструмента развития молодежи. Раскрываются предпосылки распространения феномена дистанционного неформального образования. Предложены виды и варианты сетевого взаимодействия педагогов и обучающихся, а также приведены примеры использования современных инструментов дистанционного неформального обучения, виды и способы передачи материала нетрадиционными способами. Представлены результаты исследования, направленного на выявление отношения обучающихся к применению интерактивных образовательных технологий в рамках образовательного процесса.

Bulkina Kristina Igorevna,

Assistant, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Emanuel Tatiana Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Herzen State Pedagogical University, Saint Petersburg, Russia

Emanuel Yulia Vladimirovna,

Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Pavlov First Saint Petersburg State Medical University, Saint Petersburg, Russia

INFORMAL DISTANCE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

KEYWORDS: informal education; distance learning, modern teacher; interactive interaction between teacher and students.

ABSTRACT. This article discusses current issues of informal distance learning as a modern tool for youth development. The prerequisites for the spread of the phenomenon of distance informal education are revealed. Types and options for network interaction between teachers and students are proposed, as well as examples of the use of modern distance learning tools, types and methods of transferring material to non-traditional methods are given. The results of a study aimed at identifying students' attitudes towards the use of interactive educational technologies within the educational process are presented.

В современном высокоскоростном информационном мире большое значение стало играть неформальное образование, представляющее собой несистемно организованный образовательный процесс, сопровождающий повседневную жизнь обучающихся, в рамках которого они приобретают знания, формируют компетенции и ценностные ориентиры из повседневного опыта: посредством ресурсов окружающей среды, включая интернет, СМИ, членов семьи, друзей, коллег и т. д. Данный процесс далеко не всегда носит осознанный и целенаправленный характер: освоение социально-культурного опыта осуществляется вне рамок формально организованного образовательного процесса и лишено его основных атрибутов.

С развитием информационных технологий стало актуально говорить о дистанционном неформальном обучении, подразумевающим неинституциональное взаимодействие педагога и обучающихся в электронном пространстве, сопровождающее повседневную жизнь и способствующее формированию знаний и компетенций, а также обогащению личностного потенциала участников образовательного процесса.

Немаловажным фактором, способствующим росту результативности неформального дистанционного обучения, являются характеристики портрета современного обучающегося. Так, современная молодежь предпочитает взаимодействие посредством цифровых технологий: общение, обучение, совершение всевозможных сделок переместились в онлайн-пространство, и необходимые позиции (товары, фильмы, образовательные программы и т. д.) студенты современного поколения привыкли приобретать немедленно – вне зависимости от времени суток и местонахождения, что стало возможно благодаря стремительному развитию технологий. Этим обусловлены привычка получать информацию из множества интернет-источников, желание обучаться в удобное время, потребность быстро получить обратную связь от преподавателей. Согласно данным, полученным Б. Шатто и К. Эрвином (Сент-Луис, США) [1], представители современного поколения продуктивно работают в условиях многозадачности, но при этом молодежь более вовлечена в работу в том случае, если им предоставлена достаточная автономность и возможность самим выбирать применяемые педагогические технологии. К характерным чертам современного интернет-поколения также отно-

сится высокая социальная активность, зависимость от общественного мнения и неумение самостоятельно решать проблемы: современная молодежь привыкла, что, столкнувшись с проблемной ситуацией или небольшим затруднением, любую информацию они смогут получить максимально оперативно, воспользовавшись интернет-поисковиками. Кроме того, как отмечают исследователи [2], представители современного поколения нуждаются в рекомендациях, полученных от неформальных лидеров мнений (членов сетевого сообщества, блогеров и др.). Более того, современная молодежь зачастую старается копировать стратегии, модели и стили поведения людей, за которыми они следят в сети, и/или популярных личностей.

Примерами формального дистанционного образования может служить дистанционное обучение посредством курсов в рамках традиционного учебного процесса вуза. Неформальное дистанционное обучение проводится в форме онлайн и оффлайн дистанционных учебных курсов образовательных организаций, массовых открытых дистанционных обучающих программ, а также образовательных мероприятий отдельных преподавателей и сетевых сообществ. В свою очередь, неформальное дистанционное обучение основывается на самообразовании обучающихся в сети и подразумевает разрешение профессиональных задач с помощью Интернет. Помимо образовательной деятельности к данному типу обучения относятся также совершение виртуальных экскурсий, самостоятельное изучение профессионального контента, взаимодействие в сети с представителями профессионального сообщества, а также коллегами, друзьями [3].

Следует отметить, что, при значительном количестве положительных сторон неформальное образование обладает рядом недостатков: как правило, оно носит бессистемный характер, во многом зависит от жизненного опыта человека, поэтому оно не может сформировать в той или иной мере целостную картину мира, обеспечить освоение глубоких и систематизированных знаний. Кроме того, в настоящее время затруднителен в осуществлении мониторинг эффективности неформального дистанционного образования: зачастую не представляется возможным установить характер и источник образовательных результатов, что актуализирует необходимость разработки системы мониторинга успешности неформального образования, а также выбора и внедрения форм фиксации результатов данного взаимодействия педагога с обучающимися. В связи с вышесказанным важно понимать, что неформальное образование выступает в качестве дополнения, а не замещения формального образования [4].

К методам неформального дистанционного образования относятся: знакомство с профилями современных специалистов в той или иной сфере, профессиональное общение в сети; взаимодействие в тематических интернет-сообществах, участие в профессиональных интернет-дискуссиях; посещение виртуальных экскурсий; изучение размещенной в сети профессиональной литературы, материалов в СМИ, анализ контента тематических блогов и т. д.

Более подробно рассмотрим вопросы позиционирования и взаимодействия педагога в социальных сетях в образовательных целях. При целенаправленном подходе работа начинается с разработки контент-плана, обобщающего типы, формат и тематику материалов, размещаемых педагогом в сети в течение каждой недели.

Можно выделить следующие варианты сетевого взаимодействия педагога с обучающимися в рамках неформального дистанционного образования: публикация информационных сообщений (постов) на странице своего аккаунта, создание тематического интернет-сообщества (группы в соц. сетях), совершение адресных рассылок материалов в созданные диалоги с группами обучающихся, создание и ведение тематического сайта на профессиональную тематику.

Материалы, публикуемые педагогом в социальных сетях с целью реализации принципов неформального образования, могут включать в себя следующие типы контента: заметки на профессиональную тематику; тематические подборки профильной литературы и фильмов на профессиональную тематику и т. д.; полезные ссылки и другие рекомендации; интервью и подкасты с участием специалистов, обобщение итогов посещения профильных мероприятий, а также краткое освещение ключевых событий своей жизни как пропаганда профессиональных и жизненных ценностей и др.

Одной из отличительных особенностей неформального образования является то, что оно не имеет официально утвержденной структуры, при этом результаты обучения во мно-

гом зависят от преобразования личностью обучающегося образовательных возможностей, предоставляемых социумом, в том числе, профессиональными сообществами, педагогами и т. д., в факторы своего индивидуального развития. Развитию неформального дистанционного обучения способствует массовое использование в социальном и образовательном пространстве сети интернет, в частности социальных сетей, тренд на создание и развитие виртуальных сообществ и др., а также особенности современной молодежи.

Следует отметить, что в современных социокультурных условиях, когда традиционное образование сменилось на высокотехнологичное, необходима трансформация роли педагога, который давно перестал быть «носителем знаний» (т. к. всю информацию можно найти, просто выйдя в интернет) и постепенно превращается в коуча для студентов, не только целенаправленно обучающего, но и сопровождающего в индивидуальном развитии, вызывающего интерес и вдохновляющего своим примером.

Литература

1. Shatto, B. Teaching Millennials and Generation Z: Bridging the Generational Divide / B. Shatto, K. Erwin. – Текст : непосредственный // Creat Nurs. – 2017. – № 23 (1). – Р. 24-28.
2. Симонович, Н. Е. Инновационные подходы к образованию / Н. Е. Симонович. – Текст : непосредственный // Сборник материалов XVI Международных чтений памяти Л. С. Выготского «Обучение и развитие: современная теория и практика». – Москва : РГГУ, 2015. – С. 312.
3. Астемирова, О. Н. Неформальные формы образования в непрерывной образовательной парадигме / О. Н. Астемирова. – Текст : непосредственный // Вторая Международная конференция АСОУ. – Москва, 2015.
4. Федоров, О. Д. К вопросу о взаимосвязи формального, неформального и информального образования в процессе профессионального становления педагога / О. Д. Федоров. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование. – 2015. – № 4 (14). – С. 4-9.

УДК 373.21

DOI: 10.26170/Kso-2020-134

Гарифуллина Альмира Маратовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет; 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18

Салпыкова Индира Маратовна,

кандидат педагогических наук, доцент, Казанский федеральный университет; 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18

Гарифуллина Айсылу Маратовна,

аспирант, Казанский федеральный университет; 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ: МЕНТОР-СЕССИИ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ РУКОВОДЯЩЕГО ПОТЕНЦИАЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: менторинг образовательной среды; управление образовательной организацией; коучинг; педагог образовательной среды.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются зарубежные аспекты управления образовательной организацией в контексте научных основ менторинга. Цель исследования заключается в актуализации понятия «менторинг» для системы образования в контексте поиска методов поддержки начинающих педагогов в Российской Федерации. Автором сформулированы цели, задачи и основные подходы к реализации менторинга в образовательной среде. Раскрыты существенные характеристики научных основ менторинга, заключающихся в адаптации, обучении и сопровождении начинающих педагогов образовательных организаций.

Garifullina Almira Maratovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Salpykova Indira Maratovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Kazan Federal University, Kazan, Russia

Garifullina Aisylu Maratovna,

Postgraduate Student, Kazan Federal University, Kazan, Russia

MANAGING AN EDUCATIONAL ORGANIZATION: MENTOR SESSIONS AS A METHOD FOR IMPLEMENTING THE LEADING POTENTIAL

KEYWORDS: mentoring of the educational environment; management of an educational organization; coaching; educator of the educational environment.

ABSTRACT. The article examines foreign aspects of managing an educational organization in the context of the scientific foundations of mentoring. The aim of the study is to update the concept of “mentoring” for the education system in the context of the search for methods to support novice teachers in the Russian Federation. The author has formulated goals, objectives and basic approaches to the implementation of mentoring in the educational environment. The essential characteristics of the scientific foundations of mentoring, which consist in adaptation, training and support of novice teachers of educational organizations, are revealed.

Одним из зарубежных направлений развития управленческих качеств является менторинг, возникающий как альтернативный подход к усовершенствованию профессионально-значимых компетенций менти-педагогов (начинающих профессиональную деятельность педагогов).

Выводы, сделанные из исследования Т. Голви, позволяют заключить, что менторинг – неформальная поддержка, инструмент в достижении коллективных целей [9; 10].

В процессе определения понятия «менторинг» нами было найдено наиболее подходящее к отечественной системе образования определение, которое было предложено П. Майером: «Менторинг – это техника передачи педагогического опыта и умений в условиях поддержки педагогов образовательной среды, а также неформальный инструмент для достижения лидерского развития» [5; 6].

Менторинг нашел отклик не только в педагогике, но и в исследовательской деятельности, нормативных документах и даже в бизнесе. Менторинг в сфере образования трактуется как взаимоотношения между педагогом и его воспитанником. Однако немаловажную роль играет и передача опыта, знаний внутри педагогического коллектива образовательной организации [1; 7].

Система условно делится на три составляющие: адаптация, обучение и сопровождение [4; 8].

В нашем исследовании, проходившем в Казанском федеральном университете в Институте психологии и образования (2018-2020 гг.), приняло участие 150 педагогов образовательных организаций РФ (Москва, Самарская и Нижегородская области, а также Республика Татарстан). Нами было установлено, что 87% опрошенных считают, что менторинг, к сожалению, не является распространенной практикой. Лишь 13% опрошенных признались, что такая практика существует в их образовательных организациях. На вопрос «Являетесь ли вы ментором?» ответили «да» 11% респондентов и 89% респондентов опровергли этот факт. Последний вопрос – «Применялась ли по отношению к вам менторская помощь?». Педагоги ответили: в большинстве 66% – «Нет» и лишь 34% ответили положительно на данный вопрос [2; 3].

В результате нашего исследования было выявлено, что в процессе становления научных основ менторинга большое значение имеют технологии менторинга, применяемые в условиях образовательной организации. На Западе менторинг воспринимается как почетная миссия, в России менторинг только лишь набирает популярность. Соблюдение классификации менторинга позволит менторам определить стиль индивидуального управления, а цикличность позволит делегировать и организовывать деятельность образовательной организации с максимальной отдачей. В связи с этим успех менторинга будет зависеть от соблюдения вышеизложенных аспектов и позволит обеспечить эффективное управление образовательной организацией.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что проблема менторинга в системе дошкольного образования является еще недостаточно изученной областью. Данный аспект составит перспективу наших дальнейших исследований.

Литература

1. Габдулхаков, В. Ф. Психологические основы реализации ментор-технологий в высшей школе / В. Ф. Габдулхаков, И. Т. Хайруллин. – Текст : непосредственный // Вестник университета Российской академии образования. – 2019. – № 1. – С. 30-37.

2. Гарифуллина, А. М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования / А. М. Гарифуллина. – Текст : непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2020. – № 1 (76). – С. 179-185.
3. Гарифуллина, А. М. Научные основы менторинга в системе дошкольного образования Российской Федерации / А. М. Гарифуллина, С. Н. Башинова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2019. – № 6. – С. 89-93.
4. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : СПбГУ, 1996. – 279 с.
5. Кларин, М. В. Сто лет исследовательского обучения в России / М. В. Кларин. – Текст : непосредственный // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 1. – С. 66-87.
6. Кларин, М. В. Технология моделирования художественной реальности в обучении / М. В. Кларин, Л. В. Макмак. – Текст : непосредственный // Школьные технологии. – 2018. – № 1. – С. 59-64.
7. Лалу, Ф. Открывая организации будущего / Ф. Лалу. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2017. – Текст : непосредственный.
8. Garifullina, A. M. Self-actualization of a young teacher's personality in multicultural child educational environment / A. M. Garifullina, V. G. Zakirova, S. N. Bashinova, N. Pomortseva, A. M. Garifullina // Almir M. Garifullina. – Текст : непосредственный // Proseedings. – 2019. – P. 102-111.
9. Goleman, D. Social Intelligence / D. Goleman. – Random House, 2007. – URL: <http://www.edutopia.org/lucas-goleman-social-emotional-learning>. – Текст : электронный.
10. Kegan, R. Immunity to Change, Harvard Business School Publishing / R. Kegan, L. Laskow. – 2009. – URL: <http://www.ipm.by/webroot/delivery/files/nepriyatie-peremen.pdf>. – Текст : электронный.

УДК 378.124

DOI: 10.26170/Kso-2020-135

Горб Виктор Григорьевич,

доктор педагогических наук, профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта, 66; e-mail: gorb-vg@ranepa.ru

ПОКАЗАТЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ И КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эффективный контракт преподавателя; профессиональная компетентность преподавателя; показатели профессиональной эффективности преподавателя; показатели качества деятельности преподавателя.

АННОТАЦИЯ. В статье представлена компетентностно-деятельностная концепция проектирования показателей профессиональной эффективности и качества деятельности преподавателей высшей школы. Разработка и реализация технологий образовательного и управленческого мониторинга позволит актуализировать представленные показатели как мотивационные факторы профессионального развития преподавателей, обеспечивающие эффективность и качество их деятельности.

Gorb Viktor Grigorievitch,

Doctor of Pedagogy, Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Ekaterinburg, Russia

INDICATORS OF PROFESSIONAL STRENGTH AND DISPATCH OF UNIVERSITY LECTURERS' ACTIVITIES

KEYWORDS: performance-based contract of university lecturers' employment; university lecturers' professional competence; indicators of university lecturers' professional dispatch; indicators of university lecturers' strength.

ABSTRACT. The article introduces a competence-activity concept of designing indicators of professional strength and dispatch of university lecturers' activity. The development and implementation of educational and management monitoring technologies will allow updating the presented indicators as motivational factors of university lecturers' professional development, ensuring the strength and dispatch of their activity.

Одной из актуальных задач в области повышения качества современного высшего образования является повышение эффективности деятельности профессорско-преподавательского состава. Эта задача решается путем внедрения в практику управления эффективных контрактов преподавателей, которые, по замыслу авторов идеи, должны стимулировать их научную активность и эффективность образовательной деятельности. Практика реализации эффективных контрактов свидетельствует об обратном.

Согласно результатам исследования И. В. Доновой, в котором были проанализированы мнения преподавателей высшей школы относительно существующей системы стимулирования оплаты труда, большая часть опрошенных не видит в показателях эффективности стимула к более продуктивному труду. Автор утверждает, что работа по критериям может привести к «работе на устанавливаемый показатель деятельности при сохранении (или даже последующем снижении) прежних локальных академических стандартов» [1]. При этом, в связи с большой нагрузкой возникает проблема перераспределения времени между содержательной работой и работой на показатели, что негативно может сказаться на качестве основной деятельности [2, с. 871].

Более категоричны в своих суждениях В. С. Сенашенко и В. Г. Халин, рассматривающие нынешние эффективные контракты как «орудие бюрократического давления и контроля со стороны чиновников за деятельностью научно-педагогических работников и превращения их в настоящих наемных работников вузов, отлученных от реального участия в управлении вузом, что в корне противоречит традициям и особенностям работы вузовского преподавателя и исследователя» [3, с. 29-30].

И. Н. Ким, Е. А. Авдеева, Е. В. Бочкова, Е. Л. Кузнецова отмечают доминирование манипулятивных взаимоотношений в преподавательской среде [4] «в связи с чем заметными факторами образовательного процесса стали имитация и фальсификация» [5, с. 135].

Почему стремление к достижению показателей эффективности труда преподавателей снижает эффективность и качество образовательной деятельности? Мы полагаем, что в этой работе допущены серьезные методологические ошибки. Прежде всего, речь должна идти не о стимулировании, а о мотивации образовательной деятельности преподавателя. Управление технологические должны актуализировать мотивы личностного развития, повышения гражданской зрелости, профессионального совершенствования и достижения репрезентативности полученных результатов научной деятельности. Основным технологическим компонентом в этой деятельности являются показатели эффективности и качества, обладающие мотивационным потенциалом.

Образовательный эффект гораздо шире понятия образовательный результат. Он проявляется на протяжении длительного времени адаптации, становления и развития профессионального мастерства специалиста. Исходя из этого, профессиональная эффективность преподавателя определяется уровнем его профессиональной компетентности, к компонентам которой мы отнесли:

- лидерский потенциал, отражающий уровень развития личностных качеств;
- гражданственность как отражение гражданской позиции преподавателя, диагностируемой проявлением его гражданских качеств;
- предметную эрудицию, обеспечивающую содержательный аспект достижения профессиональных и образовательных целей;
- организаторские умения, создающие условия для повышения субъектности студентов в процессе образовательного взаимодействия.

На основе компетентностно-деятельностной концепции подготовки управленцев в социальной сфере мы определили следующие личностные качества преподавателя, отражающие его лидерский потенциал: самоорганизация, самоконтроль, решительность, честность, скромность, аккуратность, эстетический вкус, эрудированность, внимательность, аналитичность, интегративность мышления, инициативность, находчивость, коммуникабельность, вежливость, эмоциональная устойчивость, эмпатийность, физическая подготовленность [6; 7].

Гражданственность мы понимаем как «готовность ответственно реализовывать права и выполнять обязанности гражданина страны в процессе социального и профессионального взаимодействия» [8, с. 15]. Повышение уровня гражданственности как готовности предполагает развитие следующих гражданских качеств: трудолюбие, адаптивность, гуманизм, общая культура, законопослушность, патриотизм, общественная активность, толерантность, духовность, экологичность, семейная гармоничность [6; 7].

Предметная эрудиция отражает содержательный аспект деятельности преподавателя по достижению профессиональных и образовательных целей. Можно выделить следующие ее виды:

- профессионально-практическая – основанная на опыте профессиональной практической деятельности в сфере преподаваемых дисциплин;
- научно-практическая – отражающая знания в сфере преподаваемых дисциплин, полученные на основе использования научных методов исследования;
- научно-методологическая – представленная знаниями преподавателем методологий практической деятельности в сфере преподаваемых дисциплин;
- научно-теоретическая – представленная знанием теоретических концепций, отражающих закономерности и законы развития процессов в преподаваемых сферах.

Для того чтобы обучающиеся проявляли активность в решении образовательных задач, преподаватель должен овладеть следующими организаторскими умениями:

- умение организовывать прогностическую деятельность, определять стратегические цели личностного, социального и профессионального развития обучающихся;
- умение организовать учебное взаимодействие с использованием форм, методов и приемов активизации познавательной деятельности студентов;
- умение организовать информационное пространство познавательной деятельности студентов в предметной области знаний;
- умение реализовывать принципы, формы, методы и приемы педагогического общения с обучающимися;
- умение делегировать обучающимся полномочия по решению учебных задач, соответствующих уровню их образовательной компетентности;
- умение гармонизировать взаимоотношения с обучающимися (повышать уровень взаимопонимания и доверия), предупреждать или конструктивно разрешать образовательные конфликты;
- умение проводить педагогическую диагностику хода и результатов образовательного процесса по достижению профессиональных и образовательных целей и осуществлять на ее основе регуляцию образовательного взаимодействия как с обучающимися, так и между ними.

Наиболее эффективно задача по актуализации компонентов профессиональной компетентности преподавателя может быть решена в процессе реализации технологии образовательного мониторинга, конкретизирующего диагностические признаки каждого компонента, субъектов оценивания, периоды и этапы реализации, обеспечивающие факторное влияние получаемой информации на образовательные мотивы деятельности преподавателя.

Качество деятельности не может быть абсолютной категорией, оно отражает уровень удовлетворения потребностей субъектов образовательных взаимоотношений. В контексте деятельности преподавателя такими субъектами являются:

- обучающиеся;
- выпускники;
- работодатели;
- образовательная организация.

У обучающихся доминируют образовательные потребности, отражающиеся в требованиях к характеру взаимодействия с преподавателем в ходе учебных занятий. Эти требования определяются на основе как нормативно-заданных, так и научно-методологических принципов образовательного взаимодействия. При этом важно найти взаимопонимание с обучающимися, скорректировать требования с учетом их предложений.

Выпускники могут определить профессиональную целесообразность образовательного процесса в вузе, то есть насколько они готовы к решению профессиональных задач, способны действовать инвариантно (на основе метапредметных навыков) в различных профессиональных ситуациях, профессионально развиваться, модернизируя как свои умения, так и процессы в сфере своей профессиональной ответственности.

Показатели качества образовательной деятельности в вузе со стороны работодателей должны быть соотнесены с требованиями соответствующих образовательных стандартов и конкретизированы на стадии подготовки образовательных программ. При организации специализированной подготовки целесообразно согласовывать профессиональные цели образовательных программ с потенциальными работодателями.

Потребности образовательной организации отражаются в программе ее развития. Цели организационного развития проектируются на основе стратегических целей развития высшего профессионального образования, целей и задач государственных и ведомственных программ и проектов. Показатели качества должны мотивировать преподавателей к актуализации системообразующих факторов организационного развития.

Выделяя особенности потребностей различных субъектов образовательных взаимоотношений, необходимо систематизировать их в виде модели качества образовательной деятельности в вузе, актуализацию которой целесообразно осуществлять в процессе управленческого мониторинга. Получаемая в ходе такого мониторинга информация повысит уровень саморегуляции преподавателей, будет мотивировать их к повышению качества своей деятельности, позволит принимать управленческие решения, обеспечивающие условия для личностного, социокультурного и профессионального развития участников образовательного процесса.

Литература

1. Донова, И. В. Вузовские реформы и профессионализм: новые стимулы и угрозы / И. В. Донова. – Текст : непосредственный // ЭКО. – 2016. – № 6. – С. 130-142.
2. Смирнова, Т. А. Совершенствование системы мотивации и стимулирования труда преподавателей высшей школы / Т. А. Смирнова, Я. М. Янченко. – Текст : непосредственный // Региональная экономика: теория и практика. – 2018. – Т. 16, № 5. – С. 869-883.
3. Сенашенко, В. С. Об эффективном контракте в высшей школе / В. С. Сенашенко, В. Г. Халин. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 27-36.
4. Авдеева, Е. А. Эффективный контракт VS Эффективный работник / Е. А. Авдеева, Е. В. Бочкова, Е. Л. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-5. – С. 9-15.
5. Ким, И. Н. Практика формирования состава и профессиональных компетенций преподавателей вуза за рубежом / И. Н. Ким. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2014. – № 1. – С. 134-143.
6. Горб, В. Г. Теоретические трудности образовательного стандарта подготовки государственных и муниципальных управленцев / В. Г. Горб. – Текст : непосредственный // Государственная служба. – 2017. – № 2. – С. 58-63.
7. Горб, В. Г. Компетентностный подход в высшем образовании: проблемы и решения / В. Г. Горб. – Текст : непосредственный // Вопросы управления. – 2018. – № 6. – С. 216-223.
8. Горб, В. Г. Повышение уровня гражданственности как цель образовательного процесса в вузе / В. Г. Горб. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 7. – С. 13-21.

УДК 378.124

DOI: 10.26170/Kso-2020-136

Давыдова Наталия Николаевна,

кандидат технических наук, ведущий научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: edscience@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ВОЗМОЖНЫХ ПУТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ НАУЧНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодые ученые; модель профессионального развития; осмысление профессионального опыта; актуализация саморазвития.

АННОТАЦИЯ. В докладе представлены возможные пути решения вопроса воспроизводства научных кадров в условиях продолжающегося демографического кризиса российской науки, выраженного в старении профессорско-преподавательского состава высшей школы и усилении международной конкуренции за талантливых высококвалифицированных работников.

Davydova Nataliia Nikolaevna,

Candidate of Technical Sciences, Leading Research, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MODELING OF POSSIBLE WAYS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG MANAGERS OF RESEARCH TEAMS

KEYWORDS: young scientists; model of professional development; understanding of professional experience; actualization of self-development.

ABSTRACT. The report presents possible ways to address the issue of reproduction of scientific personnel in the context of the ongoing demographic crisis of Russian science, expressed in the aging of the teaching staff of higher education and increased international competition for talented highly qualified employees.

Успешное развитие российской науки в настоящее время во многом зависит от учета ряда факторов, среди которых можно отметить:

– необходимость срочной трансформации организационных процессов в научных структурах;

– учет высокого уровня неопределенности в развитии научных процессов;

– доминирование поведенческих аспектов в принятии управленческих решений;

– поступательное возрастание сложности решаемых задач;

– нелинейность управления в целом,

что требует изменения подходов к подготовке нового поколения научных работников, способных оперативно принимать сложные решения. Важным индикатором кадрового кризиса в российской науке является и изменившаяся в последние годы возрастная структура научных кадров с существенным преобладанием молодых и пожилых исследователей. Так как «поддержание творческой атмосферы в научных коллективах, активная передача традиций, опыта, системы отношений в условиях научных школ в университетах и научных организациях, во все времена, в основном, обеспечивается представителями наиболее активного поколения исследователей среднего возраста, сложившаяся ситуация ведет к дальнейшему усложнению состояния российской науки» [7]. Не удалось преодолеть и проблемы в международном научном обмене. Так, О. Ю. Осипова отмечает, что «в настоящее время низкая степень участия России в международном научно-технологическом обмене обусловлена не только кризисной социально-экономической ситуацией, которую обостряет отсутствие адекватной научно-технической политики и эффективных механизмов государственного регулирования сферы науки и инноваций, но и нехваткой высококвалифицированных кадров нового поколения, самостоятельных в мышлении, обладающих высоким лидерским потенциалом, высокомотивированных на творчество и инновации» [5]. Хотя для решения указанных выше проблем в последние годы в стране появился ряд соответствующих инструментов (премии Президента Российской Федерации в области науки и инноваций для молодых ученых, стипендии и гранты Правительства РФ, конкурсы РНФ и РФФИ, государственные задания, финансируемые на уровне Министерств, федеральных и региональных научных организаций и т. п.), но ситуацию пока не удалось полностью переломить в силу известной бюрократизации развития данных процессов и наличия юридически недоказуемой коррупционной составляющей [2; 6; 10]. Прогнозируется, что в среднесрочной перспективе намечающиеся негативные тенденции могут привести к снижению активности научных коллективов, причем ситуация будет усугубляться и в результате нарастающего процесса естественного ухода из науки представителей старшего поколения. Отметим, что в целом в стране, по результатам исследования «Россия 2025: от кадров – к талантам», выявлено, что дефицит новых специалистов «экономики знания», способных работать с вызовами будущего в России в ближайшие 8 лет, составит 10 миллионов человек [4].

В качестве методологических оснований проектирования профессионального развития молодых ученых с перспективой подготовки из этой категории научных работников будущих руководителей научных коллективов были определены системно-деятельностный и акмеологический подходы, активно использовался метод контент-анализа [8]. При разработке модели профессионального развития молодого руководителя научного коллектива в условиях дополнительного профессионального образования мы руководствовались рядом принципов, которые позволяют реализовать обозначенные выше методологические подходы:

– эклектичности обучения, направленной на предоставление слушателям определенной свободы выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени и места обучения, причем обучающийся должен принять на себя ответственность за результаты обучения;

– опоры на социальный и профессиональный опыт молодого ученого как важной возможности для нового осмысления накопленных знаний и умений;

- актуализации результатов обучения, предполагающей оперативное использование приобретенных знаний, умений, навыков и качеств в процессе научной деятельности;
- стимулирования не только профессионального, но и личностного развития молодых ученых, что предполагает помощь в обеспечении демонстрации собственных достижений в научной среде как важных результатов профессионального развития [6].

Разработка модели проводилась по итогам результатов эмпирического исследования, выполненного при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 19-011-31346 «Государственная политика воспроизводства кадрового потенциала науки» [6; 7; 8]. Качественный подход (глубинное полуструктурированное интервью, организованное с 20-тью молодыми учеными (19 кандидатов наук и 1 доктор наук в возрасте до 35 лет)) был направлен на выявление ключевых проблем и барьеров роста молодых российских ученых, в том числе в качестве потенциальных руководителей научных коллективов, а также механизмов, способствующих их преодолению. Количественная часть исследования (анкетный online-опрос, в котором участвовало 105 ученых (103 кандидата наук, 2 доктора наук в возрасте от 26 до 39 лет) из 11 субъектов Российской Федерации (Челябинская, Нижегородская, Липецкая, Свердловская, Оренбургская, Омская, Томская, Калининградская области, республика Удмуртия, Ханты-мансийский автономный округ – Югра, Алтайский край)) предназначалась для подтверждения/опровержения выдвинутых утверждений. Данные, полученные в ходе исследования в виде глубинных интервью, свидетельствуют о том, что более 50% респондентов считают, что российская наука в настоящее время не претендует на лидерские позиции, причем, одним из наиболее серьезных затруднений респонденты видят слабую систему подготовки научных кадров (*«В магистратуру можно прийти без базового образования – это катастрофа. У нас реально не хватает умных рук»; «Количество бюджетных мест в аспирантуре постоянно сокращается, а платно – кто туда пойдет? Это потом за всю жизнь не окупится»*). Отметим, что из 105 участников опроса 14,3% уже являются руководителями научных грантов, планируют сформировать научный коллектив под своим руководством 33,3% респондентов, но почти половина участников (48,6%) пока не планируют вести подобную работу. На вопрос о том, какие условия наиболее важны при формировании научного коллектива под руководством молодого ученого, 56,2% на первое место поставили личный авторитет и наличие организаторских и творческих способностей руководителя, возможности финансового стимулирования отметили 27,6%, заказ от государства на исследование выделили 5,7% респондентов. Тревожит, что, несмотря на предпринимаемые Правительством в последние годы меры по поддержке молодых ученых, более половины участников online-опроса (51,4%) на прямой вопрос «Рассматриваете ли Вы возможность переезда в другую страну для продолжения научной деятельности на более выгодных условиях для себя?» ответили, что теоретически такой вариант возможен. Еще 15% рассматривают конкретные варианты в настоящее время [6; 7].

Исходя из результатов проведенного исследования в интересах поддержки молодых ученых, которые хотели бы попробовать себя в качестве руководителей научных коллективов при реализации государственных заданий и грантов научных фондов, в процессе исследования была разработана педагогическая модель профессионального развития молодых руководителей научных коллективов в условиях дополнительного профессионального образования. При разработке модели мы опирались на предложения Питера Сенге в предисловии к докладу «Образовательные экосистемы для общественного развития», который отмечал, что «...мы должны поддержать и ускорить те процессы, которые уже происходят в связи с тем, что образование все больше уходит от традиционных моделей и традиционных навыков в сторону образования, которое учит студентов работать вместе и решать сложные проблемы, для которых нет однозначного решения, но которые приглашают к исследованию и творчеству» [1].

Так как по прогнозам трансформация образования в ближайшие 20 лет будет происходить под воздействием цифровизации и автоматизации рутинного труда (в том числе и интеллектуального), нарастания стратегической неопределенности и потребности перехода к цивилизации, построенной на принципах устойчивости, модель основывается на следующих соображениях:

– главным двигателем развития личности молодого ученого является его мотивация, так как прорывные инновации создаются только увлеченными людьми;

– необходимо обеспечить осознание молодыми руководителями возможности попадания в состояние «стратегической неопределенности», которое требует развития готовности к сохранению личной жизнеспособности, осознанности действий, нацеленности на метапознание в постоянно усложняющемся мире;

– в рамках реализации модели необходимо создать условия для системного развития способностей слушателей формировать собственное независимое мировоззрение в условиях нарастающего информационного потока.

На основании результатов проведенного исследования в качестве основных структурных элементов педагогической модели профессионального становления молодого руководителя научного коллектива были рассмотрены целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Целевой компонент предполагает, что в качестве цели профессионального становления молодых ученых выступает обеспечение профессионального развития потенциальных руководителей научных коллективов в системе дополнительного профессионального образования, способствующее повышению эффективности управления научным коллективом, решению вопросов, связанных со спецификой управления и принятия решений. Основной функцией содержательного компонента является отражение предмета деятельности, лежащего в основе профессионального развития потенциального молодого руководителя научного коллектива. Содержательный компонент модели определяется смысловым наполнением модульной образовательной программы, способствующей профессиональному развитию молодых руководителей в условиях дополнительного профессионального образования. В нашем случае при разработке образовательной программы принимались во внимание следующие группы факторов. Прежде всего, это *факторы, учитывающие прогрессивные тенденции в научно-образовательной сфере*, отраженные в действующих нормативно-правовых документах. *Вторая группа факторов* представлена общедидактическими принципами, используемыми в системе образования взрослых и связанными с осознанием молодыми учеными важности собственного непрерывного развития, вовлеченностью слушателей в процесс формирования целей обучения и мотивации к учебно-познавательной деятельности, а также их включение в отбор необходимого содержания научных знаний, умений и навыков и процессы организации диагностирования в ходе обучения. *Третья группа факторов* связана с особенностями развития самих молодых руководителей как субъектов образования, т. е. с учетом возрастных особенностей слушателей, самого характера научно-исследовательской деятельности, запросами и уровнем профессиональной квалификации [6; 7]. Представленные в содержании программы модули и отдельные темы имеют, с одной стороны, законченную смысловую нагрузку и, по сути дела, автономны, а с другой стороны – обеспечивают логическую взаимосвязь между отдельными разделами. При разработке программы принимался во внимание «...механизм проектно-ресурсного управления, регламентирующий движение обучающегося в образовательном пространстве от действий, осуществляемых в конкретной ситуации в соответствии с существующими обстоятельствами, к деятельности, детерминированной локальной целью; затем – к рефлексии собственной деятельности, чтобы придать ей статус новой нормы; и, наконец, – к рефлексии изменений своей позиции» [3].

Содержательную основу процессуального компонента модели составляют формы, методы и средства профессионально-личностного развития потенциального молодого руководителя научного коллектива, реализуемые в системе дополнительного профессионального образования. Среди возможных форм профессионального развития молодых руководителей научных коллективов, наряду с целевой курсовой подготовкой в рамках модульной образовательной программы (тематические лекции, практические занятия, дискуссии, семинары, тренинги, деловые игры и пр.) на основе эдхократического стиля организации обучения, нельзя не отметить активное использование института тьюторов в рамках работы действующих научных школ и возможности коучинга и консалтинга в рамках непрерывного образования по завершении освоения образовательной программы. К проблемно-поисковым и имитационно-ролевым методам, предполагаемым к использованию в рамках прохождения модульной образовательной программы, отнесем метод конкретных ситуаций по разработке заявок в научные фонды и

организацию работы научных коллективов по реализации поддержанных научных проектов (кейс-стади), метод обучения действием, позволяющий анализировать, планировать, корректировать действия молодых ученых при решении рабочих задач по разработке заявок, ролевые и имитационные игры, анализ видеозаписей, метод мозгового штурма и др. Процесс становления молодых руководителей в рамках разрабатываемой модели существенно активизируется и путем участия обучающихся в процессах краудсорсинга как важного средства вовлечения интеллектуального потенциала значительного количества людей в решение задач конкретного научного проекта в условиях сетевого взаимодействия [11].

Результативный компонент модели отражает промежуточные и конечные результаты деятельности всех субъектов по профессиональному развитию молодых руководителей научных коллективов.

К важным педагогическим условиям эффективного функционирования модели отнесем:

– своевременную педагогическую поддержку молодых ученых в освоении содержания образовательной программы с учетом их профессионального опыта в условиях дружественной образовательной среды, которая способна создавать и поддерживать значимые для слушателей коллективные цели, особые идентичности и деятельности, способствующие сотрудничеству, сотворчеству и совместному обучению;

– обеспечение дальнейшего профессионального развития молодых руководителей научных коллективов за счет участия в работе саморегулируемых профессиональных объединений молодых ученых и сетевых структур, в условиях стимулирующей конкурентной среды. Так как в настоящее время особо востребованы метакогнитивные способности, включая контроль личности за состоянием своих интеллектуальных ресурсов и саморегуляции процессов переработки информации [9], то особое внимание при реализации модели уделяется развитию способности молодых руководителей к организации собственной деятельности в условиях недостатка или противоречивости информации, выявления ограничений собственной компетентности и возможностей обращения к способностям и знаниям других исследователей в условиях сетевого взаимодействия [11].

Отметим, что разработанные подходы к разработке педагогической модели профессионального развития молодых руководителей научных коллективов хорошо согласуются с результатами, представленными в работах [1; 10; 12], где обсуждаются новые механизмы постдипломного образования в условиях смены образовательных парадигм, представлены результаты определения эффективности программ постдипломного образования в разных странах и исследуются подходы к определению успешности выпускников таких программ в условиях сложного мира XXI века.

Литература

1. Доклад «Образование для сложного общества»: Российский учебник: Global education futures. – 2018. – 211 с. – URL: https://futuref.org/educationfutures_ru/ (дата обращения: 17.07.2019). – Текст : электронный.
2. Долженко, Р. А. Мотивация молодых ученых к научно-исследовательской деятельности в российских региональных вузах / Р. А. Долженко, В. А. Карпилянский, Р. А. Хади, А. С. Диденко. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – № 21 (9). – С. 122-153.
3. Игнатъева, Г. А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, С. В. Матчина. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2019. – № 21(4). – С. 162-182.
4. Исследование «Россия 2025: от кадров – к талантам». – URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/perspectives/188095> (дата обращения: 04.06.2019). – Текст : электронный.
5. Осипова, О. Ю. Профессиональные компетенции, ценности и социальный статус молодых ученых региона / О. Ю. Осипова. – Текст : электронный // Регионология. – 2011. – № 2 (75). – С. 140-146. – URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?issueid=939125> (дата обращения: 05.06.2019).
6. Симонова, А. А. Как обеспечить профессиональное развитие молодых руководителей для российской науки? / А. А. Симонова, Н. Н. Давыдова, А. В. Швецова. – Текст : непосредственный // II Междунар. науч.-практич. конференция «Проблема развития личности в условиях глобализации: психолого-педагогические аспекты» : сб. докладов / Российско-Армянский университет. – Ереван, 2020. – С. 720-727.

7. Симонова, А. А. Кадровый потенциал науки: основные барьеры карьерного роста молодых ученых / А. А. Симонова, Н. Н. Давыдова, А. В. Швецова, Г. Н. Бабич. – Текст : непосредственный // I междунар. науч.-практ. конференция «Вопросы формирования и проблемы реализации национальной технологической инициативы в регионах» : сб. докладов участников / Южно-Российский институт управления – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. – Ростов-на-Дону, 2019. – С. 170-174.
8. Симонова, А. А. Контент-анализ отражения тематики развития науки и поддержки молодых ученых в современном российском законодательстве / А. А. Симонова, А. В. Швецова, А. А. Бурков, Н. Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // Вопросы управления. – 2019. – № 4 (40). – С. 290-302.
9. Холодная, М. А. Психология интеллекта / М. А. Холодная. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 272 с. – URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/media/on-layn-bibliote/knigi1/holodnaya_1.html. – Текст : электронный.
10. Ян, П. Изучение реформы гуманитарного образования с точки зрения принципов образования, ориентированного на результат / П. Ян. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2020. – № 22 (2). – С. 78-97. – URL: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-2-78-97>.
11. Davydova, N. N. Managerial Potential of Educational Organizations under Conditions of Network Interaction / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov. – Текст : непосредственный // International Journal: Emerging Technologies in Learning. – 2020. – Vol. 15, № 1. – P. 16-29.
12. Akinbode, A. Teaching as lived experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives / A. Akinbode. – Текст : непосредственный // Studying Teacher Education. – 2013. – № 9 (1). – P. 62-73.

УДК 378.1(510)

DOI: 10.26170/Kso-2020-137

Дэн Тао,

аспирант, Казанский федеральный университет; 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18;
e-mail: ruslandengtao@gmail.com

ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПОВЫШЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВЫСШИМ ОБРАЗОВАНИЕМ КИТАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: управление образованием; эффективность; система высшего образования Китая; проблема; реформа; социалистическая рыночная экономика.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает теоретические проблемы понятия «система управления высшим образованием». Анализирует явления и проблемы действующей системы образования и предлагает некоторые методы реализации оптимального распределения ресурсов для высшего образования в Китае, ожидая повышения эффективности системы управления высшим образованием.

Deng Tao,

Postgraduate Student, Kazan Federal University, Kazan, Russia

THE RESEARCH ON UPGRADE EFFICIENCY OF HIGHER EDUCATION MANAGEMENT SYSTEM IN CHINA

KEYWORDS: education management; efficiency; China's higher education system; problem; reform; socialist market economy.

ABSTRACT. The author raises theoretical problems of the concept of “higher education management systems”. Analyzes the phenomena and problems of the current education system and offers some methods of implementation of the optimal distribution of resources for higher education in China, expecting an effective increase in the efficiency of the management system of higher education.

Являясь ядром экономики знаний, высшее образование играет важную роль в объединении профессионалов и укреплении общей национальной мощи стран мира. Для Китая, переживающего важный период социальных преобразований, реформа системы управления высшим образованием также играет важную роль в процессе социально-экономических и политических реформ. Совершенствование системы управления высшим образованием является горячей темой как в Китае, так и в международных исследованиях, и одной из целей развития многих стран. В данной работе исследуется и развивается модернизация системы управления высшим образованием Китая, основанная на тенденциях развития китайского образования и политики, направленной на развитие науки и образования в Китае. В настоящее время в си-

стеме образования Китая существует множество проблем, таких как отсутствие энтузиазма у сотрудников высших учебных заведений, отсутствие разумного профессионального распределения образовательных ресурсов, несоответствие между условиями поддержания дисциплины и потребностями социального развития, которое становится все более заметным. Ключом к решению проблем, изложенных в данной работе, является не только повышение эффективности механизма управления высшими учебными заведениями, но и повышение эффективности китайской системы управления высшим образованием за счет использования государственных сил, социальных ресурсов и рыночных механизмов. Для системы высшего образования Китая правительство является основным сторонником ресурсов, необходимых для развития образования. Общество и рынок являются основными поставщиками ресурсов, необходимых для развития образования. Развитие высшего образования зависит не только от поддержки этих трех направлений, но и от предоставления обществу, рынку и государству экспертных знаний и теории научного менеджмента, что и является целью данного исследования.

По мере углубления реформы политической системы Китая реформа системы управления высшим образованием имеет важное практическое и теоретическое значение для амбициозной цели построения гармоничного общества. Прежде всего, в центре внимания развития карьеры в сфере высшего образования Китая находится реформа системы управления высшим образованием, которая является основой развития всего национального образования. На основе сравнительного анализа и изучения феномена развития карьеры современного китайского высшего образования выявляются существующие недостатки и недочеты, которые имеют важную роль и значение для характера образовательной карьеры Китая, способа распределения ресурсов высшего образования, а также развития и исправления внутреннего управления высшим образованием. Развитие социалистической рыночной экономики Китая требует, чтобы распределение и использование ресурсов высшего образования соответствовало основным принципам прозрачности, справедливости и эффективности. Традиционно образовательные ресурсы имели материальное обеспечение, человеческий капитал и информационные ресурсы, но сейчас существует более профессиональное подразделение, в том числе и материальные ресурсы, то есть человеческие и материальные ресурсы, представленные физической формой. Она также включает нематериальные ресурсы, которые являются ресурсами в нематериальной форме, в том числе информационные ресурсы и ресурсы по вопросам политики. К ним относятся информационные ресурсы, политические ресурсы и т. д. В связи с ограничениями экономического и социального развития, основным источником ресурсов для высшего образования в Китае по-прежнему остаются государственные инвестиции в высшее образование.

Современное состояние системы управления высшим образованием страны характеризуется следующим: в конце XX века колледжи и университеты внедрили положительные новшества и практики в реформирование модели образования и эффективности системы управления, но с экономическими и социальными изменениями и развитием колледжи и университеты отстают в адаптации к потребностям общества и не отстают в экономическом и социальном развитии, отсутствует внутренний механизм самоограничения и саморазвития колледжей и вузов. В сложившейся ситуации оптимизация интеллектуального капитала вузов является ключом к реформированию внутреннего управления вузами. «Под интеллектуальным капиталом понимается интеллектуальный капитал организации, который включает в себя человеческий капитал, структурный капитал и рыночный капитал, ключом к которому является человеческий капитал». Высшие учебные заведения являются профессиональными и наукоемкими организациями, и их основная роль заключается в создании, распространении и использовании знаний для общественного производства, однако профессиональная среда и подготовка кадров в наших университетах не соответствуют потребностям общества.

Реформа системы предоставления высшего образования отстает. В настоящее время Китай вступил в период экономических и социальных преобразований, что предъявляет требования к развитию и реформированию высшего образования: во-первых, развитие высшего образования должно соответствовать задачам макроуправления, поставленным правительством; во-вторых, оно должно быть в состоянии удовлетворять потребности рыночного механизма подготовки специалистов. Но китайская система высшего образования пока не в состоянии справиться с этими задачами. «В серии институциональных реформ государствен-

ных школ еще медленно меняется реальность, что национальное правительство и местные органы власти работают раздельно для достижения реформы», хотя университеты сделали прорыв в концепции плюрализма в основной массе школ, но в целом она все еще не совершенна, университеты не свободны от подчинения компетентных органов власти, отсутствует научное и рациональное функционирование учреждений.

Позиция правительства непонятна при распределении образовательных ресурсов по рыночным механизмам. С момента реформирования и открытия на протяжении более 20 лет, непрерывного развития рыночной экономики правительство должно признать важную позицию рыночного механизма в распределении образовательных ресурсов. Серьезной проблемой является эффективность распределения образовательных ресурсов, однако правительство не желает делегировать университетам полномочия по всем вопросам, что приводит к отсутствию внутренней мотивации к инновациям, что не способствует развитию университетов.

Диверсификация провайдеров образования была частично достигнута, однако ее развитие не было гладким. Продукты высшего образования являются квазиобщественными благами, и высшее образование должно не только обеспечиваться и поддерживаться государством, но и расширять источники других социальных поставок. Однако у высшего образования Китая «отсутствует соответствующий целевой план развития, направленный на содействие развитию частного образования, а также на содействие строительству и развитию школ, уровень профессионализма низок, развитие идет медленными темпами, и оно не может адаптироваться к требованиям национального экономического и социального развития для реформирования системы школьного образования».

На современном этапе долгосрочное развитие сферы высшего образования Китая связано с большими инвестициями страны в высшее образование. Однако становление рыночной экономической системы делает недостатки существующей модели распределения ресурсов высшего образования все более очевидными и в определенной степени тормозит долгосрочное развитие дела высшего образования. Существуют четыре аспекта этих проблем: во-первых, феномен отходов и недостаточных инвестиций в образовательные ресурсы. Во-вторых, принцип установления равновесия между справедливостью и эффективностью не находит своего отражения в распределении средств на высшее образование. В-третьих, администрация образования не имеет достаточных возможностей для макроконтроля. В-четвертых, в рамках политики расширения охвата школьным образованием существуют серьезные проблемы расточительного использования ресурсов и дублирования строительства.

Тогда как реализовать оптимальное распределение ресурсов высшего образования Китая в условиях рыночной экономики? Есть три способа.

Во-первых, изменение функций правительства – это нацеленность на оптимальное распределение ресурсов высших учебных заведений. Правительство является не только сторонником ресурсов высшего образования Китая, но и руководителем повседневной деятельности высших учебных заведений. «С созданием социалистической рыночной экономики, а также слиянием и реорганизацией ресурсов университетов правительство должно полностью изменить свои функции, чтобы адаптироваться к будущему развитию высшего образования». Прежде всего, реформа правительства должна найти свое отражение в децентрализации власти и общем регулировании распределения ресурсов высшего образования. Во-вторых, он должен прояснить взаимосвязь между правами собственности, осуществлением социальной функции правительства и автономной управленческой функцией высших учебных заведений, а также отделить полномочия и обязанности правительства от полномочий и обязанностей высших учебных заведений.

Во-вторых, при выделении ресурсов на высшее образование следует придерживаться принципа приоритетности эффективности и сбалансированности между справедливостью: «Что касается ограниченных ресурсов на высшее образование, то и правительство, и университеты должны придерживаться принципа приоритетности между эффективностью и сбалансированностью». Неэффективное распределение ресурсов высшего образования является серьезной проблемой, с которой сталкиваются китайские университеты. Решение проблемы неэффективности внутреннего управления высшим образованием заключается в изменении существующего механизма распределения ресурсов высшего образования в дополнение к

автономии университетов, а также в формировании в обществе в целом своего рода ориентации на распределение ресурсов, которая подчеркивает эффективность использования ресурсов и качество работы школ.

В-третьих, продукты высшего образования должны быть сгруппированы. Хотя правительство уже давно привержено идее совместного использования ресурсов, давно сложившаяся в системе высшего образования стоимость выделения и использования ресурсов затрудняет группирование ресурсов. Закон о высшем образовании гласит: «Государство поощряет сотрудничество между высшими учебными заведениями, между высшими учебными заведениями и научно-исследовательскими институтами, а также между предприятиями и общественными организациями в целях дополнения преимуществ друг друга и повышения эффективности использования образовательных ресурсов». Это обеспечивает правовую основу для совместного использования ресурсов высшего образования.

Система управления высшими учебными заведениями требует не только внутреннего управления, но и внешнего влияния. Нельзя игнорировать общество, рынок, роль рынка и органов образования. Одним из аспектов функционирования системы высшего образования является государственный макроконтроль. Китай находится в периоде правительственной реформы, основной коннотацией которой является осуществление преобразования правительства из всемогущего в государственное, а повышение эффективности системы управления высшим образованием является важным содержанием правительства для достижения этой трансформации. Кроме того, совершенствование реформы системы высшего образования играет большую роль в реагировании Китая на мировую экономическую и социальную интеграцию и вызовы, а также в участии в международной конкуренции, и является важной частью стратегии нашего правительства по развитию науки и образования в интересах процветающего государства.

Литература

1. Высшее образование в Китае XXI века. – Пекин : Пресса по высшему образованию, 2008. – С. 56-60. – Текст : непосредственный.
2. Сяо, Х. Концепция университета / Х. Сяо. – Хубэй : Хуажонгский университет науки и техники Пресса, 2006. – С. 112-114. – Текст : непосредственный.
3. Чжун, Б. Миссия высшего образования в эпоху: повышение качества и содействие равенству / Б. Чжун. – Текст : непосредственный // Китайское высшее образование. – 2008. – № 8. – С. 33-38.
4. Чэнь, Ш. Создание комплексного рабочего механизма «найма, обучения и занятости» в местных университетах / Ш. Чэнь. – Текст : непосредственный // Журнал Нормального колледжа Анкинг. – 2008. – № 9.
5. Фэн, Х. Несоответствие между профессиональной подготовкой, обучением талантов и рыночным спросом на обучение в китайских университетах / Х. Фэн. – Текст : непосредственный // Китайские исследования в области высшего образования. – 2009. – № 5. – С. 21-23.
6. Чен, Д. Рамочное исследование эффективности высшего образования / Д. Чен. – Текст : непосредственный // Исследование по высшему образованию в Хэйлунцзяне. – 2006. – № 3. – С. 3-5.
7. Чжан, Ц. Исследования по выбору пути трансформации функций правительства в реформировании системы высшего образования Китая / Ц. Чжан. – Текст : непосредственный // Журнал Хунаньского медицинского университета. – 2009. – № 3. – С. 8-22.
8. Ван, Ч. Ш. Изучение высшего образования в создании современной университетской системы с китайской спецификой / Ч. Ш. Ван. – Текст : непосредственный // Исследование в области высшего образования. – 2006. – № 4. – С. 17-18.
9. Ли, Г. Проблемы и меры противодействия реформированию системы внутреннего управления китайских университетов / Г. Ли. – Текст : непосредственный // Образование и модернизация. – 2004. – № 11. – С. 14-16.
10. Чжан, Ч. Современная университетская система: институциональный ответ на реформу и развитие высшего образования / Ч. Чжан. – Текст : непосредственный // Пресса по социальным наукам Китая. – Пекин, 2003. – С. 120-132.

Калмыкова Евгения Брониславовна,

директор, средняя общеобразовательная школа № 10; 623280, Россия, г. Ревда, ул. Спортивная, 16;
e-mail: 213107@mail.ru

Ярош Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, заместитель директора, средняя общеобразовательная школа № 10;
623280, Россия, г. Ревда, ул. Спортивная, 16; e-mail: yaroshea@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ КАК РЕСУРС ПЕРЕВОДА ШКОЛЫ В РЕЖИМ РАЗВИТИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектное управление; программа развития; программа повышения качества образования; содержание образования, управленческий ресурс.

АННОТАЦИЯ. Авторы поднимают актуальные проблемы для современного образования, связанные с переходом общеобразовательной организации в режим развития для реализации стратегической цели – повышения качества образования посредством проектного управления.

Kalmykova Evgenia Bronislavovna,

Director, Secondary School No. 10, Revda, Russia

Yarosh Elena Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Deputy Director, Secondary School No. 10, Revda, Russia

IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM FOR IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION AS A RESOURCE FOR TRANSFERRING SCHOOLS TO THE DEVELOPMENT MODE

KEYWORDS: project management; development program; program for improving the quality of education; content of education; management resource.

ABSTRACT. The authors raise topical issues for modern education related to the transition of general education organizations to the development mode for the implementation of the strategic goal of improving the quality of education through project management.

Нормативно-правовая база современного образования регламентирует его реформирование в части обеспечения его качества, доступности и эффективности. Повышение качества образования предусматривает: обновление содержания образования; внедрение федеральных государственных образовательных стандартов; повышение квалификации учителей; установление профессионального стандарта педагога; совершенствование процедур оценки образовательных результатов.

Повышение качества образования является важнейшей задачей в современных социально-экономических условиях и может быть достигнуто только путем целенаправленной и систематической управленческой работы. Поэтому чрезвычайно значимым сегодня является процесс непрерывного оценивания состояния и результатов функционирования образовательной организации и ее инновационных преобразований.

Качество образования в школе XXI века определяется как соотношение цели и результата, отражает уровень достигнутых количественных и качественных результатов, уровень организации и реализации образовательного процесса, состояние условий, в которых он протекает. При этом основным ориентиром качества является соотнесение индивидуальных образовательных достижений учащихся с требованиями ФГОС [2].

В связи с обозначенными выше подходами к определению содержания понятий, входящих в состав проблематики эффективного управления качеством образования, выделяется комплекс задач, которые должна решить образовательная организация:

– научиться правильно прогнозировать, проектировать, моделировать те качества (свойства) подготовки учащихся, которые предполагается получить на выходе каждого этапа образовательного процесса;

– обеспечивать и поддерживать достижение учащимися требуемого уровня качества образования;

– повышать качество образования через инновационный процесс;

– выявлять и оценивать реальное качество образования.

Результаты деятельности образовательной организации по повышению качества образования видятся в следующем:

- повышение качества образования выпускников;
- повышение уровня профессиональной компетентности педагогов;
- приобретение педагогическим коллективом опыта инновационной деятельности;
- наличие системы ключевых индикаторов, характеризующих основные элементы качества образования (качество результата, качество условий и качество процесса);
- создание банка данных о качестве образования в образовательной организации.

Решение вышеперечисленных задач, направленных на достижение качества образования, регламентированного Федеральными государственными образовательными стандартами, нашло свое отражение в Программе развития МАОУ «СОШ № 10». Ее разработке предшествовал комплексный внутренний аудит образовательной организации. Важный вклад в аналитическую работу вносят органы государственно-общественного управления: наблюдательный совет, педагогический совет, методический совет, профильные образовательные центры учителей.

В школе сегодня разработаны и реализуются:

- программа повышения качества образования на 2020-2023 гг.;
- единая система оценки индивидуальных образовательных результатов обучающихся по всем учебным предметам учебного плана;
- план повышения объективности оценки образовательных результатов учащихся.

Однако остаются и проблемы:

- недостаточная мотивированность на качественный результат участников образовательных отношений;
- отсутствие качественного рабочего инструментария, позволяющего объективно оценить каждый элемент ОП в школе.

Эффективным управленческим ресурсом для реализации первостепенной цели – повышение качества образовательных результатов обучающихся в МАОУ «СОШ № 10» – является Программа развития МАОУ «СОШ № 10». Стратегической целью Программы развития МАОУ «СОШ № 10» является создание условий личностного роста, технологической культуры учащихся для их подготовки к полноценному и эффективному участию в различных видах жизнедеятельности в информационно-технологическом обществе.

Для достижения стратегической цели должны быть решены следующие стратегические задачи:

1. Обеспечение повышения качества образования в условиях реализации ФГОС общего образования нового поколения.
2. Создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность общего образования.
3. Формирование эффективной системы поддержки и развития способностей, талантов одаренных детей, направленных на раннее самоопределение и профориентацию.
4. Создание условий для развития личностных и профессиональных перспектив учащихся в процессе формирования их будущей профессионально-образовательной траектории в рамках сетевого межведомственного взаимодействия.
5. Развитие добровольчества (волонтерства) как эффективной формы взаимодействия школы и семьи по формированию социальной активности современных родителей и сплочению детско-родительского коллектива.
6. Обеспечение сохранности и укрепления здоровья учащихся за счет создания безопасных и комфортных условий в школе.
7. Укрепление ресурсной базы школы с целью обеспечения ее эффективного развития.

В структуру Программы развития МАОУ «СОШ № 10» входят 5 проектов: «ЦИФРА – В ШКОЛУ»; «ПРОФИЛЬНАЯ ТЕХНИЧЕСКАЯ ШКОЛА»; «УПРАВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ»; «ШКОЛА + СЕМЬЯ: ЦЕНТР СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ»; «ШКОЛА – ТЕРРИТОРИЯ БЕЗОПАСНОСТИ».

Таким образом, реализуя комплексную программу повышения качества образования в МАОУ «СОШ № 10» через системное проектное управление в режиме ее развития, ожидаем следующие результаты:

- реализация качественного обновления содержания общего образования в соответствии с федеральными образовательными стандартами с учетом принципа преемственности и профильности образования в образовательной модели – «Техническая школа»;
- обеспечение 100% обучающихся доступным качественным образованием в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта общего образования;
- расширение образовательных возможностей для подготовки обучающихся к освоению ООП СОО технологического профиля;
- информатизация системы образования школы, эффективное применение дистанционных технологий в реализации ООП в формате смешанного обучения;
- оптимизация нагрузки учащихся и педагогов;
- развитие кадрового потенциала школы;
- развитие системы социального партнерства.

Литература

1. Балыхин, Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – Москва : Издательство «Экономика», 2003. – 428 с. – Текст : непосредственный.
2. Бахмутский, А. Е. Оценка качества школьного образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Бахмутский А. Е. – Санкт-Петербург, 2004. – 46 с. – Текст : непосредственный.
3. Зими́на, И. В. Проектное управление как механизм перевода школ в эффективный режим функционирования / И. В. Зими́на. – Сыктывкар : КРИРО, 2018. – 40 с. – Текст : непосредственный.
4. Калдыбаев, С. К. Качество образовательного процесса в структуре качества образования / С. К. Калдыбаев, А. Б. Бейшеналиев. – Текст : непосредственный // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 7. – С. 90-97.
5. Кеспи́ков, В. Н. Современное качество общего образования: модели образовательных систем и эффективные педагогические механизмы достижения / В. Н. Кеспи́ков, М. И. Солодкова, Д. Ф. Ильясов [и др.]. – Челябинск : ЧИППКРО, 2012. – 240 с. – Текст : непосредственный.
6. Ко́насова, Н. Ю. Общественная экспертиза качества школьного образования / Н. Ю. Ко́насова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – Текст : непосредственный.
7. Кошкарёва, Н. В. Мониторинг сети процессов системы менеджмента качества образовательной организации : монография / Н. В. Кошкарёва. – Красноярск : Изд-во Сиб. гос. технолог. ун-та, 2006. – 120 с. – Текст : непосредственный.
8. Пана́сюк, В. П. Качество образования: инновационные тенденции и управление / В. П. Пана́сюк, Н. В. Третьякова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. – 201 с. – Текст : непосредственный.
9. Пота́шник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления / М. М. Пота́шник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с. – Текст : непосредственный.
10. Ясви́н, В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы / В. А. Ясви́н – Москва : Сентябрь, 2011. – 176 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.147: 378.637

DOI: 10.26170/Kso-2020-139

Коротков Александр Михайлович,

доктор педагогических наук, профессор, ректор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 400066, Россия, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27; e-mail: korotkov@vspu.ru

Зайцев Владимир Васильевич,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики начального образования, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 400066, Россия, г. Волгоград, пр. им. В.И. Ленина, 27; e-mail: vvz@vspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методические компетенции; качество подготовки будущих учителей; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; профессиональный стандарт педагога.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены возможности повышения качества методической подготовки будущих учителей. Выявлены ресурсы методических дисциплин и практик в подготовке студентов педагогических вузов к будущей профессиональной деятельности.

Korotkov Alexander Mikhailovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

Zaytsev Vladimir Vasilievich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Primary Education, Volgograd State Social and Pedagogical University, Volgograd, Russia

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCIES AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY OF PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS

KEYWORDS: methodological competencies; quality of training for future teachers; Federal State Education Standard of Higher Education; professional standard of a teacher.

ABSTRACT. The opportunities to improve the quality of methodological training of future teachers are considered. The resources of methodological disciplines and practices in preparing students of pedagogical universities for future professional activities are described.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последнего поколения (ФГОС ВО 3++) требуют усиления практико-ориентированной подготовки будущих учителей по направлениям 44.03.01 и 44.03.05 УГСН «Образование и педагогические науки» [1; 2].

Существенные возможности для этого имеют дисциплины, обеспечивающие методическую подготовку студентов, и соответствующие виды производственных практик. Хорошая подготовка в области теории и методики обучения предмету является необходимым условием успешной профессиональной деятельности выпускников педвузов.

Дополнительные ресурсы повышения качества методической подготовки будущих учителей можно рассматривать, на наш взгляд, в трех аспектах: внутрикафедральные ресурсы, обеспечивающие дисциплины методического цикла; усиление межкафедрального взаимодействия кафедр психолого-педагогического и методического профиля; привлечение внешних ресурсов общеобразовательных учреждений и опытных школьных учителей в целях усиления практико-ориентированной подготовки студентов педагогических направлений. Рассмотрим эти аспекты более подробно.

1. В содержании методических дисциплин в последние годы активно используются (не только в качестве средств контроля, но и в качестве обучающего контента) кейс-задания, в которых представлены текстовые описания методических ситуаций различных этапов школьных уроков [3]. Однако современные технические возможности позволяют перейти на качественно новый этап и текстовые кейсы заменить видеокейсами [4]. Создание банка видеокейсов стандартизированных методических ситуаций различных этапов школьных уроков может значительно обогатить содержание занятий методического цикла.

Вместе с тем, видеозапись фрагментов уроков для методических кейсов требует обязательного письменного разрешения родителей учащихся. Такие разрешения удавалось получить (например, в период проведения видеозаписей уроков студентами, участвующими в пилотной апробации единых федеральных оценочных материалов – ЕФОМ) [5].

Было бы целесообразным работу по созданию банка стандартизированных методических видеокейсов провести централизованно (или коллективно-распределенно) с грантовой поддержкой под эгидой Минпросвещения РФ или ФУМО ВО по УГСН 44.00.00. Это позволит его использовать на занятиях дисциплин методического цикла во всех российских педагогических университетах и колледжах.

2. Аспект усиления межкафедрального взаимодействия между кафедрами психолого-педагогического и методического профиля ориентирован на реализацию «клинической модели» в подготовке будущего учителя [6].

Эта работа связана не только с более тщательным согласованием занятий по психологии, педагогике и методике обучения предмету преподавателями соответствующих дисциплин, но и с их совместным участием в проведении показательных и индивидуальных уроков

студентов на базе школ в период практики. Преподаватели методических дисциплин выполняют очень важную миссию интеграции знаний студентов, полученных на занятиях психолого-педагогического цикла. В связи с этим, они должны хорошо владеть психолого-педагогическими знаниями, чтобы умело их «вплести» в контекст соответствующего предметного содержания (математического, естественнонаучного и др.). Однако таких знаний преподавателям методических дисциплин часто не хватает, и это не позволяет «перебросить мостик» от компетенций психолого-педагогического модуля к компетенциям предметно-методического модуля. Такая работа возможна только в условиях тесного взаимодействия преподавателей психологии, педагогики и методики обучения предмету.

Кроме того, усилению качества методической подготовки способствовало создание педвузами на базе «продвинутых» школ (гимназий, лицеев) практикоориентированных кафедр, которые могли бы служить хорошим инструментом для привлечения к образовательному процессу высококвалифицированных учителей (в части проведения ими лабораторных занятий по психолого-педагогическому и методическому циклу в форме показательных уроков, мастер-классов, знакомства студентов со школьной информационно-образовательной средой и др.) [7].

В последние годы такие кафедры были созданы рядом педвузов, но в их деятельности обозначились определенные сложности, связанные с возможным проведением части практико-ориентированных занятий по дисциплинам учебного плана (кроме практик) в школах только при условии включения юридических адресов школ в приложение к лицензии.

Однако эта проблема была успешно решена в сентябре 2020 г. изданием совместного приказа Министерства науки и высшего образования РФ и Министерства просвещения РФ «О практической подготовке обучающихся» [8], а также утверждением постановлением Правительства РФ нового положения о лицензировании образовательной деятельности [9].

В соответствии с приказом «О практической подготовке обучающихся» практическая подготовка может реализовываться на базе профильных организаций (в случае подготовки будущих учителей – на базе школ) в форме практических занятий, практикумов, лабораторных работ и иных аналогичных видов учебной деятельности, предусматривающих участие обучающихся в выполнении отдельных элементов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Производственная практика в рамках данного приказа определяется как одна из форм практической подготовки.

В соответствии с Положением о лицензировании образовательной деятельности 2020 г. лицензионные требования о наличии зданий и помещений, материально-технического обеспечения и др. могут не применяться при организации образовательной деятельности в форме практической подготовки.

Эти нормативные акты значительно расширяют возможности педагогических вузов в части усиления практико-ориентированной подготовки будущих учителей.

3. Важным документом, определяющим логику построения и проектирование результатов освоения основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) в учреждениях высшего и среднего профессионального образования, является профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [10].

В настоящее время проведена большая работа по приведению в соответствие компетенций ФГОСов новых поколений высшего и среднего профессионального образования с перечнем обобщенных трудовых функций профессиональных стандартов. Образовательные стандарты ВО допускают ускоренный вариант прохождения обучения для выпускников, завершивших обучение по программам СПО. В связи с этим, требует изменения логика разработки индивидуальных учебных планов педвузов для выпускников педколледжей. Учебный план ускоренного обучения должен формироваться на качественно иной основе: если в прежнем варианте переаттестовывались, как правило, дисциплины 1 и 2 курсов и студенты вливались в общий поток для прохождения дисциплин профессионального цикла, то в новом варианте содержание каждого модуля индивидуального учебного плана должно определяться на основе выявленной разницы компетенций. Новая методология формирования индивидуальных учебных планов позволит избежать дублирования образовательного процесса по программам СПО и ВО и усилит мотивацию студентов, обучающихся по программам уско-

ренного обучения. Таким образом, профессиональный стандарт педагога определяет качественно новый уровень взаимодействия педколледжей и педвузов в современных условиях.

Литература

1. Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_V_3_16032018.pdf. – Текст : электронный.
2. Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_V_3_16032018.pdf. – Текст : электронный.
3. Бакиева, Ф. Р. Кейс-метод как способ формирования профессиональной компетентности будущих педагогов / Ф. Р. Бакиева, В. С. Муллакаева. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2015. – № 12 (92). – С. 707-710. – URL: <https://moluch.ru/archive/92/20362>.
4. Неверова, Л. В. Использование технологии видеокейсов в системе постдипломного образования / Л. В. Неверова, Е. С. Плотникова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2017. – № 4 (138). – С. 376-378. – URL: <https://moluch.ru/archive/138/39118>.
5. Модель аттестации учителей на основе использования единых федеральных оценочных материалов. – URL: <http://ефом.рф/materials/Model.pdf>. – Текст : электронный.
6. Блейк, С. Клиническая модель подготовки учителя: ситуация, при которой выигрывают все / С. Блейк [и др.]. – Текст : непосредственный // Директор школы. – 2001. – № 5. – С. 73-81.
7. Приказ Минобрнауки РФ от 14 августа 2013 года № 958 «Об утверждении Порядка создания профессиональными образовательными организациями и образовательными организациями высшего образования кафедр и иных структурных подразделений, обеспечивающих практическую подготовку обучающихся, на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы». – URL: <http://docs.cntd.ru/document/499042902>. – Текст : электронный.
8. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации от 05.08.2020 № 885/390 «О практической подготовке обучающихся» (Зарегистрирован 11.09.2020 № 59778) – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009110053?index=0>. – Текст : электронный.
9. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 сентября 2020 г. № 1490 «О лицензировании образовательной деятельности». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009250006>. – Текст : электронный.
10. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“». – URL: <https://base.garant.ru/70535556>. – Текст : электронный.

УДК 373.211.24

DOI: 10.26170/Kso-2020-140

Крежевских Ольга Валерьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: mailolga84@mail.ru

Каратаева Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, Россия, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3

ПЕРСониФИЦИРОВАННАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА БАЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшие учебные заведения; педагог дошкольного образования; модели профессионального роста; профессиональный рост педагога.

АННОТАЦИЯ. Авторы рассмотрели вопросы построения персонифицированной модели профессионального роста педагога дошкольного образования. Особое внимание уделено возможностям педагогических вузов как центров научного и методического сопровождения.

Krezhevskikh Olga Valerievna,

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

Karataeva Natalia Alexandrovna,

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

PERSONALIZED MODEL OF PROFESSIONAL GROWTH OF PRESCHOOL TEACHERS ON THE BASIS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: higher educational institutions; preschool education teacher; professional growth models; professional growth of a teacher.

ABSTRACT. The authors considered the issues of building a personalized model of professional growth for a preschool teacher. Particular attention is paid to the possibilities of pedagogical universities as centers of scientific and methodological support.

Проблема совершенствования системы повышения квалификации педагогических кадров в России приобретает особую актуальность в условиях необходимости соответствия ее требованиям инновационного развития экономики, образовательным и культурным потребностям граждан нашего общества. Сегодня личностный и профессиональный рост педагогов должен осуществляться в очень непростых условиях преодоления технократического подхода в оценке качества педагогической деятельности, обеспечения роста степеней свободы и ответственности педагога за результаты своего труда. Рост качества дошкольного образования неразрывно связан с мотивацией педагога на постоянное саморазвитие, повышением уровня его профессионального мастерства.

Каждый региональный педагогический вуз обладает широким потенциалом для построения адресной системы профессионального роста педагогов, что связано с традиционной социальной ролью самого университета, достаточно тесными контактами с практическими работниками, интеграцией науки и практики.

Цель: разработка персонифицированной модели профессионального роста педагогов дошкольного образования на базе педагогического вуза.

Задачи:

- Выявление профессиональных дефицитов педагогов.
- Разработка основного проекта и подпроектов.
- Реализация проектных мероприятий.
- Рефлексия результатов проекта.

Методология проекта: системный, процессный, компетентностный, транспективный подходы.

Формы и методы реализации проекта:

- анкетирование, интервьюирование, педагогическое эссе, беседа, педагогическое наблюдение, моделирование, анализ, обобщение и др.;
- круглый стол, дискуссионные площадки, семинары, образовательный туризм, студии, проблемные дискуссионные группы, ассоциации, секции, научные лаборатории и центры, кружки, стажировка и др.

Таблица 1

Основные этапы проекта

Название этапа и сроки реализации	Количественные результаты этапа проекта	Качественные результаты этапа проекта
Диагностический (2016-2017 гг.)	В исследовании участвовали: 148 воспитателей, 15 заведующих, 6 заместителей заведующего по учебно-воспитательной работе, 23 старших воспитателя, 9 музыкальных руководителей, 3 инструктора по физической культуре, 2 учителя-дефектолога, 2 логопеда	Выявлены профессиональные дефициты воспитателей в зависимости: от вида и формы получения профессионального образования (очная форма, заочная форма, профессиональная подготовка); от стадии профессионального становления

Планово-прогностический этап (2017-2018 гг.)	Процентные данные о профессиональных дефицитах	Анализ и обобщение данных об основных профессиональных дефицитах педагогов ДОО, выявление проблем
Основной (2017-2020 гг.)	Модель преодоления профессиональных дефицитов и планы работы по отдельным направлениям	Разработка персонифицированной модели профессионального роста педагогов дошкольного образования на базе педагогического вуза
Рефлексивный (2021 г.)	7 аналитических статей в рецензируемых изданиях	Обобщение опыта реализации проекта, его распространение и популяризация через различные информационные источники



Рис. Организации – участники проекта

Выявлены следующие зоны профессиональных затруднений педагогов ДОО:

- организация образовательной деятельности с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, содействие принятию разных детей;
- развитие детской инициативы;
- развитие и поддержка детской активности (в том числе и детской самостоятельности);
- организация развивающей предметно-пространственной среды;
- профессиональные компетенции, связанные с дисциплиной и поддержанием эмоционального благополучия, индивидуальностью детей;
- развитие, воспитание и обучение детей раннего возраста;
- планирование образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО.

Процентные данные по профессиональным дефицитам педагогов ДОО

Затруднения педагогов дошкольных образовательных организаций	%
Организация образовательной деятельности с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами. Содействие принятию разных детей. Разработка адаптированных образовательных программ дошкольного образования и ИОМ	100%
Планирование образовательного процесса в соответствии с ФГОС ДО	60%
Развитие и поддержка детской активности, инициативы (в том числе детской самостоятельности)	56%
Профессиональные компетенции, связанные с дисциплиной и поддержанием эмоционального благополучия, индивидуальностью детей	52%
Краеведческий аспект содержания дошкольного образования	52%
Организация развивающей предметно-пространственной среды	48%

Персонифицированная модель профессионального роста педагогов дошкольного образования на базе педагогического вуза включает:

- методические объединения заведующих, воспитателей, заместителей заведующих;
- образовательные дискуссионные площадки;
- дискуссионные клубы;
- индивидуальное сопровождение по преодолению профессиональных дефицитов;
- курсы повышения квалификации;
- педагогические ассоциации, например «Раннее детство»;
- сопровождение научного роста педагогов;
- научно-практические конференции на базе вуза и ДОО;
- мастер-классы на базе научных лабораторий и центров вуза.

Таким образом, частично модернизированная образовательная среда вуза способствует преодолению выявленных профессиональных дефицитов педагогов. Ключевые характеристики разработанной модели: оптимальность, структурность, функциональность, открытость, адаптивность, эмерджентность, динамичность, вариативность, рефлексивность.

УДК 37.016:33

DOI: 10.26170/Kso-2020-141

Лимушин Виктор Павлович,

доцент, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620083, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; e-mail: v.p.limushin@urfu.ru

О КОСВЕННОЙ РЕНТАБЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ (ОО) (К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: национальная экономическая система; косвенная рентабельность; обратная связь; культурный комплекс; услуги; система национальных счетов (СНС).

АННОТАЦИЯ. В контексте культурной составляющей качественного анализа деятельности педагогических и руководящих работников образования в статье актуализируется потребность в современных экономических знаниях как основы экономической культуры личности. Экономические знания – совокупность экономических представлений о производстве, распределении, обмене и потреблении экономических (материальных и духовных) благ, влиянии экономической жизни на развитие общества, о путях и формах, методах, способствующих устойчивому развитию общества. Они формируют представление об экономических взаимосвязях в окружающем мире, закономерностях развития экономической жизни общества. На их основе развиваются экономическое мышление и практические умения экономически грамотного, нравственно обоснованного поведения, значимые в современных условиях экономические качества личности.

Limushin Victor Pavlovich,

Associate Professor, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

ON THE INDIRECT PROFITABILITY OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS (TO THE QUESTION)

KEYWORDS: national economic system; indirect cost effectiveness; feedback; cultural complex; services; system of national accounts (SNA).

ABSTRACT. The article actualizes the demand for modern economic knowledge as the basis of the economic culture of an individual in the context of the cultural component of the qualitative analysis of the activities of pedagogical and leading educational employees. This knowledge forms the idea of economic relationships in the environment, the laws of development of the economic life of society. On their basis, economic thought and practical skills of economically literate, morally sound behavior, significant economic qualities of a person, which are significant in modern conditions, are developed. The relevance of the article comes from the emerging knowledge economy. The knowledge economy is an economy that creates, disseminates and uses knowledge to accelerate its own growth and improve competitiveness. In the conditions of an innovative post-industrial economy, it is customary to perceive knowledge as: a) a direct result of activity; b) product of direct final consumption; c) the factor of production used in the production of economic benefits; d) subject and means of distribution and / transactions on the market; e) a means of storing intellectual information; f) a means of management activities; g) a means of uniting society and reproducing public institutions. The author tries to find an answer to the question, which branches of material production and services, thanks to the functioning and development of EE, receive an incentive to expand their production?

Актуальность статьи исходит из формирующейся на наших глазах экономики знаний. Экономика знаний – 1) тип экономики, в которой знания играют решающую роль, а создание и использование знаний становится источником роста, фактором, определяющим конкурентоспособность организаций, регионов и стран; 2) (по мнению специалистов Всемирного банка) экономика, которая создает, распространяет и использует знания для ускорения собственного роста и повышения конкурентоспособности.

В условиях инновационной постиндустриальной экономики знание принято воспринимать как: а) прямой результат деятельности; б) продукт прямого конечного потребления; в) фактор производства, использующийся при производстве экономических благ; г) предмет и средство распределения и сделок на рынке; д) средство накопления интеллектуальной информации; е) средство управленческой деятельности; ж) средство объединения общества и воспроизводства общественных институтов. [4, с. 655-659].

Именно в данном контексте в статье предпринимается попытка найти ответ на вопрос, какие отрасли материального производства и сферы услуг, благодаря функционированию и развитию ОО, получают стимул для расширения своего производства?

Системное рассмотрение поднятой проблемы базируется на реализации таких общенаучных методов исследования, как: анализ и синтез, обобщение и формализация, индукция и дедукция, генетический сравнительно-исторический метод, контент-анализ и сравнение.

1. С точки зрения структуры всей национальной экономики через призму производства образование необходимо рассматривать, с одной стороны, как отрасль нематериального производства сферы нематериального производства, обеспечивающую общество нематериальными благами (услугами), а с другой – как элемент национальной (воспроизводящей) экономической системы.

«К ключевым элементам системы национальной (воспроизводящей) экономики относятся:

- определение источников простого и расширенного воспроизводства;
- распределение прав собственности, экономических и финансовых механизмов;
- определение оптимальной структуры экономики;
- виды социально-трудовых отношений;
- формы связи с внешним миром;
- управление экономикой в целом» [2, с. 587].

Именно интерпретация форм связи образовательной организации как элемента системы национальной (воспроизводящей) экономики с внешним миром (в нашем случае – с другими отраслями экономики как системы хозяйствования) будет предметом наших дальнейших размышлений.

Уточним: речь идет об установлении источников обратных связей между ОО и другими отраслями экономики. Обратная связь – наличие взаимообусловленности в функционировании

разделенных в пространстве и (или) во времени систем, отличительными признаками которой выступают (1) направленность воздействия при переносе вещества, энергии, информации и (2) выделение управляемой и управляющей подсистем для эффективной регуляции режима взаимодействия. Понятие обратной связи играет целеориентирующую эвристическую роль при моделировании структуры, принципов функционирования и развития комплексных самоорганизующихся (органических, социальных и технических) систем [9, с. 386].

Необходимо понимать, что источниками условий (кадровых, нормативно-правовых, научно-методических, материально-технических, экономических, финансовых и экспертных), которыми управляющей подсистеме ОО необходимо обеспечить исполнение своей главной миссии – осуществление образовательной деятельности – является ее внешняя среда. Это объективная реальность. В то же время не менее естественно задаться вопросом: какие отрасли материального производства и сферы услуг, благодаря функционированию и развитию ОО, получают стимул для расширения своего производства?

Правомерность такой постановки вопроса мы видим в содержании понятия «культурный комплекс».

Культурный комплекс – совокупность культурных черт или элементов, возникших на базе исходного элемента и функционально с ним связанный. Например: а) футбол как спортивная игра и его окружение; б) плуг, появление которого, произведя подлинную революцию в земледелии, изменило образ жизни и способ хозяйствования миллионов людей; в) то же значение имело изобретение книгопечатания, паровой машины и двигателя внутреннего сгорания, а также компьютера; г) этикет, который характеризует не просто цивилизованное, но, прежде всего, светское общество, которое строит свои отношения на почтительном уважении одного человека другим.

2. К услугам относят все виды труда, непосредственно не занятые изменениями материи и сил природы и производящие особую потребительную стоимость, которая выражается в общественно полезной деятельности самого труда в различных отраслях общественного хозяйства (наука, образование, здравоохранение, органы управления хозяйством, культура, искусство и др.).

Со времен дискуссии 20-30-х гг. XX в советской / российской экономике о непродуцированной сфере, ее месте и роли в структуре общественного производства имеют место две концепции производительного и непродуцированного труда.

Первая, получившая название ограничительной, стала господствующей, так как легла в основу методологии исчисления валового общественного продукта (ВОП). В основу расчетов указанного продукта и разграничения сфер деятельности на производственную (производительную) и непродуцированную (непроизводительную) сферы был занесен – в угоду «индустриализации всей страны» – вещный признак. Как следствие, деятельность институтов культуры (в том числе ОО) стала осуществляться по «остаточному принципу»; более того, результаты их деятельности не включались ни в национальный доход (НД), ни в ВОП [5]. Одной из причин приоритетности ограничительной концепции непродуцированной сферы в структуре национального хозяйства являются, с нашей точки зрения, имевшиеся в это же время процессы огосударствления и идеологизации культурной политики в целом, имевшие следствием утверждение во взаимоотношениях между государством и институтами культуры и искусства патернализма.

Коллизия российской истории экономической мысли состоит в том, что в тех же 20-30-х гг. XX в. известные экономисты С. Струмилин, А. Аболин, П. Москвин и несколько позже, в 50-60 гг. А. Вайнштейн, П. Олдак, Э. Агабабян, В. Медведев разработали альтернативную концепцию производственного и непродуцированного труда, получившую название расширительной [1]. Суть ее состоит в том, что производительный труд присущ работникам, производящим как материальные блага, так и услуги, а их объем в том или ином аспекте следует включать в НД и валовой национальный продукт (ВНП).

3. Мы придерживаемся расширительной концепции, так как считаем, что ОО, участвуя специфическими средствами в воспроизводстве рабочей силы и являясь компонентом социального и институционального блоков рыночной инфраструктуры, участвует в производстве как НД, так и ВНП.

В методологическом плане право на такую точку зрения нам «предоставляет» переход РФ в конце 90-х годов XX столетия на систему национальных счетов (СНС).

«Система национальных счетов (СНС) – балансово-экономический свод таблиц, отражающий как расходы субъектов хозяйственной деятельности на покупку товаров и услуг, так и доходы от результатов хозяйственной деятельности» [2, с. 588].

В данном определении в первой составляющей СНС – «расходы субъектов хозяйственной деятельности на покупку товаров и услуг» – мы и находим ответ на поставленный нами вопрос, какие отрасли материального производства и сферы услуг, благодаря функционированию и развитию ОО, получают стимул для расширения своего производства?

Вспомним, как СМИ ежегодно, начиная с августа месяца, задаются вопросом, сколько «стоит» домашнему бюджету сбор обучающихся (особенно – первоклассников) в ОО. Следуя этой логике, попытаемся определить спектр отраслей материального производства и сферы услуг, покупки у которых домашними хозяйствами способствуют косвенной рентабельности – «чистому возврату» от ОО в бюджет государства.

Итак:

– функционирование ОО как элемента национальной (воспроизводящей) экономической системы тройственным образом отражается на экономике:

а) отчисления из общественных фондов возвращаются в хозяйственный оборот как потребительские расходы участников образовательных отношений и через расходы на материальные услуги;

б) участники образовательных отношений совершают дополнительные траты;

в) часть оборотов и доходов поступают обратно в бюджет в виде налогов;

– расходы на снабжение поступают следующим отраслям экономики:

а) перерабатывающему сектору (например, расходы по оборудованию классных комнат и кабинетов администрации; печатание журналов и учебников и др.);

б) торговле (например, расходы по общему материальному снабжению ОО, на канцелярские принадлежности, расходные материалы и др.);

в) транспорту (например, расходы на перевозку участников образовательных отношений, техники, оборудования и др.);

г) легкой промышленности (например, расходы на одежду и обувь);

д) сектору кредитов и страхования;

е) сектору услуг (например, расходы на повышение квалификации и переподготовку кадров, рекламу, содержание и ремонт зданий, общественное питание) и т. д.

При этом надо иметь в виду, что «число дополнительных оборотов у поставщиков представляет собой приращение стоимости, которая поступает участвующим сторонам – в основном работникам и деньгодателям – в виде доходов» [3, с. 254].

Выводы:

1) в контексте принципа обратной связи участники образовательных отношений и участники отношений в сфере образования [7, с. 6] выступают со стороны спроса по отношению к отраслям производства, которые в своей совокупности выступают на стороне предложения, производя для них востребованную продукцию, работы, товары и услуги;

2) в результате такого взаимодействия с отраслями производства национальной экономики ОО всех видов и типов (то есть указанные в статье 23 «Типы образовательных организаций» [7, с. 31-32] независимо от их организационно-правовой формы (казенное, бюджетное, автономное, коммерческое) априори становятся фактором прироста таких элементов СНС как ВВП, ВНП и др.;

3) проблема «чистого возврата» от сектора образования в бюджет государства («косвенная рентабельность») решается тоже в пользу ОО (как и других институтов культуры и искусства!), так как связанные с деятельностью ОО доходы в бюджет стремятся к превосходству над соответствующими расходами.

Литература

1. Аболин, А. Производительный и непроизводительный труд при социализме в СССР / А. Аболин. – Текст : непосредственный // Плановое хозяйство. – 1928. – № 8; Агабабян, Э. М. Экономический

- анализ сферы услуг / Э. М. Агабабян. – Москва, 1968. – Текст : непосредственный; Москвин, П. Некоторые вопросы построения баланса народного хозяйства / П. Москвин. – Текст : непосредственный // Вопросы экономики. – 1954. – № 12; Олдак, П. Г. Взаимосвязь производства и потребления. Критерии и оценки / П. Г. Олдак. – Москва, 1966. – Текст : непосредственный; Струмилин, С. Г. Народный доход СССР / С. Г. Струмилин. – Текст : непосредственный // Плановое хозяйство. – 1926. – № 8.
2. Большая экономическая энциклопедия. – Москва : Эксмо, 2008. – 816 с. – Текст : непосредственный.
3. WELEPP. – 1998. – Текст : непосредственный.
4. Гаврилова, И. В. Понятие и характеристика экономики знаний, необходимые условия ее формирования / И. В. Гаврилова, К. В. Захарова, Т. А. Малащенко. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 10. – URL: <https://moluch./archive/114/29877>.
5. Киперман, Г. Я. Классификация отраслей народного хозяйства СССР / Г. Я. Киперман. – Москва, 1964. – Текст : непосредственный.
6. Майбурд, Е. М. Введение в историю экономической мысли. От пророков до профессоров / Е. М. Майбурд. – Москва : Дело ; Вита-Пресс, 1996. – 544 с. – Текст : непосредственный.
7. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ. – Екатеринбург : Издательский Дом «Ажур», 2013. – Текст : непосредственный.
8. Современный словарь по общественным наукам / под общ. ред. О. Г. Данильяна, Н. И. Панова. – Москва : Дрофа, 1998. – 592 с. – Текст : непосредственный.
9. Философская энциклопедия / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – Текст : непосредственный.
10. Экономическая сфера общества : учеб. пособие / В. П. Лимушин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 340 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.6

DOI: 10.26170/Kso-2020-142

Оболенская Алена Германовна,

кандидат экономических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: a.obolenskaya@mail.ru

СТРАТЕГИИ ИННОВАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ КОНСЕРВАТИВНОЙ ОТРАСЛЮ: РЕСУРСЫ, РИСКИ, АЛЬТЕРНАТИВЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: стратегия управления; инновация; инновационное управление; система образования; развитие системы образования территории; развитие территории.

АННОТАЦИЯ. Статья представляет обсуждение возможностей инновационного управления в системе образования. Переход всей социально-экономической системы в новые условия цифрового мира, изменение технологии процессов, в том числе социальных, потребность ускорения и роста конкурентоспособности сферы образования требует инновационного управления. Однако внедрений новых подходов одной из самых консервативных отраслей затруднительно, несмотря на наличие хорошего кадрового потенциала сопряжено с рисками текучки персонала, снижения маржинальности, роста издержек различного характера.

Obolenskaya Alena Germanovna,

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

INNOVATIVE STRATEGIES TO CONSERVATIVE BRANCH: RESOURCES, RISKS, ALTERNATIVES

KEYWORDS: management strategy; innovation; innovative management; education system; development of the educational system of the territory; development of the territory.

ABSTRACT. The article presents a discussion of the possibilities of innovative management in the education system. The transition of the entire socio-economic system to the new conditions of the digital world, changes technology of processes, including social ones, the needs to accelerate and increase the competitiveness of the education sector requires management innovative. However, it is difficult to introduce new approaches in one of the most conservative sectors, despite the presence of quality human resources, it is associated with some risks. It's of staff turnover, lower margins, and increased costs.

Для реализации требований экономики информации и знаний необходимо такое управление образованием, при котором все системы его жизнеобеспечения будут развиваться на основе современных технологий, в рамках национальных проектов и с учетом альтернатив-

ных прогнозов развития рынка труда [14]. Релевантное управление системой образования в целом и отдельными образовательными организациями возможно через развитие научного потенциала и инновационной сферы, направленность кадрового развития на внедрение нового. Образование сегодня становится социально-экономическим пространством, со своим укладом, стратегией, ведущей целью которого является будущее благосостояние сегодняшних обучающихся [4].

Внедрение различных видов инноваций позволяет образовательной организации становиться все более привлекательной для потенциальных обучающихся, лучших работников и инвесторов.

В условиях новой экономики управление в сфере образования должно быть нацелено на рост производительности, снижение объемов monkey job, применение lean технологий, учет не только норм труда, определенных законодательством, но и экологию, эргономику труда сотрудников системы образования.

Если исходить из определений научных источников [1; 2; 8; 9; 10; 11; 12], можно инновационное управление в образовании понимать как целый комплекс научных, технологических, организационных, финансовых, маркетинговых и коммерческих мероприятий. Учитывая, что образование традиционное – это ретрансляция знания, созданного человечеством, то инновационное управление в консервативной отрасли – сложный, времязатратный процесс.

Для устойчивого положения на рынке образования каждая организация стремится привлечь больше обучающихся, однако это возможно, если имеются результаты, значимые для выпускников, – успешная карьера, высокий социальный статус, здоровьесбережение [15]. Сегодня очевидно, что наиболее востребованным становится развитие надпрофессиональных компетенций – тренинг прикладных навыков [14]. Главным образом креативность сотрудников и обучающихся. Ученые относят этот термин к интеллектуальной деятельности. Так, Ричард Флорида считает, что креативность – это «интеллект человека и его творческие способности, результатом работы которых является появление новых и эффективных идей» [1]. А собственно производство таких идей [4], по мнению Т. Амбайл, и есть основа разрешения новых сложных вопросов. Проведение административной политики, направленной на решение проблемы неэффективности отдельных процессов в соответствии со стратегией, может встречать сопротивление опытных кадров и их текучку, омоложение коллективов в такой ситуации становится естественным процессом, однако несет в себе риски адаптации. Адаптация молодых сотрудников в системе занимает несколько месяцев или лет, организации несут риск «платежей» за ошибки ввиду неопытности и креатива молодых сотрудников [2]. На следующем этапе, если молодые сотрудники получили поддержку в отношении их адаптации и кадрового развития, а также достойный уровень вознаграждения, они станут локомотивами дальнейшего прорывного развития.

Современные исследователи (А. Ю. Долинская, А. Г. Оболенская, В. Г. Каримова, А. А. Симонова, В. Lundvall и др.) описывают инновации в экономике муниципального образования как востребованный, введенный в процесс результат интеллектуальной деятельности, в виде нового или значительно усовершенствованного продукта с измеряемым получением дополнительной ценности.

Стратегия развития «обгонять, не догоняя» применяется во многих отраслях современной экономики и еще более важна в системе образования, где формируется будущее социума [17; 18]. Упредительный подход к принятию решений в социально-экономической сфере призван учитывать стратегический план развития системы образования, подключать научное прогнозирование эволюционного развития социальных, управленческих, технологических процессов. Данный подход получил название футуродизайна, где эффективность оценивается через рост качества жизни.

По данным Свердловского комитета статистики инновации измеряются по затратам в экономике. В общей структуре затрат на инновации ведущее место занимают сегодня технологические инновации – 99,4%, из них научных – 50,5% и оборудование в связи с инновациями – 41%. Технологические инновации проникают во все сферы социально-экономической жизни и порождают социальные инновации. Новые технологии, как отмечено еще в трудах Н. Д. Кондратьева («Большие циклы конъюнктуры»), неизбежно проникают в организацию

социума. Так, в современных образовательных центрах появились видеостены, широкополосный интернет, студии видеозаписи онлайн-курсов и т. д.; проводится организация безбарьерной среды в учреждениях социальной сферы.

Статистические наблюдения последних лет (2017-2019 гг.) показали, что только порядка 10% предприятий всех отраслей ведут инновационную деятельность какого-либо характера. Некоторые из обследованных одновременно внедряют технологические и организационные инновации, управленческие и маркетинговые. Это говорит о том, что готовность руководства организации к ведению инновационной деятельности позволяет внедрять ее как проникающий процесс во все секторы. Но организация такого управления – полифакторный сложный процесс, который одновременно требует обновления технологического потенциала – приобретение оборудования, оптимизация технологических цепочек, переобучение или найм подготовленного персонала, сокращение объемов технологически устаревших процессов. Статистика также отслеживает в разрезе видов инноваций готовность к ним. Технологические инновации осуществляли 82% всех организаций из ведущих инновационную деятельность, при этом 13% одновременно осуществляют оба типа: процессные инновации и предлагали рынку инновационный продукт. Такая тенденция показывает, что применение новых современных технологий позволяет не только совершенствовать имеющиеся продукты, но и создавать новые, которых не производили в этой организации ранее или которых не было на рынке вовсе. Разумеется, вывод на рынок нового продукта потребует некоторых маркетинговых усилий. Зачастую новый, инновационный образовательный продукт удовлетворяет общественные потребности, ранее не манифестируемые и не осознаваемые.

Несмотря на то, что именно организации науки и образования составляют значительную долю всех организаций, ведущих инновационную деятельность (более 12%), ведение инновационной деятельности связано с готовностью руководства к инновационному управлению, а также с готовностью персонала к работе при таком управлении. Безусловно, требуются дополнительные усилия для деятельности в новых условиях. При росте нагрузки персонал может ожидать роста вознаграждения, а также технологического обеспечения внедряемых и/или растущих процессов. Здесь на первый план выходит вопрос финансирования [5; 6; 7]. Привлечение финансирования также требует определенных специальных навыков в тех сферах, финансирование которых ведется на конкурсной основе.

Как правило, образовательные организации внедряют в первую очередь процессные инновации, в отличие от производственных организаций, больше нацеленных на рынок, где в первую очередь востребован продукт. Однако для обеспечения конкурентоспособности организации на рынке территории важны не только организация внутренних процессов, но и предложение рынку интересного продукта. Продвижение продукта, равно как и создание технологичного качественного продукта с привлечением компетентных специалистов, требует разработки новой маркетинговой политики.

Инновационное управление практически всегда требует дополнительных затрат и предполагает результаты для образовательной организации, экономики и социальной сферы территории [8; 9; 13]. Однако ожидать немедленной маржинализации в социальной сфере всегда сложно, а при инновационном подходе период может быть увеличен. При этом социальный эффект может быть получен в краткосрочном периоде и быть для развития самой организации и территории в целом значительным [2, с. 414].

При инновационном управлении большее внимание уделяют ресурсной базе организации. Это является необходимым, но не достаточным условием для принятия решения о возможности реализации инновационных стратегий. Как правило, инновационные стратегии могут быть реализованы при готовности персонала к инновационной деятельности и развитию.

Безусловно, внедрение новых технологий требует обновления подходов к управлению. С. Кузнец отмечал, что с введением технологических новшеств обновляться могут также институциональные основы и идеология. Тогда считаем, что в образовании, как наиболее консервативной отрасли, инновационное управление возможно только одновременно с созданием эргономики процесса, оптимизацией временного ресурса, ограничением дублирования функционала, постоянным развитием отраслевых кадров, апробацией работы в различных форматах для обновления навыков во время работы.

Финансы и кадры являются определяющими структурными элементами инновационного управления в такой отрасли, как образование [3]. Управление в образовательной системе представляет наличие релевантных форм управления научной деятельностью, ее стимулирование, выработку критериев оценивания, создание условий для научного поиска, организационное сопровождение уставных процессов, главным образом обучения, стимулирование роста производительности

Согласно теории неудовлетворенности, экономический агент только тогда идет на нововведения, когда он с их помощью надеется удовлетворить свои потребности, достичь стратегических целей как можно скорее и эффективнее.

Выводы:

1. Основным ориентиром инновационного управления является рынок.
2. Инновационное управление в образовании – полифакторный, времязатратный, капиталоемкий процесс, позволяющий обеспечить изменения в экономике и социуме, а также в образовательной организации в долгосрочном периоде.
3. Инновационное управление может обеспечивать удовлетворение потребностей, которые социум, руководство и кадры не осознавали.
4. Изменения, происходящие при инновационном управлении в образовании, в краткосрочном периоде дают негативный результат и требуют подкрепления сопутствующими процессами.
5. Важна глубинная аналитическая работа, оценка рисков, прогнозирование альтернативных последствий.

Литература

1. Абанкина, И. В. Исследование «болезни издержек» в российском высшем образовании / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, П. В. Деркачев. – Текст : электронный // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 4. – URL: <https://www.hse.ru/pubs/share/direct/document/139365812> (дата обращения: 18.07.2020).
2. Алпеева, Е. А. Теоретические подходы к исследованию социально-ориентированной инфраструктуры региона / Е. А. Алпеева, Е. А. Мерзлякова, А. В. Сыроева. – Текст : непосредственный // Экономика в промышленности. – 2018. – Т. 11, № 4. – С. 412-417.
3. Бабурин, В. Л. Инновационные циклы в российской экономике / В. Л. Бабурин. – Москва : КРАСАНД, 2010. – 216 с. – Текст : непосредственный.
4. Долинская, А. Ю. Управление инновационным развитием предприятия на основе стратегий развития инновационного потенциала / А. Ю. Долинская. – Текст : непосредственный // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. – 2019. – Т. 13, № 2. – С. 87-95.
5. Дьячкова, А. В. Финансирование образовательного учреждения: поиск оптимальной бизнес-модели / А. В. Дьячкова, Л. И. Кулькова. – Текст : непосредственный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – С. 85.
6. Зараменских, Е. П. Коммерциализация технологий : монография / Е. П. Зараменских. – Новосибирск : Изд-во ЦРНС, 2014. – 125 с. – Текст : непосредственный.
7. Индикаторы образования: 2018 / Н. В. Бондаренко, Л. М. Гохберг, Н. В. Ковалева [и др.]. – Москва : НИУ ВШЭ, 2018. – 400 с. – Текст : непосредственный.
8. Косевич, А. В. Конкурентоспособность российского образования в условиях глобализации мировой экономики / А. В. Косевич // Московский экономический журнал. – 2016. – № 1.
9. Оболенская, А. Г. Конфликт интересов управляющего субъекта и управляемого как детерминация девиаций / А. Г. Оболенская, В. Г. Каримова, М. М. Чулкина // Личность в современном мире / отв. ред. Е. Иванова. – 2017. – С. 76-85.
10. Прокофьева, Т. А. Кластерный подход как основа формирования инновационной экономики России / Т. А. Прокофьева. – Текст : непосредственный // Инновационные методы и модели российской экономики : коллектив. моногр. / под ред. Н. А. Адамова. – Москва : ЭКЦ «Профессор», 2019.
11. Симонова, А. А. Особенности руководства и деятельность университета / А. А. Симонова, Г. Н. Бабич. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 1. – С. 77-82.
12. Человеческие ресурсы в инновационной экономике: ретроспектива и перспектива развития : коллективная монография / под ред. А. А. Степанова, М. В. Савиной. – Москва : Изд-во «Научный консультант», 2018. – 240 с. – Текст : непосредственный.

13. Guide, J. The Evolution of Closed-Loop Supply Chain Research / J. Guide, L. Wassenhove. – Текст : непосредственный // Operations research. – 2009. – Vol. 57. – P. 10-18.
14. J'son & Partners Consulting. Исследование рынка онлайн образования с целью определения оптимальных бизнес-моделей. – URL: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-20161206051155 (дата обращения: 18.07.2020). – Текст : электронный.
15. Lundvall, B. The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education System / B. Lundvall. – Paris, 2000. – 431 p. – Текст : непосредственный.
16. Renew Europe: Perspectives from the New Concept for Europe Initiative, McKinsey & Company : World Economic Forum. – 2018. – Текст : непосредственный.
17. Skoltech. Будущее образования: глобальная повестка. – URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru_full.pdf (дата обращения: 18.07.2020). – Текст : электронный.
18. The Boston Consulting Group, The Five Faces of Online Education. – URL: <https://goo.gl/ETSOeo> (дата обращения: 18.07.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.147: 378. 637

DOI: 10.26170/Kso-2020-143

Обыденкина Лариса Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова; директор, филиал Центра педагогического мастерства в г. Уральске; 090000, Казахстан, г. Уральск, пр. Достык-Дружбы, 162; e-mail: risa-8@mail.ru

Есмагулова Гульнара Сергеевна,

магистрант, Западно-Казахстанский государственный университет имени М. Утемисова; магистрант, Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского; менеджер-методист, филиал Центра педагогического мастерства в г. Уральске; 090000, Казахстан, г. Уральск, пр. Достык-Дружбы, 162; e-mail: esm.71@mail.ru

ТРАКТОВКИ ФЕНОМЕНА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СМЫСЛОВОЙ ПАРАДИГМЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: идентичность; профессиональная идентичность.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен сравнительный дискуссионный анализ различных трактовок определения профессиональной идентичности, поднимается вопрос о соотношении, «первичности» и «вторичности» профессиональной идентичности и профессионализма, а также затрагивается вопрос о возможности влияния на процесс формирования идентичности учителя в процессе профессиональной подготовки.

Obydenkina Larisa Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, West Kazakhstan University named after M. Utemisov; Head, branch of the Center of Excellence in Uralsk, Uralsk, Kazakhstan

Esmagulova Gulnara Sergeevna,

Master's Student, West Kazakhstan University named after M. Utemisov; Master's Student, Saratov State University named after N.G. Chernyshevsky; Manager, branch of the Center of Excellence in Uralsk, Uralsk, Kazakhstan

THE INTERPRETATION OF THE PHENOMENON OF PROFESSIONAL IDENTITY IN THE CONTEXT OF THE SEMANTIC PARADIGM OF THE FUTURE TEACHER

KEYWORDS: identity; professional identity.

ABSTRACT. The article presents a comparative discussion analysis of various interpretations of the definition of professional identity, raises the question of the relationship, “primary” and “secondary” professional identity and professionalism.

В мире XXI века разговор о приверженности профессии, превращении ее в «дело жизни» приобретает спорный характер. Динамизм профессиональных специализаций, их комбинаторность, изменчивость, на фоне общей мобильности деятельностных сред, распространение практик переквалификации и трансформации содержания профессиональных функций с учетом новых условий и задач, проявленных рынком, ставит перед педагогами вуза сложные, ранее не обозначавшиеся так остро задачи.

Проблема сферы подготовки именно учителей в этом контексте выглядит особо проблематично, поскольку специфика самой этой профессии предполагает парадигму миссии.

Как бы много мы ни говорили о превращении труда учителя в набор высокотехнологичных функций, актуальных опций и гибких навыков, как бы мы ни старались подчеркнуть модное «деликатное отчуждение» учителя от пространства личности ученика и не подчеркивали значимость отказа от навязывания и «интервенций», мы все равно вынуждены признать, что от учителя общество будет ждать выполнения некой высокой миссии. В нее входит передача культурного кода, выполнение тяжелой задачи привития довольно жестких нравственных установок (причем при помощи личного примера поведения и проявления духовности), а также выполнение еще более сложной задачи – генерирование и передача новым поколениям импульса позитивного роста и развития на всю жизнь.

Парадигма миссии как смысла труда учителя пока не имеет перспектив адекватной замены, несмотря на все процессы модернизации педагогического инструментария. И очевидным является тот факт, что успешным признается (и фактически является), как правило, тот учитель, который, будучи хорошо оснащен набором современных методик и технологий, при этом строит процесс оперирования этим инструментарием с позиции понимания миссии, что проявляется в самоидентификации себя как Учителя (с той самой, пресловутой «большой буквы»). Именно поэтому вопрос формирования профессиональной идентичности в педагогической деятельности так важен, с ним связано не просто осознанное включение специалиста в профессиональную деятельность, а профессиональная состоятельность и вероятность достижения им настоящего успеха.

Рассматривая формирование профессиональной идентичности учителя как условие его успешной деятельности, мы вынуждены признать наличие больших проблем на пути к ней, связанных с проблемой выбора специальности абитуриентами.

Профессию учителя, конечно, выбирают, но этот выбор делается далеко не всегда из соображений привлекательности профессии, а скорее из доступности получения диплома или других соображений, не связанных с пониманием и принятием значимости профессии. В исследовании, проведенном в 2019 году Центром анализа и стратегии «Белес» [14], отмечен факт, говорящий о том, что «остаётся высокой доля поступивших на педагогические специальности из „безысходности“, отсутствия других альтернатив или возможности обучаться на гранте. Для 26% студентов 4-х курсов, 37% учителей-магистрантов и 20,8% действующих молодых учителей выбор их профессии не был основным и приоритетным. Причиной этому являются низкий проходной балл на педагогические специальности и низкие квалификационные требования при трудоустройстве. Значительная часть молодых педагогов рассматривают свою профессию в качестве краткосрочной карьеры: в ближайшие 5 лет из профессии хотят уйти 55% студентов педагогических специальностей и 25% молодых учителей».

Не имеет смысла много говорить о том, насколько тревожна такая ситуация, насколько общество нуждается в сильных, профессиональных учителях, преданных своему делу. Преодоление этой ситуации ориентирует нас на более пристальное внимание к вопросу закономерностей формирования идентичности учителя, к вопросу о возможности влияния на этот процесс в период обучения в вузе даже в том случае, когда выбор профессии на момент окончания школы выпускником не был сопряжен с большой мотивацией и пониманием значимости выбранного пути.

Вопросы идентичности в современных междисциплинарных исследованиях (психологии, социологии, культурологи) являются, пожалуй, одними из наиболее интересных и перспективных для изучения, с этими вопросами связан ряд ярких авторских изысканий (в российской науке – Е. П. Ермолаева, Д. И. Завалишина, Н. С. Пряжников, Е. А. Климов, А. А. Реан, Д. В. Ронзин, В. И. Павленко, Л. Б. Шнейдер, В. М. Проселова, Ю. П. Поваренков и др.). В то же время, вопросам профессиональной идентичности педагогов посвящено не так много российских и совсем немного казахстанских исследований. Сама же эта тема вызывает все больший интерес с точки зрения ее возможностей для совершенствования профессионально-педагогической среды. Задачами нашей статьи являются проведение краткого дискуссионного обзора мнений некоторых авторов, рассматривающих феномен профессиональной идентичности, и попытка определить, каким образом следует рассматривать профессиональную идентичность: в качестве феномена производного и формируемого, или же изначально, базового условия в процессе становления успешного учителя.

Как отмечает исследователь Фейман-Немсер, политики, участники и заинтересованные лица системы образования слишком долго не обращали внимание на ценности, убеждения и мотивацию тех, кто выбирает профессию учителя, и недостаточно изучают то, как они формируют их профессиональные устремления и траекторию развития их карьеры [7]. С этим нельзя не согласиться и применительно к профессионально-педагогической среде постсоветской школы, которая, отказавшись от идеологии школы советской, на протяжении почти трех десятилетий находилась в поиске некой «свободы» учителя и «независимости» ученика. При этом, нужно из справедливости отметить, предпринималась попытка найти формулу идентичности учителя «новой формации» или «новой идентичности» учителя, которая на проверку оказалась по сути своей мало отличной от понимания сущности «Учителя» как старой, традиционной, сформированной веками истории профессии.

Следует вспомнить, что впервые феномен соотношения человеком себя с профессией в формате понятия «профессиональная Я-концепция» был предложен в 1949 году Д. Сьюпером. По его мнению, профессиональная Я-концепция определяется как «результат компромисса между унаследованными генетически качествами и способностями, возможностями играть разные социальные роли и оценкой того, в какой степени это сочетается с ожиданиями руководства и коллег» [6]. В этом определении Д. Сьюпер акцентирует внимание на адаптационном потенциале человека к определенной профессии. Он представляет профессиональную Я-концепцию как «набор характеристик самовосприятия, осознаваемых индивидом как профессионально релевантные», т. е. уже на этом этапе исследования вопроса можно проследить связь идентичности с неким комплексом социальных (или политических) ожиданий от характера и сущности профессионального поведения человека [6].

Один из самых ярких представителей ряда ученых, занимавшихся исследованиями профессиональной идентичности, Л. Б. Шнейдер считала, что профессиональную идентичность необходимо рассматривать как:

1) «функциональное и экзистенциальное соответствие человека и профессии, которое включает в себя понимание своей профессии, принятие себя в профессии, умение хорошо выполнять свои профессиональные обязанности»;

2) «самореферентную уникальную структуру, формирующуюся в процессе самоопределения, самоорганизации и персонализации, в основе которой переплетаются личностные и профессиональные свойства»;

3) «результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества» [11].

Из этих позиций следует, что феномен идентичности человека в профессии связан одновременно с экзистенциальным самоопределением, самоорганизацией, основанной на слиянии своего «я» как персоны и «я» как функции, а также с процессом слияния человека – персоны с профессиональным сообществом и его общественным назначением (миссией).

Интересна трактовка понятия профессиональной идентичности у М. Moore и J. E. Hofman. Они определяют профессиональную идентичность как «представление человека о своей профессиональной роли, которая важна и привлекательна для него, и гармонично сочетается с другими ролями». По их мнению, она «взаимосвязана с желанием самореализоваться в профессии, качеством и содержанием трудовой деятельности» [8]. Это определение подчеркивает волевую сторону процесса формирования идентичности человека в профессии, имеющей в то же время свойство направленного генерирования, в процессе которого задействован идеальный образ, модель, на соответствие которому направлены волевые трансформации.

Эта же, но несколько иначе изложенная мысль прослеживается в работах Е. П. Ермолаевой, которая считает, что «профессиональная идентичность – это свойство личности, отражающее степень соответствия профессионала самому себе, профессии и обществу» [1], и Э. Ф. Зеера, связывающего ее со «степенью отождествления себя с социально-профессиональной группой и преданностью своему делу» [2].

Этот краткий обзор наводит на мысль о том, что профессиональная идентичность в целом, как и идентичность учителя в частности, рождается из слияния индивидуального «Я» и профессионально-деятельностного «Я», но при этом может рассматриваться и как своего ро-

да маркер уровня профессионального развития, при котором происходит самоотождествление личности с избранной профессией, с ее социальными и ролевыми функциями, требованиями и задачами.

С. А. Дружилов рассматривает профессиональную идентичность как «структурный элемент профессионально-важных качеств и профессиональных отношений, которые способствуют принятию профессии как лично значимой» [9]. Предпочтение в структуре самой идентичности он отдает профессиональной направленности и удовлетворенности профессией и профессиональной деятельностью, рассматривая, тем самым, идентичность как результат профессионального становления и роста. Напротив, Л. Б. Шнейдер обращает внимание на профессионализм «как выражение, продукт мотивационной структуры и успешности операциональной сферы субъекта труда» [10]. Она рассматривает профессионализм в контексте личностного самоопределения и жизненных перспектив, т. е. предполагает первичность идентификации себя с профессией и вторичность профессионализма и компетентности, являющихся, по сути, продуктом, сгенерированным идентичностью как базовым свойством.

Таким образом, в отношении вопроса о том, что «первично», а что «вторично», Л. Б. Шнейдер как целое выделяет именно профессиональную идентичность, а профессионализм определяет как его часть, в то время как С. А. Дружилов придерживается обратной точки зрения, считая профессиональную идентичность частью профессионализма.

Эта дискуссия связана с важным для вузовского образования вопросом о том, где и на каком этапе активнее формируется и может формироваться профессиональная идентичность. Здесь мнения исследователей также различны. Представители одной из позиций считают, что профессиональная идентичность – результат продолжительного пути личного и профессионального развития, и он обнаруживается только на довольно высоком уровне овладения профессией, другие же отстаивают мнение о том, что профессиональная идентичность – это многомерный и интегративный психологический феномен, который развивается в ходе профессионального обучения.

К представителям первой позиции можно отнести Е. П. Ермолаеву, которая считает, что «развитие профессиональной идентичности предполагает активное включение в профессиональную деятельность и складывается только на достаточно высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса». Из этого следует вывод, что возможность развития профессиональной идентичности в процессе профессионального обучения вызывает сомнение [1].

Подтверждение же обратной позиции, что обучение в вузе или колледже является ключевым периодом для формирования адекватного представления о профессии, успешного профессионального самоопределения и становления профессиональной идентичности, мы можем найти в исследованиях А. В. Акопян, Н. Л. Ивановой, Т. В. Мищенко, Ю. П. Поваренкова, Л. Б. Шнейдер [12; 3; 13; 4; 5; 10].

Согласно взглядам А. В. Акопяна, «большое значение в формировании профессиональной идентичности имеют образовательная среда и профессиональное сообщество», а значит процесс обучения в вузе или колледже позитивно влияет на формирование профессиональной идентичности при соблюдении некоторых организационных условий обучения [12].

Н. Л. Иванова акцентирует внимание на том, что формирование профессиональной идентичности может осуществляться в процессе получения профессионального образования, поскольку данный процесс обеспечивает выявление существенных связей внутри и вне профессии, позволяет сформировать информационную основу профессиональной деятельности, предоставляет эталоны типичных профессиональных событий и индивидуализированных концептуальных схем профессионального поведения, пусть даже в большей степени на теоретическом уровне [3].

Разнообразие, убедительность и доказательность всех позиций исследователей позволяют нам сделать несколько важных выводов:

1. Профессиональная идентичность, безусловно, является частью и этапом процесса закономерного развития личности человека в аспектах ее осознанности и общественной детерминированности выбора сферы приложения сил, а завершением процесса становления профессиональной идентичности является осознание собственной профессиональной миссии.

2. На процесс формирования идентичности учителя может быть оказано целенаправленное влияние, вне зависимости от того, имеется ли сформированная база понимания назначения и роли профессии в обществе на этапе начала профессиональной подготовки или же это понимание стало формироваться в процессе самого обучения.

В качестве примера доказательства последнего тезиса можно привести результаты Проекта «Мой старт в профессию», который был запущен в 2019 году в рамках модернизации Программ Высшего педагогического колледжа им. Ж. Досмухамедова в г. Уральске (Казахстан). В первую неделю сентября студенты-первокурсники были вовлечены в серии мастер-классов, тренингов, направленных на погружение в роль современного учителя.

По итогам курса «Мой старт в профессию» 123 студента приняли участие в опросе. 28% студентов, которые в начале Проекта заявили о том, что их выбор профессии случаен, после окончания признали, что «по-другому увидели профессию учителя», «захотели по-настоящему попробовать себя в роли учителя», «поняли, насколько это классная, творческая и захватывающая профессия». 98% отметили, что задумались над «идеальной» моделью учителя, к которой нужно стремиться.

Данные этого короткого локального эксперимента, разумеется, не могут рассматриваться как исчерпывающее доказательство правдивости оптимистического предположения о том, что идентичность может быть направлено сформирована через ряд активных обучающих действий, но она является иллюстрацией того, что такие направленные действия помогают изменить смысловую парадигму студента, заложить основу не самой идентичности, а привлекательности этой идентичности, желание ее приобрести в будущем.

Нашими обзорными выводами является признание нескольких важных позиций для проведения дальнейших исследований о методах, позволяющих сформировать идентичность учителя, заложить основу понимания миссии учителя. Мы исходим из признания того, что профессиональная идентичность как феномен «первична», а профессионализм «вторичен», приобретаем. В то же время, при отсутствии первичной направленности студента (абитуриента) в сторону признания значимости профессии, мы исходим из того, что профессиональная идентичность может активно формироваться в процессе обучения в вузе или колледже. И предметом нашего дальнейшего исследования является характер, подходы и техники организации в процессе обучения сложного и значимого социального взаимодействия, которое будет содействовать формированию основ идентичности учителя, осознанию его миссии, изменению смысловой парадигмы учебного и будущего профессионального поведения.

Литература

1. Ермолаева, Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность / Е. П. Ермолаева. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22, № 4. – С. 51-59.
2. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер. – Текст : непосредственный // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18, № 6. – С. 35-44.
3. Иванова, Н. Л. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство / Н. Л. Иванова. – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 148-156.
4. Поваренков, Ю. П. Психологическая структура субъекта профессионального пути / Ю. П. Поваренков. – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – № 2. – С. 139-144.
5. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности / Ю. П. Поваренков. – Текст : непосредственный // Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53-58.
6. Рикель, А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности / А. М. Рикель. – Текст : непосредственный // Психологические исследования. – 2011. – № 3 (17). – С. 11.
7. Feiman-Nemser, S. Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher / S. Feiman-Nemser. – Текст : непосредственный // Journal of teacher education. – 2001. – № 52 (1). – P. 17-30.
8. Moore, M. Professional identity in institutions of higher learning in Israel / M. Moore, J. E. Hofman. – Текст : непосредственный // Higher Education. – 1988. – № 17 (1). – P. 69-79.
9. Дружилов, С. А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : ИПК, 2002. – 242 с. – Текст : непосредственный.

10. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.13 / Шнейдер Л. Б. – Москва, 2001. – 327 с. – Текст : непосредственный.
11. Шнейдер, Л. Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг : учеб. пособие / Л. Б. Шнейдер. – Москва : Изд-во Москва. психол.-соц. ин-та, 2004. – 600 с. – Текст : непосредственный.
12. Акопян, А. В. Управление процессом формирования профессиональной идентичности адвокатов как социально-профессиональной группы: социально-технологические аспекты : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук : 22.00.08 / Акопян А. В. – Санкт-Петербург, 2009. – 24 с. – Текст : непосредственный.
13. Мищенко, Т. В. Становление профессиональной идентичности у студентов педагогического вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Мищенко Т. В. – Ярославль, 2005. – 23 с. – Текст : непосредственный.
14. Ирсадиев, С. А. Учителя Казахстана: почему молодые люди выбирают эту профессию и что их мотивирует оставаться в ней? / С. А. Ирсадиев, М. Б. Камзолдаев, Д. Н. Ташибаева, А. Т. Копеева. – Астана : Общественное объединение «Центр анализа и стратегии «Белес», 2019. – 126 с. – Текст : непосредственный.

УДК 37.015.6

DOI: 10.26170/Kso-2020-144

Окулова Полина Александровна,

учитель, магистр менеджмента и экономики образования, МАОУ СОШ № 113; 620042, Россия, г. Екатеринбург, ул. Бакинских Комиссаров, 50; e-mail: okulova.polina@mail.ru

Толстых Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: amada_15@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В ШКОЛАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: платные образовательные услуги; профессиональный стандарт педагога; профессиональная переподготовка; обучение кадров, повышение квалификации; управление образовательной организацией.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются ключевые компетенции, необходимые лицам, занимающимся организацией платных образовательных услуг в общеобразовательных организациях, через сопоставительный анализ действующего Единого квалификационного справочника должностей и профессионального стандарта педагога с должностными обязанностями, приводятся результаты опроса и дается обоснование необходимости разработки программы практико-ориентированного обучения работников. По итогу работы приводится примерное содержание программы профессиональной переподготовки и модульных курсов повышения квалификации.

Okulova Polina Aleksandrovna,

Teacher, Master in Management and Economics of Education, Secondary School No. 113, Ekaterinburg, Russia

Tolstykh Olga Anatolievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

ISSUES OF ADMINISTRATION OF FEE-PAYING EDUCATIONAL SERVICES AT STATE SCHOOLS

KEYWORDS: marketed educational services; the Occupation Standard of schoolmaster; professional re-training; advanced vocational training; school administration.

ABSTRACT. The article is devoted to the study of the issue of key competence marketed educational services through comparative analysis of The Job evaluation catalog The Occupation Standard of schoolmaster and official duties. The article gives information on survey findings and substantiated the necessity of professional skill-oriented training. As a result the authors describe possible content of the retraining program and module courses.

С вступлением в силу с 01.01.2020 Профессионального стандарта педагога сфера образования окончательно переходит в плоскость экономических отношений. Согласно тексту Профессионального стандарта педагога, основная цель вида профессиональной деятельно-

сти – оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями [4].

Несмотря на то, что оказание платных образовательных услуг уже не является абсолютно инновационной деятельностью для Свердловской области, остается очевидным факт, что механизм организации этой деятельности не отлажен.

Отсутствие финансовой дисциплины во многих образовательных организациях (мониторинга оплаты услуг потребителем) приводит к возникновению кредиторских задолженностей, и тогда оказание платных образовательных услуг не только перестает приносить доход, а становится убыточной деятельностью.

Отсутствие этапа бизнес-планирования приводит к тому, что оказание услуг носит хаотичный характер, услуги оказываются невостребованными у потребителя или неконкурентоспособными ввиду переизбытка одинаковых услуг в близлежащих ОО. Зачастую на этапе появления идеи просматривается только перспектива дохода, социальный эффект от оказания образовательной услуги остается на последнем плане или вообще не планируется.

Отсутствие проработанных договоров приводит к возникновению судебной практики между образовательной организацией и заказчиками. Обзор судебной практики в системе «Консультант+» указывает на то, что уже на сегодняшний день существует множество прецедентов, связанных с оказанием платных образовательных услуг образовательными организациями от дошкольных учреждений до вузов, в том числе, подобный опыт имеет даже Юридическая академия города Екатеринбурга. Это указывает на то, что договоры составляются с юридическими ошибками или же услуги оказываются ненадлежащим образом в соответствии с условиями договоров, что крайне негативно влияет на имидж школы и несет неоправданные финансовые издержки.

Вышеперечисленные проблемы во многом связаны с тем, что, как показывает практика, далеко не всегда работники, занимающиеся организацией данной деятельности, обладают достаточным уровнем профессиональных компетенций, необходимых для успешной организации и реализации платных образовательных услуг. Чаще всего в школе назначается диспетчер по платным образовательным услугам (далее – диспетчер), в обязанности которого вменяют весь процесс организации и оказания данных услуг: анализ рынка и выявление потребности в услугах, разработку договора с потребителем на оказание платных образовательных услуг, подбор педагогов, которые будут вести занятия, организацию деятельности и расписания и т. д. Необходимо отметить, что, как правило, диспетчер – это не отдельно принятый работник, а педагог школы, для которого организация платных образовательных услуг является дополнительной деятельностью к основной на условиях внутреннего совмещения.

Одной из актуальных проблем является отсутствие квалифицированных кадров. На базе МАОУ СОШ № 113 мы проводили опрос о трудностях в работе среди молодых специалистов в сентябре 2020 года по заданию Екатеринбургского Дома учителя. Треть респондентов отмечают, что администрация стремится привлечь их к реализации ПОУ, однако, не всегда возможно найти качественные КПК, особенно, если требуется получение конкретных (например, мануальных) навыков.

В рамках еще одного исследования нами был проведен онлайн опрос, направленный на выявление трудностей при организации платных образовательных услуг и выявление необходимости совершенствования профессиональных компетенций лиц, занимающихся организацией этого процесса в школах. По результатам опроса в школах города Екатеринбурга и Свердловской области (128 ответов на 01.04.2019) только **31,2%** среди опрошенных руководителей ОО имеют возможность делегировать организацию платных образовательных услуг работнику, имеющему образование в сфере менеджмента и (или) экономики образования. По РФ среди принявших участие в опросе (364 ответа на 01.04.2019) результат еще ниже: **30,4%**. Однако для ведения подобной деятельности необходимы разнообразные компетенции из различных областей. Например, начинать процесс организации платных образовательных услуг всегда нужно с исследования потребностей потенциальных потребителей и мониторинга рынка услуг потенциальных конкурентов. Для этого диспетчер **должен**: изучить рынок сбыта; проанализировать мотивацию спроса на оказываемые услуги; организовать изучение потребностей покупателей; определить направленность проведения реклам-

ных кампаний; определить наилучшее время и место размещения рекламы, сроки проведения рекламных кампаний, круг лиц, на которые должна быть направлена реклама, ориентируя ее на целевые группы. Данные умения, согласно Единому квалификационному справочнику должностей (далее – ЕКСД), соответствуют умениям менеджера по рекламе.

Следующим этапом работы является бизнес-планирование. На этом этапе **диспетчер должен** осуществлять работу по экономическому планированию, направленному на организацию рациональной хозяйственной деятельности; определять векторы развития и спектр услуг, исходя из конкретных условий и потребностей рынка; осуществлять выявление резервов с целью достижения наибольшей результативности деятельности; подготавливать исходные данные для составления проектов и планов (в т. ч. производственно-хозяйственной деятельности и социального развития организации в рамках оказания платных услуг). (Прим. авт.: сами расчеты стоимости услуг в г. Екатеринбурге производит МКУ «Центр бухгалтерского и материально-технического обеспечения образовательных учреждений города Екатеринбурга»). Эти умения по ЕКСД соответствуют должности экономист по планированию.

На этапе контроля составления учебных программ по дисциплинам **диспетчер должен**: оказывать помощь педагогическим работникам в освоении и разработке программ. Эти умения соответствуют должностям заместитель руководителя образовательного учреждения и диспетчер образовательного учреждения.

Составление и заключение договоров с заказчиками – это умения должности юрисконсульт. (И по СО, и по РФ подавляющее большинство респондентов указывают именно на проблемы при составлении договоров с заказчиками).

Составление штатного расписания занятий (уроков) и осуществление оперативного регулирования организации образовательного процесса в соответствии с образовательной программой, выявление резервов образовательного процесса по установлению наиболее рациональных режимов работы входят в список умений диспетчера образовательной организации и заместителя руководителя.

Ведение табеля посещаемости платных услуг обучающимися и количества проведенных занятий педагогом, представление отчетов и другой информации о ходе образовательного процесса являются умениями секретаря учебной части.

На этапе разработки и реализации программы маркетинга и продвижения услуг **диспетчер** также **должен** организовать работу по рекламированию выполняемых услуг с целью их продвижения на рынки сбыта, информируя потребителей о преимуществах качества и отличительных свойствах рекламируемых услуг; осуществить руководство, планирование и координацию работ по проведению рекламных кампаний с выбором форм и методов рекламы. Это деятельность менеджера по рекламе.

Взаимодействие с потребителями (законными представителями обучающихся), безусловно, соответствует должностным обязанностям учителя, но если рассматривать этот процесс не с точки зрения непосредственно обучения, а именно организации, то в большей степени эти умения соответствуют должности администратора, который осуществляет работу по эффективному и культурному обслуживанию посетителей, консультирует посетителей по вопросам, касающимся оказываемых услуг, принимает меры по предотвращению и ликвидации конфликтных ситуаций, рассматривает претензии, связанные с неудовлетворительным обслуживанием посетителей.

Мониторинг оплаты услуг потребителями соответствует должностным обязанностям диспетчера ОУ или секретаря учебного отдела.

Анализируя вышеизложенное, мы приходим к выводу о том, что данные обязанности не входят в список профессиональных компетенции обычного учителя или заместителя директора ни согласно действующему Единому квалификационному справочнику должностей (требования к должности «учитель»), ни компетенциям, прописанным в профессиональном стандарте педагога. Вместе с тем, по результатам нашего опроса в **33,2%** случаев (по РФ) и **53,1%** (по Екатеринбургу и Свердловской области) эта функция делегируется именно учителю. Таким образом, очевидно, что диспетчер (зачастую он же – учитель) не всегда обладает указанными выше компетенциями, что препятствует эффективной организации процесса оказания платных

образовательных услуг. Это указывает на то, что проблема требует комплексного подхода и на сегодняшний день необходима организация системы обучения кадров.

Как показывают результаты нашего исследования, в **49,6%** случаев развитие платных образовательных услуг в школах РФ происходит по сценарию *«с момента внедрения количество услуг увеличилось, охват обучающихся остался неизменным»*. Это указывает на экономическую неэффективность деятельности и нерациональное использование ресурсов: временных, кадровых и материально-технических, нерациональное управление финансово-хозяйственной деятельностью, в частности, производственными фондами. Таким образом, деятельность, призванная приносить доход, в лучшем случае, только покрывает расходы, не принося прибыли. В то время, как только в **16,9%** случаев сценарий развития указывает на эффективность управленческой деятельности через положительную динамику: *«количество услуг увеличилось, охват обучающихся увеличился»*, несмотря на то, что для большинства респондентов данная деятельность не является абсолютно инновационной (**48,9%** – от 3 до 5 лет, **16,5%** – 5-10 лет).

Анализ ситуации указывает на то, что сегодня в городе Екатеринбурге фактически отсутствуют условия для приобретения вышеизложенных компетенций в рамках курсов повышения квалификации (далее – КПК) и профессиональной переподготовки. Дистанционные КПК на базе порталов, как правило, носят исключительно теоретический характер без развития конкретных умений, навыков и компетенций.

Мониторинг образовательных услуг на популярных образовательных порталах свидетельствует о том, что многие программы носят исключительно теоретический характер, когда слушателю за деньги предоставляется доступ к лекциям (в лучшем случае – видеолекциям), затем предлагается пройти электронное тестирование. Такие занятия не развивают никаких практических навыков, а лишь позволяют получить определенные знания в рамках той или иной темы. В рамках исследования нами было пройдено несколько подобных курсов 36, 72 и 108 часов на портале «Инфоурок», «Первое сентября» и «Фоксфорд», однако, ни одни курсы не были направлены на решение **практических** задач, а их тематика не касалась непосредственно организации платных образовательных услуг. Мониторинг иных дистанционных образовательных ресурсов также указывает на отсутствие курсов по вопросам организации платных услуг.

Существуют семинарские занятия на базе Екатеринбургского дома учителя и ГАОУ ДПО СО «ИРО», однако этого недостаточно, чтобы в полной мере удовлетворить возникшую потребность. Связано это с тем, что мероприятия также не реализуют **комплексный** подход к решению обозначенных проблем.

Таким образом, мы видим необходимость создания программы профессиональной переподготовки и КПК (в формате освоения отдельных модулей по отдельным компетенциям) для создания условий обучения работников. Программа профессиональной переподготовки, по мнению авторов статьи, должна включать в себя следующие модули:

- Правовые основы оказания ПОУ.
- Экономический модуль.
- Управленческий модуль.
- Основы маркетинга.
- Информационное обеспечение (прикладные основы работы с ПО).

Создание программы переподготовки и модульных КПК позволит:

– Организовать процесс обучения кадров с минимальными отрывами от производства и потерями ресурсов, что востребовано работодателями.

– Обучающимся: овладеть необходимыми компетенциями для конкретной деятельности, т. е. удовлетворить их образовательный запрос.

– Образовательной организации, реализующей данную программу: осуществить диверсификацию спектра платных образовательных услуг, осуществляя систематическое взаимодействие с работниками школ и работодателями, обеспечить мониторинг спроса и совершенствовать образовательные программы (в том числе, образовательные программы бакалавриата и магистратуры, если программа будет реализована на базе организации ВО).

Модульные КПК, на наш взгляд, также будут пользоваться спросом, поскольку их содержание будет носить точечный характер и ими смогут воспользоваться как работники, ис-

пытающиеся потребности в актуализации тех или иных знаний и приобретении компетенций, так и сами руководители. Кроме того, даже те диспетчеры платных услуг, которые имеют профильное образование, нуждаются в периодическом обновлении знаний и умений. Диверсификация данной услуги возможна за счет расширения уровней подготовки по каждому модулю (начинающий, продолжающий и продвинутый).

Подобная модель сетевого взаимодействия, на наш взгляд, поможет максимально повысить эффективность деятельности ОО по реализации платных образовательных услуг и усовершенствовать систему повышения квалификации работников в контексте непрерывного обучения.

Литература

1. Единый квалификационный справочник должностей. – URL: <http://classinform.ru/eksd.html> (дата обращения: 02.09.2020). – Текст : электронный.
2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptsiya_gazvitiya_nepregruvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf (дата обращения: 20.09.2020). – Текст : электронный.
3. Лободина, Н. В. Предоставление платных услуг в образовательных организациях. – Волгоград : Учитель, 2016. – 172 с.
4. Профессиональный стандарт педагога. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 21.09.2020). – Текст : электронный.
5. Трофимова, О. А. Бизнес планирование платных образовательных услуг в дошкольных образовательных организациях (для руководителей ОО) : методические рекомендации / О. А. Трофимова. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – 32 с. – Текст : непосредственный.
6. Трофимова, О. А. Повышение эффективности педагогического образования на основе сетевого взаимодействия с применением логистического подхода / О. А. Трофимова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 229-233.
7. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 27.12.2018). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/ (дата обращения: 22.09.2020). – Текст : электронный.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.09.2020). – Текст : электронный.
9. Фоменко, С. Л. К вопросу о дополнительном профессиональном образовании взрослых в условиях педагогического вуза / С. Л. Фоменко. – Текст : электронный // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. / Урал. гос. пед. ун-т ; под науч. ред. А. А. Симоновой, С. Л. Фоменко ; общ. ред. М. А. Воробьевой. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/6437/1/konf000303.pdf> (дата обращения: 02.10.2020).
10. Фоменко, С. Л. Сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования: проблемы и перспективы / С. Л. Фоменко. – Текст : электронный // Инновационное обеспечение уровня образования студентов в высших учебных заведениях : сборник научных статей. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view/119395615> (дата обращения: 11.09.2020).
11. Ситуация: Что необходимо учесть при заключении договора об оказании платных образовательных услуг? – Текст : электронный // Электронный журнал «Азбука права». – 2018. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 17.09.2020).
12. Обзор судебной практики по вопросам организации платных образовательных услуг. – URL: <http://www.consultant.ru>. – Текст : электронный.

УДК 316.354

DOI: 10.26170/Kso-2020-145

Попов Дмитрий Сергеевич,

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: dspsoc@gmail.com

УПРАВЛЕНИЕ КАК МЕТА-ПОЗИЦИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ ПРАКТИКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальная позиция; социальный статус; социальные роли; управление.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает теоретические вопросы социальных практик, статусно-ролевой набор. Описывает понятие «социальная позиция», выделяет управление как мета-позицию. Предлагает гипотезы для эмпирического исследования.

Popov Dmitry Sergeevich,

Candidate of Sociology, Senior Researcher, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

MANAGEMENT AS A META POSITION IN SOCIAL PRACTICES

KEYWORDS: social position; social status; social roles; management.

ABSTRACT. The author examines theoretical issues of social practices, status-role set. Describes the concept of social position, identifies management as a meta position. Suggests hypotheses for empirical research.

Представим себе ситуацию, когда несколько человек играют в игру «Подземелья и драконы» (Dungeon & dragons) [2]. Для человека, незнакомого с данной игрой, следует сказать, что это настольная коммуникативная ролевая игра в жанре фэнтези. Ведущий игры описывает происходящее, окружающий мир, игроки совещаются и принимают решения, а иногда бросают многогранные игровые кости (бросок производится для определения результата действия, используется механика вероятности выпадения значения). В определенный момент ведущий произносит фразу, не очень привычную нам в повседневной деятельности, «meta moment» (мета момент), что стороннему наблюдателю кажется как ситуация вне игры.

«Мета» используется как часть сложных слов, обозначающая абстрагированность, обобщенность, перемену состояния. В рамках такого мета момента ведущий объясняет, комментирует происходящее в игре, но не с точки зрения сюжетной логики, а с точки зрения игровой механики. Игра в каком-то смысле «поставлена на паузу», игроки вышли из игровых ролей и рефлексиируют происходящую игровую ситуацию.

Если задуматься, то даже терминология социальных наук говорит об определенной игровой составляющей социальных практик, что выражено в статусно-ролевом наборе индивида. Каждый человек обладает определенным набором ролей в соответствии с личным опытом и спектром имеющихся социальных статусов.

Очевидно, что человек обладает одновременно совокупностью социальных статусов, например: жена, дочь, школьный учитель, аспирант кафедры и т. д. За каждым таким статусом находится набор нормативных предписаний поведения, существующий в социокультурном контексте, и личная практика ролевой игры (выполнения данных предписаний).

Как наличие определенного социального статуса, так и определенных действий в форме ролевого поведения находят свое отражение в термине социальная позиция. В отечественной социально-гуманитарной мысли у данного термина существуют две базовые интерпретации [3; 4; 5; 6].

Представление о социальной позиции как месте, положении индивида или группы в системе отношений в обществе. В данном случае социальная позиция определяется по ряду специфических признаков, регламентирующих стиль поведения. В этом значении термин «социальная позиция» синонимичен термину «статус».

Другая точка зрения на социальную позицию направляет нас в область социально-психологического знания. В данном случае социальная позиция понимается как установки личности по отношению к собственной жизнедеятельности и социальной реальности. В этом контексте социальная позиция отражает идею организации личности, где смена социальной позиции в деятельности ставит человека перед нравственным выбором в ситуации принятия новой для себя социальной роли, нового социального статуса.

Таким образом, социальная позиция выступает и как место в социальной структуре, социальных практиках, и как отношение к социальной реальности. Т. е. мы предполагаем, что человек, занимающий социальную позицию «ученый», будет относиться к окружающей реальности как ученый, а человек, занимающий позицию «мужчина», будет относиться к окружающей реальности как мужчина.

Сходные положения мы обнаруживаем в концепции Пьера Бурдьё, который определяет данный феномен как габитус. В понимании Бурдьё габитус как система диспозиций в социальной структуре в одно и то же время выступает как *порождающий принцип*, и *принцип классификации* практик в представлении агентов [1; 7]. Социальные позиции порождаются

социальной средой и задают вектор мировосприятия индивида, занимающего данные социальные позиции.

Как институциональные, так и внеинституциональные социальные практики основаны на взаимодействии различных социальных позиций. Данные позиции нормируют социальную практику и задают своеобразный «сюжет социальной игры», будь то разговор двух соседей на лавочке у подъезда или научная дискуссия на международной конференции. Конечно же, сюжет и правила взаимодействия научной конференции и соседского разговора существенно разнятся, однако эти правила известны участникам практики.

С древнейших времен развития философской мысли огромное внимание уделяется управленческой деятельности как особому феномену социальных практик. Известные трактаты истории, такие как: «Государь» Макиавелли или «Искусство войны» Сунь Цзи, отражают непосредственные рекомендации субъектам управленческой деятельности. Некоторые труды описывают должностное, нормирование управленческих практик и идеальные образы управленцев как личностей или общее положение управления в структуре социальных практик. Весьма образно сформулировано понимание особенности управления Г. П. Щедровицким, который понимает управление как проблему деятельности над деятельностью [8].

Представим себе заседание кафедры, на котором собрались несколько кандидатов наук, обсуждающих работу над исследовательским проектом. Мы предполагаем, что участники данных практик будут вести беседу о теоретико-методологическом подходе, инструментах исследования и т. д. В данном случае социальные позиции ученых регламентируют практику взаимодействия данного сообщества.

К данной дискуссии подключается руководитель исследовательского проекта, и его или ее социальная позиция определенно будет отличаться, поскольку затрагивает не только предметную область научного обсуждения, но и организационные задачи выстраивания взаимодействий социальных позиций. Руководитель, находясь в контексте административной и финансовой деятельности структурного подразделения, должен понимать не только содержательные, но и организационно-финансовые задачи. Если руководитель поднимает в этом обсуждении вопрос о финансировании или выполнении показателей научной активности, то в каком-то смысле это «meta moment», ведь задача руководителя – не только достижение «сюжетного результата» взаимодействия социальных позиций ученых, но и выполнение правильных организационных механик.

Таким образом, практики взаимодействия социальных позиций в определенной предметной области, социальной сфере направлены на достижение целей и результатов в этой сфере. Необходимость рефлексии или организации взаимодействий переводит нас в мета-позицию, позицию «вне», «над» социальными практиками для того, чтобы очертить организационные задачи, увидеть расстановку социальных позиций и скорректировать модели взаимодействия. Можно сказать, что социальная позиция управленца – это социальная мета-позиция, ориентированная на определенную сферу социальных практик.

В этой связи возникает несколько гипотез, требующих эмпирической проверки:

1. Управленческая должность не синонимична управленческой позиции. Управленческая позиция как мета-позиция требует личностного самоопределения в данной социальной позиции.

2. Внеинституциональные практики и сборки социальных позиций, использующие мета-позицию, более эффективны в достижении результатов (при этом мета-позиция может не иметь формализованного основания).

3. Мета-позиция ставит акцент на механизмах и основаниях взаимодействий социальных позиций в большей степени, чем на содержании деятельности, социальной практике.

Литература

1. Бурдьё, П. Структура, габитус, практика / П. Бурдьё. – Текст : непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. I, № 2.
2. Dungeon & dragons : официальный сайт издателя игры Dungeon & dragons. – URL: <https://dnd.wizards.com>. – Текст : электронный.
3. Российская энциклопедия социальной работы / под общ. ред. Е. И. Холостовой. – Москва : Дашков и К, 2016. – 1032 с. – Текст : непосредственный.

4. Словарь терминов межкультурной коммуникации / под ред. М. Г. Лебедево, З. Г. Прошина. – Москва : Флинта, 2013. – Текст : непосредственный.
5. Социология. Краткий тематический словарь / под общ. ред. Ю. Г. Волкова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2001. – Текст : непосредственный.
6. Социология. Словарь-справочник / под ред. А. В. Лубского, 2006. – 352 с. – Текст : непосредственный.
7. Шматко, Н. А. Габитус в структуре социологической теории / Н. А. Шматко. – Текст : непосредственный // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1, № 2. – С. 60-70.
8. Щедровицкий, Г. П. Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология (курс лекций) / Г. П. Щедровицкий. – Текст : непосредственный // Из архива Г.П. Щедровицкого. – 2-е изд. ОРУ (1). – Москва, 2003. – Т. 4.

УДК 378.12

DOI: 10.26170/Kso-2020-146

Симонова Алевтина Александровна,

доктор педагогических наук, профессор, директор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: simonova@uspu.me

СТРАТЕГИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: молодые ученые; стратегии государственной поддержки; возрастная структура; кадровый потенциал.

АННОТАЦИЯ. В докладе представлен обзор научных исследований по проблеме оптимизации кадровой структуры научных сотрудников, обоснование стратегий государственной поддержки молодых ученых.

Simonova Alevtina Alexandrovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

STRATEGIES OF STATE SUPPORT FOR YOUNG SCIENTISTS

KEYWORDS: young scientists; state support strategies; age structure; human resources.

ABSTRACT. The report provides an overview of scientific research on the problem of optimizing the personnel structure of researchers, substantiation of strategies for state support of young scientists.

Намерения государства в вопросах подготовки молодых ученых и поддержке их деятельности заявлены в Федеральном проекте «Развитие кадрового потенциала в сфере исследований и разработок» Национального проекта «Наука» в 2019 году, основной задачей которого определено «Формирование целостной системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров, обеспечивающей условия для осуществления молодыми учеными научных исследований и разработок, создания научных лабораторий и конкурентоспособных коллективов» [1].

В НП «Наука» молодые перспективные исследователи представлены как сложившиеся ученые в возрасте до 39 лет, имеющие ученую степень и за последние 3 года не менее 2 статей в изданиях, индексируемых в международных базах данных, или не менее 2 патентов на изобретение в Российской Федерации или за рубежом.

Установлены амбициозные целевые показатели на 2019-2024, в том числе в отношении молодых исследователей как руководителей научных лабораторий и проектов: создание новых 1000 лабораторий за период с 2019 по 2024 годы, руководство которыми осуществляют молодые перспективные исследователи; поддержка не менее 1500 в год научных проектов по приоритетным направлениям научно-технологического развития, руководство которыми осуществляют, в том числе, молодые перспективные исследователи; создание не менее 20 центров развития компетенций руководителей научных, научно-технических проектов и лабораторий на базе ведущих организаций, выполняющих исследования и разработки; по подготовке руководителей научных проектов и научных лабораторий от 1000 в 2019 до 1500 человек в 2024 году; включение в программу академической мобильности молодых перспективных исследователей вне зависимости от ведомственной принадлежности от 100 в 2019 году до 1000 человек в 2024 году. В настоящем докладе под государственной поддержкой авторы понимают «...специфический вид государственной деятельности по поддержанию запланированного государством уровня развития того или иного вида деятельности, отрасли, субъектов или структур в интересах их развития» [1].

Анализ зарубежных подходов к поддержке молодых ученых показывает схожесть концепций РФ и других стран в этом направлении. Анализируя результаты ряда зарубежных исследований [2; 3; 4], Е. В. Балацкий и М. А. Юревич подчеркивают, что «...наиболее успешные научные лаборатории должны иметь пирамидальную структуру: во главе стоят один или несколько постоянных профессоров, уровнем ниже – около 5 постдоков (молодых докторов) и порядка 10 соискателей ученой степени образуют фундамент. Опыт научных лабораторий в Китае свидетельствует об эффективности кадровых „пирамид“ с широким основанием – два-три постоянных профессора и несколько постдоков руководят работой порядка 30 соискателей научной степени и студентов» [5].

Поиск оптимальной кадровой структуры для сферы науки характерен в настоящее время для всех ведущих стран мира. Чаще всего используется институциональный подход, направленный на реформирование научных структур с целью повышения их эффективности и оптимизации возрастной структуры кадров [4; 5].

В последнее десятилетие в нашей стране меры государственной поддержки в научной сфере, в основном, направлены на расширение международного сотрудничества и активное привлечение к участию в этом сотрудничестве молодых ученых. Изучение опыта других стран показывает, что основной целью государственной политики в сфере трудовых ресурсов в отечественной науке должно стать стимулирование роста общей численности исследователей для достижения показателя их доли в численности населения, который будет сопоставим с аналогичным показателем для технологически развитых стран. По данным исследований ВШЭ большую часть кадрового состава научных работников в РФ составляют ученые в возрасте до 40 лет, то есть относящиеся к социально-демографической группе молодых ученых. Достаточно хорошо представлена группа научных работников старше 60-ти лет, явный провал в возрастной группе 40-59 лет [6].

С. Е. Ушакова и Т. А. Бойченко оценивают снижение доли исследователей в возрасте от 40 до 59 лет как явно негативную тенденцию, поскольку в этот возрастной период ученые обладают немалым накопленным опытом и знаниями, которые можно эффективно использовать в перспективных научных исследованиях и которые могли бы внести большой вклад в формирование новых поколений научных работников. Авторы приходят к выводу, что основной целью государственной политики в сфере трудовых ресурсов отечественной науки должно стать стимулирование роста общей численности исследователей для достижения показателя их доли в численности населения уровня, который будет сопоставим с аналогичным для технологически развитых стран [7].

Известно, что в научной литературе рассматриваются два основных подхода к обеспечению продуктивной конкуренции возрастных групп: демографический и конкурентный. Демографический подход определен как «...равномерное воспроизводство научных кадров, когда в науку каждый год поступает некоторое число новых сотрудников, которые, работая в науке, постепенно стареют, выходят на пенсию и через некоторое время увольняются». Конкурентный подход базируется на утверждении, что «между возрастными группами имеется конкуренция (взаимодействие), в результате которой их численность становится взаимозависимой, так как рост одной возрастной группы может идти за счет вытеснения сотрудников из другой и, наоборот, рост одной группы может требовать роста другой» [5, с. 75].

Е. В. Балацкий и М. А. Юревич предлагают собственную модель регулирования возрастной структуры научных кадров, которая учитывает три основных взаимообусловленных процесса. Первый связан с возрастной стратификацией рынка научных кадров, где действуют, по крайней мере, три основные социальные группы: молодые, зрелые и пожилые исследователи. Второй предполагает взаимодействие в широком смысле трех возрастных групп (коллаборация, передача опыта, разделение труда, воспроизводство научных стандартов и т. п.), которое в частном случае может принимать форму конкуренции (за финансирование, должности, авторитет, влияние и т. п.). И третий связан с наличием регулятивного цикла, в рамках которого государство принимает сторону одной из возрастных групп путем ее целенаправленной поддержки. Основной вывод, который делают авторы: «эффективное прямое регулирование возрастной структуры научных кадров вообще невозможно и нецелесообразно, ибо всегда ведет к дискриминации какой-либо возрастной группы. Более продуктивной

является стратегия косвенного управления возрастным составом ученых – через запуск различных исследовательских проектов, имеющих конкретного адресата. В этом случае состав участников перспективных проектов может изначально укомплектовываться с учетом возрастного фактора, но с доминированием изначальных целей и задач. В противном случае поддержка возрастных групп принимает формальный характер и вырождается в пустые гранты, выступающие в форме подачи малооплачиваемым исследователям» [5, с. 75].

Сравнительный анализ кадровой ситуации в науке в Украине, России, Беларуси, проведенный А. Поповичем, Н. Кострицей, М. Артюхиным, свидетельствует о наличии отмеченной выше диспропорции молодых, зрелых и пожилых исследователей в этих странах. Авторы приводят убедительные доказательства важности соблюдения баланса всех возрастных групп, что, по их мнению, будет способствовать в числе других результатов и более эффективному развитию кадрового потенциала молодых ученых [8].

Отметим, что при оценке потенциала эффективности научных сотрудников недостаточно полагаться только на возрастные особенности ученых. Как показывают исследования, большую роль играют научные коллективы, в состав которых входят ученые разного возраста. Свою специфику привносят научные направления: в сфере физико-математических, естественных наук и гуманитарных молодые ученые чаще достигают значительных научных результатов, чем в сфере общественно-политических, педагогических и психологических наук. Показательны результаты исследования, выполненного группой ученых УрГПУ при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ в рамках научного проекта № 19-011-31346 «Государственная политика воспроизводства кадрового потенциала науки». Контент-анализ тридцати восьми законодательных актов стратегического характера о состоянии социальной группы «молодежь», проведенный в рамках этого исследования, позволил сформулировать три важных вывода, обозначающих проблему для дальнейшего направления исследования развития государственной политики в отношении поддержки молодых ученых.

Во-первых, выявлены различия в интерпретации понятия «наука» в семантических структурах текстов различных законодательных актов современной России.

Во-вторых, в текстах законодательных актов очень редко упоминается термин «молодой ученый», что позволяет сделать вывод о незавершенной концептуализации данного понятия и, следовательно, о недостаточной проработке стратегии, технологий и мероприятий государственной поддержки деятельности молодых ученых.

В-третьих, основным вектором интерпретации понятия «наука» у современной российской власти является декларация государственного заказа на технологический прорыв и модернизацию науки в сфере техники и технологий, что свидетельствует о недостаточном внимании государства к развитию гуманитарных и общественных наук [9].

В проведенном исследовании активно применялись методы глубинных полуструктурированных интервью (20 молодых ученых) и анкетный online-опрос молодых ученых из 11 субъектов РФ. Основным местом работы респондентов являлись высшие учебные заведения и иные научные организации России. Соотношение научных отраслей: 32% – гуманитарные и педагогические науки, 29% – технические, 21% – естественно-научные, 18% – социально-экономические. Внимание было направлено на три аспекта: субъективная оценка состояния отечественной науки молодыми учеными, выявление актуальных потребностей и барьеров профессионального роста, в том числе в качестве руководителей научных коллективов, определение потенциально возможных механизмов их преодоления [10].

В результате комплексного анализа выявлены и обоснованы ключевые группы барьеров, препятствующих успешному карьерному росту в науке: финансовые (66% респондентов поставили этот фактор на первое место среди проблем отечественной науки); организационные (связаны не со сложившейся структурой научных организаций, а с перманентными трансформациями этой системы, которые не дают возможности к ней адаптироваться) и морально-этические (молодые ученые отметили крайне высокую значимость внутреннего принятия принципов системы, в которой они существуют и работают). Приведем несколько примеров высказываний наших респондентов:

– «Зарплаты мизерные, все постоянно ищут подработку»; «Если говорить о заработной плате – я чувствую грусть и вселенскую тоску». В ходе интервьюирования молодые ученые

признавались, что вопрос соотношения заработной платы и трудозатрат является для них наиболее болезненным, поскольку, с одной стороны, они ощущают свою финансовую несостоятельность и уязвимость, с другой стороны – недовольство собой за молчаливое принятие таких условий. Для поддержания среднего уровня благосостояния большинство респондентов были вынуждены совмещать несколько видов деятельности – например, научную, преподавательскую и административную.

– «Хочется сказать уже: оставьте все как есть и ничего не трогайте! Ученые ведь умные люди, система сама организуется, эффект синергетики произойдет, если нас оставить в покое»; «Пытаться управлять учеными – это как пасти котов. Бессмысленно и неэффективно».

– «Если бы я сейчас оказалась одна с ребенком – я не знаю, на что бы я жила вообще. Но это не только проблема науки, а всей страны»; «Поддержки никакой нет со стороны государства. Даже есть некоторая обида»; «Выплаты с 1,5 лет меньше 100 рублей в месяц. Со времен Ельцина ничего не менялось. Вопрос поднят и снова будет не решен»; «Ты должна понимать, что ты будешь писать статьи ночью, потому что днем ребенок отнимает все твоё время». Для женщин-ученых вопрос носит не только материальный характер. Репродуктивный период совпадает с периодом профессионального становления, соответственно, «выпадение» из научного поля на период рождения и воспитания ребенка сопряжен с отставанием в научной карьере.

Следует подчеркнуть, что в своих ответах молодые ученые продемонстрировали низкий уровень доверия к официальным механизмам государственной поддержки молодых ученых, отсутствие эффективных коммуникативных каналов между молодыми учеными, обществом и государством, восприятие молодежью имеющихся инструментов государственной молодежной политики как формальных, что явно требует усиления внимания государства к выявленным в ходе исследования проблемам.

Выводы. Целью государственной политики в сфере трудовых ресурсов в отечественной науке должно стать стимулирование роста общей численности исследователей для достижения показателя их доли в численности населения, который будет сопоставим с аналогичным показателем технологически развитых стран.

Наиболее продуктивным в вопросах повышения эффективности государственной поддержки кадрового потенциала в настоящее время признано комплексное использование институционального, демографического и конкурентного подходов. Оптимальной является стратегия косвенного управления возрастным составом ученых – через запуск различных исследовательских проектов, имеющих конкретного адресата, обеспечение взаимодействия в широком смысле трех возрастных групп (коллаборация, передача опыта, разделение труда, воспроизводство научных стандартов и т. п.).

Государственная поддержка молодых ученых (финансовая, организационная, морально-этическая) должна быть направлена на обеспечение достойного уровня жизни, профессиональное развитие молодежи с привлечением государственных и общественных структур и организаций; на выстраивание информационно-коммуникационных каналов молодых ученых в стране и за рубежом, обеспечение свободы выбора научных исследований с привлечением молодежи к стратегическому планированию индивидуальной научной карьеры.

Литература

1. Паспорт национального проекта «Наука». – URL: <http://static.government.ru/media/files/vCAoi8zEXRVSuy2Yk7D8hvQbpbUSwO8y.pdf>. – Текст : электронный.
2. Zhang, J. Y. The organization of scientists and its relation to scientific productivity: Perceptions of Chinese stem cell researchers / J. Y. Zhang. – Текст : непосредственный // Biosocieties. – 2010. – № 5 (2). – С. 219-235.
3. Stephan, P. Age and the Nobel Prize revisited / P. Stephan, Sh. Levin // Scientometrics. – 1993. – № 28 (3). – С. 387-399.
4. Jespersen, S. T. Factors Influencing the Effectiveness of R&D Efforts in the Nordic Countries / S. T. Jespersen, P. Olsen. – Текст : непосредственный // TemaNord. – 2007. – № 553.
5. Моделирование возрастной структуры научных кадров / Е. В. Балацкий, М. А. Юревич. – Текст : непосредственный // Terra economicus. – 2018. – № 16 (3). – С. 60-70.
6. Ратай, Т. В. Научные кадры: тенденции снижения сохраняются / Т. В. Ратай, И. И. Тарасенко. – Текст : электронный // Наука, технологии, инновации. – 2019. – URL: issek.hse.ru.

7. Ушакова, С. Е. Анализ динамики возрастной структуры российских исследователей / С. Е. Ушакова, Т. А. Бойченко. – Текст : непосредственный // Наука. Инновации. Образование. – 2018. – № 1 (27). – С. 5-25.
8. Попович, А. Сравнительный анализ возрастной структуры научных кадров Украины, России, Беларуси / А. Попович, Н. Кострица, М. Артюхин. – Текст : непосредственный // Наука и инновации. – 2016. – № 164 (10). – С. 43-46.
9. Симонова, А. А. Контент-анализ отражения тематики развития науки и поддержки молодых ученых в современном российском законодательстве / А. А. Симонова, А. В. Швецова, А. А. Бурков, Н. Н. Давыдова. – Текст : непосредственный // Вопросы управления. – 2019. – № 40 (4). – С. 290-302.
10. Симонова, А. А. Стратегии и тактики государственной политики воспроизводства кадрового потенциала науки РФ / А. А. Симонова, Н. Н. Давыдова, А. В. Швецова. – Текст : непосредственный // Теоретические и методологические аспекты развития современной науки : монография. – Москва : НИЦ МИСИ, 2019. – С. 54-79.

УДК 378.18

DOI: 10.26170/Kso-2020-147

Толстых Ольга Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: amada_15@rambler.ru

Завьялова Анна Павловна,

специалист, Уральский государственный лесотехнический университет; 620100, Россия, г. Екатеринбург, ул. Сибирский тракт, 37; e-mail: zavyalovaap@m.usfeu.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К УЧАСТИЮ СТУДЕНТОВ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования; внутренняя оценка качества образования; участие студентов в управлении качеством образовательного процесса; советы обучающихся; мониторинги удовлетворенности.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена роли обучающихся в управлении качеством образовательного процесса, методам взаимодействия администрации и студентов во внутренней оценке качества образования. Представлен опыт Уральского государственного лесотехнического университета в привлечении студентов к управлению качеством образовательного процесса.

Tolstykh Olga Anatolyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

Zavyalova Anna Pavlovna,

Specialist, Ural State Forest Engineering University, Ekaterinburg, Russia

MODERN APPROACHES TO STUDENT PARTICIPATION IN EDUCATION QUALITY MANAGEMENT

KEYWORDS: quality of education; internal assessment of the quality of education; participation of students in quality management of the educational process; student associations; monitoring.

ABSTRACT. The article is devoted to the role of students in managing the quality of the educational process, methods of interaction between administration and students in the internal assessment of the quality of education. The article presents the experience of the Ural State Forestry University.

В части 3 ст. 30 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплено, что «при принятии локальных нормативных актов, затрагивающих права обучающихся, <...> учитывается мнение советов обучающихся, <...> представительных органов обучающихся <...>» [1, с. 39]. В статье 34 закона прописаны академические права обучающихся (29 пунктов), 15 из которых непосредственно касаются образовательного процесса.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования в рамках внутренней оценки качества образования за обучающимися закреплена «возможность оценивания условий, содержания, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик» [2, с. 16].

Группа критериев и показателей, характеризующих качество образовательной деятельности, по которым необходимо учитывать мнение обучающихся, сформулированы в прило-

жении к Приказу Министерства науки и высшего образования РФ от 31.07.2020 № 860 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования».

Одной из форм привлечения обучающихся к реализации закрепленных в законодательстве прав является создание внутри образовательной организации профильного органа студенческого самоуправления, который может носить название «Совет (комиссия) обучающихся по качеству образования». Министерство науки и высшего образования РФ предусматривает одной из основных задач органов студенческого самоуправления их «участие в решении вопросов, связанных с подготовкой высококвалифицированных специалистов» [4]. Эта задача синхронизирует деятельность органов студенческого самоуправления с деятельностью органов управления университета, первостепенной задачей которых является подготовка специалистов высокого уровня и формирование их ценности в обществе и на рынке труда. Исходя из приоритетности этой задачи формулируется миссия университета в политике качества.

Совет (комиссия) обучающихся по качеству образования может стать эффективным партнером администрации университета в управлении качеством образовательных услуг, поскольку в своей деятельности может применять следующие инструменты [5]:

- «привлечение обучающихся к мониторингу удовлетворенности обучающихся качеством и условиями обучения, проведению иных сходных по тематике мониторингов;
- проведение воспитательной и просветительской работы, нацеленной на повышение мотивации студентов к обучению и укреплению учебной дисциплины;
- участие студентов в формировании содержания своего профессионального образования, в том числе путем включения в коллегиальные органы образовательной организации, осуществляющие разработку образовательных программ;
- иные формы, не противоречащие законодательству Российской Федерации и локальным нормативным актам образовательной организации».

Кроме того, по результатам своей деятельности Совет (комиссия) по качеству образования может разрабатывать «предложения по повышению качества образовательного процесса с учетом научных и профессиональных интересов обучающихся» [4].

В Уральском государственном лесотехническом университете (УГЛТУ) с октября 2019 г. функционирует Совет обучающихся по качеству образования, членами которого являются представители всех учебных подразделений университета. В течение 2019-2020 учебного года Совет обучающихся по качеству образования разработал и реализовал собственную методику проведения мониторингов обучающихся по удовлетворенности качеством образовательного процесса и внеучебной работой, соблюдая требования указанных выше нормативно-правовых актов. Мониторинг содержит шесть анкет (для первых курсов всех форм обучения, для старших курсов всех форм обучения, для обучающихся заочной формы обучения), включающих в себя разделы по всем направлениям деятельности университета (от образовательного процесса до профориентационной работы). Проведение мониторинга и обработка результатов производилась совместно с Отделом управления качеством университета. Также Совет обучающихся по качеству образования представил собственные рекомендации по устранению выявленных проблем, поддержанию надлежащего уровня и повышению качества положительно оцененных обучающимися аспектов деятельности образовательной организации, которые были представлены на очередном заседании Ученого совета.

Также Совет обучающихся по качеству образования содействует в организации адаптационной и профориентационной работы с младшими курсами посредством организации и проведения мониторинга удовлетворенности обучающихся младших курсов работой кураторов академических групп. Содействие Совета обучающихся по качеству образования администрации университета в организации работы корпуса кураторов академических групп способствует повышению качества его работы за счет получения обратной связи от обучающихся младших курсов, а также сохранению контингента и ускорению адаптации первокурсников к образовательному процессу университета, который значительно отличается от школьного. Кроме того, опытным путем во время проведения мониторинга было установлено, что обучающиеся охотнее и честнее заполняют анкеты, когда организаторами мониторинга яв-

ляются сами обучающиеся. Инициативой Совета обучающихся по качеству образования при организации мониторинга было его проведение в письменной форме с личным посещением членами Совета каждой академической группы младших курсов для установления тесного контакта с аудиторией и исключения фальсификации данных.

Совет обучающихся по качеству образования также, в соответствии с письмами Министерства науки и высшего образования РФ, проводит воспитательную и просветительскую работу среди обучающихся. Одним из эффективных способов проведения таких работ является ведение профилей органа студенческого самоуправления в социальных сетях. Совет обучающихся по качеству образования УГЛТУ ведет собственную группу в социальной сети «ВКонтакте», где информирует обучающихся об их правах и обязанностях, а также способах повышения качества обучения отдельного студента и повышения качества образования во всем университете в целом за счет общих усилий обучающихся и органов управления университета.

Будучи органом студенческого самоуправления (входящим в состав Объединенного совета обучающихся и включенным в его деятельность), Совет обучающихся по качеству образования должен быть полностью сосредоточен на участии в процессах управления качеством образования. Учитывая существующие нормативные акты, в 2020-2021 учебном году Совет обучающихся по качеству образования УГЛТУ будет развивать свою деятельность в направлении участия в формировании содержания своего профессионального образования, включения обучающихся в состав комиссий по разработке образовательных программ.

Кроме того, в процессах управления качеством образовательного процесса необходимо делегировать обучающимся, являющимся членами Совета обучающихся по качеству образования, полномочия для решения вопросов, которые можно урегулировать силами обучающихся. К таким вопросам можно отнести повышение показателей прохождения обучающимися промежуточных аттестаций, сохранение контингента за счет организации курсов, на которых преуспевающие по отдельным дисциплинам обучающиеся могут объяснять плохо усвоенный материал отстающим обучающимся. Совет обучающихся по качеству образования УГЛТУ в 2020-2021 учебном году готовится к активному внедрению подобного проекта в практику университета.

На сегодняшний день разработана достаточно подробная нормативно-правовая база для участия обучающихся в управлении качеством образования. Совет обучающихся по качеству образования как профильный орган студенческого самоуправления может стать активным партнером органов управления университета, который будет содействовать образовательной организации в повышении качества образования и реализации прав обучающихся, закрепленных в законодательных актах, за счет укрепления личной заинтересованности в образовательном процессе и дополнительной мотивации к улучшению качества условий обучения.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – Новосибирск : Норматика, 2015. – 143 с. – Текст : непосредственный.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 07.09.2020). – Текст : электронный.
3. Приказ Министерства науки и высшего образования от 31.07.2020 РФ № 860 «Об утверждении показателей, характеризующих общие критерии оценки качества условий осуществления образовательной деятельности организациями, осуществляющими образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования». – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009070046> (дата обращения: 07.09.2020). – Текст : электронный.
4. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.02.2014 № ВК-262-09 «О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях». – URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrnauki-rossii-ot-14022014-n-vk-26209/> (дата обращения: 07.09.2020). – Текст : электронный.
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.06.2017 № 09-1256 «О привлечении обучающихся». – URL: <https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minobrnauki-Rossii-ot-20.06.2017-N-09-1256/> (дата обращения: 07.09.2020). – Текст : электронный.

Филипов Артем Филипович,

аспирант, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 423600, Россия, г. Елабуга, ул. Казанская, 89; e-mail: filipovartemf@gmail.com

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОРГАНИЗАЦИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество образования; качество дистанционного обучения; учебные материалы; система доставки материалов обучаемому; система оценивания результатов учебы.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены общие особенности построения системы оценивания качества и выделены группы показателей качества дистанционного обучения в школе. Предложено анализировать уровень качества дистанционного обучения исходя из особенностей его компонентов.

Filipov Artem Filipovich,

Postgraduate Student, Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga, Russia

ASSESSMENT OF THE QUALITY OF ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF REMOTE TRAINING AT SCHOOL

KEYWORDS: quality of education; remote training quality; teaching materials; system of delivery teaching materials to the trainee; system of assessment of educational results.

ABSTRACT. The general features of building a quality assessment system are considered and groups of quality indicators of distance learning at school are identified. It is proposed to analyze the level of quality of remote training based on the characteristics of its components.

В последнее время теме дистанционного обучения уделяется много внимания не только как к потенциально перспективной форме обучения, но и как к необходимости, продиктованной требованиями современного общества. Особое место эта тема занимает в школе на уровнях начального, основного и среднего общего образования. Если же на уровне высшего профессионального образования особенности дистанционного обучения уже рассматривались ранее, то на школьном уровне данная форма обучения требует внимательного анализа.

Первое, о чем необходимо позаботиться при организации дистанционного обучения, – это обеспечение необходимого и достаточного уровня качества данной формы обучения. С точки зрения подходов к оценке и контролю качества выделяются две модели: непосредственный контроль знаний обучаемых и контроль не только знаний обучаемых, но и процессов обучения, их организации и эффективности применяемых средств обучения. Оценка качества дистанционного образования должна быть близкой к оценке результативности обычного очного школьного образования как комплекса знаний, умений и навыков, вне зависимости от формы обучения. Однако, если нашей целью является оценка эффективности дистанционного обучения в целом, то необходим анализ также и показателей организации, процесса и средств обучения.

Для выявления факторов, определяющих качество дистанционного образования, целесообразно рассмотреть компоненты процесса обучения с учетом особенностей формы обучения. Компонентами выступают: обучаемый, учитель, комплекс учебных материалов, система доставки материалов обучаемому и получения результатов его работы, система контроля и оценки, а также обратной связи. За исключением компонента «обучаемый», представленные компоненты позволяют выделить показатели, характеризующие их качество.

Выбор групп и конкретных критериев оценки качества должен быть подчинен следующим правилам: необходимо выбирать те показатели, что являются основополагающими при оценке эффективности дистанционного обучения, а также измеряемыми и поддерживающими возможность оперативной оценки в рамках работы системы управления качеством.

Фактором компонента «учитель» выступают квалификация и профессиональные действия по организации и проведению занятий. При дистанционном обучении выделяются три вида преподавателей: авторы учебных материалов, преподаватели-консультанты, преподаватели-лекторы. В условиях реализации дистанционного обучения в школе учитель сочетает в себе все эти три категории. Однако под «автором» учитель выступает как непосредственный автор учебных материалов, так и в качестве отборщика готовых решений в комплекс учеб-

ных материалов. Оценка параметра «автор» осуществляется через контроль качества подобранных и/или созданных учебных материалов. Следовательно, в данную группу оценивания входят такие критерии, как:

- квалификация в рамках организации, проведения занятий и оценивания результатов обучающихся при дистанционной форме работы;
- учитель как автор учебных материалов;
- учитель как лектор;
- учитель как консультант.

В группу оценивания компонента «комплекс учебных материалов» входят такие критерии, как:

- соответствие учебных материалов утвержденной учебной программе;
- соответствие объема учебных материалов установленным нормам;
- полнота содержания учебных материалов в рамках дистанционной формы обучения с полнотой материалов при очном проведении занятий;
- удобство использования электронных образовательных ресурсов для самостоятельной работы обучающихся.

Контроль качества компонента «система доставки и обмена материалами с обучающимися» сводится в основном к контролю количественных и качественных характеристик материально-технического обеспечения учебного процесса. Следовательно, в данную группу оценивания входят такие критерии, как:

- обеспеченность участников обучения необходимым оборудованием для полноценных дистанционных форм работы;
- качество связи для беспрепятственного доступа к необходимым ресурсам и обмену данными с учителем;
- наличие помощи участникам обучения по установке, обслуживанию и управлению программными средствами персонального компьютера, необходимыми для дистанционных форм обучения;
- обеспечение для обучающихся максимально удобной и интуитивно понятной формы доставки необходимых учебных материалов и информации по организации занятий.

Компонент «оценивание» определяет эффективность контроля знаний, умений и навыков обучающегося, а также обратной связи. В данную группу входят такие критерии, как:

- удобство организации системы контроля и тестирования как для учителя, так и для обучающихся;
- объективность тестирующих систем и системы оценивания в целом;
- контроль над своевременным и самостоятельным выполнением выданных заданий обучающимися;
- своевременность и качество содержания обратной связи с обучающимися.

Отдельно можно выделить необходимость в наличии системы управления качеством дистанционного обучения. Данная система обязана быть как документальной, так и практико-ориентированной. Документальная часть включает описание политики образовательной организации в области обеспечения качества, документы по регламентации обязанностей и полномочий лиц, связанных с обеспечением качества, требования к ресурсам, используемым при дистанционных формах обучения, и к показателям качества комплекса учебных материалов и процедур учебного процесса, планы по обеспечению этих требований и др. В практико-ориентированную же часть должна входить система оценивания текущего процесса дистанционного обучения по полному перечню критериев качества дистанционного обучения и оперативного решения выявленных проблем.

Таким образом, нами рассмотрены общие особенности построения системы оценивания и выделены группы показателей качества дистанционного обучения в школе.

Литература

1. Карякин, Ю. В. Новая парадигма образования / Ю. В. Карякин. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. – 2009. – № 329. – С. 39-43.

2. Кузнецова, И. А. Оценка качества систем дистанционного обучения / И. А. Кузнецова. – Текст : непосредственный // Вестник евразийской науки. – 2011. – № 2 (7). – С. 22.
3. Рыбанов, А. А. Автоматизация процесса оценки качества учебного контента в LMS Moodle / А. А. Рыбанов, Р. В. Посевкин. – Текст : непосредственный // Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов в области информатики и информационных технологий в рамках всероссийского фестиваля науки: Труды конкурса. – Белгород, 2011. – Т. 1. – С. 367-368.
4. Агапонов, С. В. Средства дистанционного обучения. Методика, технология, инструментарий / С. В. Агапонов [и др.]. – Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2005. – 336 с. – Текст : непосредственный.
5. Батурина, Г. И. Цели и критерии эффективности обучения / Г. И. Батурина, У. Байер. – Москва : Педагогика, 2009. – 125 с. – Текст : непосредственный.
6. Бебешко, В. Н. Система оценки качества программных комплексов для дистанционного обучения / В. Н. Бебешко, М. И. Нежуриня. – Москва : Изд-во ЦДО МИЭМ ; Европейский центр по качеству, 2004. – 178 с. – Текст : непосредственный.
7. Беспалько, В. П. Критерии оценки знаний учащихся и пути оптимизации процесса обучения / В. П. Беспалько. – Москва : Знание, 2011. – 178 с. – Текст : непосредственный.
8. Беспалько, В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В. П. Беспалько. – Москва : Совершенство, 2005. – 98 с. – Текст : непосредственный.
9. Буртова, И. Д. О критериях оценки результатов труда учителей и учащихся / И. Д. Буртова, Б. П. Зязин. – Алма-Ата, 2005. – 69 с. – Текст : непосредственный.
10. Бебешко, В. Н. Разработка системы оценки качества программных комплексов для дистанционного обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук : 05.13.11 / Бебешко В. Н. – Москва, 2003. – 19 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.14

DOI: 10.26170/Kso-2020-149

Чикова Ольга Анатольевна,

доктор физико-математических наук, главный научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: chik63@mail.ru

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ЦИФРОВИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация; управление образованием; цифровая образовательная среда.

АННОТАЦИЯ. Автор раскрывает сущность цифровой трансформации управления образованием, в том числе роль цифровой образовательной среды, актуализируется опыт подготовки менеджеров образования к организации деятельности образовательной организации в условиях цифровой трансформации экономики.

Chikova Olga Anatolyevna,

Doctor of Physics and Mathematics, Chief Researcher, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SCIENTIFIC BASIS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION MANAGEMENT

KEYWORDS: digitalization; education management; digital educational environment.

ABSTRACT. The author reveals the essence of the digital transformation of education management, including the role of the digital educational environment, updates the experience of training education managers to organize the activities of an educational organization in the context of the digital transformation of the economy.

Цель цифровой трансформации образования – эффективное применение цифровых технологий для перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу. Задачи цифровой трансформации образования: развитие материальной инфраструктуры (строительство дата-центров, появление новых каналов связи и устройств для использования цифровых учебно-методологических материалов, внедрение цифровых программ (создание, тестирование и применение учебно-методических материалов с использованием технологий машинного обучения, искусственного интеллекта и т. п.)), развитие онлайн-обучения, разработка новых систем управления обучением (СУО) (СУО – программы по администрированию и контролю учебных курсов, которые обеспечивают равный и свободный доступ учеников к знаниям, а также гибкость обучения), развитие системы универсальной идентификации учащегося, создание моделей учебного заведения [1-3].

Цифровизация образования ставит перед образовательными организациями задачу эффективного управления в условиях постоянных изменений. В условиях перехода к цифровой

экономике основными критериями эффективности управления образованием могут выступать следующие: качество образования; обучение с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); участие обучающихся и преподавателей в региональном и международном процессе обмена компетенциями и опытом; привлечение инвесторов, заинтересованных в профессиональных кадрах. В целях оптимизации управления образовательной организацией учебного процесса все большее применение находят интегрированные информационные системы. «Интегрированные информационные системы представляют собой идеологию планирования и управления крупными организациями с помощью автоматизации и оптимизации информационных процессов всех подразделений в единой информационной среде, на основе единой базы данных – для подготовки и принятия решений» [4]. О. И. Новиковой сформулированы основные принципы внедрения интегрированных информационных систем в вузе: «создание единой базы данных для всех задач и уровней управления; определение программного и информационного обеспечения; поощрение разработки новых информационных технологий и приложений; внедрение единого электронного документооборота на всех уровнях управления; применение современных статистических и геоинформационных систем; применение современных сетевых и информационно-коммуникационных технологий в качестве средства использования информационных ресурсов» [5].

Н. Р. Куркина, Л. В. Стародубцева рассматривают цифровую образовательную среду как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией. «Цифровая образовательная среда образовательной организации помогает в решении многих управленческих задач: информационно-методическое сопровождение образовательного процесса; рациональное планирование образовательного процесса, оптимизация и его материально-техническое обеспечение; эффективный мониторинг образовательного процесса; организация работы с потоками информации; оптимизация взаимодействия всех субъектов образовательного процесса; дистанционное взаимодействие с организациями-партнерами; повышение престижности образовательной организации» [6].

Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко анализируют систему цифрового образования, которая включает в себя информационные ресурсы, телекоммуникации, систему управления. В свою очередь, «система управления: авторизация пользователей, тестирование, контент, рейтинги, личное и коллективное информационное пространство (сайт, блог, чат, форум, почта, база данных)» [7].

Э. К. Самерхановой дается описание компонентов системы управления образовательными программами в педагогическом вузе. Управление образовательной программой рассматривается как «совокупность содержательных, процессуальных, ресурсных, субъектно-деятельностных, результативно-оценочных компонентов, целостность которых обеспечивается интеграционными процессами на всех уровнях образования» [8]. В учебно-методическом пособии Л. С. Носовой представлены учебные материалы, которые позволяют сформировать у студентов и учителей практические навыки работы с набором программных продуктов, предназначенных для автоматизации управленческой деятельности в образовании [9].

Таким образом, цифровизация способствует повышению эффективности управления образовательной организацией, развитию информационных систем, обеспечивающих более интенсивный обмен информационными ресурсами в регионе и отрасли [10-12]. В связи с этим для образовательной организации на первый план выходят задачи развития информационно-образовательной среды, расширения возможностей региональных и международных коммуникаций и обмена знаниями.

Литература

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; Нац. исслед.ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с. – Текст : непосредственный.
2. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации : пер. с англ. / Э. Гэйбл ; под науч. ред. П. А. Сергоманова ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с. – Текст : непосредственный.

3. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае / А. Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан [и др.] // Материалы II Российско-китайской конф. исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26-27 сентября 2019 г. / отв. ред. И. В. Дворецкая ; пер. с кит. Н. С. Кучмы ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с. – Текст : непосредственный.
4. Плюснина, Л. К. Особенности формирования имиджа университета предпринимательского типа в условиях глобализации / Л. К. Плюснина. – Текст : непосредственный // Журнал Новосибирского государственного университета экономики и управления «НИНХ». – 2018. – № 3. – С. 52.
5. Новикова, О. И. Управление образовательной организацией в условиях цифровизации и глобализации экономики / О. И. Новикова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 22 (260). – С. 564-565.
6. Куркина, Н. Р. Цифровая образовательная среда как инструмент повышения эффективности управления образовательной организацией / Н. Р. Куркина, Л. В. Стародубцева. – Текст : непосредственный // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11. – С. 220-224.
7. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107-113.
8. Самарханова, Э. К. Моделирование компонентов системы управления образовательными программами в вузе / Э. К. Самарханова. – Текст : электронный // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 4. – С. 19. – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/300> (дата обращения: 10.03.2018).
9. Носова, Л. С. Информационные технологии в управлении образованием : учебно-методическое пособие / Л. С. Носова. – Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 145 с. – Текст : непосредственный.
10. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, А. М. Кондаков, И. С. Сергеев ; под науч. ред. В. И. Блинова. – 2020. – 98 с. – Текст : непосредственный.
11. Концепция модернизации общего образования. Без лозунгов, призывов и наставлений, но с ответами на вопросы: Что надо делать? Почему это надо делать? Как это можно сделать? / Л. Л. Любимов ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – Москва : НИУ ВШЭ, 2020. – 80 с. – Текст : непосредственный.
12. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин, П. С. Сорокин, И. В. Абанкина [и др.] ; под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокина ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 284 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.12;316.334.22

DOI: 10.26170/Kso-2020-150

Швецова Анастасия Владимировна,

кандидат социологических наук, старший научный сотрудник, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: shvetsovaav@mail.ru

ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЛИДЕРСТВА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендер; гендерная культура; гендерная этика; женское лидерство; академическое сообщество.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется гендерная этика российского академического сообщества, выделяются основные аспекты дисбаланса лидерских позиций мужчин и женщин. На результатах комплексного исследования кадрового потенциала российской науки показано влияние гендерных стереотипов на профессиональный путь и карьерные притязания женщин-ученых.

Shvetsova Anastasia Vladimirovna,

Candidate of Sociology, Senior Researcher, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

GENDER ASPECTS OF HIGHER SCHOOL LEADERSHIP

KEYWORDS: gender; gender culture; women's leadership; higher education; professional stratification.

ABSTRACT. The article analyzes the gender ethics of the Russian academic community, highlights the main aspects of the imbalance in leadership positions between men and women. The results of a comprehensive study of the human resources potential of Russian science show the influence of gender stereotypes on the professional path and career aspirations of women scientists.

*** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и АНО ЭИСИ
в рамках научного проекта № 19-011-31346 «Государственная политика
воспроизводства кадрового потенциала науки»**

Гендерный дисбаланс является характерной чертой распределения властных ресурсов в российском обществе [1, с. 212]. Патриархатный стиль мышления доминирует среди значительной части населения, легитимируя неравенство, определяя его как социальную норму, поддерживающую традиционный жизненный уклад. С другой стороны, доступ к международной информации, повышение качества женского образования, привлечение общественного внимания к правовым вопросам не оставляет шансов не замечать, что положение женщин в современной России далеко от стандартов, заявленных в международном и национальном праве.

Гипотетически, чем выше уровень образования человека, тем более высокий уровень гендерной культуры он должен демонстрировать. Проверка этого предположения стала одной из задач комплексного исследования молодых российских ученых, проведенного Центром инновационной деятельности УрГПУ в апреле – июне 2019 г. Online-опрос (N=105, участники – кандидаты в возрасте до 35 лет и доктора наук – до 39) позволил выявить ряд эмпирических закономерностей специфики гендерного дисбаланса в отечественной науке, обозначить гендерные различия карьерных притязаний и планов молодых ученых. Серия глубинных интервью (N=20) обеспечила получение качественной информации для интерпретации количественных данных.

Методологическую основу исследования составили положения социально-конструктивистского подхода к выявлению особенностей функционирования общества (П. Бергер, Т. Лукман), а также на теоретические концепты классиков гендерных исследований (Э. Гидденса, М. Мид, Н. Смелзера, С. Бовуар [2], С. Л. Бем [3] И. С. Кона [4] и др.), обосновавших наличие и влияние культурных стереотипов в отношении мужчин и женщин. Кроме того, мы учитывали данные новейших исследований в области нейрофизиологии, свидетельствующие об отсутствии полового диморфизма в работе головного мозга и профессиональных способностях мужчин и женщин [5; 6; 7; 8; 9]; социологии о причинах гендерного дисбаланса в высшем образовании, которые узаконивают недопредставленность женщин на руководящих должностях, и способах сбалансирования сектора [10]. Анализируя гендерные аспекты лидерства в высшей школе, мы уделили значительное внимание специфическим трудностям женской карьеры, а также субъективному восприятию культурных норм и традиций, влияющему на положение мужчин и женщин в обществе.

Россия занимает 81 строчку в глобальном рейтинге гендерного равенства «Global Gender Gap Index 2020» (между Сальвадором и Эфиопией), публикуемом на основе данных Всемирного экономического форума [11]. Эксперты считают, что основной проблемой является ограничение доступа женщин к производственным и финансовым ресурсам, а также недопредставленность в органах, принимающих решения. Вместе с тем, русские женщины имеют высокую образовательную и трудовую активность [1, с. 71]. Эта ситуация характерна и для высшей школы, где гендерный дисбаланс существует как на административном, так и на академическом уровнях – разных, но пересекающихся слоях неравенства.

Несмотря на то, что большинство преподавателей в российских вузах – женщины, на ректорских постах их менее 15%, а в состав Президиума РАН входят только две. Такую же тенденцию обнаруживают показатели научного роста: соотношение научных руководителей, осуществляющих подготовку аспирантов – 39% женщин к 61% мужчин (кандидаты наук), 33% женщин к 67% мужчин (доктора наук); численность исследователей, выполняющих научные разработки – 42% женщин к 58% мужчин (кандидаты наук), 26% женщин к 74% мужчин (доктора наук) [1, с. 85].

Наше исследование показало, что научная и управленческая карьера женщин в высшей школе сопряжена с рядом специфических барьеров. Они имеют как культурно-исторический (гендерные стереотипы и установки), так и социальный характер (двойная занятость женщин является негласной нормой и не учитывается при разработке стратегий государственной политики в сфере развития кадрового потенциала науки). Совокупно это влияет на профессиональные амбиции россиянок, снижает веру в собственные способности. В таблице представ-

лены частотные распределения ответов на вопрос «Стремитесь ли Вы к формированию научного коллектива под своим руководством?».

Таблица

		Стремитесь ли Вы к формированию научного коллектива под своим руководством?				Итого
		Да, уже занимаюсь этим	Да, планирую	Нет, пока не планирую	Нет, мне удобнее работать самостоятельно	
Мужчины	Частота	11	20	17	2	50
	% в Пол	22,0%	40,0%	34,0%	4,0%	100,0%
Женщины	Частота	4	15	34	2	55
	% в Пол	7,3%	27,3%	61,8%	3,6%	100,0%
Итого	Частота	15	35	51	4	105
	% в Пол	14,3%	33,3%	48,6%	3,8%	100,0%

Более 60% женщин-ученых, имеющих степень кандидата наук, не ставят перед собой задачу развития собственного научного коллектива. Серия глубинных интервью показала, что соотношение трудозатрат и достижений является болезненной темой, обнажающей двойственность стандартов («Женщине, чтобы достигнуть какого-то результата, нужно работать раза в 4 больше, чем мужчине. Надо постоянно доказывать, что ты профессионал» [ж., 32 года]; «Если бы я была мужчиной, с моими профессиональными качествами и работоспособностью я бы уже давно сделала блестящую карьеру» [ж., 31 год]).

Примечательно, что более четверти респондентов считают возможности мужчин и женщин в российской науке равными. Среди тех, кто видит дисбаланс, треть склонны объяснять его личными качествами мужчин и женщин, остальные – общественными стереотипами и сложностью совмещения семейных и профессиональных ролей («Наука – это консервативная среда, женщине сложнее делать научную карьеру. Есть ученые даже высокого статуса, которые очень предвзято относятся к женщинам» [м., 34]; «Женщина одновременно думает и о семье, ищет баланс между домом и работой, берет на себя все» [ж., 31]). Женщины указывают на наличие гендерного неравенства в академическом сообществе в два раза чаще.

Современная гендерная культура в России не однородна, она представляет собой совокупность разных темпоральностей, включающих одновременно и традиционные, и эгалитарные нормы. Солидарные взгляды характерны для сообществ, имеющих общее этическое поле. Гендерная этика научного сообщества может быть охарактеризована как «интеллигентно-патриархатная». Ученые обоих полов ориентируются на правовые рамки и редко позволяют себе высказывания открыто дискриминационного характера. Однако при переходе в практическую плоскость значительная их часть отходит от юридических норм и использует стереотипную лексику. Характерной чертой является способность молодых исследователей декодировать скрытые формы гендерного неравенства, осознавая себя частью гендерно-дифференцированной системы.

Литература

1. Женщины и мужчины России. 2018 : стат. сб. / Росстат. – Москва, 2018. – 241 с. – Текст : непосредственный.
2. Бем, С. Л. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / С. Л. Бем. – Москва : РОССПЭН, 2004. – 336 с. – Текст : непосредственный.
3. Бовуар, С. Второй пол / С. Бовуар ; пер. с франц. общ. ред. С. Г. Айвазовой. – Москва : Прогресс ; Санкт-Петербург : Алтейя, 1997. – 832 с. – Текст : непосредственный.
4. Кон, И. С. Клубничка на березке: сексуальная культура в России / И. С. Кон. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Время, 2010. – 608 с. – Текст : непосредственный.
5. Риппон, Дж. Гендерный мозг: современная нейробиология развенчивает миф о женском мозге / Дж. Риппон ; пер. с англ. Е. И. Фатеевой. – Москва : Эксмо, 2019. – 400 с. – Текст : непосредственный.
6. Tan, A. The human hippocampus is not sexually-dimorphic: Meta-analysis of structural MRI volumes / A. Tan, W. Ma, A. Vira, D. Marwha. – Текст : непосредственный // NeuroImage. – 2016. – № 124. – P. 350-366.

7. Joel, D. Sex beyond the Genitalia: The Human Brain Mosaic / D. Joel, Z. Berman, I. Tavor, N. Wexler, O. Gaber, Y. Stein, N. Shefi, J. Pool, S. Urchs, D. S. Margulies and F. Liem. – Текст : непосредственный // Proceedings of the National Academy of Sciences. – 2015. – № 112:50. – P. 15468-15473.
8. Hyde, J. S. Gender similarities characterize math performance / J. S. Hyde, S. M. Lindberg, M. C. Linn, A. B. Ellis, C. C. Williams. – Текст : непосредственный // Science. – 2008. – № 321. – P. 494-495.
9. Lindberg, S. M. New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis / S. M. Lindberg, J. S. Hyde, J. L. Petersen, M. C. Linn. – Текст : непосредственный // Psychological Bulletin. – 2010. – № 136. – P.1123-1135.
10. O'Connor, P. Gender imbalance in senior positions in higher education: what is the problem? What can be done? / P. O'Connor. – Текст : непосредственный // Policy Reviews in Higher Education. – 2019. – № 3. – P. 28-50.
11. Global Gender Gap Report 2020 Insight Report World Economic Forum : [сайт]. – URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf (дата обращения: 11.06.2020). – Текст : электронный.

Человеческое измерение истории. Образование: траектории развития

УДК 37.014(410)

DOI: 10.26170/Kso-2020-151

Байсикина Джамиля Маратовна,

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

РЕФОРМЫ ПРАВИТЕЛЬСТВА МАРГАРЕТ ТЭТЧЕР В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: тэтчеризм; консервативная партия; университеты; политехнические институты; высшее образование.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены результаты изучения политики консервативного правительства М. Тэтчер в сфере высшего образования. Рассмотрены основные мероприятия британских правительств в сфере образования в 1970-1980-е гг. Актуальность темы обусловлена тем, что новые подходы, применявшиеся правительством, изменили британскую образовательную систему.

Baisikina Dzhamilya Maratovna,

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

REFORMS OF THE MARGARET THATCHER GOVERNMENT IN THE FIELD OF HIGHER EDUCATION

KEYWORDS: Thatcherism; conservative party; universities; polytechnic institutes; higher education.

ABSTRACT. This article presents the results of the study of conservative Thatcher's government policy in the field of higher education. The principal actions of British governments in the education in the period of 1970 – the early 1980s are considered in the article. Relevance of this subject is caused by the fact that the new approaches applied by the government, changed the British educational system.

В 1970-е годы в Великобритании к власти пришла партия консерваторов, которую возглавила Маргарет Тэтчер. Партия взяла курс на реформирование всех сфер жизни британского общества с целью предотвратить спад экономики страны и обеспечить ее рост, а также повысить ее внешнеполитический авторитет [4, р. 18]. Новому правительству удалось вывести страну из затянувшегося социально-экономического кризиса. Во многом успехи политики тэтчеризма (именно так называют политику и реформы М. Тэтчер) были обусловлены тем, что в самом начале своей реформаторской деятельности новый премьер-министр обратила пристальное внимание на образование.

Однако первоначально, став премьером, М. Тэтчер заявила об ограничении государственной поддержки во всех сферах, в том числе и в образовании [2]. В целом, в 1980-е – начале 1990-х гг. образовательная система высшего образования в Великобритании пережила период кризиса, и связано это оказалось, в первую очередь, с реформами, проводимыми правительством.

Поддержание достойного качества высшего образования требовало от государства внушительных затрат и перегружало бюджет страны [1, с. 156]. Поэтому по плану нового правительства система высшего образования переставала получать государственную поддержку. В 1980 г. безработица в стране приобрела массовый характер, и премьер-министр была вынуждена принять меры по ограничению государственных расходов, направленных на высшее образование. Но вузам (университетам и политехническим институтам) было разрешено зачислять иностранных студентов, готовых полностью оплатить свое образование в выбранном ими университете.

1981 год стал годом финансовой нестабильности для британской системы высшего образования. Большая часть финансирования приходилась на крупные высшие учебные заведения, остальные либо довольствовались сокращенными ассигнованиями, либо были вынуждены закрыться. Комитет по университетским грантам в начале 1980-х гг. возглавил Эдвард Паркс. В его обязанности входило курирование сокращения финансирования университетов. Кроме того, правительство ограничивало набор вузами студентов; последние были вынуждены уходить учиться в колледжи и политехнические институты. Политика правительства в

области политехнических институтов и колледжей была более умеренная, количество студентов, которых они могли обучать, не контролировалось. Это происходило, возможно, из-за того, что они находились в ведении местных властей [3, с. 112]. Консервативная политика 1981 г. привела к тому, что большое количество высших учебных заведений оказалось на грани закрытия, и вследствие этого правительство было вынуждено пойти на уступки и выделить им государственную поддержку. Таким образом, трудности, копившиеся в системе высшего образования, к концу 1981 г. правительству М. Тэтчер разрешить не удалось.

Вскоре правительственная политика сокращения ассигнований в системе высшего образования сменилась политикой консолидации. Вузы начали объединять. Если высшее учебное заведение не могло доказать свою продуктивность и результативность, тогда его присоединяли к крупному вузу, показатели которого были высокими. Это позволило сократить расходы на нерентабельные высшие учебные заведения. Университет, получая государственное ассигнование, должен был ежегодно отчитываться перед правительством о целесообразности своих расходов. Политика в отношении политехнических институтов и колледжей оставалась по-прежнему более мягкой. Хотя политехнические институты и техникумы и потеряли 20% государственного финансирования, они не испытывали таких финансовых трудностей, поскольку их продолжали финансировать местные власти.

В 1987 г. Маргарет Тэтчер снова одержала победу на всеобщих выборах, и реформирование высшего образования продолжилось. В 1988 г. правительством был принят Закон об образовании. Был создан Совет по финансированию политехнических институтов и колледжей, Комитет по университетским грантам был заменен на Совет по финансированию университетов, который контролировало государство; автономия университетов оказалась ограничена. Университеты отчитывались перед правительством по использованию государственного финансирования, количество студентов в университетах было ограничено, направления, реализация научно-исследовательских работ и организация учебного процесса в университете также жестко контролировались [3, с. 112]. Университеты пересматривали свои учебные программы и выстраивали работу согласно новым требованиям, преследуя, главным образом, цель профессионализации высшего образования. Параллельно этому процессу усиливались позиции политехнических институтов и колледжей – они пользовались относительной свободой при выборе направлений научных исследований.

Политика правительства все годы преобразований была направлена на оптимизацию средств в сфере высшего образования. Но, несмотря на это, реформы, проведенные консервативным правительством, не навредили системе высшего образования Великобритании, которая сохранила свои лидерские позиции на международном уровне. Многие политехнические институты и колледжи впоследствии превратились в самостоятельные университеты благодаря той базе, которую они сформировали в ходе реформ Маргарет Тэтчер.

Литература

1. Золотарёва, Е. В. Реформирование высшего образования в Великобритании: нормативно-ценностный аспект / Е. В. Золотарёва. – Текст : электронный // Высшее образование в России. – 2017. – № 1. – С. 156-168. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/reformirovanie-vysshego-obrazovaniya-v-velikobritanii-normativno-tsennostnyy-aspekt/viewer> (дата обращения: 05.10.2020).
2. Рыбкина, В. Д. Основные направления неоконсервативной экономической политики М. Тэтчер / В. Д. Рыбкина. – Текст : электронный // Международный научный журнал «Синергия наук». – 2017. – № 18. – URL: <http://synergy-journal.ru/archive/article1471> (дата обращения: 05.10.2020).
3. Явнова, И. И. Реформирование системы высшего образования в Великобритании (80-е годы XX века) / И. И. Явнова. – Текст : электронный // Россия, Запад, Восток: диалог культур и цивилизаций. – 2018. – С. 111-112. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36638832_37027413.pdf (дата обращения: 05.10.2020).
4. Agar, J. Science Policy under Thatcher / J. Agar. – London : UCL Press, 2019. – 288 p. – Текст : непосредственный.

Болдин Владимир Алексеевич,

кандидат политических наук, ассистент, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1; e-mail: boldin.v.a@gmail.com

«СЛАВЯНСКАЯ ИДЕЯ» И СЛАВЯНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: БАЗОВЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ КОНСТРУКТЫ И ИДЕЙНЫЕ КОНЦЕПТЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: славянская идентичность; славянская идея; панславизм; идейные концепты.

АННОТАЦИЯ. Исследование посвящено выявлению базовых ценностных конструктов и идейных концептов, лежащих в основании славянской идентичности. Выявление этих ценностных оснований позволит сформулировать «идеальную модель», необходимую для дальнейшего проведения эмпирического исследования, целью которого будет соотнесение ценностных конструктов с реально фиксируемыми трендами в общественном сознании. Все это позволит ответить на вопрос, как славянские страны воспринимают нашу страну и видят ли себя по-прежнему связанными с ней «братскими» узами, или общеславянская идентичность «канула в Лету».

Boldin Vladimir Alekseevich,

Candidate of Political Sciences, Assistant, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

“SLAVIC IDEA” AND SLAVIC IDENTITY AT THE MODERN WORLD: BASIC VALUES AND IDEOLOGICAL CONCEPTS

KEYWORDS: Slavic identity; Slavic idea; Pan-Slavism; ideological concepts.

ABSTRACT. The current study identifies core value concepts and ideas underlying the Slavic identity. Revealing these concepts allows us to define some kind of an “ideal” model necessary for further research on how mentioned value concepts correspond to reality in public awareness. Once it is, we may eventually be able to answer the question about how Slavic countries perceive Russia and if they still recognize any fraternal ties with it or not any more, and former “Pan-Slavic” identity has gone.

*** Исследование выполнено за счет гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых – кандидатов наук (проект МК-1526.2020.6 «Славянская идея: от национального самоопределения к европейской интеграции (историко-политологический анализ)»)**

«Славянский вопрос» был и остается одним из ключевых при определении политической повестки дня в Европе. Это обусловлено историко-культурным, политическим и этноконфессиональным многообразием и разнородностью славянского мира. Славяне являются одной из крупнейших этноязыковых общностей в Европе, имеют древнюю и богатую историю взаимодействия как друг с другом, так и с другими народами. Все это не могло не сказаться на том, что многие политические и общественные процессы, происходившие в славянском мире, имели непосредственное влияние и на европейский, и на мировой политический процесс в целом. Так было во время русско-турецкой войны 1877-1878 гг., Первой (1914-1918) и Второй (1939-1945) мировых войн, так было после распада Чехословакии (1989-1993) и Югославии (1991-2008), то же самое мы наблюдаем и сейчас в связи с процессами, происходящими на Украине и в Беларуси. Вопрос объединения и консолидации такой мощной с точки зрения исторических, духовных и социальных ресурсов силы как славянство, давно занимает умы представителей интеллигенции славянских народов. Такой интерес обусловил появление идей «славянской взаимности», «славянской солидарности», «всеславянства», которые заложили основы целостной и многогранной идеологии – панславизма, имеющей своих последователей и в наши дни. Тем не менее, появление идеологии панславизма в среде западных славян было обусловлено, прежде всего, внутривосточными процессами, происходящими в славянских странах, и было призвано консолидировать разрозненное «славянское племя», дав идеологический ответ на угрозы культурной ассимиляции и потерю национальной идентичности и суверенитета. Как и любые пан-идеологии (панэллинизм, пангерманизм и т. п.), панславизм, будучи проявлением макронационализма, решал четкие идеологические задачи. Однако, не будучи по своей природе гомогенным явлением, в каждой славянской стране он получил особенное развитие, а его идеологи сформировали

собственные уникальные модели и вариации славянской идеи (австрославизм, югославизм, русский панславизм и т. п.). Тем не менее, ключевым принципом идеологических построений панславистов была идея о наличии неких единых констант в общественном сознании, универсальных ценностей и смыслов, присущих славянским народам, которые должны были обеспечить их духовное, а в перспективе и политическое единство. Однако реальный политический и исторический процесс, если не поставил под сомнение само существование общеславянской идентичности, то уж точно заставил задуматься о том, а есть ли она в самом деле, или же идея об общем славянстве, едином духовно и политически, является не более чем утопической конструкцией. В этой связи основная цель исследования – выявить, какой смысл вкладывался в понятие «славянская идея», продолжает ли эта идея пониматься в том же контексте, что и прежде, особенно ввиду современных геополитических отношений и глобализационных процессов; показать, какие смыслы и ценности конструируют общеславянскую идентичность, сравнить их с реально фиксируемыми трендами в общественном сознании, выявить их совпадения и расхождения и дать ответ на вопрос – жизнеспособна ли славянская идея в наши дни, или она канула в небытие, уступив место иным наднациональным проектам (общеевропейскому, евразийскому и т. п.).

На разных этапах исторического развития «славянская идея» выполняла различные функции – от консолидации и культурного самосохранения до формулирования идеи «нации», общей идентичности и становления государства. Однако на современном этапе «славянская идея», а вслед за ней и общеславянская идентичность утрачивают прежнее идейно-теоретическое и ценностно-смысловое наполнение. Роль центра консолидации славянства, традиционно отводимая России, перешла к Европейскому союзу. Большинство славянских стран (6 из 13) уже являются членами ЕС, а другие (Сербия, Северная Македония, Босния и Герцеговина, Украина и Черногория) заявляют о своем желании присоединиться к общеевропейскому интеграционному проекту. Таким образом, только Россия и Беларусь остаются вне новой общеславянской тенденции. В связи с этим возникает вопрос: с чем связан подобный геополитический и цивилизационный выбор славянских стран, даже традиционно дружественных России (например, Сербии)? Является ли это сугубо прагматичным ходом, обусловленным экономическими выгодами? Или же можно говорить о смене ценностной матрицы и идеологической трансформации, произошедшей в общественном сознании населения славянских стран, которые уже ощущают себя гораздо более европейцами, нежели славянами? Можно ли говорить о том, что идеи славянской солидарности и идентичности, сильные в XIX – начале XX вв., и в наши дни наполняются прежним идейно-теоретическим и ценностно-смысловым содержанием? Поиск ответов на эти вопросы важен в теоретическом, и политическом отношении, так как от ответа на них зависит определение внешнеполитического курса России в отношении славянских стран. Следует ли, как прежде, воспринимать славянские страны в качестве «традиционных союзников», или же, вслед за философом К. Н. Леонтьевым, признать болезненный факт, что «славяне есть, а славянства нет», и осуществлять в отношении этих стран более реалистический курс. Таким образом, только проведение комплексного исследования идейно-теоретического и ценностно-смыслового содержания, вкладываемого в понятия «славянская идея» и «славянская идентичность», на современном этапе и сопоставление его с реально фиксируемыми трендами в общественном сознании позволят дать ответ на этот вопрос.

Первым шагом на пути данного исследования должно стать построение «идеальной модели» славянской идентичности, выявление базовых ценностных конструктов и идейных концептов, лежащих в ее основе. Только после формулирования данной модели возможно в дальнейшем проведение эмпирического исследования, в котором следует сравнить модель с реально фиксируемыми трендами в общественном сознании.

Для изучения понятия идентичности исследователи сосредотачивают внимание на трех составляющих: образы, ценности и символы. В данном исследовании предполагается сосредоточиться на определении ценностных констант. Проанализировав работы отечественных и зарубежных исследователей славянства, можно выделить несколько основных констант славянской ценностной матрицы: коллективизм («общинность», неприятие крайнего индивидуализма), эгалитаризм (отрицание жесткой иерархии, демократизм), интровертность, эмоциональное

отношение к миру, традиционализм (в противовес инновационности), романтизм (в противовес прагматизму). Безусловно, формулировки требуют дальнейшей разработки и уточнений.

В заключение необходимо сказать, что помимо географического и культурно-языкового фактора, говорить о славянской идентичности, а главное исследовать ее, позволяет тот факт, что «славяне называют себя славянами». Подобная самоидентификация является главным маркером наличия идентичности с древности и до наших дней. Тем не менее, если эта идентификация трансформируется, и жители славянских стран начнут ассоциировать себя с другими макро-идентичностями (европейцы, евразийцы), то общеславянская идентичность останется лишь предметом изучения историков мысли, как это стало с иными макро-идентичностями прошлого.

Литература

1. Дунбинский, И. А. Анализ идеи славянской идентичности в работе В.М. Флоринского «первобытные славяне по памятникам их доисторической жизни» / И. А. Дунбинский, С. А. Меркулов. – Текст : непосредственный // Русин. – 2017. – № 4. – С. 61-72.
2. Евгеньева, Т. В. Место образа славянского мира в формировании современной российской идентичности / Т. В. Евгеньева, В. В. Титов, С. Ю. Белоконев. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. – 2019. – № 3 (66). – С. 135-144.
3. Савицкий, А. Что значит быть славянином в современном мире? / А. Савицкий. – Текст : непосредственный // Философский полилог. – 2017. – № 2. – С. 7-16.
4. Селезнева, А. В. Образы стран славянского мира в сознании российских граждан (на примере Украины и Белоруссии) / А. В. Селезнева, Н. В. Смутькина. – Текст : непосредственный // Русин. – 2018. – Т. 54, № 4. – С. 352-371.
5. Сигачев, М. И. Славянский национальный характер в работах мыслителей панславистской и славянофильской направленности / М. И. Сигачев. – 2013. – URL: http://national-mentalities.ru/diversity/rossiya_i_slavyanskij_mir/sigachev_m_i_slavyanskij_nacionalnyj_harakter_v_rabotah_myslitelej_panslavistskoj_i_slavyanofilskoj_napravlenosti/ (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.
6. Suchanek, L. Славянская идентичность – в истории и в наше время / L. Suchanek. – Текст : непосредственный // Kultura Słowian. Rocznik Komisji Kultury Słowian PAU. – 2017. – Т. XIII. – С. 53-69.

УДК 377.8(47)

DOI: 10.26170/Kso-2020-153

Дорохова Татьяна Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: 70571@mail.ru

Аристова Марина Сергеевна,

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

Дорохова Екатерина Сергеевна,

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

ЭВОЛЮЦИЯ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: среднее профессиональное образование; система среднего профессионального педагогического образования; эволюция; техникум; фабрично-заводское училище.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс развития системы профессионального педагогического образования в России в XX веке. При этом данный временной отрезок вписан в периодизацию истории развития отечественной системы среднего профессионального образования (СПО), что позволяет представить ее эволюцию. Всего выделено четыре этапа: первый (с конца XVII до конца XVIII вв.) – период зарождения СПО в России; второй (с конца XVIII до начала XX вв.) – период его становления; третий (с начала XX в. до 80-х гг. XX в.) – период развития советской системы СПО; четвертый (с начала 80-х гг. XX в. до наших дней) – развитие современного, стандартизированного СПО.

Dorokhova Tatyana Sergeevna,

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

Aristova Marina Sergeevna,

2 year Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Dorokhova Ekaterina Sergeevna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

EVOLUTION OF THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

KEYWORDS: secondary vocational education; system of secondary vocational pedagogical education; evolution; technical college; factory school.

ABSTRACT. The article examines the process of development of the system of professional pedagogical education in Russia in the XX century. Moreover, this time period is inscribed in the periodization of the history of the development of the domestic social and pedagogical education system, which makes it possible to imagine its evolution. In total, four stages are distinguished: the first (from the end of the 17th to the end of the 18th centuries) – the period of the emergence of secondary vocational education in Russia; the second (from the end of the 18th to the beginning of the 20th centuries) is the period of its formation; the third (from the beginning of the 20th century to the 80s of the 20th century) – the period of development of the Soviet system of social and pedagogical education; the fourth (from the beginning of the 1980s to the present day) is the development of modern, standardized secondary vocational education.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года, среднее профессиональное образование (СПО) является первой ступенью профессионального образования. Его главная цель – «подготовка квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства» [9]. Одним из таких направлений является педагогическое образование. На данный момент в нашей стране ступень СПО обеспечивается кадрами педагогов дошкольного уровня, а также уровня начальной школы и дополнительного образования.

Следует отметить, что изучение и активное использование наследия прошлого позволит более успешно решать проблемы, стоящие перед современным образованием. Изучение специфики развития системы образования на разных исторических отрезках позволяет создавать эффективные модели деятельности в настоящем и прогнозировать ее развитие в будущем. Ввиду значимости историко-педагогического знания для современной педагогической теории и практики возникает острая необходимость в изучении эволюции системы среднего профессионального педагогического образования в России [4].

Вопросами истории становления профессионального образования занимались такие ученые, как М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов, Н. В. Назаров, О. Б. Широких и др. [1]. На данный момент в российском обществе наблюдается противоречивое отношение к данной ступени обучения. Как правило, этот вопрос является узким предметом исследования, другими словами, авторами выступают педагоги и сотрудники учебных заведений. Таким образом, историю становления всей ступени СПО необходимо рассматривать через работы о конкретных учебных заведениях П. Л. Атутова, С. Я. Батышева, Ю. В. Громько, О. В. Долженко, В. К. Розова, В. Н. Сагтовского, В. А. Слостенина, О. В. Гайнановой и др. Так, например, в 2002 г. вышла монография О. В. Гайнановой (Грединой), на тот момент директора Ревдинского педагогического училища, а ныне колледжа, и академика Е. В. Ткаченко «Педагогический колледж в региональной системе образования». Авторы выделили несколько ключевых этапов в истории становления СПО [2, с. 8-44].

Вслед за О. В. Гайнановой и Е. В. Ткаченко мы выделяем четыре периода в развитии отечественной системы среднего профессионального образования. В данной статье мы подробнее остановимся на двух последних периодах, относящихся к XX в. Обозначим все четыре периода.

Первый период (с конца XVII в. до конца XVIII в.) – формирование фундамента будущей системы, первых разрозненных очагов профессионального образования. Нельзя гово-

рить о появлении системы в данное время, но это важный этап осознания необходимости систематической подготовки специализированных педагогических кадров.

Второй период (с конца XVIII в. – до начала XX в.) – время становления системы профессионального образования в России. В течение обозначенного периода в Российской империи сложилась пестрая сеть различных профессиональных педагогических учебных заведений. Для овладения профессией учителя начальных классов не существовало имущественного, полового или других каких-либо цензов. Среди основных типов средних учебных заведений, осуществлявших подготовку будущих педагогов, можно выделить женские гимназии, епархиальные училища, учительские семинарии [8]. При этом из-за острой нехватки квалифицированных педагогов в начальной школе часто преподавали педагоги, не имевшие даже среднего профессионального образования.

Как отмечалось выше, для нас особое значение имеют третий и четвертый периоды, которые пришлось на XX в. Так, третий период, начало которого приходится на 1917 г., связан с революционными событиями в России. Октябрьская революция 1917 г. разделила жизнь российского общества на «до» и «после». Революция провозгласила коренные изменения во всех сферах жизни общества. «Новому» государству требовалась и качественно «новая» система образования. Вопрос о подготовке квалифицированных кадров встал как никогда остро. В условиях распространения всеобщего обучения нехватка кадров стала препятствием в достижении целей, поставленных правительством большевиков во всех сферах жизни общества.

Для данного периода характерен, прежде всего, государственный характер нововведений. Религиозное образование фактически перестает существовать, как и частные образовательные учреждения. Ведущую роль в развитии педагогического профессионального образования берет на себя правящая партия. На основании декрета СНК от 20 января 1920 г. был создан Главный комитет профессионально-технического образования (Главпрофобр) под руководством наркома просвещения А. В. Луначарского [6, с. 48].

В первое десятилетие Советской власти был сделан акцент на узкую специализацию. Нишу подготовки учителей начальных классов заняли педагогические техникумы, которые обеспечивали «... законченное образование квалифицированного специалиста-практика...» [7, с. 5]. Кроме того, приоритет в получении данного образования получили выходцы из рабоче-крестьянских семей.

В 1937 г. техникумы были заменены педагогическими училищами. Кроме учителей начальных классов была налажена система подготовки кадров дошкольной ступени образования и искусств (музыка, графика). Кроме того, появилось деление на разные уровни подготовки поступающих. Так, на базе среднего образования учебный план был рассчитан на два года вместо четырех для будущих воспитателей детских садов.

Серьезные изменения претерпела система среднего профессионального образования в период Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.). В условиях военного времени страна была ориентирована на перестройку всего образовательного процесса. Так, наибольшее внимание было уделено фабрично-заводским училищам (ФЗО). В этот период появляются учебные заведения нового типа, которые в сжатые сроки подготавливали специалистов узкого профиля, как правило, рабочих профессий. Однако данные преобразования фактически не коснулись подготовки педагогов [3].

Изменения здесь начинаются после окончания войны. Так, в 1954 г. было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «Об улучшении подготовки, распределении и использовании специалистов с высшим средним специальным образованием». Восстановление страны в послевоенное время обусловило формирование новых требований к уровню подготовки специалистов, а также пересмотр перечня необходимых специальностей. На базе нового перечня уже в 1950-е гг. были переработаны учебные планы средних профессиональных заведений.

К середине XX в. расширились заочные курсы как форма получения образования, что говорит о росте спроса на получение профессионального образования среди занятого населения. Уже в то время сформировалась система расширенного учебного плана – на один год дольше по сравнению с очным образованием.

В 1987 г. в соответствии с приказом Минвуза СССР средние профессиональные (в том числе) педагогические учебные заведения получили право самостоятельного формирования учебных планов.

В советское время была сформирована целостная сеть средних профессиональных образовательных учреждений, расположенных на всей территории СССР. Кроме того, осуществлялись принципы единства учебного плана и стандартизации образования для всех учебных заведений. Важную роль играло и соблюдение принципа преемственности ступеней образования, а также возможность овладевать профессией без отрыва от производства. Вместе с тем в 1980-е гг. была организована практика регионального образования, что заключалось в возможности частичного изменения учебного плана в зависимости от особенностей учебных заведений – территориальных, национальных, а также от особенностей детских садов и начальных школ, которые были напрямую заинтересованы в новых кадрах.

Четвертый период в развитии системы отечественного профессионального педагогического образования связан с перестройкой, распадом Советского союза и становлением Российской Федерации. Закон «Об образовании» 1992 г. поставил вопрос о стандартизации, в том числе и ступени среднего профессионального образования [10]. В 1997 г. было опубликовано решение коллегии Минобразования РФ от 22.04.1997 № 5/20 о введении в действие государственных образовательных стандартов СПО на 1997/1998 учебный год. Данный документ определял требования к минимуму содержания и уровню подготовки выпускников по конкретной специальности. Ему предшествовал приказ Минобразования РФ об утверждении стандарта в части классификатора специальностей СПО [7, с. 62].

Стандартизация системы среднего профессионального (педагогического) образования представляет собой достаточно четкую систему изменения условий реализации данных образовательных программ в соответствии с изменяющимися требованиями общества и государства к выпускаемым педагогическим кадрам [5].

В целом, можно говорить о том, что система среднего профессионального педагогического образования в России прошла долгий путь становления. На данный момент СПО представляет собой четкую обособленную структуру со своими особенностями организации. В то же время СПО – важная ступень современного образования, обеспечивающая преемственность образовательных программ, в том числе в области педагогики.

Литература

1. Богуславский, М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография / М. В. Богуславский. – Москва : ФГНУ ИТИП РАО ; Издательский центр ИЭТ, 2012. – 436 с. – Текст : непосредственный.
2. Гайнанова, О. В. Педагогический колледж в региональной системе образования : монография / О. В. Гайнанова, Е. В. Ткаченко. – Москва : Вентана-Граф, 2002. – 192 с. – Текст : непосредственный.
3. Дорохова, Т. С. История социальной педагогики : учеб. для вузов / Т. С. Дорохова, М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова [и др.] ; под ред. М. А. Галагузовой. – Москва : ВЛАДОС, 2012. – 300 с. – Текст : непосредственный.
4. Дорохова, Т. С. О классификации методологических подходов в истории педагогики / Т. С. Дорохова. – Текст : непосредственный // Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры : сб. науч. трудов Международ. науч.-практич. конф., 6-7 июня 2016 г., Тверь / под науч. ред. М. В. Богуславского, С. В. Куликовой. – Волгоград : Изд-во «Отрок», 2016. – С. 71-77.
5. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования : Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1386. – URL: <http://base.garant.ru/70812454/> (дата обращения: 17.09.2020). – Текст : электронный.
6. Слостенин, В. А. Педагогика : учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2013. – 496 с. – Текст : непосредственный.
7. Среднее профессиональное образование на рубеже веков : доклад о состоянии и развитии СПО. – Москва : МО РФ, 1999. – 80 с. – Текст : непосредственный.
8. Уколова, О. С. Социопрофессиональный облик городского учительства Пермской губернии в конце XIX – начале XX веков : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата исто-

рических наук : 07.00.02 / Уколова О. С. – Екатеринбург : [б. и.], 2013. – 22 с. – Текст : непосредственный.

9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 02.09.2020). – Текст : электронный.

10. Федеральный закон «Об образовании» № 3266-1 от 10.07.1992. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 17.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 372.894(47)"1937/38"

DOI: 10.26170/Kso-2020-154

Зевако Юлия Валерьевна,

кандидат политических наук, научный сотрудник, Лаборатория междисциплинарных гуманитарных исследований УрО РАН; 620108, Россия, г. Екатеринбург, ул. Софьи Ковалевской, 16; учитель истории и обществознания, МАОУ гимназия № 120; 620142, Россия, г. Екатеринбург, ул. С. Разина, 71; e-mail: milirita@rambler.ru

РАБОТА С АРХИВНО-СЛЕДСТВЕННЫМ ДЕЛОМ КАК СПОСОБ ПОГРУЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ В «ЧЕЛОВЕЧЕСКОЕ ИЗМЕРЕНИЕ» ЭПОХИ БОЛЬШОГО ТЕРРОРА 1937-1938 ГГ. (ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРАКТИКИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: эпоха политических репрессий; архивно-следственное дело; педагогические практики; внеурочная деятельность; «человеческое измерение» истории.

АННОТАЦИЯ. В докладе будут представлены три педагогические практики, которые разным образом через судьбы конкретных людей помогают учащимся погрузиться в атмосферу эпохи политических репрессий, в частности – Большого террора 1937-1938 гг. Это иммерсивный спектакль «Дело Ф. Загурского», документальная игра «Честные граждане» и авторский опыт организации исследовательской работы учащихся 10-11 классов в Государственном архиве административных органов Свердловской области (ГААОСО). Каждая из практик прямо или косвенно предполагает работу учащихся с материалами конкретного архивно-следственного дела и позволяет осмысливать «человеческое измерение» «большой истории».

Zevako Yulia Valer'evna,

Candidate of Politics, Laboratory for Interdisciplinary Humanities Research of Ural Branch of Russian Academy of Sciences; Teacher of History and Social Studies, Gymnasium No. 120, Ekaterinburg, Russia

WORKING WITH ARCHIVAL INVESTIGATIVE CASE AS A WAY TO IMMERSE ADOLESCENTS IN “HUMAN DIMENSION” OF THE GREAT TERROR ERA 1937-1938 (TEACHING PRACTICES)

KEYWORDS: the era of political repression; archival investigative case; pedagogical practices; extracurricular activities; the “human dimension” of history.

ABSTRACT. The report will present three pedagogical practices that, in different ways, through the fate of individuals, help adolescents to immerse themselves in the atmosphere of the era of political repression, in particular, the Great Terror of 1937-1938. These practices are the immersive performance “The Case of F. Zagursky”, the documentary game “Honest Citizens” and the author’s experience of organizing the research work of practices in grades 10-11 in the State Archive of Administrative Bodies of the Sverdlovsk Region. The all practices directly or indirectly presupposes the work of adolescents with the materials of a specific archival investigative case and allows them to comprehend the “human dimension” of the “big history”.

Тема эпохи политических репрессий 1930-1950-х гг. остается одной из наиболее сложных в преподавании истории России XX века и требует поиска новых практик, позволяющих приблизить историю к учащемуся, а учащегося к истории. При этом изучение данной темы должно соответствовать государственным стандартам и отвечать требованиям, прописанным в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего общего образования (ФГОС СОО) [1].

Применительно к теме «эпохи политических репрессий» кроме предметных и метапредметных результатов в качестве «планируемого личностного результата» можно выделить указанные законодателем «ценности гражданского общества – верховенство права, социальная солидарность, безопасность, свобода и ответственность», «гражданскую позицию активного и ответственного члена российского общества... осознанно принимающего ... общечеловеческие гуманистические и демократические ценности, готового к участию в об-

щественной жизни; признание неотчуждаемости основных прав и свобод человека, которые принадлежат каждому от рождения».

В настоящем докладе внимание будет уделено трем практикам, по-разному раскрывающим образовательный и воспитательный потенциал работы с архивно-следственным делом и опробованных автором в своей педагогической деятельности с учащимися 10-11 классов:

1. Иммерсивный спектакль «Дело Ф. Загурского» (участники погружаются в атмосферу эпохи политических репрессий благодаря определенным театральным приемам, совершают познавательную прогулку по территории Мемориала жертвам политических репрессий на 12-м километре Новомосковского тракта; сюжет «спектакля» выстроен вокруг архивно-следственного дела Ф. Загурского) [2].

2. Документальная игра «Честные граждане» (участники знакомятся с документами эпохи политических репрессий, материалом настоящего архивного дела и судьбой конкретного человека; разработаны три сценария по содержанию 3-х архивно-следственных дел: Ляховской Маргариты Альфредовны [3], Атвасита Бруно Яновича [4] и Малиновской Татьяны Петровны [5]) [6].

3. Работа с архивно-следственным делом в архиве (ГААОСО) (участники знакомятся с судьбой конкретного человека по аутентичному архивному документу).

В каждом случае участник погружается в историю конкретного человека, разворачивающуюся на фоне эпохи Большого террора 1937-1938 гг.

Педагогические практики, использующие «человеческое измерение» истории эпохи политических репрессий, позволяют учащимся испытать сильные эмоции при взаимодействии с аутентичным пространством (иммерсивный спектакль) и аутентичным артефактом (работа с архивно-следственным делом), при «примеривании» разных социальных ролей и принятии решений (игра). Благодаря эмоциональному напряжению (спектакль/игра) и серьезной интеллектуальной работе (архив) общие цифры статистики расстрелянных и отправленных в лагеря приобретают черты конкретных людей, к которым учащиеся проявляют эмпатию и сочувствие. Сама история перестает быть «отчужденным прошлым», но переживается и переосмысливается заново с точки зрения гуманистических ценностей.

Анкетирование и беседы с учащимися до и/или после проведения данных мероприятий позволяют утверждать, что эти педагогические практики:

- формируют навыки критического мышления (в особенности, работа с архивно-следственными делами);
- позволяют «оживить» эпоху и посмотреть на нее глазами участников («за статистикой увидеть человека»);
- позволяют сформировать равнодушное отношение к теме через собственные прожитые яркие эмоции;
- способствуют интериоризации гуманистических ценностей, в первую очередь, ценности человеческой личности и человеческой жизни.

Качественные предметные, метапредметные и личностные результаты, соответствующие требованиям ФГОС СОО, свидетельствуют об эффективности данных практик и перспективности их использования с заинтересованными учащимися 10-11 классов.

Литература

1. Российская Федерация. Приказы. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 (ред. от 29.06.2017). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/ (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.
2. Дело № 39496. Иммерсивный «спектакль». – URL: <http://12memorial.ru/spektakl> (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.
3. Государственный архив административных органов Свердловской области (ГААОСО). – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 27005/23215.
4. ГААОСО. – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 36162/28115.
5. ГААОСО. – Ф. Р-1. – Оп. 2. – Д. 41405/63394.
6. Документальная игра «Честные граждане». – URL: http://shpspb.ru/lesson_content/avtorskaya-dokumentalnaya-igra-chestnye-grazhdane/ (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.

Земцов Владимир Николаевич,

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

ПРОФЕССОР Б. А. СУТЫРИН: ИСТОРИК И ТВОРЕЦ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Б. А. Сутырин; биография историка; управление образованием; рефлексия.

АННОТАЦИЯ. Автор обращается к жизни и деятельности ученого-историка и организатора образования и науки Б. А. Сутырина. Поднимается проблема продолжения активной научной деятельности высшего административного звена управленческого персонала в сфере образования и науки.

Zemtsov Vladimir Nikolaevich,

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

PROFESSOR B. A. SUTYRIN: HISTORIAN AND CREATOR OF HISTORY

KEYWORDS: B. A. Sutyurin; biography of a historian; education management; reflection.

ABSTRACT. The author refers to the life and work of the scientist-historian and organizer of education and science B. A. Sutyurin. The problem of continuing active scientific activity of the top administrative level of management personnel in the field of education and science is raised.

Перед каждым историком рано или поздно встает вопрос: тот ли путь в жизни он выбрал? И это понятно. Описывая деяния других людей, историк, в сущности, остается только наблюдателем жизни, причем жизни, как правило, уже ушедших эпох. И он неизбежно спрашивает себя, не зря ли он расходует свою энергию, свой разум ради описания того, чего уже нет, и при этом болезненно ощущая, что его собственная жизнь быстро истончается и уходит. Думается, что перед Борисом Алексеевичем Сутыриным (1931-2013), ректором Свердловского пединститута в 1984-1991, а в 1991-1995 гг. – ректором Уральского государственного педагогического университета, встал в определенный период жизни другой вопрос. А именно, до конца ли он реализовал себя как ученый-историк?

Борис Алексеевич родился 26 сентября 1931 г. в г. Астрахани, в семье рабочих судоремонтного завода. Интерес к судостроению проявился еще до школы в столярке у деда, где он строил свои кораблики и пускал их по волжским волнам. Тяга к истории пробудилась в школе. Первым его наставником стал его учитель истории средней мужской школы № 3 в г. Ужгороде А. И. Медведев. Это он – учитель-фронтовик – увлек вчерашних детей войны своими уроками истории, приобщая их к написанию первых докладов и рефератов для участия в конкурсах и олимпиадах.

В 1950 г. после получения аттестата зрелости с серебряной медалью выбор будущей профессии был сделан в пользу исторического факультета Ленинградского государственного университета (ЛГУ). В этом выборе определенную роль сыграл его отец Алексей Иванович, который учился в Ленинграде и защищал его в период блокады.

За время обучения на историческом факультете ЛГУ Б. А. Сутырину посчастливилось слушать лекции таких известных историков, как академик В. В. Струве, профессора К. М. Колобова, А. Д. Люблинская, В. В. Мавродин, С. Н. Валк, С. Б. Окунь, В. Г. Ревуненков и др. Хорошим «полигоном» прокатки полученных знаний для него была работа в составе лекторской группы Областного комитета ВЛКСМ, а в летние каникулы – работа в студенческих строительных отрядах на Карельском перешейке.

Выбор темы для научной работы определился во время архивной практики в фондах Центрального государственного исторического архива. Именно там ему была предложена тема «История крепостного изобретателя машины М. Н. Сутырина». Она его увлекла. Первым итогом изучения архивных документов из других фондов Шереметевых стала дипломная работа «Крепостной изобретатель транспортной техники М. Н. Сутырин (первая треть XIX в.)».

После завершения учебы в ЛГУ Б. А. Сутырин выполнял свой гражданский долг – выехал по решению комиссии на работу в распоряжение Свердловского облоно. Начав свою трудовую биографию с учителя истории Нейво-Шайтанской средней школы № 20, он прошел путь от учителя, завуча до директора этой школы.

Но Б. А. Сутырин еще со студенческих лет мечтал о научно-исследовательской работе. Весной 1959 г. в газете «Уральский рабочий» было опубликовано сообщение об открытии аспирантуры в Уральском государственном университете (УрГУ) по специальности «История СССР», и Б. А. Сутырин этим не преминул воспользоваться. Уже осенью 1963 г. его кандидатская диссертация по теме «Развитие речного транспорта в Камско-Чусовском бассейне в 1840-1880 гг.» была обсуждена и рекомендована к защите.

В феврале 1964 г. Б. А. Сутырин был назначен на должность заместителя декана исторического факультета, и в этой должности он проработал до мая 1968 г. Пришлось заниматься руководством учебной работы студентов трех отделений: дневного, вечернего и заочного. В учебном же плане ему было поручено чтение лекционного курса по истории СССР на вечернем и заочном отделениях исторического факультета, на отделении искусствоведения и на первом курсе отделения философии. Были разработаны и прочитаны спецкурсы по проблеме формирования российского пролетариата и истории движения декабристов.

В качестве заместителя декана Б. А. Сутырину приходилось выезжать в область для контроля за педагогической практикой студентов, на уборку урожая в Красноуральский совхоз и т. д. Приходилось принимать самое активное участие в работе приемной комиссии, «вытирать слезы» родителей и абитуриентов, не прошедших по конкурсу, и брать под свою ответственность способных абитуриентов в качестве кандидатов в студенты. Многие из них позже стали известными учеными, крупными специалистами.

В 1968 г., в возрасте 37 лет, Б. А. Сутырин был назначен проректором по учебной работе УрГУ. В этой должности он проработал 16 лет. А в 1984 г. пришло новое назначение на должность ректора Свердловского государственного педагогического института (СГПИ).

Еще будучи проректором УрГУ, Б. А. Сутырин принимал участие в открытии новых гуманитарных специальностей – «Экономика», «Социология», «Архивоведение», «Культурология» и др. Были впервые внедрены в практику учебно-методические комплексы по всем дисциплинам. Под его руководством были составлены и внедрены комплексные программы гуманитарной и эстетической подготовки студентов естественных факультетов и естественнонаучной подготовки студентов гуманитарных факультетов. Он был одним из инициаторов разработки программы Минвуза РСФСР «Духовная культура трудящихся Урала». По его инициативе как проректора и заведующего кафедрой истории СССР (с 1974 по 1984 гг.) на историческом факультете была начата подготовка специалистов по полевой археографии (руководитель – доктор исторических наук, профессор Р. Г. Пихоя) и были проведены первые экспедиции по розыску и сбору редких книг на Урале, а затем открыта лаборатория археологических исследований и первый вузовской музей редкой книги.

В 1971-1984 гг. Б. А. Сутырин – председатель Уральского отделения Археографической комиссии АН СССР. По его инициативе состоялись первые Уральские археографические чтения и под его редакцией выпущены два выпуска «Уральского археографического ежегодника». В 1970-1984 гг. он – бессменный председатель Свердловского областного комитета по проведению Всесоюзного конкурса студенческих научных работ по общественным наукам. Б. А. Сутырин – один из организаторов шефского движения «Вузы – школам». За эту работу он был награжден Почетными грамотами ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ. За руководство студенческими отрядами по уборке урожая отмечен знаками «Победитель социалистического соревнования» (1971 и 1975 гг.), а за достигнутые успехи в должности проректора награжден орденом «Знак Почета» (1976 г.) и знаком Минвуза СССР «За отличные успехи в работе» (1984 г.).

С августа 1984 г. по январь 1995 г. Б. А. Сутырин был ректором Свердловского государственного педагогического института (Уральского государственного педагогического института; Уральского государственного педагогического университета). За этот период им была проделана большая плодотворная работа по развитию материальной базы вуза: были введены в строй корпуса учебного комплекса по пр. Космонавтов, 26 (корпуса А, В, Г, Е); организовано оснащение кабинетов, компьютерных классов, лабораторий и поточных аудиторий мебелью, техническими средствами обучения и т. д. Были открыты новые факультеты: исторический, экономический, социально-педагогический, психологический; филиалы вуза в гг. Каменск-Уральском, Первоуральске и Новоуральске. В ноябре 1984 г. организована проблемная лаборатория по использованию электронно-вычислительной техники в средних об-

щепрообразовательных школах и педвузах. В 1987 г. открыт Музей истории УрГПУ и мемориал, посвященный погибшим студентам и преподавателям в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. А в 1991 г. при его активной поддержке и инициативе начальника военной кафедры В. А. Середы был открыт первый в стране муниципальный Музей памяти воинов-интернационалистов «Шурави». В 1993 г. начинает работу первый в истории вуза совет по защите кандидатских диссертаций по педагогическим наукам, а в 1994 г. открылись еще два совета по филологическим наукам. В декабре 1993 г. пединститут одним из первых в России за достигнутые успехи в работе получил статус педагогического университета.

Б. А. Сутырин плодотворно активизировал деятельность УрГПУ по развитию международного сотрудничества с вузами США, Германии, Франции, Бельгии и Японии. На базе УрГПУ были открыты международные центры: Региональный центр языка и культуры Франции, Методический центр языка и культуры Земли Баден-Вюртемберг (Германия), Информационный центр (США).

В 1991 г. за моральную и материальную поддержку коллектива хоровой духовной музыки «Доместик» Б. А. Сутырин получил звание «Заслуженный деятель российского музыкального общества».

Выполняя обязанности ректора, Б. А. Сутырин активно продолжал научную и учебную работу. В 1989-1991 гг. он возглавлял кафедру истории КПСС, позже кафедру Отечественной истории, а с 1992 г. стал руководителем первой кафедры молодого исторического факультета – всеобщей истории, которой руководил до 2003 г. Им были разработаны лекционные курсы по отечественной истории, истории социальной работы за рубежом и в России, истории государственных учреждений дореволюционной России, историографии и др. Всего Б. А. Сутыриным было опубликовано более 100 научных и учебно-методических работ. Под его руководством подготовлено и защищено 7 кандидатских диссертаций, выполнены сотни дипломных работ.

К 70-летию УрГПУ Б. А. Сутырину было присвоено почетное звание «Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации». В 2002-2005 гг. у него вышло тремя изданиями в свет учебное пособие с грифом УМО МО РФ «История социальной работы в России и за рубежом» в соавторстве с К. В. Кузьминым. В 2005 г. третье издание получило на конкурсе в честь 75-летия УрГПУ первое место в номинации учебников и учебных пособий.

Б. А. Сутырин ушел из жизни в марте 2013 г. Он был увезен на «скорой» прямо с работы и скончался на другой день.

Результаты жизни Б. А. Сутырина впечатляют. Ему удалось придать мощный импульс работе УрГУ (ныне – УрФУ), в особенности гуманитарным специальностям, завершить ввод в действие Главного корпуса педагогического института и превратить институт в университет, восстановить в нем подготовку учителей истории, прерванную в середине 50-х гг., оставить после себя множество учеников и добрую память. И все же в последние десять лет своей жизни Б. А. Сутырин не раз делился с коллегами мыслями о том, что он, как исследователь-историк, не до конца реализовал свой потенциал. Наши уверения в том, что это не так, и что публикация множества статей и нескольких книг вполне удовлетворили бы любого исследователя, не помогали.

Сегодня, воскрешая в памяти образ этого сильного человека, каким был Б. А. Сутырин, невольно думаешь о том, что организатор науки и образования непременно должен быть еще и ученым-исследователем, чей научный поиск не может остановить ни возраст, ни административные заботы. Своего рода «традиция», сформировавшаяся в последние лет 20, разделять функции «эффективного менеджера» и «ученого-книгочея», в сущности, порочна. В водовороте административных забот зачастую исчезает «чувство горизонта», ощущение стратегических ориентиров. Возможен ли возврат к прежней традиции, ярким представителем которой был Б. А. Сутырин? Вопрос оставляем без ответа.

Литература

1. Земцов, В. Н. От учительского стола до кафедры вуза (К 70-летию со дня рождения заслуженного работника высшей школы РФ, заведующего кафедрой всеобщей истории, кандидата исторических наук, профессора Бориса Алексеевича Сутырина) / В. Н. Земцов, В. А. Кузьмин. – Текст : непосред-

ственный // Запад, Восток и Россия: проблемы истории, историографии и источниковедения. Вопросы всеобщей истории. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 3. – С. 6-15.

2. Сутырин, Б. А. Историографические этюды (Избранные статьи и главы) / Б. А. Сутырин. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 299 с. – Текст : непосредственный.

3. Сутырин, Б. А. Полвека на ниве просвещения. Избранные статьи и главы / Б. А. Сутырин. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 218 с. – Текст : непосредственный.

4. Сутырин, Б. А. Полвека на ниве просвещения (К представлению юбилейного сборника научных трудов) / Б. А. Сутырин. – Текст : непосредственный // Запад, Восток и Россия: проблемы исторического развития и взаимодействия. Вопросы всеобщей истории. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 9. – С. 6-8.

УДК 37.01:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-156

Клименко Иван Михайлович,

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

УДАЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПЕРВЫЕ РЕАКЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: удаленное образование; цифровые образовательные платформы; педагогическая практика.

АННОТАЦИЯ. Автор заостряет внимание на проблемах организации педагогической практики, осуществляемой в удаленном режиме. Предложены варианты деятельности педагогов и практикантов на образовательных цифровых платформах.

Klimenko Ivan Mikhailovich,

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

REMOTE EDUCATION, NEW CHALLENGES AND FIRST REACTIONS

KEYWORDS: distance education; digital educational platforms; teaching practice.

ABSTRACT. The author shows the problems of organizing pedagogical practice carried out remotely. Options for the activities of teachers and trainees on educational digital platforms are offered.

Охватившая весь мир пандемия коронавируса оказала влияние и на образовательный процесс. Те проблемы, которые возникали в онлайн образовании еще несколько лет назад, сегодня смотрятся весьма наивными. Так, например, центр речевых технологий «Мега-талант» на своем сайте опубликовал основные проблемы на тот период. Первая – это переизбыток коммуникации, вторая – проблема доступа к занятиям, третья – трудности создания видеоуроков, четвертая проблема – получение обратной связи. На данном примере мы можем убедиться, как далеко мы продвинулись в онлайн образовании за последний год.

Сегодня, когда школьным учителям и преподавателям вузов поневоле пришлось перейти на дистанционное обучение, мы видим гораздо более глубокие проблемы, а те, которые существовали ранее, уже полностью или частично преодолены путем организации педагогического сотрудничества и создания новых образовательных платформ.

Можно выделить ряд актуальных проблем дистанционного обучения: проблема мотивации, проблема размывания итоговых результатов, проблема организации взаимодействия при реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта в части обеспечения групповых коллективных, парных форм работы учащихся на занятиях, проблема контроля, организации перемен между уроками и другие.

Одна из новых проблем педагогического вуза – организация удаленной педагогической практики старшекурсников. Тот, кто хотя бы раз участвовал в процессе педагогической практики студентов в школе, поймет всю глубину нашего разочарования, когда стало ясно, что осенью 2020 г. практикантов в школы не пустят. Вероятно, это решение рационально. Но как подготовить будущих учителей к встрече с учениками без учебных встреч?..

Мы готовы поделиться опытом первых недель «удаленной педагогической практики». Первые дни студенты-практиканты изучали школьную документацию, анализировали уроки истории и обществознания. При этом первый общий анализ под руководством преподавателя вуза проводился в DISCORDe. Предметом анализа были уроки лучших методистов, опубликованные на образовательных порталах и учительских сайтах. Основное внимание было обращено на организацию урока в соответствии с требованиями ФГОС. На втором этапе каж-

дый студент уже самостоятельно анализировал уроки наших практикантов, проведенные в прошлом году (благо, что такая видеотека у нас уже была создана). По каждому этапу студенты присылают свои отчеты, наиболее удачные из них обсуждаются онлайн. Второй площадкой, на которой проводятся наши встречи, выступает ZOOM.

Интересным получился опыт подготовки и обсуждения материалов для проведения «Занимательной переменки» для учеников основной школы (сейчас на практике студенты четвертого курса сдвоенного бакалавриата «История и обществознание»). В DISCORDe были проанализированы и обсуждены индивидуальные наработки практикантов, в основном, взятые из Интернета. В рамках восьмого дня педагогической практики прошло обсуждение идей студентов группы ИО-1701. Все задумки приведены ниже.

1. Зарядка и подвижные игры (например, «Китайская зарядка, которая заряжает энергией на целый день»).

2. Создание журнала по истории и обществознанию с разными рубриками и подрубриками.

3. Просмотр занимательных игр.

4. Просмотр исторических роликов.

5. Просмотр видео научно-популярной направленности (например, канал Arzamas).

6. Перемена релаксации с различной музыкой (классика, музыка для медитации и успокоения и т. д.). К этой музыке можно добавить видео с красивыми видами.

7. Интерактивные игры («Своя игра», «Угадай мелодию», «Интерактивный кроссворд» и т. д.).

8. Использование настольных игр («Уно», «Монополия» и др.).

9. Веб-квест – очень популярная и эффективная сегодня инновационная технология. Постепенно ее начинают применять и учителя (внедряют в учебный процесс). На просторах Интернета много сайтов, где представлены уже готовые онлайн-квесты для школьников, но есть возможность создания своего собственного квеста.

10. Студентами группы были представлены активные игры: «Тише едешь...» (один из вариантов «Морских фигур»), «Съедобное – несъедобное», «Запрещенное движение» и др.

Пока органы образования не приняли оптимальных решений по спасению педагогической практики будущих учителей. Все разговоры о практической ориентации педагогического образования в связи с «удаленкой» превратились в добрые пожелания. Поэтому вдвойне важно проявлять максимальную гибкость и креативность самим организаторам практики. Ближайший этап – проведение уроков для своих одноклассников. Уже сейчас завершается разработка методических рекомендаций по их подготовке и проведению. Основные проблемные точки, которые авторы пытаются решить, – периодическая мотивация, возможности интерактивного взаимодействия, деятельностный подход, текущий контроль, поддержание внимания в течение урока, физпаузы, рефлексия.

Заменить реальную контактную педагогическую практику чем-либо равноценным невозможно. Но организаторы совместно с практикантами решили представить себе новый апокалиптический мир, в котором ВСЕ обучение происходит удаленно. И мы приобретаем в этом процессе первый опыт. Надеемся на лучшее, но готовимся к худшему. Как вывод: разработка и реализация методики обучения в режиме online стала необходимой частью и очевидным ориентиром современного образования.

УДК 372.894(47).084.3

DOI: 10.26170/Kso-2020-157

Клюс Иван Александрович,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ivanrock82@mail.ru

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА ЖЕРТВ ТЕРРОРА ГРАЖДАНСКОЙ ВОЙНЫ 1917-1922 гг. В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ И ШКОЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Гражданская война; красный террор; белый террор; людские потери; историография; учебные пособия по истории; преподавание.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему оценки количества погибших в ходе террора Гражданской войны в России. Приводятся данные по жертвам красного и белого террора, изложенные в современных учебных пособиях и научной литературе. Анализируется причина широкой вариативности оценок масштабов террора с целью помочь преподавателю в дискуссиях по данной теме.

Klyus Ivan Aleksandrovich,

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

THE PROBLEM OF DETERMINING THE NUMBER OF VICTIMS OF CIVIL WAR TERROR 1917-1922 IN MODERN RUSSIAN SCIENTIFIC AND SCHOOL LITERATURE

KEYWORDS: Civil war; red terror; white terror; human loss; historiography; history textbooks; teaching.

ABSTRACT. The author raises the problem of estimating the number of deaths during the terror of the Russian civil war. Data of the red and white terror victims in modern history textbooks and scientific literature are presented in article. The reason for the wide variation in estimates of the scale of terror is analyzed also. Purpose of the article is to help teachers in tuition of this issue.

Одним из самых простых и доходчивых способов объяснения исторических событий является использование связанных с ними цифр: неких количественных значений, которые характеризуют суть и результаты определенного процесса. Для преподавателя истории совсем не лишним будет иметь под рукой ряд данных, при помощи которых можно объяснять «сложные вопросы истории», предлагаемые Историко-культурным стандартом [26]. В том числе вопросы, связанные с террором эпохи Гражданской войны.

Первое, к чему может обратиться учитель в попытке установить количество жертв террора периода Великой российской революции, – это учебник. Но современные учебники по истории Отечества, к сожалению, не содержат количественных оценок красного и белого террора.

Рассмотрим учебные пособия издательств «Дрофа» и «Просвещение», которые в соответствии с Концепцией нового учебно-методического комплекса по отечественной истории должны заменить все остальные учебники истории [5]. В пособии О. В. Волобуева и др. вопрос террора вообще не выделяется в качестве отдельного компонента параграфа. Не приводятся данные по жертвам террора [8]. В учебнике под редакцией А. В. Торкунова часть параграфа «Гражданская война» посвящена вопросам красного и белого террора. Там можно найти некоторые цифры, характеризующие масштабы террористических практик противостоящих сторон на локальном уровне. Для белого террора приведены данные о 5 тыс. казненных на территории, подконтрольной Комитету Учредительного собрания. Говорится о 500 убитых по приказу атамана Б. В. Анненкова при подавлении одного из крестьянских восстаний и о 87 изрубленных пашками делегатов крестьянского съезда в Славгороде. Для красного террора приводится только одна цифра – 500 расстрелянных Петроградской ЧК в качестве мести за смерть М. С. Урицкого и ранение В. И. Ленина [11, с. 64-65].

В учебнике О. В. Волобуева и в учебнике под ред. А. В. Торкунова содержится информация о потерях в ходе Гражданской войны. О. В. Волобуев и др. приводят цифру в 12-13 млн человек [8, с. 76], а коллектив под руководством А. В. Торкунова говорит о 10 млн человек [11, с. 90]. Однако какую часть этих потерь можно отнести на счет террора, не объясняется. Таким образом, получается, что преподаватель на основе учебной литературы не сможет проиллюстрировать масштабы террора при помощи важнейшего показателя – количества его жертв. Данные по локальным акциям создают далеко не полное представление об общей картине.

Справочная литература для общеобразовательных учреждений дает еще более удручающий результат. В школьном словаре-справочнике А. А. Данилова, предназначенного, впрочем, в первую очередь для учеников, вообще нет определений ни красного террора, ни белого террора, ни террора Гражданской войны в целом. Тем более там не найти каких-либо обобщающих цифр [20, с. 192]. У преподавателя остается единственный путь – обращение к историографии. Но, как будет показано далее, это весьма тернистый путь, предполагающий сильный разброс оценок, отличающихся друг от друга на порядки.

Для того чтобы избежать излишней путаницы, целесообразно будет сразу разделить данные по красному и белому террору, а затем попытаться вывести общий итог. Следует добавить, что кровавую жатву собирали не только эти два лагеря братоубийственного противо-

стояния. Жестокими расправами отличались различные атаманы и вожаки, возглавлявшие отряды зеленых – третьей силы в Гражданской войне. Однако дать каким-либо образом численную оценку их насилию не представляется возможным из-за слабой разработанности темы [1, с. 252-253].

Правильным будет начать с красного террора, о сущности которого исследователи высказывают не такие полярные суждения, как о белом. Это происходит в первую очередь потому, что сами большевики декретировали красный террор [21, с. 291] и широко пользовались этим термином в официальных изданиях [3, с. 98-99]. Определение красного террора, которое разделяет большинство ученых, можно сформулировать следующим образом: это террор, «организованный, ведущийся от лица государства и основывающийся на определенной теоретической базе – непримиримой классовой борьбе со своими противниками» [9, с. 166].

Теперь перейдем непосредственно к цифрам. В работе Б. С. Пушкарева «Две России XX века», рекомендуемой в качестве дополнительной литературы учебником истории О. В. Волобуева, приводится оценка «не ниже двух миллионов человек» [15, с. 126-127], погибших в ходе красного террора. Известный исследователь Белого движения С. В. Волков приводит цифру в 1,7-1,8 млн жертв большевиков [22, с. 8]. Но при этом автор оговаривается, что эта цифра принята в кругу эмигрантских исследователей, и существуют более высокие оценки количества убитых. Авторитетный уральский историк А. В. Бакунин в монографии «История советского тоталитаризма» приводит сразу две оценки, которые хорошо согласуются между собой. По данным комиссии А. И. Деникина, за 1918-1919 гг. красный террор унес жизни 1,7 млн человек [7, с. 172]. По подсчетам эдинбургского профессора Сароля, за 1918-1922 гг. были убиты 1776737 жителей бывшей Российской Империи [7, с. 176]. Другой исследователь – В. В. Эрлихман, в сфере научных интересов которого находится работа со статистическими данными по людским потерям в XX в., приводит цифру в 1,2 млн погибших [23, с. 11-19].

Совершенно другие цифры, основанные на подсчетах, произведенных статистическими службами ФСБ, предлагает В. Н. Земсков. По его мнению, число погибших в ходе красного террора идет на десятки тысяч и едва ли превышает 100 тыс. человек [2, с. 86].

Оценка в 50 тыс. уничтоженных в ходе красного террора появилась в работах отечественного исследователя О. Б. Мозохина. Однако он приводит эти цифры как количество погибших в результате действий исключительно органов ЧК. Причем О. Б. Мозохин относительно своих выводов по применению смертной казни чекистами в годы Гражданской войны особо оговаривает, что учитывал все расстрельные дела, включая уголовные [13, с. 9]. Известный петербургский историк И. С. Ратьковский, специализирующийся на проблеме террора Гражданской войны, говорит о 8-9 тыс. жертв террора большевиков за 1918 г. При этом исследователь обозначает, что для последующих периодов Гражданской войны характерны в три раза меньшие цифры [17, с. 278]. Таким образом, в случае с самыми низкими оценками количества погибших в ходе красного террора едва ли можно говорить даже о десятках тысяч.

Разброс в оценках белого террора менее значительный, но более парадоксальный. Основная проблема кроется в том, что единого мнения по поводу сущности белого террора среди ученых нет. В 1990-х гг. этот термин даже исчез из некоторых школьных учебников истории [10]. На современном этапе под белым террором принято понимать ту часть репрессивной политики белых и, даже шире – антибольшевистских сил, которая преследовала цели приведения к покорности население и оказания психологического давления на представителей противостоящего лагеря [17, с. 125]. В белом терроре большую роль играют эксцессы, случавшиеся в результате самоуправства отдельных командиров [19, с. 577-578]. Конечно, такое широкое понимание термина «белый террор» приводит к путанице в вопросе определения границ явления. Следовательно, представляется еще более тяжелым делом подсчет жертв террора в масштабах всей бывшей Российской Империи по сравнению с красным террором. Что и подтверждает историография.

Работа И. С. Ратьковского «Хроника белого террора в России» дает цифру в 500 тыс. погибших [16, с. 19-21]. Необходимо добавить, что автор ограничивает исследование 1917-1920 гг. и не берет погибших от рук интервентов, но учитывает жертв еврейских погромов.

В. В. Эрлихман, напротив, включает убитых иностранными армиями в число жертв белого террора и предлагает цифру примерно в 300 тыс. убитых. Кроме этого, В. В. Эрлихман, как и И. С. Ратьковский, учитывает в рамках террора белых правительств расправы, произведенные руководством национальных государств и еврейские погромы. Однако в рамках своей статистической работы он предлагает и другую оценку масштабов террора белых. На основании данных Всесоюзного общества содействия жертвам интервенции к погибшим в ходе белого террора можно отнести 111730 человек. Хотя, по мнению В. В. Эрлихмана, эта оценка занижена [23, с. 11-19].

Екатеринбургский исследователь А. М. Кручинин, напротив, считает данные Всесоюзного общества содействия жертвам интервенции вполне валидными, но завышенными. На основе собственных расчетов он предлагает цифру в 37 тыс. человек [4].

Самый необычный подход к определению количества жертв белого террора реализует историк Б. С. Пушкарев, который, по сути, сводит их к нулю. Он делает это на том основании, что, по его мнению, такого явления вообще не было [15, с. 128]. Впрочем, исследователь предлагает цифру в 10 тыс. коммунистов, убитых в ходе ответных карательных акций, но не называет это террором [15, с. 129].

Таким образом, современная историография Гражданской войны дает следующие оценки людских потерь в результате террора. Для красного террора цифры колеблются между оценками от «не менее 2 млн» до «менее двух десятков тысяч». Для белого террора – от «не менее 500 тыс.» до нуля (если считать, что его не было). Получается, что общее количество жертв террора лежит в пределах следующих оценок: «не менее 2,5 млн», «не более 20 тыс.». Даже без учета бессудных расправ, учиненных различными батками и атаманами, этувилку значений трудно применить в преподавательской деятельности. Особенно в общеобразовательных учебных заведениях.

Существуют и обобщенные цифры жертв террора. Так, А. Л. Литвин говорит о 1,5 млн человек [12, с. 3-5], а В. В. Эрлихман о не менее чем 2 млн убитых всеми сторонами конфликта [23, с. 11-19]. Эти данные, с одной стороны, подтверждают максимальные показатели жертв, но, с другой стороны, имеют те же недостатки, что обособленные данные для красного и белого террора.

В чем причина столь разных взглядов на численность жертв красного и белого террора? Ее корни лежат в нескольких плоскостях.

Во-первых, в последние годы ведется активная дискуссия на тему хронологических рамок Гражданской войны. В последние несколько десятков лет как в отечественной, так и в зарубежной историографии проявилась тенденция расширения временных границ революции в России, вплоть до объединения революционных событий 1905 г., февраля и октября 1917 г. и даже Большого террора 1937-1938 гг. в единый революционный процесс [18]. На текущем этапе изучения истории России XX в. наиболее устоявшейся практикой стало объединение Февральской и Октябрьской революций 1917 г. в единый исторический эпизод, получивший название Великая русская революция. Ее начало знаменует начало Гражданской войны [25]. Окончание революции и Гражданской войны – не менее сложный вопрос. Но большинство современных специалистов по этой теме склонны считать последним годом братоубийственной бойни 1922 г., когда остатки Белой армии были эвакуированы с Дальнего востока [24, с. 184-209]. Однако разработка проблематики террора эпохи Гражданской войны по инерции продолжается в более узких временных рамках, доставшихся в наследство от советской историографии. Как правило, берется период 1918-1920 гг. Иногда авторы пересматривают эти хронологические границы в сторону сужения или расширения.

Во-вторых, остается не ясной сущность террора, формы его осуществления. Особенно это касается антибольшевистского террора, для которого далеко не так четко определена нормативная база, как для красного [19].

В-третьих, зачастую очень трудно отделить произвол отдельных лиц от целенаправленной политики местной или центральной власти. В частности, возникает вопрос, куда относить пленных, расстрелянных после боя? Как определить, где кончается революционное или контрреволюционное насилие и начинается террор [1, с. 241-242]?

В-четвертых, первичная документация, содержащая сведения о расстрелянных, часто составлялась небрежно, а еще чаще не составлялась вовсе. Отчетность, основанная на неполных данных, тоже искажена. Это касается даже ЧК, где акции террора по отношению к политическим противникам старались ставить на учет [13, с. 8]. Но еще хуже то, что документы, созданные в начале XX в., в силу разных причин угасают. Многие уже потеряно навсегда [14, с. 53-66].

В-пятых, серьезную негативную роль играет затрудненный доступ для исследователей в ведомственные архивы. Поработать с документами, касающимися репрессий и террора, достаточно тяжело.

В-шестых, существуют проблемы государственной исторической политики по отношению к вопросам Гражданской войны. Приходится признать, что Российская Федерация не имеет определенной позиции по этому периоду нашей истории. Это также осложняет работу историков. Особенно по таким сложным проблемам, как террор.

И наконец, в-седьмых, помимо государства существует сам исследователь. Его личная позиция, культурный багаж, политические взгляды оказывают серьезнейшее воздействие на то, как он строит свое исследование по вопросам террора и какие результаты стремится получить.

Все вышесказанное подводит к мысли, ярко выраженной в программной статье доктора исторических наук В. Б. Жиромской «Проблема красного и белого террора 1917-1920 годов в отечественной историографии». Статья вышла еще в 2003 г., но, во многом, актуальна до сих пор. В частности, там сказано, что «точно подсчитать число жертв террора в годы Гражданской войны практически невозможно» [1, с. 253-254].

Преподаватель истории системы общего, профессионального или высшего образования в случае, если он считает целесообразным проиллюстрировать разговор о терроре Гражданской войны общими оценками жертв, может сделать это двумя основными способами. Первый – представить различные цифры разных авторов для красного и белого террора отдельно. Другой вариант – прибегнуть к работам авторитетных историков, долгое время занимавшихся изучением проблемы террора эпохи Гражданской войны, и предложить варианты суммарных потерь от террора. Однако и в том и в другом случае речь пойдет именно о сотнях тысяч. Представляется естественным, что преподавателю будет необходимо прокомментировать такой разброс цифр. И в этом ему может помочь современная историография Гражданской войны.

Литература

1. Жиромская, В. Б. Проблема красного и белого террора 1917-1920 годов в отечественной историографии / В. Б. Жиромская. – Текст : непосредственный // Труды Института российской истории. – 2005. – Вып. 5. – С. 240-265.
2. Земсков, В. Н. Масштабы политических репрессий в СССР (против спекулятивных и мифологических построений) / В. Н. Земсков. – Текст : электронный // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. – № 3-1. – С. 79-88. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/masshtaby-politicheskikh-repressiy-v-sssr-protiv-spekulyativnyh-i-mifologicheskikh-postroeniy> (дата обращения: 05.10.2020).
3. Колотков, М. Б. Значение Декрета «О красном терроре» от 5 сентября 1918 г. в формировании системы политических репрессий в советской России в 1918-1922 гг. / М. Б. Колотков. – Текст : электронный // Актуальные проблемы российского права. – 2009. – № 3. – С. 94-100. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znachenie-dekreta-o-krasnom-terrore-ot-5-sentyabrya-1918-g-v-formirovanii-sistemy-politicheskikh-repressiy-v-sovetskoj-rossii-v-1918-1922-gg> (дата обращения: 05.10.2020).
4. Кручинин, А. М. Красный и белый террор в России в 1917-1922 гг. / А. М. Кручинин. – Текст : непосредственный // Гражданская война на Урале : материалы II Международной науч.-практич. конф., 7-8 октября 2011 г., Кунгур. – Пермь : Историко-архивный музейный центр «РЕТРОспектива», 2011. – С. 3-4.
5. Останина, Н. В. Актуальные вопросы истории Гражданской войны на страницах учебников истории России издательств «Дрофа» и «Просвещение» / Н. В. Останина. – Текст : непосредственный // Гражданская война в регионах России: социально-экономические, военно-политические и гуманитарные аспекты. – 2018. – С. 98-105.
6. Цветков, В. Ж. Месть и закон. Белое движение: политика и право / В. Ж. Цветков. – Текст : непосредственный // Журнал Родина. – 2008. – № 3. – С. 14-18.
7. Бакунин, А. В. История советского тоталитаризма: Книга 1. Генезис / А. В. Бакунин ; УрО РАН Институт истории и археологии. – Екатеринбург : [б. и.], 1996. – 256 с. – Текст : непосредственный.

8. Волобуев, О. В. История России: начало XX – начало XXI в. 10 кл. : учебник / О. В. Волобуев, С. П. Карпачев, П. Н. Романов. – Москва : Дрофа, 2016. – 367 с. – Текст : непосредственный.
9. Голдин, В. И. Россия в гражданской войне. Очерки новейшей историографии (вторая половина 1980-х – 90-е годы) / В. И. Голдин. – Архангельск : Боргес, 2000. – 280 с. – Текст : непосредственный.
10. Данилов, А. А. История России. XX век : учеб. кн. для 9 кл. общеобразоват. учреждений / А. А. Данилов, Л. Г. Косулина. – Москва : Просвещение, 1995. – 366 с. – Текст : непосредственный.
11. История России. 10 кл. : учеб. для общеобразоват. организаций : в 3-х ч. / М. М. Горинов, А. А. Данилов, М. Ю. Моруков [и др.] ; под редакцией А. В. Торкунова. – Москва : Просвещение, 2016. – Ч. 1. – 175 с. – Текст : непосредственный.
12. Литвин, А. Л. Красный и белый террор в России. 1918-1922 гг. / А. Л. Литвин. – Москва : Эксмо, 2004. – 442 с. – Текст : непосредственный.
13. Мозохин, О. Б. Репрессии в цифрах и документах. Деятельность органов ВЧК – ОГПУ – НКВД – МГБ (1918-1953 гг.) / О. Б. Мозохин. – Москва : Вече, 2018. – 480 с. – Текст : непосредственный.
14. Привалов, В. Ф. Обеспечение сохранности архивных документов на бумажной основе : метод. пособие / В. Ф. Привалов ; ВНИИДАД. – Москва, 2003. – 112 с. – Текст : непосредственный.
15. Пушкарев, Б. С. Две России XX века. Обзор истории 1917-1993 гг. / Б. С. Пушкарев, К. М. Александров, С. С. Балмасов [и др.]. – Москва : Посев, 2008. – 592 с. – Текст : непосредственный.
16. Ратьковский, И. С. Хроника белого террора в России. Репрессии и самосуды (1917-1920 гг.) / И. С. Ратьковский. – Москва : Алгоритм, 2017. – 512 с. – Текст : непосредственный.
17. Ратьковский, И. С. Хроника красного террора ВЧК. Карающий меч революции / И. С. Ратьковский. – Москва : Яуза, 2017. – 320 с. – Текст : непосредственный.
18. Фицпатрик, Ш. Русская революция / Ш. Фицпатрик ; пер. с англ. Н. Эдельмана. – Москва : Изд-во Института Гайдара, 2018. – 320 с. – Текст : непосредственный.
19. Цветков, В. Ж. Белое дело в России: 1917-1919 гг. / В. Ж. Цветков. – Москва : Яуза-Каталог, 2019. – 1056 с. – Текст : непосредственный.
20. Данилов, А. А. История России. Школьный словарь-справочник : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / А. А. Данилов. – Москва : Просвещение, 2018. – 192 с. – Текст : непосредственный.
21. Декреты Советской власти. Т. III. 11 июля – 9 ноября 1918 г. / Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС, Ин-т истории акад. наук СССР. – Москва : Политиздат, 1964. – 676 с. – Текст : непосредственный.
22. Красный террор глазами очевидцев / составл. предисл. примечания д. и. н. С. В. Волкова. – Москва : Айрис-пресс, 2010. – 448 с. – Текст : непосредственный.
23. Эрлихман, В. В. Потери народонаселения в XX веке : справочник / В. В. Эрлихман. – Москва : Издательский дом «Русская панорама», 2004. – 176 с. – Текст : непосредственный.
24. Гражданская война в России: взгляд через 100 лет. Проблемы истории и историографии / отв. редактор проф. В. В. Калашников. – Санкт-Петербург : СПбГЭТУ «ЛЭТИ». – 407 с. – Текст : непосредственный.
25. Великая российская революция. – 2020. – URL: <https://w.histrf.ru> (дата обращения: 27.09.2020). – Текст : электронный.
26. Концепция нового учебно-методического комплекса по Отечественной истории. – 2012-2020. – URL: <https://historyrussia.org> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 94(410)“17”:94(411)“17”

DOI: 10.26170/Kso-2020-158

Косых Татьяна Анатольевна,

кандидат исторических наук, старший преподаватель, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, Россия, г. Екатеринбург, ул. Тургенева, 4; e-mail: kskhtt@gmail.com

СЭМЮЭЛ ДЖОНСОН VS ДЭВИД ЮМ: НЕСОСТОЯВШИЙСЯ ДИАЛОГ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история Британии; эпоха Просвещения; английское Просвещение; шотландское Просвещение; Сэмюэл Джонсон; Дэвид Юм.

АННОТАЦИЯ. Автор предпринимает попытку сопоставления биографий и интеллектуального наследия двух представителей британского Просвещения – английского лексикографа, литератора и моралиста Сэмюэла Джонсона (1709-1784) и шотландского историка и философа Дэвида Юма (1711-1776). Анализируются расхождения С. Джонсона и Д. Юма во взглядах на религию, историю и вопрос о подлинности «Поэм Оссиана» Джеймса Макферсона.

Kosykh Tatiana Anatolyevna,

Candidate of History, Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

SAMUEL JOHNSON VS DAVID HUME: UNFULFILLED DIALOGUE

KEYWORDS: British History; Age of Enlightenment; English Enlightenment; Scottish Enlightenment; David Hume; Samuel Johnson.

ABSTRACT. The author attempts to compare biographies and intellectual heritage of two representatives of the British Enlightenment – English lexicographer, writer and moralist Samuel Johnson (1709-1784) and the Scottish historian and philosopher David Hume (1711-1776). The author analyzes the differences between S. Johnson and D. Hume in their views on religion, history and the question of the authenticity of the “Poems of Ossian”, which were published by James Macpherson.

*** Исследование выполнено при поддержке гранта Российского научного фонда (проект № 19-18-00186 «Культура духа» vs «Культура разума»: интеллектуалы и власть в Британии и России в эпоху перемен, XVII-XVIII вв.)**

Имена Сэмюэла Джонсона и Дэвида Юма неизбежно ассоциируются с когортой британских интеллектуалов, писателей и философов XVIII столетия: Бернардом Мандвилем, Оливером Голдсмитом, Эдмундом Берком, Адамом Смитом, Хью Блэр, Адамом Фергюсоном и многими другими. Тем не менее, если Д. Юм в подавляющем большинстве исследований, посвященных просветительской мысли XVIII в., признается выдающимся представителем шотландского Просвещения, то С. Джонсон, несмотря на славу «литературного диктатора Англии», зачастую оказывается вычеркнут из числа ведущих деятелей эпохи Просвещения как человек, чьи суждения не соответствовали духу времени [5, р. 3; 9, р. 6]. Более того, воззрения доктора Джонсона редко сопоставляются с суждениями и мнениями его не менее именитых современников. В этой связи показательным становится сравнение Джонсона и Юма – двух интеллектуалов, чьи взгляды на религию, историю и мораль были подчас диаметрально противоположными.

Жизни Джонсона и Юма во многом параллельны: родившись в 1709 и 1711 гг. соответственно, интеллектуалы были представителями одного поколения. Юм был третьим сыном шотландского юриста, принадлежавшего к дворянскому роду и владевшего поместьем в Бервикшире, Джонсон – сыном небогатого английского книготорговца из Личфилда. Стоит отметить, что образование Д. Юма было более основательным: он учился на протяжении трех лет в Эдинбургском университете, в то время как Джонсон получал образование в Оксфордском университете около 13 месяцев и был вынужден прервать образование из-за финансовых проблем. Впрочем, оба покинули университеты без получения степени. В период между 1729 и 1734 гг. и Джонсон, и Юм находились в тяжелой депрессии, которая привела первого к религиозным исканиям и ревностному англиканству, а второго – к сомнениям в вере и скептицизму. Первых успехов на избранной стезе интеллектуалы добиваются в конце 30-х – 40-е гг. XVIII в., а всеобщего признания – в 50-60-х гг.: Джонсон становится знаменитым после публикации «Словаря английского языка» 1755 г., а также редакции и издания восьми томов сочинений Шекспира в 1765 г., к Юму же слава приходит вместе с публикацией второго тома «Истории Англии» в 1756 г., а в 60-е гг. XVIII в. он получает признание во Франции.

Наличие определенных параллелей в судьбах наших героев не привело к их близкому знакомству или открытой полемике между ними. Хотя знаменитый биограф Джонсона Дж. Босуэлл был в дружеских отношениях с Юмом, ему не удалось добиться встречи английского лексикографа с шотландским философом. Благодаря мемуарам книготорговца Дж. Лэкингтона нам известно, что знакомство между Юмом и Джонсоном все-таки состоялось 20 августа 1763 г. в лодке при переправе через Темзу, однако доктор Джонсон, обнаружив, что он находится рядом с «дейстом Юмом», сказал, что если бы узнал об этом ранее, «его ноги не было бы в этой лодке» [8, р. 439].

О враждебных отношениях между Джонсоном и Юмом хорошо известно по тексту «Жизни Сэмюэла Джонсона» Дж. Босуэлла. Так, к примеру, Джонсон неоднократно негативно высказывался о Юме, утверждая, что «Юм никогда не читал внимательно Новый Завет» [3, р. 357], «Юм и другие скептики – тщеславные люди, потакающие себе любой ценой. Прав-

да – непозволительная пища для их тщеславия, поэтому они прибегают ко лжи» [3, р. 314]. Сочинения самих интеллектуалов также свидетельствуют об их неприятии позиций друг друга.

Во-первых, воззрения Джонсона и Юма кардинально расходятся в отношении религии. Лексикограф неоднократно упрекал Юма за склонность к деизму и скептицизму, утверждая, что такие взгляды присущи тем, кто «не осведомлен о собственной слабости и самонадеянно убежден в своих силах», тем, кто научился «не только пренебрегать религией, но и оскорблять ее, не только быть порочным, но и насмехаться над добродетелью» [7, р. 217-218]. Юм, напротив, весьма критически относился к ревностной религиозности и вере в чудеса, которая составляла одну из основ мирозерцания Джонсона. В «Исследовании о человеческом познании» Юм утверждал, что «чудо есть нарушение законов природы, а так как эти законы установил твердый и неизменный опыт, то доказательство, направленное против чуда, по самой природе факта настолько же полно, насколько может быть полным аргумент, основанный на опыте» [2, с. 97]. Разумеется, подобную позицию не разделял «литературный диктатор Англии».

Во-вторых, интеллектуалы придерживались разных точек зрения на спор о подлинности «Поэм Оссиана» Дж. Макферсона. С восторженным отзывом о поэмах выступал Юм, сообщая в письме к Х. Блэру о том, что у него есть «свои особые причины верить в подлинность поэм» [4, р. 5]. Доктор Джонсон вынес иной приговор поэмам Макферсона, назвав их заурядным сочинением «лжеца и очернителя», а литераторов-защитников поэм – шотландцами, для которых «Шотландия дороже правды» [6, р. 119].

В-третьих, у Джонсона и Юма имелись расхождения во взглядах на историю Англии. К примеру, лексикограф был достаточно высокого мнения о правлении Карла II, в то время как Юм был убежден, что король неоднократно подвергал Англию «опасности гражданской войны и даже иностранного вторжения» [1, с. 404].

Безусловно, С. Джонсон и Д. Юм олицетворяют два направления британского Просвещения – английское и шотландское, что во многом объясняет различия в их воззрениях. Тем не менее, в работах «литературного диктатора Англии» и шотландского философа нередко встречаются отсылки на сочинения друг друга, в связи с чем их тексты могут рассматриваться как скрытая полемика между двумя просветителями. Несмотря на общий круг общения, на протяжении всего периода активной творческой деятельности интеллектуалы не вступали в открытую дискуссию, и диалог между двумя гениями эпохи Просвещения так и не состоялся.

Литература

1. Юм, Д. Англия под властью дома Стюартов / Д. Юм ; пер. с англ. А. А. Васильева ; под общ. ред. С. Е. Федорова. – Санкт-Петербург : Алетей, 2001. – Т. 2. – 464 с. – Текст : непосредственный.
2. Юм, Д. Исследование о человеческом познании / Д. Юм. – Текст : непосредственный // Сочинения в двух томах / Д. Юм ; пер. с англ. С. И. Церетели, В. С. Швырева [и др.]. – Москва : Мысль, 1996. – Т. 2. – С. 4-144.
3. Boswell, J. Life of Johnson: Unabridged / J. Boswell ; ed. by R. W. Chapman. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 1492 p. – Текст : непосредственный.
4. Copy of a Letter from David Hume, Esq. to the Reverend Dr Hugh Blair, on the subject of Ossian's Poems, 19th Septem. 1763. – Текст : непосредственный // Report of the Committee of the Highland Society of Scotland Appointed to Inquire Into the Nature and Authenticity of the Poems of Ossian / H. Mackenzie. – Edinburgh : Printed at the University Press, 1805. – P. 4-8.
5. Hudson, N. Samuel Johnson and Eighteenth-century Thought / N. Hudson. – Oxford : Clarendon Press, 1990. – 314 p. – Текст : непосредственный.
6. Johnson, S. A Journey to the Western Islands of Scotland / S. Johnson. – Текст : непосредственный // The Yale Edition of the Works of Samuel Johnson. Vol. 9 / S. Johnson ; ed. by M. Lascelles. – New Haven and London : Yale University Press, 1971.
7. Johnson, S. Sermon № 20 / S. Johnson. – Текст : непосредственный // The Yale Edition of the Works of Samuel Johnson. Vol. 14 / S. Johnson ; ed. by J. Hagstrum and J. Gray. – New Haven and London : Yale University Press, 1978. – P. 215-226.
8. Lackington, J. Memoirs of the First Forty-Five Years of the Life of James Lackington / J. Lackington. – London : Printed for the Author, 1792. – 486 p. – Текст : непосредственный.
9. Potkay, A. The Passion for Happiness: Samuel Johnson and David Hume / A. Potkay. – Ithaca and London : Cornell University Press, 2000. – 242 p. – Текст : непосредственный.

Кругликова Галина Александровна,

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

УЧАСТИЕ УРАЛЬСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ПЕРВЫХ ЛЕТ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: культурно-просветительские учреждения; интеллигенция; просвещение; культурное наследие; образование; революция; Урал; краеведение.

АННОТАЦИЯ. В статье поднимается проблема участия представителей интеллигенции в культурных преобразованиях в первые годы Советской власти. Проанализировано теоретическое содержание формирования культурной политики нового руководства. Автор показывает, что, несмотря на революционные преобразования, интеллигенция активно включилась в сотрудничество с новой властью в данном вопросе. Деятельность уральских ученых, деятелей культуры способствовала становлению системы культурно-просветительских учреждений и повышению образовательного и культурного уровня населения региона.

Kruglikova Galina Aleksandrovna,

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

PARTICIPATION OF THE URAL INTELLIGENTSIA IN CULTURAL AND CULTURE-EDUCATIONAL EDUCATION: THE HISTORICAL EXPERIENCE OF THE FIRST YEARS OF SOVIET POWER

KEYWORDS: cultural and educational institutions; intelligentsia; education; cultural heritage; education; the revolution; Ural; local history.

ABSTRACT. The article raises the problem of the participation of representatives of the intelligentsia in cultural transformations in the first years of Soviet power. Analyzed the theoretical content of the formation of the cultural policy of the new leadership. The author shows that despite the revolutionary transformations, the intelligentsia actively joined in cooperation with the new government in this matter. The activities of the Ural scientists and cultural figures contributed to the formation of a system of cultural and educational institutions and an increase in the educational and cultural level of the region's population.

Историческая преемственность культуры – объективная закономерность, действующая на протяжении всех эпох развития общества. Она способствует передаче достижений и ценностей, опыта и навыков от одного поколения к другому. В результате создается непрерывность культурно-созидательной деятельности человечества, обеспечивается взаимозависимость и цельность мировой культуры.

Одной из актуальных проблем Советского государства в 1920-е гг. было развитие сети культурно-просветительных учреждений. Своеобразие идейной и политической обстановки первых лет Советской власти, сложность самой проблемы культурного наследия предопределили особую остроту споров вокруг нее, обнаружили ряд новых черт и особенностей в процессе овладения культурой прошлого. В разные исторические эпохи менялись объем культурного наследия, способы и интенсивность его передачи последующим поколениям. Все это зависело не только от социально-экономических условий, но и от идеологических установок и мировоззрения.

В 1920-е гг. в стране была создана советская культура, отличавшаяся от предшествующей ей отечественной культуры тем, что это была подконтрольная, хорошо управляемая часть командно-административной системы. Исходя из задач «построения социализма», стремясь поставить должным образом «социалистическое воспитание» трудящихся, партийное руководство страны в любой сфере культурного строительства находило и поддерживало то, что служило укреплению создаваемого им общественного строя.

Актуализация теоретических проблем культурно-просветительской работы относится к 1920 г., когда вопросы культурного строительства встали с особой остротой в связи с деятельностью Пролеткульта. Во главе его стояли видные ученые – А. Богданов, П. И. Лебедев-Полянский, М. П. Керженцев. Наркомпрос, аппарат которого в своей деятельности реализовывал методы, формы и содержание просветительской работы, как они задавались партией,

находился под бдительным наблюдением ЦК. Самые широкие полномочия предоставлялись Агитпропу не только в партийной структуре. Он выступал как координирующая и руководящая инстанция в сфере культурного строительства для всех государственных и общественных организаций.

Представления партии о культуре и ее роль в условиях диктатуры пролетариата весьма четко были выражены В. И. Лениным в сентябре 1920 г.: «(1) пролетарская культура = коммунизм; (2) проводит РКП; (3) класс.-пролетар. = РКП = Советская власть» [7, т. 51, с. 299].

Проблема культурного просвещения находилась в центре внимания советской общественности. Более того, она приобрела в первой половине 1920-х гг. еще большую остроту и актуальность, не сходя с страниц партийной и советской печати. Вокруг нее кипели жаркие споры, велись дискуссии, развернулась напряженная идеологическая борьба. Выступая в 1921 г. на II Всероссийском съезде политпросветов, В. И. Ленин подчеркивал, что «культурная задача не может быть решена так быстро, как задачи политические и военные» и что «по самому существу дела тут нужен срок более длинный, и надо к этому более длинному сроку приспособиться, рассчитывая свою работу, проявляя наибольшее упорство, настойчивость и систематичность» [7, т. 44, с. 174-175]. К примеру, нарком просвещения А. В. Луначарский считал, что культура не сводится к идеологии, а революция является не целью, но средством созидания гармоничной культуры [8, с. 140].

В марте 1922 г. в письме В. И. Ленина Пленуму ЦК РКП(б) с планом политического доклада на XI съезде партии говорилось: «Главное, чего нам не хватает, – культурности... Дело „только“ в культурных силах пролетариата и его авангарда» [7, т. 45, с. 413-414]. Иначе говоря, акцент делался уже не столько на формировании новой пролетарской культуры, противопоставляемой старой буржуазной, сколько на усвоении элементарного, но крайне необходимого из практики мировой культуры. Эта новая для практики правящей партии тактика в отношении культуры получила название «культурничества».

В системе культурно-просветительных учреждений видное место принадлежало библиотекам. Им придавалось особое значение как к наиболее массовым и доступным центрам распространения знаний и политического просвещения трудящихся. Как указывала Н. К. Крупская, «без библиотеки, без умелого использования книги читателем не может быть культурной революции» [6, с. 80]. Большую роль в просветительстве населения стали играть и музейные учреждения. Однако штат этих учреждений в силу объективных причин (нехватки материальных ресурсов) насчитывал зачастую одну единицу.

Преодолев последствия голода, укрепив местные бюджеты, Советская власть уже с осени 1923 г. увеличила ассигнования на нужды культуры. В результате возросло количество музеев, библиотек, изб-читален. Была создана централизованная система управления музеями, библиотеками и архивами как в крупных городах, так и в провинции. Происходившие экономические и политические изменения в стране, несомненно, определяли местоположение культуры в жизни советского общества.

На Урале в послереволюционные годы продолжало активную работу Уральское общество любителей естествознания. Определенная часть интеллигенции – ученые, преподаватели, художники, врачи – активно включились в дело культурных преобразований. Действовавшее в регионе Уральское общество любителей естествознания (УОЛЕ) к 1916 г. насчитывало в своих рядах рекордное количество членов – 558 человек. Несмотря на острую вооруженную борьбу в регионе после революции, получившую характер общегражданского сопротивления, общество продолжало свою прежнюю работу. Количество вступавших в общество продолжало расти. Обсуждались проблемы геологии (В. И. Крыжановский, М. О. Клер), энтомологии (Ю. М. Колосов), археологии (В. Я. Толмачев) и др. Напряженно работал музей, принимая бесплатно посетителей, особенно солдат: всего за 1918 г. музей посетило 15854 человек [1. Д. 156. Л. 4]. На 1 января 1919 г. в рядах УОЛЕ насчитывалось 482 действительных члена, 61 почетный, 128 членов-корреспондентов, а всего – 671 человек. Это была самая большая цифра за всю историю УОЛЕ [4, с. 154].

В Перми в это же время действовал Пермский научно-промышленный музей, а также Кружок по изучению Северного края при Пермском университете под председательством проф. Б. Л. Богаевского [5, с. 336-337]. Внимание кружковцев было сосредоточено преимуще-

щественно на истории, этнографии и фольклоре Урала. Несмотря на финансовые трудности, уже в 1918 г. кружок издал часть этнографических материалов («Народные заговоры», «Частушки»), собранных краеведом и фольклористом В. Н. Серебренниковым, была опубликована составленная антропологом и этнографом Б. Н. Вишневым «Инструкция для описания памятника старины».

Окончательное установление советской власти на Урале и начавшиеся социалистические преобразования негативно сказались на культурно-просветительской деятельности общества. Появился недостаток в работниках, кроме того, сократился численный состав общества из-за переезда многих его членов на восток страны в связи с политическими событиями. Стал наблюдаться недостаток денежных средств для поддержания его деятельности.

Большой удар для членов общества и передовой научной интеллигенции нанес арест выбранного обществом президента в 1920 г. Модеста Онисимовича Клера. Лишь к 1923 г. общество смогло снова возобновить деятельность. Полная смена структуры управления, вхождение в состав новых людей требовали полной перерегистрации общества. Таким образом, в 1926 г. в членах УОЛЕ состояли 293 человека, в том числе 264 действительных членов и 29 почетных. Среди действительных членов было 20 членов ВКП(б) и 1 член РЛКСМ [4, с. 161].

С установлением советской власти в рядах общества впервые стали появляться партийные деятели, и с каждым годом их число продолжало расти. В целом, даже в последние годы своего существования УОЛЕ продолжало пополнять свои ряды новыми членами. И уже после отделения от общества музея и библиотеки в 1925 г., когда казалось, что общество на грани закрытия, в него продолжали вступать все новые и новые лица.

По данным Л. И. Зориной, число вступавших с каждым годом продолжало расти. В 1917 г. в общество вступили: владелец золотых приисков, два купца, ученый лесовод, маркшейдер, управляющий рудниками, священник, ректор Горного института, профессор Пермского университета. А в течение 1918 г. состав пополнился магистром политэкономии Петроградского университета, консультантом облсовета рабочих, крестьянских и армейских депутатов Урала по финансовым и экономическим вопросам, дьяконом села Бобровского, главным химиком Верх-Исетского заводского округа, владельцем Екатеринбургской спичечной фабрики, лесным ревизором, геологом, ученым агрономом, доктором философии [4, с. 153]. Через год в общество вступили профессор Уральского горного института, видный ученый-минеролог и геохимик, из того же вуза были доценты и студенты, химик Березниковского содового завода, геолог и археолог, 3 горных инженера, шадринский краевед и другие лица [4, с. 154].

Таким образом, сохранялась тенденция к вступлению в общество людей, относящихся к интеллигентным слоям. В общество вступали ученые различных направлений (химики, агрономы, минералоги, геологи, краеведы, лесоводы), люди, занятые в народном образовании (ректор института, профессора, доктора наук, доценты и студенты), люди из сферы горнодобывающей промышленности (владелец золотых приисков, маркшейдер, управляющий рудниками, горные инженеры и др.), были священнослужители и люди, занятые в торговой сфере.

С середины 1920-х гг. наблюдалось значительное увеличение числа партийных деятелей в рядах общества. Так, 13 февраля 1926 г. в состав общества вошли: член ВКП(б), председатель УОСНХ; профессор; служащий областного земельного управления; член ВКП(б), преподаватель УПИ; член ВКП(б), председатель Уральского областного комитета союза работников просвещения; комсомольский работник и другие лица [4, с. 160]. Ежегодно в члены общества добавлялись новые лица, но больше всего из числа преподавателей и студентов.

Подводя итог, отметим, что доля интеллигенции в рядах общества постепенно, но неуклонно уменьшалась. Если в начале своего создания общество насчитывало 73,7% членов общества, относящихся к интеллигентным слоям, то в начале XX в. это число уменьшается и вместе с чиновниками составляет всего 64,3%. В это же время в общество впервые начали вступать люди из крестьянского сословия. После революций 1917 г. и установления советской власти в 1920-е гг. в рядах общества появляются члены большевистской партии, которых становилось с каждым годом значительно больше. Так, на 1926 г. в действительных членах насчитывалось 20 членов ВКП(б) и один член РЛКСМ, что составляло 8% всех действительных членов общества.

Особенностью развития музейного дела на Урале являлась большая научно-исследовательская работа краеведческих организаций, количество которых на Урале к 1924 г. достигло 20. Возглавляло эту работу Уральское областное бюро краеведения (УОБК), координирующее деятельность краеведческих обществ и уральских музеев. В состав УОБК входили представители Уральского и Пермского государственных университетов, УОЛЕ, Уралплана [2. Д. 8. Л. 1]. Руководство УОБК было утверждено в следующем составе: Я. А. Истомин (председатель), Л. М. Хандросс (ученый секретарь), В. М. Быков; работавшие в Перми – Д. М. Бобылев, проф. П. С. Богословский и В. А. Кондаков.

Общество вело активную культурно-просветительскую работу. К примеру, Лазарь Михайлович Хандросс, который, по мнению В. П. Бирюкова, «выделялся своей бескорыстной преданностью науке и научной общественности и являлся инициатором очень многих ценных начинаний на Урале» [3. Д. 2235. Л. 15]. Он не был коренным уральцем, однако проникся любовью к нашему краю и внес неоценимый вклад в его изучение. В 1924-1925 гг. он занимал пост директора музея УОЛЕ, а после образования УОБК занимал там должность учебного секретаря. Активно занимаясь преподавательской деятельностью, Л. М. Хандросс в 1925 г. стал инициатором создания школьно-краеведческой комиссии. В ее задачи входили организация и кураторство работы краеведческих кружков при учебных заведениях, рассмотрение вопросов курса краеведения, преподаваемого в школах.

По инициативе одного лишь Л. М. Хандросса были созданы 3 комиссии: магнитная (1923 г.), радиевая (1923 г.) и фенокомиссия (1927 г.). Была даже создана целая комиссия по изучению жизни и творчества Д. Н. Мамина-Сибиряка, планировалось собрать материал и создать музей, посвященный писателю. По предложению ученого, при УОБК и Уральском областном музыкальном техникуме силами учащихся и преподавателей был образован кружок по изучению музыкальной этнографии Уральской области [2. Д. 1. Л. 40].

Огромный вклад Л. М. Хандросс внес в составление библиографии Урала. Всю свою жизнь он заботился о людях, которые занимались изучением региона. Настойчиво продвигал их исследования в печать, составлял библиографические списки, выступал с сообщениями по программно-методическим вопросам о методологии библиографических работ, об учете краеведческого актива Уральской области.

Активная работа проводилась им и по организации краеведческих конференций разного уровня, открытия филиалов УОБК. За годы работы в УОБК Л. М. Хандросс стал известен в научных кругах как видный уральский краевед. Документы свидетельствуют, что большую часть работы он выполнял благодаря присущему ему энтузиазму. Во время деятельности в УОЛЕ и УОБК, за отсутствием утвержденных штатов, он выполнял работу безвозмездно или за символическую плату.

Удивительно, но Л. М. Хандросс был организатором и секции уральского садоводства и огородничества в УОЛЕ. Им была организована секция пчеловодства, в Свердловске стал издаваться журнал «Пчела и пасека», получивший большую популярность в научной и общественной среде. За бурную и плодотворную деятельность Л. М. Хандросс в 1931 г. был избран в сверхштатные действительные члены географо-экономического научно-исследовательского института при Ленинградском университете [2. Д. 45. Л. 47].

Таким образом, деятельность представителей уральской интеллигенции внесла огромный вклад в дело просвещения населения. Большую часть своей жизни они отдали изучению Урала, организации краеведческого движения. Скромные, чуждые всякой шумихи, никогда не гнавшиеся за известностью, личным благополучием, они были олицетворением бескорыстного служения любимому делу. Неоднократно М. О. Клер говорил о «калейдоскопичности» интересов многих краеведов. Поражает их разносторонность и глубина, заинтересованность и основательность.

Исследователи стали инициаторами многих полезных начинаний, стремясь охватить наиболее широкий круг вопросов в деле изучения Урала. Благодаря уму, жизненному опыту они смогли раскрыть творческий потенциал многих людей и приобщить их к краеведческой работе. Изучение деятельности старой интеллигенции поможет увидеть молодому поколению примеры бескорыстной любви к родине, что будет способствовать формированию уважения к родной истории.

Литература

1. Государственный архив Свердловской области (ГАСО). – Ф. 101. – Оп. 3.
2. ГАСО. – Ф. Р-677. – Оп. 1.
3. ГАСО. – Ф. Р-2266. – Оп. 1.
4. Зорина, Л. И. Уральское общество любителей естествознания. 1870-1929. Из истории науки и культуры Урала /Л. И. Зорина. – Текст : непосредственный // Ученые записки Свердловского областного краеведческого музея. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 1996. – Т. 1.
5. Краеведы и краеведческие организации Перми: Библиографический справочник / сост.: Т. И. Быстрых, А. В. Шилов. – Пермь : Курсив, 2000. – Текст : непосредственный.
6. Культурная революция на Урале : монография / сост. А. П. Панфилов. – Свердловск : Средне-Урал. книж. изд-во, 1966. – 312 с. – Текст : непосредственный.
7. Ленин, В. И. Полное собрание сочинений : в 55 т. / В. И. Ленин. – Москва, 1967. – Т. 3. – Текст : непосредственный.
8. Луначарский, А. В. Собрание сочинений : в 8 т. / А. В. Луначарский. – Москва, 1967. – Т. 7. – Текст : непосредственный.

УДК 327(47):324(510)"2013/2018"

DOI: 10.26170/Kso-2020-160

Лукашевич Андрей Михайлович,

доктор исторических наук, профессор, Белорусский государственный университет; 220030, Беларусь, г. Минск, пр. Независимости, 4; e-mail: lukashevand@mail.ru

ГУБЕРНАТОР ПРОВИНЦИИ ХЭЙЛУНЦЗЯН ЛУ ХАО: ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ ФАКТОР В КИТАЙСКО-РОССИЙСКИХ ОТНОШЕНИЯХ (2013-2018 гг.)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Китайско-российские отношения; Хэйлунцзян; Лу Хао; приграничное сотрудничество; Приморский край; Хабаровский край; Еврейская автономная область; Амурская область.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему роли личности – руководителя региона – в развитии приграничного и межгосударственного сотрудничества. На примере председателя народного правительства (губернатора) провинции Хэйлунцзян Лу Хао прослеживается динамика китайско-российских региональных контактов в 2013-2018 гг. Делается вывод, что успех или провал двухсторонних проектов обусловлен влиянием на процессы конкретных исторических персонажей, преследующих свои политические интересы.

Lukashevich Andrei Mikhailovich,

Doctor of History, Professor, Belarusian State University, Minsk, Belarus

GOVERNOR OF HEILONGJIAN PROVINCE LU HAO: A HUMAN FACTOR IN CHINA-RUSSIAN RELATIONS (2013-2018)

KEYWORDS: China-Russian relations; Heilongjiang; Lu Hao; Cross-border cooperation; Primorsky Region; Khabarovsk Region; Jewish Autonomous Region; Amurskaya Region.

ABSTRACT. The author raises the problem of the role of the individual – the head of the region – in the development of border and interstate cooperation. On the example of the chairman of the people's government (governor) of Heilongjiang province Lu Hao, the dynamics of the Chinese-Russian regional contacts in 2013-2018 can be traced. It is concluded that the success or failure of bilateral projects is due to the influence on the processes of specific historical characters pursuing their political interests.

В развитии международного регионального сотрудничества всегда большое значение имел личностный фактор. О важности личных контактов между руководителями регионов свидетельствует опыт приграничного сотрудничества Китая и России.

В последнее десятилетие многие государства, в т. ч. Россия, придают большое значение развитию взаимоотношений с КНР. В условиях изменяющейся геополитической ситуации российско-китайские отношения во многом выступают фактором стабильности мировой экономической системы. Активизация этих отношений неразрывно связана с лидерами двух стран – В. В. Путиным и Си Цзиньпином, которые в 2012 г. объявили о «о дальнейшем углублении российско-китайских отношений всеобъемлющего равноправного доверительного партнерства и стратегического взаимодействия» [10].

Однако для реального воплощения договоренностей на высшем уровне большую роль играет именно региональное сотрудничество, которое во многом базируется на личных взаимоотношениях руководителей приграничных регионов. Поэтому автор решил проследить, какое влияние на процессы социально-экономического развития дальневосточного региона оказал китайский политик – председатель народного правительства (губернатор) провинции Хэйлунцзян Лу Хао (2013-2018 гг.).

Лу Хао (род. в 1967 г.) принадлежит к числу молодых перспективных политиков, которые еще недавно рассматривались как возможные партийные руководители Китая «шестого поколения». Своему карьерному росту Лу Хао был обязан не только личным талантам, но и высоким покровителям. Благодаря этому он стал трижды самым молодым руководителем: сначала Коммунистического союза молодежи Китая (2008 г.), затем членом ЦК Коммунистической партии Китая (2012 г.) и губернатором провинции (2013 г.). Народное правительство провинции Хэйлунцзян Лу Хао возглавил в 46 лет. Многие американские и российские аналитики отмечали, что с таким большим гандикапом времени он мог до 19-го съезда КПК (2017 г.) пройти сразу две ступеньки иерархии (губернатор и партийный секретарь провинции). И уже по итогам 19-го съезда войти в Политбюро ЦК КПК с перспективами дальнейшего повышения к моменту «смены поколений» (2022 г.) [3]. Все это и обусловило повышенный интерес к личности Лу Хао, который в течение пяти лет возглавлял приграничный с Россией регион.

В 2000-е гг. центральные и региональные власти Китая стали уделять все больше внимания развитию своих приграничных территорий. Для этого разрабатывались целевые программы, шло формирование зон с льготным режимом хозяйствования, снимались инфраструктурные ограничения, поощрялось расширение торгово-экономических отношений с сопредельными регионами зарубежных стран.

В частности, руководство КНР прилагало значительные усилия для долгосрочного поступательного развития экономики Северо-Востока (Дунбэя – восточная часть автономного района Внутренняя Монголия, провинции Хэйлунцзян, Ляонин и Цзилинь). Так, в 2010-е гг. были одобрены планы реформирования экономики регионов Северо-Востока.

Одним из главных факторов интенсификации экономического развития провинции Хэйлунцзян являлось расширение экономических взаимосвязей с регионами российского Дальнего Востока, что было обусловлено наличием общей границы. Особое значение китайские власти придавали развитию трансграничной транспортной инфраструктуры, которая позволила бы расширить взаимодействие с российским рынком [6, с. 32]. Для активизации сотрудничества с Россией губернатор Лу Хао использовал многочисленные поездки по регионам, а также встречи с делегациями из субъектов Российской Федерации в Харбине в рамках перекрестных Дней и российско-китайских ЭКСПО. Кроме того, он придавал большое значение развитию гуманитарных связей, которые были важны не только для деловых отношений, но и для человеческого общения.

В целом, в 2013-2018 гг. Лу Хао установил прочные связи с руководителями не менее 9 субъектов Российской Федерации (Хабаровский, Приморский, Забайкальский края, Амурская, Еврейская автономная, Свердловская области, Татарстан, Москва и Санкт-Петербург) [2; 4; 12].

При выборе проектов Лу Хао отдавал приоритет тем из них, реализация которых способствовала улучшению социально-экономического положения Хэйлунцзяна. Тем самым он стремился продемонстрировать перед Пекином эффективность своей деятельности на посту руководителя проблемной провинции. В частности, Лу Хао выступал за активное использование природных ресурсов России в интересах Китая и поставку продукции их переработки на рынки двух стран, а также Японии и Южной Кореи. Этому способствовало проведение перекрестных Дней регионов и китайско-российских ЭКСПО в Харбине (2014, 2015, 2017) и Екатеринбурге (2016). Они предоставили предпринимателям уникальную возможность по изучению территорий и внесли значимый вклад в продвижение перспективных проектов. Все это способствовало расширению географии торговли, а также переходу от простой торговли к сотрудничеству и обмену [11].

Кроме того, в ходе двухсторонних переговоров Лу Хао постоянно напоминал российской стороне о необходимости «ускорения» реализации инвестиционных проектов, осуществляемых с китайским капиталом. Наибольшее внимание губернатор уделял строитель-

ству мостов через Амур в районах Благовещенск – Хэйхэ и Нижнеленинское – Тунцзян, которые были призваны создать новые международные транспортные коридоры (Россия – Китай – Монголия; Харбин – Благовещенск). В целом, они должны были стать новым звеном в реализации инициативы Си Цзиньпина «Один пояс и один путь» [8].

Наконец, Лу Хао выступал за свободный рынок труда и капитала, поскольку у России на Дальнем Востоке не хватало финансового, людского и технологического потенциала для реализации масштабных проектов. Так, губернатор добивался упрощения для китайской стороны правовых и таможенных условий по перемещению товаров и рабочей силы. Лу Хао также поддерживал разработку экологических и туристических проектов, направленных на развитие о. Большой Уссурийский и создания на острове пункта пропуска.

Активная позиция руководителей китайских приграничных регионов, в том числе и Хэйлунцзяна, обусловила необходимость принятия ответных мер с российской стороны. Не случайно В. В. Путин объявил 2018 г. годом российско-китайского сотрудничества и обмена на межрегиональном уровне. «Можно считать, что главы наших государств уже подняли межрегиональное сотрудничество на более высокий уровень, ему дан ключевой статус – мы должны реализовать их договоренности», – обозначил свою позицию в феврале 2018 г. Лу Хао накануне ухода с поста губернатора [1].

Несмотря на очень радужные прогнозы, которые выдавались Лу Хао в 2013 г., в течение пяти лет он так и остался на одной и той же должности. Вероятно, это было связано с противоречивостью результатов его губернаторства. По мнению российского исследователя И. Ю. Зуенко, губернаторство Лу Хао «сложно назвать удачным». Дело в том, что темпы роста ВВП провинции постоянно падали, а в марте 2016 г. губернатор и вовсе оказался втянут в скандал. В шахтерском городе Шуаньяшань прошли демонстрации. Протестующие критиковали Лу Хао, который публично заявил об отсутствии у компании «Лунмэй» долгов по зарплате перед сотрудниками. Высказывалось даже предположение, что ослабление позиций Лу Хао, принадлежащего к клану «комсомольцев», оказалось на руку окружению Си Цзиньпина. Вероятно, это и послужило причиной многочисленных утечек информации о ситуации в Шуаньяшани со стороны СМИ и довольно мягкой реакции властей на эти события [5, с. 38].

В итоге, в 2017 г. на 19-м съезде КПК Лу Хао хотя и был переизбран в состав ЦК, но в Политбюро КПК так и не вошел. Все это свидетельствовало о появлении серьезного препятствия на его карьерном пути.

29 января 2018 г. на первой сессии Собрания народных представителей 13-го созыва провинции Хэйлунцзян Лу Хао был переизбран на губернаторский пост [7]. Утверждение кандидатуры чиновника должно было состояться на заседании Постоянного комитета Всекитайского собрания народных представителей (март 2018 г.). Однако «согласно закрытым оценкам», для Лу Хао уже готовился «почетный, но мало решающий пост министра культуры» [5, с. 38]. Впрочем, эти прогнозы оправдались лишь частично: он действительно получил портфель в Государственном совете, но не в Министерстве культуры, а в Министерстве природных ресурсов КНР.

Принятые на 3-м внеочередном пленуме ЦК КПК и окончательно закрепленные 5 марта 2018 г. на сессии Всекитайского собрания народных представителей изменения в Конституции КНР привели к коренной трансформации системы власти. Отмена ограничений на количество сроков пребывания у власти открыла Си Цзиньпину дорогу к практически неограниченному правлению. В то же время эта трансформация фактически разрушила 40-летний механизм смены власти, обесценила такое понятие, как «поколение руководителей» [9]. Все это поставило под сомнение и перспективы дальнейшего карьерного взлета такого политика, как Лу Хао.

Таким образом, в 2010-е гг. главной целью руководства провинции Хэйлунцзян являлось кардинальное улучшение качественных характеристик экономики региона. Используя фактор соседства с Россией, провинция активно наращивала экспорт собственной продукции и товаров из южных регионов Китая на российский рынок. В свою очередь, основными импортными статьями по-прежнему оставались российские сырьевые товары (лес и сырая нефть).

Власти Хэйлунцзяна осознавали, что при наличии ряда малоэффективных отраслей промышленности экономике региона угрожала скорая рецессия. А это неизбежно привело бы к обострению социальных проблем. Поэтому провинциальные регуляторы активно вели

поиски пространства для маневра. Одним из путей по преодолению кризисных явлений виделась реанимация приграничного сотрудничества с российскими регионами.

Губернатор Лу Хао стремился закрепить за Хэйлунцзяном статус региона, через который осуществляется основное российско-китайское торгово-экономическое взаимодействие. Пытаясь придать своей провинции «премиальный статус», Лу Хао рассчитывал на получение всевозможных льгот и преференций от центральных органов власти. Формируя к Хэйлунцзяну повышенный интерес у бизнес-структур национального значения, Лу Хао одновременно стремился повысить и свою значимость в системе государственного и партийного аппарата. Однако препятствием для реализации этих планов губернатора провинции стали российская технологическая отсталость, нехватка ресурсов, частная смена глав регионов, а также высокие коррупционные риски.

Литература

1. Врио губернатора Приморья встретился с главой китайской провинции Хэйлунцзян. – 2018. – 6 февр. – URL: https://primgazeta.ru/news/vrio_gubernatora_primorya_vstretilsya_s_glavoy_kitayskoy_provincii_heylunczyan (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
2. Встреча Президента Республики Татарстан Р. Н. Минниханова с губернатором провинции Хэйлунцзян Лу Хао, г. Харбин (КНР). – 2015 – 11 окт. – URL: <http://president.tatarstan.ru/rus/prensa/videoreports/video/688068.htm> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
3. Габуев, А. Поколение на вырост / А. Габуев. – Текст : электронный // Коммерсантъ : [сайт]. – 2012. – 12 нояб. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/2064368> (дата обращения: 10.09.2020).
4. Галерею искусств на Пречистенке посетил губернатор китайской провинции Хэйлунцзян Лу Хао. – 2015. – 12 мая. – URL: <https://rah.ru/news/detail.php?ID=29802> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
5. Зуенко, И. Ю. Укрепление «вертикали власти» по-китайски: кадровая политика в отношении регионального руководства в современном Китае / И. Ю. Зуенко. – Текст : непосредственный // Контуры глобальных трансформаций. – 2017. – Т. 10, № 5. – С. 30-46.
6. Изотов, Д. А. Экономика провинции Хэйлунцзян: перспективы развития в контексте реализации целевых программ / Д. А. Изотов. – Текст : непосредственный // Регионалистика. – 2015. – Т. 2, № 4. – С. 31-50.
7. Лу Хао остается губернатором провинции Хэйлунцзян. – 2018. – 30 янв. – URL: <http://biang.ru/ru/politics/lu-xao-ostaetsya-gubernatorom-provinczii-xejlunczyan.html> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
8. По следам ЭКСПО-2015 и пресс-тура «Шелковый путь». – 2017. – 1 июн. – URL: http://russian.china.org.cn/exclusive/txt/2015-10/19/content_36837205_4.htm (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
9. Си Цзиньпин перекраивает Китай под себя. – 2018. – 27 февр. – URL: <https://www.kommersant.ru/doc/3559209> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
10. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о дальнейшем углублении российско-китайских отношений всеобъемлющего равноправного доверительного партнерства и стратегического взаимодействия. – 2012. – 5 июн. – URL: <http://kremlin.ru/supplement/1230/print> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
11. Торговля России и Китая не просто бизнес, а всестороннее сотрудничество. – 2015. – 8 март. – URL: <https://chinalogist.ru/book/news/gosudarstvo/torgovlya-rossii-i-kitaya-ne-prosto-biznes-vsestonnee-sotrudnichestvo> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.
12. 13 апреля губернатор Н. Жданова встретила с губернатором провинции Хэйлунцзян Лу Хао. – 2017. – 14 апр. – URL: <https://mininvest.75.ru/novosti/47530> (дата обращения: 10.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 378.11(47)

DOI: 10.26170/Kso-2020-161

Медведникова-Сашина Дарья Сергеевна,

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

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшее образование; Болонский процесс; реформы; проблемы; причины.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается процесс реализации Болонского процесса в рамках российской системы высшего образования. В настоящее время можно сказать, что большинство ключевых целей процесса не были реализованы в Российской Федерации. В статье также определяются специфические проблемы российских университетов, а также дается анализ причин этих проблем.

Medvednikova-Sashina Daria Sergeevna,

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

PROBLEMS OF MODERN RUSSIAN EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE BOLOGNA PROCESS

KEYWORDS: higher education; Bologna process; reforms; problems; causes.

ABSTRACT. The article is about the process of implementing the Bologna process in the Russian higher education system. At present, we can say that most of the key goals have not been implemented in the Russian Federation. The article also defines specific problems of Russian universities and provides an analysis of the causes of it.

Болонский процесс – это процесс, целью которого является создание единого образовательного пространства. Формирование общеевропейской системы высшего образования основано на общности фундаментальных принципов функционирования высшего образования.

В сентябре 2003 г. Российская Федерация на встрече министров образования европейских стран в Берлине подписала декларацию, согласно которой она присоединяется к Болонскому процессу и обязуется соблюдать его основные принципы. Целью данного решения было стремление российской образовательной политики выйти на новый уровень в соответствии с мировыми тенденциями: ускорение темпов развития информационного общества; расширение масштабов межкультурного взаимодействия; эффективное развитие экономики страны посредством роста конкуренции, создания квалифицированного рынка труда, формирования профессиональной и студенческой мобильности и т. д.

Реализация Болонского процесса на практике началась в 2005 г., когда приказом № 40 большинство вузов России стали переходить на двухуровневую систему подготовки, для чего утверждались специальные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Однако уже в первые пять лет после подписания декларации в Берлине выявился целый ряд проблем [2].

Во-первых, введение степеней «бакалавр» и «магистр» вызвало трудности для российского рынка труда. Работодателям сложно сопоставить эти квалификации с привычным многим «специалитетом». Кроме того, до сих пор существует проблема с международным признанием степеней, так как трудоустройство россиян в Европе все еще требует процедуры нострификации, а дипломы не всех вузов России могут быть признаны за границей. Отсюда вытекала другая сторона этой проблемы – признание качества европейских, американских, азиатских дипломов в России [5, с. 284].

Во-вторых, возможность бакалавров продолжить обучение по любому профилю привело к снижению уровня подготовки выпускников-магистрантов.

В-третьих, исполнение принципов Болонского процесса в России происходит не в полном объеме, а именно отсутствует система кредитов. Таким образом, в отличие от европейских, российские вузы не предполагают сокращения или удлинения сроков обучения или овладения дисциплинами в удобной для студента последовательности. Отсюда явилась проблема отсутствия должной академической мобильности.

В-четвертых, согласно нормативным документам, Болонская система предполагает оценку качества образования и аккредитацию вузов через работу специализированных коммерческих агентств. В России же такой мониторинг осуществляют государственные службы, что приводит к чрезмерной бюрократизации; аккредитация и лицензирование становятся все более жесткими и сложными.

В-пятых, в российской системе образования четко прослеживается проблема отрыва от практической деятельности. В западных университетах зачастую последний курс бакалавриата фактически является адаптацией к будущему месту работы, но в России крайне сложно найти организацию, где студенты могли бы пройти практику по своей специальности. Помимо этого, здесь же существует еще одна проблема – неспособность университетов строить учебные про-

граммы «на опережение» (другими словами, когда студент учится 4-6 лет, то к концу этого срока его специальность может стать уже не востребованной для рынка труда) [5, с. 285].

Причинами такой «несостоятельности» Болонского процесса в Российской Федерации можно назвать следующие: устаревшая система государственных вузов, низкий уровень образованности и когнитивных способностей абитуриентов, сохранение традиционных общественных устоев, малая информированность абитуриентов и общества в целом о новых условиях обучения.

Так называемая демократизация высшего образования привела к тому, что вместо наиболее талантливых и способных к обучению абитуриентов в университеты поступают все выпускники школ, включая «троечников». Впоследствии часть этих студентов подлежит отчислению уже в первом семестре, но администрация вузов старается их удерживать, мешая нормальному отбору [3, с. 170].

Низкий уровень владения населением иностранными языками тормозит развитие науки и образования в целом, в частности, и реализацию Болонского процесса. Знание иностранных языков необходимо для знакомства с зарубежными исследованиями, учебными материалами и т. д. Однако в России по многим специальностям до сих пор публикуются статьи без ссылок на иностранные литературные источники, в библиотеках отсутствуют зарубежные научные журналы.

Сохранение традиционного уклада в обществе, в котором качество образования не является конкурентным преимуществом в отличие от неформальных связей, мешает прогрессивному развитию образования. То есть в большинстве случаев критерием для подбора сотрудника на ответственную должность является отнюдь не его квалификация и профессионализм, а его личная или родственная связь [4, с. 960].

Такой же традиционализм наблюдается и у абитуриентов при поступлении. Зачастую они не знают, поступают ли они учиться на академический бакалавриат, который рассчитан на продолжение образования в магистратуре, или же на прикладной бакалавриат. Каждый год правила приема могут меняться, а администрация вуза должным образом не информирует будущих студентов [4, с. 961].

Среди других факторов, ставших причиной возникновения трудностей осуществления преобразований в соответствии с болонскими принципами, являются некомпетентность и непрофессионализм чиновников. Так, например, кандидат филологических наук, член общественной организации «Родительское Всероссийское сопротивление» Илья Роготнев вполне резонно замечает, что радикализм преобразований связан с искаженным толкованием Болонского процесса чиновниками, чьим единственным желанием является цель «привести все к единому знаменателю» [6].

Большинство исследователей при оценке системы высшего образования в России дают либо отрицательную, либо нейтральную характеристику и говорят даже о кризисе, который связан с недостаточно быстрым переходом к общеевропейским стандартам, с торможением процесса усилиями педагогического сообщества российских вузов или с некачественным руководством этим процессом управленческим аппаратом вузов. Другие считают, что переход к реформированию российской системы высшего образования не был обдуманым и подкрепленным теоретически и экономически, а самое главное, не согласуется с социокультурными реалиями и национальным менталитетом. Кроме того, устаревшая материально-техническая база основной части вузов не соответствует современным технологиям и не позволяет готовить специалистов современного уровня [3, с. 168].

Опросы общественного мнения показывают, что с течением времени процент людей, позитивно относящихся к обучению в рамках бакалавриата, постепенно растет. На момент присоединения России к Болонскому процессу, только 5% опрошенных считали базовое высшее образование на уровне бакалавра достаточным (в сравнении с 56%, выступавшими за получение степени специалиста). К концу десятилетия процент тех, кто предпочел бы учиться 4 года, увеличился до 33% [1].

Таким образом, внедрение Болонской системы в высшее образование сформировало ряд универсальных проблем, хотя и проявляющих себя в разной степени, во всех государствах-участниках. В каждой стране, в том числе и в России, в силу местных, национальных

особенностей существуют специфические признаки. Например, российская система образования – это сосредоточение элитных вузов в Москве, Петербурге и в ряде академических центров, что создает существенную проблему подготовки специалистов современного уровня в регионах, а низкий уровень мобильности противоречит одному из ключевых направлений развития, обозначенных в Болонской декларации. Российскому образованию до сих пор трудно адаптироваться к европейской модели в силу его поспешного включения в процесс без определенной подготовки и отсутствия необходимых ресурсов.

Литература

1. Горбухова, М. Ю. Проблемы российской высшей школы в контексте ситуации в системе высшего образования в мире / М. Ю. Горбухова, Т. В. Скубневская. – Текст : непосредственный // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7, № 2. – С. 958-967.
2. Иванова, В. И. Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия / В. И. Иванова. – Текст : непосредственный // Интеграция науки и высшего образования. – 2005. – № 3. – С. 71.
3. Корякин, К. В. Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования / К. В. Корякин, Е. М. Макаренко. – Текст : непосредственный // История образования. – 2017. – № 6. – С. 167-173.
4. Куприянов, Р. В. Результаты и проблемы реализации болонского соглашения в российской системе высшего профессионального образования / Р. В. Куприянов. – Текст : непосредственный // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – № 17. – С. 284-287.
5. Высшее образование в России: качество, ценность, востребованность. – URL: <http://www.old.wciom.ru/fileadmin/news/2011/obrazovanie> (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.
6. Роготнев, И. Россия в Болонском процессе: бесконечное кочевание в географическом, ментальном и ценностном пространствах / И. Роготнев. – URL: <http://rossaprimavera.ru/article/rossiya-v-bolonskom-processe-beskonechnoe-kochevanie-v-geograficheskom-mentalnom-i> (дата обращения: 05.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 159.922.74:37.013.43

DOI: 10.26170/Kso-2020-162

Симбирцева Наталья Алексеевна,

доктор культурологии, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: Simbirtseva.nat@yandex.ru

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО СТАНОВЛЕНИЯ В ПРОФЕССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: критическое мышление; интерпретация; современная культура; педагогическая деятельность.

АННОТАЦИЯ. В статье автор обращает внимание на важность критического мышления как необходимого навыка в современных социально-культурных условиях. Большие потоки информации, ее высокая скорость распространения и тиражирования, многообразие форм требуют от человека XXI века активной рефлексивной позиции. Восприятие, осмысление и дальнейшая трансляция информации связаны с навыками критического мышления. Педагог обладает определенным инструментарием и ресурсами для формирования такого типа мышления у обучающихся, что подчеркивает не только значимость его позиции, но и становится залогом успешного становления в профессии.

Simbirtseva Natalia Alekseevna,

Doctor of Cultural Studies, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

CRITICAL THINKING AS A FACTOR OF SUCCESSFUL FORMATION IN THE PROFESSION

KEYWORDS: critical thinking; interpretation; modern culture; pedagogical activity.

ABSTRACT. In the article, the author draws attention to the importance of critical thinking as a necessary skill in modern socio-cultural conditions. Large flows of information, its high speed of distribution and replication, and a variety of forms require an active reflexive position from a person of the XXI century. Perception, comprehension, and further translation of information are related to critical thinking skills. The teacher has certain tools and resources for forming this type of thinking in students, which emphasizes not only the importance of his position, but also becomes the key to successful formation in the profession.

Медиа прочно вошли в повседневную жизнь человека XXI в., став неотъемлемой частью и образовательного пространства. Интернет и медиатехнологии, высокая скорость тиражируемости информации оказывают влияние на становление личности и определение траектории профессионального роста. Формат дистанционного обучения в контексте локдауна 2020 г. выявил значимость таких навыков и умений преподавателей и обучающихся, которые связаны не только с технической стороной образовательного процесса, но и с необходимостью самостоятельно осмыслять и анализировать разнокачественную информацию. Актуальной видится потребность в обучении детей, подростков и молодого поколения педагогов навыкам критического мышления в контексте быстро меняющейся реальности и насыщенных информационных потоков.

На рубеже XX-XXI вв. клиповое мышление оценивалось негативно и рассматривалось как неспособность *поколения Z* «выстроить» целостный образ реальности. А. Р. Усманова определила субъект нового тысячелетия как главную мишень «глобализационных амбиций общества позднего капитализма», так как «наша идентичность формируется в окружающем нас визуальном поле – посредством Интернета, просмотра глянцевого журналов, чтения газет, просмотра телевидения, репрессивного визуального присутствия Макдональдсов, удовлетворения своих потребительских желаний в момент беглого осмотра красочных витрин универсальных магазинов и бутиков» [4]. Родившееся в конце прошлого столетия и выросшее в условиях техногенной среды поколение обладает особой формой восприятия реальности, которая определялась как клиповое мышление. В представлении детей конца XX – начала XXI вв. мир предстает как калейдоскопическая реальность, объединенная общим информационным пространством. Е. Полюдова отмечала, что «они – знающие и опытные пользователи в сфере поиска и исследования информации, предпочитающие ассоциативный комплексный подход пошаговому линейному обучению. При изучении вопроса они выбирают короткие видеоклипы, графики, общий контекст проблемы, в котором могут задать вопрос и мгновенно получить ответ, что позволяет им ориентироваться в потоке интернет-информации» [3, с. 23]. Поверхностность, узконаправленность и фрагментарность знаний, «клиповое мышление», низкий уровень критического восприятия и оценки информации – те характеристики, которыми обычно сопровождается описание образа *поколения Z*.

Постмодернистский принцип, характерный для гипертекстовой реальности, вошел в практику *поколения Z*, в связи с чем структурирование информационного пространства приобрело особый характер. Погружение человека в информационные потоки не требует выстраивания смысловых связей внутри: сидя за компьютером или телевизором можно с легкостью менять аудиальный и визуальный ряды. Восприятие нового базируется на эффекте «переворачивания страницы»: «незамедлительность появления информации делает нас нетерпеливыми, и мы спешим к следующей странице. ...Быстро новая страница появляется перед нами, и возрастает наша уверенность, что следующая будет интереснее, лучше, важнее, – стоит только нажать на кнопку мышки – и то, что пришло мгновенно, также мгновенно исчезает» [7, с. 169]. Сегодня стиль работы с медиаинформацией характеризуется быстрым психологическим и эмоциональным переключением, способностью ориентироваться в гипертекстовой реальности и настоящем, несмотря на наличие проблемы, связанной с восприятием и осмыслением текстов разной модальности.

Американский психолог Л. Розен в качестве положительного момента отметил возросшую способность «поколения I» (Internet Generation) к многозадачности: дети и подростки XXI века одновременно могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотки, делая при этом уроки. Обратная сторона таких возможностей – это гиперактивность, рассеянность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст [6, с. 11-13]. Однако при такой мобильности у человека не остается времени на «остановку», чтобы осмыслить информацию. Физиологически, как и психически, организм современного человека работает в режиме постоянных перегрузок, не оставляя возможности для человека сосредоточиться на духовных ценностях.

Скорость внутренней реакции субъекта на происходящее вокруг не совпадает с внешней. Повышенная восприимчивость к информации ведет к тому, что человек реагирует только на ту, которая необходима ему в ближайшее время. Большие сообщения и тексты редуцируются до формул, схем, моделей и т. п. Эмоциональное напряжение, в котором сегодня

находится субъект восприятия реальности, достигается необходимостью активно реагировать на все происходящее. Духовная жизнь современного поколения тоже находится под воздействием информации, и личностные качества раскрываются через отношение человека к ней: что он говорит, слушает, смотрит, как он говорит, на какие источники информации ссылается. Информация определяет портрет субъекта современной культуры. Подобная включенность человека в медиапространство требует от него не только психофизических затрат, но и активной творческой, интеллектуальной деятельности в процессе освоения информационных потоков. Самостоятельный поиск информации, ее верификация и создание своего продукта (текста) – сложная задача, с которой сталкивается большинство представителей современной молодежи, в том числе и школьники, несмотря на то, что умение работать с информацией – ключевая компетенция в характеристике человека эпохи медиа.

Как отмечал Н. Мирзоев еще в конце прошлого столетия, в условиях доминирования визуальной культуры происходит ослабевание способностей критического мышления [5, с. 3-4]. В настоящее время проблема критического осмысления информации все еще остается актуальной. Д. Клустер определил ключевые характеристики критического мышления, обозначив письмо в качестве основного инструмента его эффективного развития [1]. Именно письмо позволяет упорядочить и выстроить повествование, представив его в виде осмысленного текста. В обобщенном виде *критическое мышление* личности можно представить как систему навыков, которые позволяют грамотно интерпретировать и в дальнейшем транслировать информацию без утраты заключенных в ней смыслов:

- способность проявлять самостоятельность в формулировании собственных идей, аргументации убеждений и оценок субъектом;
- умение представлять обобщенную информацию, оценивать, сравнивать что-либо в определенном контексте и аргументировано излагать свои мысли;
- умение формулировать вопрос, предшествующий началу критической работы, где важен процесс «ранжирования» вопросов, когда из их множества необходимо выбрать наиболее актуальные с тем, чтобы на их основе выразить суть проблемы, требующей разрешения;
- умение аргументировать позицию по отношению к чему-либо;
- способность организовать мышление, чтобы оно обрело социальную направленность, поскольку раскрывается только в чьем-то присутствии.

Критическое осмысление визуально представленных текстов стало насущной потребностью человека информационной эпохи. Процедура интерпретации не всегда носит линейный характер, но является важным этапом формирования навыков критического мышления, поскольку позволяет «стягивать» архетипические, содержательные, ассоциативные, эмоциональные и другие смыслы, заключенные в образах, и выстраивать повествование как целостный текст в его взаимосвязи с историко-культурной действительностью.

Формирование позиции «исследователя» в процессе обучения сочетается с развитием навыка рефлексивного отношения к информации, что является важным фактором на пути профессионального становления вне зависимости от направления деятельности, поскольку навыки критического мышления обладают универсальным характером. Поэтому так важно развивать у детей и подростков способность критического отношения к источникам, образам и текстам. Умение субъекта интерпретировать информацию – это проявление его готовности осмыслять и критически ее оценивать, систематизировать, обобщать и «открывать» ее другому субъекту в процессе коммуникации.

Собственно процесс обучения субъекта сегодня происходит в двух вариантах: стихийно и направленно. Первый предполагает овладение навыками критического мышления на уровне личностного опыта. Второй вариант имеет направленный характер, реализуется в системе образования и является неотъемлемой задачей педагогики вообще. Сегодня образовательные задачи ориентированы на адаптацию и социализацию субъекта в быстро меняющемся мире, что означает готовность и способность человека не только отвечать требованиям к поведению и деятельности в условиях внешней среды, но и на творческом, интеллектуальном уровне совпадать с ритмами ее мобильности и динамики.

На современном этапе сложились такие подходы к обучению педагогов, как компетентностный, личностно- и практико-ориентированный, которые реализуют задачу формирования

и развития навыков критического мышления в настоящей социально-культурной действительности. В связи с этим определились и необходимые условия подготовки молодого педагога, который выступает в роли фланера, критика, интерпретатора информации, а также является тем, кто ее систематизирует, организуя диалог, беря на себя роль педагога-фасилитатора.

Установка на диалог в общении позволяет преодолевать трудности, связанные с клиповостью мышления, эклектичностью восприятия и вольной интерпретацией информации в отрыве от контекста. Диалог субъектов на уровне восприятия, трансляции и продуцирования смыслов является сложной формой коммуникации: одновременная глубина и локализация в одном тексте всего потенциала опыта и смысла культуры лично и социально значимого – всего, что составляет человеческую реальность.

Центральное место в гуманистической педагогике занимает ребенок, который обладает уникальным качеством непосредственного восприятия реальности. Его взгляд на мир свеж и не скован стереотипами. И современный ребенок оказывается в таких условиях, которые предлагает ему действительность: множество гаджетов и технических средств и множество информационных каналов и потоков. Первое делает мир интереснее и активнее. Второе – испытывает и «проверяет» возможности детского восприятия и скорость обработки информации, что, в свою очередь, сказывается на формировании психики ребенка. Педагог должен принимать во внимание многоканальность трансляции информации и в то же время учить ее критическому осмыслению, предлагая диалог как гибкую модель получения знания, учитывая ценность и уникальность каждой личности на разных этапах ее становления.

Чтобы дети стали мыслить по-новому, согласно времени, умели доверять и уважать, необходимо наличие того, кто это уже умеет делать, – взрослого, который заново проходит путь ребенка вместе с ним, но в силу своего опыта он может идти на шаг впереди или же совершать открытие вместе. Педагог тоже учится. Только в отличие от ребенка он знает, *как* это надо делать. Модератор, тьютор, предметник, игровой педагог – роли, закрепленные за образом современного и востребованного учителя. И деятельность его должна быть направлена на усиление личностного начала в ребенке, когда «живой интерес к предмету, к ученику, к диалогу – безальтернативное условие» [2, с. 9].

Формирование новой образовательной траектории на индивидуальном уровне имеет как плюсы, так и минусы. Технологический прорыв, действительно, позволяет учитывать запросы потребителей образовательных услуг – обучающихся и их родителей. Умение общаться в коллективе и слышать мнения других участников диалога – это приоритет обучения в коллективе.

«Стандартизация» позволяет овладеть знаниями отдельных дисциплин и отдельных предметов. Но сложить знания так, чтобы они обрели целостность и значимость в процессе обучения, – трудоемкий процесс. Транслировать картину мира, объемную и обладающую смыслами и глубиной, может только тот, у кого она уже сложена. И роль педагога – на первом плане, поскольку он напрямую принимает участие в формировании у обучающегося критического мышления, навыками которого овладел и сам. Это и становится залогом успешного становления в профессии.

Литература

1. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер. – URL: <http://testolog.narod.ru/Other15.html> (дата обращения: 02.08.2020). – Текст : электронный.
2. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век». – URL: <http://s06004.edu35.ru/attachments/article/3401/Manifest.pdf> (дата обращения: 20.09.2020). – Текст : электронный.
3. Полюдова, Е. Как обучать Поколение М: Педагогические технологии в художественном образовании США / Е. Полюдова. – Текст : непосредственный // Искусство. – 2011. – № 16 (472). – С. 22-24.
4. Усманова, А. Между искусствознанием и социологией: к вопросу о предмете и методе «визуальных исследований» / А. Усманова – Текст : электронный // Гендерный маршрут. – URL: http://gender-route.org/articles/feminism/mezhdu_iskusstvoznaniem_i_sociologiej/ (дата обращения: 25.09.2020).
5. Larry, D. MySpace, and I Parenting the Net Generation / D. Larry, M. Rosen. – Palgrave Macmillan, 2007. – 258 p. – Текст : непосредственный; Mirzoeff, N. Introduction to Visual Culture. London / N. Mirzoeff. – New York, 1999. – 274 p. – Текст : непосредственный.
6. Teaching Generation M. A Handbook for Librarians and Educators / ed. V. Cvetkovic, R. Lackie. – New York ; London, 2009. – 314 p. – Текст : непосредственный.

Синенков Владимир Викторович,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: vovaporoev1807@icloud.com

МАРИЯ ЭВА ДУЭРТЕ ДЕ ПЕРОН КАК СИМВОЛ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ АРГЕНТИНЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Аргентина; Эва Перон; Хуан Перон; Перонизм; социальная политика; образование; Фонд Эвы Перон.

АННОТАЦИЯ. Автор обращается к личности Марии Эве Дуарте де Перон, супруге президента Хуана Доминга Перона, которая построила карьеру успешного политика, став самой влиятельной женщиной Аргентины XX века. Х. Д. Перона Эвита длительное время считалась «духовным вождем нации».

Sinenkov Vladimir Viktorovich,

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

MARIA EVA DUARTE DE PERON IS A SYMBOL OF POLITICS OF ARGENTINA

KEYWORDS: Argentina; Eva Peron; Juan Peron; peronism; social policy; education; the Foundation Eva Peron.

ABSTRACT. The author refers to the personality of Maria Eva Duarte de Peron, the wife of President Juan Domingue Peron, who built a career as a successful politician, becoming the most influential woman in Argentina of the XX century.

Эва Дуарте родилась в Лос-Тентос, провинция Буэнос-Айрес, 7 мая 1919 года. В 15 лет, преследуя актерскую карьеру, переезжает в Буэнос-Айрес. Эве удалось получить некоторое признание, участвуя в качестве актрисы второго плана, но в основном в качестве радиоведущей и актрисы мыльных опер. В 1944 году она встречает будущего президента Аргентины Х. Д. Перона [1], который в 1943 году принимал участие в государственном перевороте, результатом которого стало свержение правительства Р. Кастильо [2], и выходит за него замуж. С этого момента она становится ключевой фигурой на аргентинской политической арене.

Сам Х. Д. Перон в период военной диктатуры занимал посты министра труда (1943-1944), военного министра и вице-президента (1944-1945), разработал программу социальных реформ. В октябре 1945 был смещен с занимаемых постов и заключен в тюрьму. Освобожден благодаря массовым манифестациям рабочих, выступивших в его поддержку. В период военной диктатуры Эва не принимала активного участия в политической жизни, но после освобождения Перона активно участвовала в предвыборной гонке президентской кампании 1946 года. Учитывая полное отсутствие политических прав аргентинской женщины в то время, это было новым явлением для аргентинской политики [3].

В 1946 году Х. Д. Перон занимает пост президента. Его поддерживали консервативно настроенные круги, но политика, которую проводил президент, была отлична от консерватизма. Политика Перона, которая более известна как «перонизм», «хустисиализм», что с испанского означает справедливость, выстроила новый путь развития Аргентины – «третий путь», который не был путем коммунизма или путем капитализма. Экономическая система «перонизма» была националистической, этатистской и склонной к автаркии. В политической системе стали формироваться такие элементы, как: каудилизм, популизм и однопартийная система. Социальная политика Перона была направлена на рабочий класс как самый большой, на который, собственно, и опирался Перон. В своей социальной политике он пытался избегать классовых конфликтов. В центре «перонизма» стояла идея социальной справедливости. В целом направление социальной политики Аргентины данного периода напрямую связано с именем Эвы Перон [2].

Деятельность Эвы проходила в двух направлениях – политическом и социальном. В политическом направлении Эва Перон сыграла большую роль в принятии закона 1947 года о женском избирательном праве. Социальное направление ее деятельности выражалось работой благотворительного фонда социальной помощи «Мария Эва Дуарте де Перон». Сам фонд был создан в далеком 1823 году, как правило, его возглавляли женщины политической элиты. 19 июня 1948 года декретом № 20.564 фонд был переименован в «Фонд социальной по-

мощи Марии Эвы Дуарте Перон». Фонд являлся частной организацией, но с характером общественной [4]. В его задачи по уставу фонда 1950 года входило:

1. Оказывать денежная помощь рабочим, предоставлять стипендии для студентов университетского и специализированного обучения, а также всем лицам, не имеющим ресурсов, которые нуждаются в помощи и просят ее.

2. Строительство жилья для нуждающихся семей.

3. Строительство учебных заведений, больниц, развитие туристической сферы.

4. Создание других благотворительных организаций.

5. Проповедовать филантропию [5].

Деятельность фонда в области образования, здравоохранения, защиты детей, женщин и пожилых людей, а также туризма и спорта имела огромные масштабы, охватив все районы страны. По всей стране строилось жилье для нуждающихся, дома престарелых. Для расширения доступа к образованию всех слоев аргентинского общества были построены 1000 школ, 18 интернатов, в которых обучались дети из малообеспеченных семей [5]. Под управлением фонда были крупные курортные зоны страны, такие как: Чападмалал и Пуэнте-дель-Инка, Лас-Куэвас. Фонд Эвы Перон открыл школу медсестер, реализовал аграрный план для мелких и средних сельских производителей, обеспечил школы столовыми, предоставлял пенсии по старости, организовывал детские соревнования, например, детский чемпионат «Эвита» [4].

Фонд социальной помощи Эвы Перон проделывал огромную работу, которая требовала больших финансовых затрат. Фонд получал огромные средства, которые поступали в виде субсидий государства, взносов профсоюзных работников, составлявших 3% (2% платил сам работник, а 1% работодатель). Также фонд получал процент от продажи билетов в кинотеатры и на ипподром, выигрыши в лотерею и казино облагались налогом, который шел в фонд Эвы Перон. Казну фонда пополняла всеобщая конфедерация труда и частные пожертвования [4].

Еще при жизни формировался культ Эвиты в сознании аргентинцев. Удачная политическая фигура, которая вызывала у народа симпатию. Она была той, кто помогал угнетенным. Она была той, кто показал, что Перон с народом. Всеми любимая Эва была очень удачной партией в отношениях с Аргентиной. Х. Д. Перон понимал важность этих отношений для своей власти и использовал любовь народа к своей жене в пропаганде своего культа. Стали издаваться школьные учебники с изображениями Х. Д. Перона и Эвиты. Довольно часто в учебных пособиях можно было встретить хвалебные тексты в адрес Перонов, в которых говорилось о том, что Перон – хороший правитель, Перон и Эвита любят детей и многое другое [6].

После свержения перонистского правительства в 1955 году власти так называемой освободительной революции приступили к роспуску фонда и расследованию управления его финансами, хотя никаких нарушений не было установлено.

Фонд был самым удачным предприятием перонистской социальной политики. Фонд проводил эффективную социальную политику, решил многие социальные проблемы аргентинцев. Влияние фонда Эвы Перон было огромным, настолько, что, несмотря на ту негативную пропаганду, которая шла в его адрес после свержение перонистского режима, он остался в коллективной памяти аргентинцев как неизгладимый знак необходимых и благородных действий по созданию справедливого и солидарного общества [4]. А Мария Эва Дуарте Перон останется в памяти аргентинского народа как одна из самых великих, многострадальных женщин аргентинской истории.

Литература

1. Ministerio de cultura Argentina. Evita, referente de las mujeres de la politica. – URL: <https://www.cultura.gob.ar/eva-peron-en-la-politica-9284/> (дата обращения: 25.09.2020) – Текст : электронный.
2. Зарубин, С. А. Доктрина «Третьего пути» Хуана Перона во внешней политике Аргентины в 1946-1955 гг. / С. А. Зарубин. – URL: <file:///C:/Users/Олег/Downloads/doktrina-tretego-puti-huana-perona-vo-vneshney-politike-argentin-v-1946-1955-gg.pdf> (дата обращения: 16.09. 2020). – Текст : электронный.
3. Caracteristicas. Eva Peron. – URL: <https://www.caracteristicas.co/eva-peron/> (дата обращения: 25.09.2020). – Текст : электронный.
4. Panella, C. La Fundación Eva Perón: ayuda social y compromiso politico / C. Panella. – URL: <https://perio.unlp.edu.ar/archivoperio/node/8134> (дата обращения: 03.05. 2020). – Текст : электронный.

5. Lozano, F. La Fundación Eva Perón y la nueva institucionalización de lo social en Argentina / F. Lozano. – URL: <https://www.margen.org/suscri/margen28/lozano.html> (дата обращения: 03.05. 2020). – Текст : электронный.

6. Albornor de Videla, G. Evita. Libro de lectura para primer crado inferion / G. Albornor de Videla. – Buenos Aires : Luis Lasserre, 1952. – P.72-73. – Текст : непосредственный.

УДК 316.346.32-053.6

DOI: 10.26170/Kso-2020-164

Смулькина Наталья Валентиновна,

кандидат политических наук, старший преподаватель, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1; e-mail: smulkina@mail.ru

**ПОЛИТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
НАЦИОНАЛЬНО-ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ВНЕШНИХ ВЫЗОВОВ:
ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ И ТЕМПОРАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: политико-психологический подход; политическое восприятие; образ прошлого; образ будущего; национально-государственная идентичность; стратегии исследования.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает вопрос специфики национально-государственной идентификации российской молодежи себя относительно территории (образов своей и чужой земли) и времени (образов прошлого, настоящего и будущего). Результаты получены в ходе изучения отдельных аспектов психологического состояния российского общества, опирающегося на несколько различных исследовательских стратегий, на качественно-количественный инструментарий политической психологии. Представленные результаты исследования могут быть ценными при разработке учебных программ по курсам истории России и родного края.

Smulkina Natalia Valentinovna,

Candidate of Politics, Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

**POLITICAL AND PSYCHOLOGICAL ANALYSIS
OF THE NATIONAL STATE IDENTITY OF THE RUSSIAN YOUTH
IN THE CONDITIONS OF EXTERNAL**

KEYWORDS: political-psychological analysis; political perception; image of the past; image of the future; national and state identity; research strategies.

ABSTRACT. The author raises the question of the specifics of the national-state identification of the Russian youth with respect to territory (images of their own and foreign land) and time (images of the past, present and future). The results were obtained in the course of studying certain aspects of the psychological state of Russian society, based on several different research strategies, on the qualitative and quantitative tools of political psychology. The presented research results can be valuable in the development of curricula for courses in the history of Russia and the native land.

*** Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ для молодых российских ученых – кандидатов наук в рамках научного проекта № МК-2081.2020.6 (соглашение № 075-15-2020-266) «Психологическое состояние российского общества в условиях внешних вызовов: стратегии политико-психологического исследования» (конкурс – МК-2020)**

Влияние социально-демографического фактора на формирование национально-государственной идентичности российского общества не подвергается сомнению в современной научной литературе. В активную фазу жизни сейчас входят россияне, которые родились уже в новых политических реалиях [4, с. 35]. Особенности отождествления себя относительно своей нации, общественных, политических организаций разными поколениями могут быть объяснимы не только в рамках концепций возрастной психологии, но и с учетом горизонтальных и вертикальных моделей политической социализации, предложенных политологами и политическими психологами. Значимую роль здесь играет один из важнейших институтов политической социализации – школа. Именно на уроках истории, географии, обществознания формируется основа национально-государственной идентичности российских граждан. Политическая социализация непрерывна, и различия в личном опыте (включая и

политический опыт взаимодействия гражданина с властью) у разных поколений заметно влияет на восприятие себя и своей страны.

Образы времени и пространства являются важными компонентами самоотождествления себя с сообществом, народом, нацией. Результаты исследований, проведенных автором в 2019-2020 гг. и посвященных особенностям психологического состояния российского общества [6], восприятию своей страны, других стран в международных отношениях, показали некоторые особенности политического восприятия у молодого поколения россиян с позиции геохронополитических аспектов. Например, российской молодежи характерно восприятие российского политического процесса в «бесконечно делящемся настоящем». Интервью, проведенные с респондентами разных возрастных групп, показали, что формулировка «в последнее время» для респондентов разного возраста была связана с разными временными границами. Соответственно радикальность прогнозов и характеристик своего отношения к судьбе своей и чужих стран у разных поколений оценивалась по-разному. В зависимости от наличия опыта взаимодействия респондента с советскими институтами социализации был обнаружен разный фокус внимания к отдельным компонентам образа страны. Восприятие себя происходило относительно разной «ценностной системы координат». Пожилым респондентам были более свойственны этатистские настроения, государственный компонент чаще находился в сфере их внимания. Возможные территориальные изменения в будущем респонденты старшего возраста упоминали более активно, уже столкнувшись с подобными событиями в жизни. Содержательная бедность, клишированность образов своей страны в наибольшей степени была свойственна россиянам младшего поколения. Для респондентов до 30 лет история стран бывшего СССР имеет наименьшее значение, основная информация о странах была ими почерпнута из СМИ, в результате чего их образы современных стран были связаны, прежде всего, с экономической и политической тематикой. При этом, однако, стоит отметить, что именно молодым россиянам была в большей мере свойственна идеализация советского прошлого с позиции внешнего влияния. При упоминаниях прошлого своей страны СССР чаще был охарактеризован как сильный независимый игрок на мировой арене. Наблюдаемые тенденции дали основания рассмотреть не только прогнозы относительно изменения международных отношений, но и историю этих отношений в представлениях россиян [7, с. 89-116]. Тема восприятия российскими гражданами прошлого и будущего себя и своей страны может стать перспективным направлением в политической психологии, качественно-количественный методологический инструментальный и мультипарадигмальный подход которой позволит обращаться и к наработкам возрастной педагогической психологии, и к политологическим концепциям поколений.

Согласно исследованиям М. К. Горшкова, в 2000-х гг. россияне уже постепенно отходили от советской идентичности (на третьем и четвертом местах по отрицаемой идентичности для россиянина стоят граждане СНГ и общность «советский народ») [2]. Ситуация усугубляется и содержательной неясностью, смысловой размытостью понятия «российская идентичность» [1, с. 127-172]. Крымский консенсус в данном случае не изменил ситуацию кардинальным образом. Однако подтвердил, что «...идентичность является параметром переменной интенсивности» [5, с. 76-81]. Она может актуализироваться в определенные моменты времени, так как «фактически наша идентичность задается проблемной ситуацией, которая объективно содержит вполне определенный источник» [1, с. 127-172]. Так, например, в последнее десятилетие на постсоветском пространстве происходят заметные сдвиги по шкале идентичностей, происходит смещение характера кливажа с идеологического на культурный. Исследователи фиксируют уменьшение объема понятия «Свой»; те, кто раньше считались безоговорочно своими, перемещаются по шкале, увеличивая разнообразие «Чужих». Очевидно, что современные реалии распространения угрозы коронавирусной инфекции в мире окажут значительное влияние на данную тенденцию.

Тема пограничного восприятия тесно связана с проблематикой национально-государственной идентичности. Наблюдаемые тенденции пограничного внешнеполитического восприятия детерминируют рост тревожности, формирования размытой национально-государственной идентичности относительно критерия темпоральности. По результатам нашего исследования заметно подтверждение тенденции размывания категории «Свой»,

расширение обезличенной категории «сосед». Сосед в глазах молодого россиянина – фигура непредсказуемая. При отсутствии ярко выраженной опасности с его стороны с ним предполагается «держать ухо востро», так как вектор взаимоотношений с ним в любую минуту может измениться на противоположный.

Вышеописанная тенденция восприятия усугубляется пустым символическим пространством территориального образа своей страны. Молодые люди с трудом могли описать, какими пределами ограничивается Россия, нередко затруднялись ответить, что для них является «малой родиной». Образ родной земли достаточно неконгруэнтен у современной молодежи. С одной стороны, страна ассоциируется у молодых россиян с кладовой ресурсов, символизирует природные богатства, с другой стороны, образ связан с настороженным отношением, скрытыми тревогами, так как нередко несет в себе установку на восприятие России как «не освоенной земли», суровой и, в связи с этим, пугающей [3, с. 181-191].

Добавленный в одну из исследовательских стратегий диагностики психологического состояния общества проективный тест – картоидный метод, позволил рассмотреть характер территориальных приращений в образах желаемого будущего, характерных именно респондентам молодого возраста. Именно они вероятно стремятся испытывать чувство гордости за стану и видят ее, прежде всего, в виде реализации шансов у государства расширить собственную территорию и сферы влияния. Данная тенденция неосознаваемого уровня восприятия мира резко контрастирует с рационалистическими упоминаниями этой же молодежью неспособности России поддерживать себя «в достойном для европейской державы» состоянии. Наиболее радикальными вариантами вышеупомянутых тенденций были упоминания о необходимости возвращения Крыма, совместного хозяйствования на территории Курильских островов. Респонденты упоминали о том, что именно большие масштабы мешают России занять место среди мировых лидеров.

Национально-государственная идентичность нередко выстраивается в сознании граждан в своем «негативизированном» варианте. Рассмотрение степени конфликтности в образах международных отношений предоставляет нам хорошую возможность рассмотреть идентичность и может быть включена в одну из политико-психологических стратегий исследования. Столкновение международных интересов, по мнению молодых россиян, естественно, и обычно разрешается в пользу более сильной стороны. Приводя примеры разнообразных международных конфликтов, респонденты упоминали и о России. Конфликты, в которые была включена именно Россия, относились преимущественно к группе разрешимых. Это, вероятно, объяснимо нежеланием давать пессимистичные прогнозы и актуализацией установки на разрешение противоречий, несущих (пусть зачастую и косвенно) для самого воспринимающего и его сообщества угрозу. При описании конфликтов в наибольшей мере внимание уделялось противостоянию России и США, России и Украины, США и стран Ближнего Востока, конфликту на Украине. При этом неразрешимость международного конфликта связывалась, в наибольшей степени, не с экономическими, а с ценностными, религиозными и этническими противостояниями. При оценке международных отношений, в которые была вовлечена Россия, значимым виделся рамочный принцип восприятия своего сообщества на поле «борьбы Добра со Злом», в противостоянии «мы-они». Особенно заметно здесь влияние идентификационного фактора восприятия и действие психологических механизмов стереотипизации, категоризации и, что особенно интересно, мифологизации.

Изучение мифологизации представлений о себе и своей стране чрезвычайно актуально сейчас, в условиях ускоренных информационных потоков, ввергающих россиян старшего возраста в «информационный шок», а молодежь ориентирующих на «клиповое мышление» в условиях трансформации институтов политической социализации, изменения роли России на мировой арене. Согласно результатам проведенного эмпирического исследования, в символических пространствах образов отдельных стран у молодых россиян нередко была актуализирована мифологема неведомой земли, где все по-другому, но необъяснимо хорошо (пример Австралии) или наоборот все необъяснимо плохо (пример Африки). Тема благоприятной для обучения страны также была актуализирована в представлениях российской молодежи, что объяснимо социальным статусом данной группы респондентов. Мифологизированные очертания нередко приобретали и образы международных отношений. Причем, если на ра-

циональном уровне восприятие международных отношений обычно отличалось прагматизмом и властьюцентричностью (побеждала в них обычно сторона с наибольшим ресурсным потенциалом), то на уровне неосознаваемых оценок в рисунках и материалах проективных тестов оценки международных отношений были нравственно ориентированы [7, с. 114]. Образы прошлого и будущего России в сознании российской молодежи лишь частично мифологизированы, но достаточно размыты. Нередко респондентам до 30 лет было свойственно восприятие настоящего «в точке перелома», когда будущее наиболее неопределенно и многовариантно. Следует отметить, однако, что данная тенденция, свойственная скорее молодому восприятию в 2019 г., усилилась, потеряв свою возрастную специфику, в 2020 г. в связи с внешней угрозой пандемии.

Литература

1. Берендеев, М. В. Калининградцы в поисках идентичности / М. В. Берендеев. – Текст : непосредственный // Социологические исследования. – 2007. – № 4. – С. 127-132.
2. Горшков, М. К. Российская идентичность в социологическом измерении: Научный аналитический доклад Института социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук / М. К. Горшков. – Москва, 2007. – URL: http://www.isras.ru/analytical_report_Ident0.html (дата обращения: 22.09.2020). – Текст : электронный.
3. Евгеньева, Т. В. Место России в мире в восприятии рядовых граждан: идентификационное измерение / Т. В. Евгеньева, Н. В. Смутькина, И. А. Цымбал. – Текст : непосредственный // Полис. Политические исследования. – 2020. – № 4. – С. 181-191.
4. Махмутов, Т. А. «Маргиналии» современной внешней политики России / Т. А. Мухмутов. – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. – 2016. – № 1. – С. 35.
5. Ощепкова, Е. С. Этническая идентичность как составляющая образа страны / Е. С. Ощепкова. – Текст : непосредственный // Московский государственный открытый университет. – 2012. – № 1. – С. 76-81.
6. Смутькина, Н. В. Особенности политического восприятия российскими гражданами стран ближнего и дальнего зарубежья / Н. В. Смутькина, М. А. Савельева, И. А. Цымбал. – Текст : непосредственный // Вестник российской нации. – 2019. – № 6. – С. 86-99.
7. Смутькина, Н. В. Символические образы международных отношений в сознании российских граждан: политико-психологический анализ / Н. В. Смутькина. – Текст : непосредственный // Антиномии. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 89-116.

УДК 94(47).05:303.446.4

DOI: 10.26170/Kso-2020-165

Сперанский Петр Андреевич,

магистрант, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, Россия, г. Екатеринбург, пр. Ленина, 51; сотрудник музея, музей «Шурави»; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: rasperanskiy@mail.ru

РЕФОРМЫ ПЕТРА ВЕЛИКОГО В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ: ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Петр I; образовательные реформы; модернизация образования; история образования; просвещение; историография.

АННОТАЦИЯ. В статье представлены точки зрения современных отечественных ученых, касающиеся проблем реформации сферы образования в эпоху модернизации Петра I. Сделаны выводы о неоднозначности трактовок модернизационных трансформаций в системе просвещения России начала XVIII в. и наличии историографических лакун в изучении темы, вызванных концентрацией исследовательского интереса в большей степени на вопросах формирования государственной системы образования.

Speranskiy Peter Andreevich,

Master's Student; Ural Federal University named after first President of Russia B. N. Yeltsin; Employee, "Shuravi" Museum, Ekaterinburg, Russia

PETER THE GREAT'S REFORMS IN THE FIELD OF EDUCATION: HISTORIOGRAPHIC ASPECT

KEYWORDS: Peter the Great; educational reforms; modernization of education; history of education; enlightenment; historiography.

ABSTRACT. The article presents the points of view of modern Russian researchers concerning the problems of the reformation of the field of education in the era of modernization of Peter the Great. The main conclusion is about ambiguity of interpretations of modernization transformations in the system of education in Russia at the beginning of the XVIII century and about historiographic lacunae in the study of this topic caused by concentration of research attention to a greater extent on the formation of the state education system.

Преобразования Петра I в сфере просвещения являются важным и неотъемлемым этапом социокультурной модернизации России. Их анализ весьма популярен среди отечественных исследователей. Однако большинство авторов, не посвящая тематике петровских реформ в области образования отдельных монографических исследований, анализируют их в контексте освещения преобразований Петра I в целом. Так, весьма интересные замечания делает Е. В. Анисимов. Историк отмечает, что в основе подхода к образовательной политике начала XVIII в. лежали предельные рационализм и практицизм. Государство поощряло развитие лишь тех областей знания, которые могли представлять реальный интерес в делах имперского строительства. Приоритет отдавался точным и естественным наукам. Наконец, как полагает ученый, образовательные реформы эпохи петровской модернизации преследовали во многом политические цели оформления авторитарного режима: система образования находилась под полным контролем государства и выполняла роль служанки самодержавной власти [2, с. 31].

Анализ модернизационных трансформаций в сфере образования содержится в трудах Л. И. Семенниковой. Исследовательница отмечает, что только при Петре I, спустя шесть веков после того, как подобный процесс начался в Западной Европе, в России появилось светское образование, свободное от диктата церкви. Однако, по ее мнению, в петровскую эпоху произошло исключительно «верхушечное» распространение светского просвещения. К области секулярно-рационального образования был приобщен очень узкий круг – около 0,5% населения России начала XVIII в. Подавляющее большинство подданных, отмечает автор, продолжало существовать в рамках патриархально-традиционных устоев [9, с. 155].

Реформы Петра I в области образования рассматриваются в статье Т. В. Черниковой и Я. В. Вишнякова. Анализируя результаты реформации системы просвещения, авторы подчеркивают, что распространение образования в России имело в качестве главного итога появление образованного дворянского общества, которое, познакомившись с европейскими политическими доктринами, на протяжении всего XVIII в. стремилось занимать ведущие позиции во властных структурах и, совершая так называемые «дворцовые перевороты», добивалось все больших и больших прав [13, с. 223-262].

Проблемы социокультурной модернизации начала XVIII в. в области образования стали предметом исследований А. Б. Каменского. Рассматривая историю петровских реформ в виде целостного процесса модернизации, историк отмечает, что в эпоху Петра Великого одним из главных признаков годности к службе впервые в российской истории стали считаться профессиональная подготовка дворянина и его образование. «Дворянин-недоросль», не имевший соответствующего уровня образования, лишался возможности входить в командный состав армии и занимать руководящие посты в гражданском управлении [6, с. 102-103].

Продолжая историографический обзор, отметим, что помимо вышеуказанных работ в современной исторической науке имеются и труды, конкретно посвященные проблематике развития образования в России раннего имперского периода. Так, к весьма интересным выводам приходит М. П. Стародубцев. Автор доказывает, что именно в начале XVIII в. в довольно сжатые сроки властями были заложены основы западноевропейского вектора развития системы образования России [10, с. 141]. Также в своих исследованиях ученый затрагивает проблему дворянского образования. Он отмечает, что новая социальная аксиология «общественного служения» тесным образом соприкасалась с образованием и воспитанием дворянских детей. Сословная система просвещения, созданная Петром I, ориентировалась на удовлетворение государственных потребностей, из-за чего была принципиально нацелена на подготовку профессиональных служащих, происходивших из дворянского сословия [11, с. 249, 260].

Теме образования в дворянской среде посвятил одну из своих работ О. Н. Мухин. В ней историк рассматривает один из сюжетов петровской политики в области просвещения – отправку русских учеников за рубеж. Ученый считает, что инкорпорация европейского образования в Россию в форме отправки ее подданных за границу при множественности недостат-

ков все же сыграла колоссальную позитивную роль в развитии модернизации, способствуя активному формированию в среде российских элит мировоззрения, характерного для западной цивилизации [8, с. 199-200].

Взаимосвязь между развитием системы просвещения и концепцией «школы службы государству» усматривает Л. Е. Васильева. Исследовательница указывает главную отличительную особенность развития образования в эпоху Петра I от западноевропейских моделей: в России открытие новых учебных заведений и их непосредственное обеспечение было в полном государственном ведении. Государственная бюрократия в целях собственного воспроизводства взяла под надзор всю сферу образования, что, по мнению автора, стало основной механизма подготовки профессиональных служащих [3, с. 77-78].

Проблемами зарождения государственной системы образования в России занимались М. П. Войтеховская и Ю. В. Куперт. Ученые утверждают, что, даже несмотря на очевидные усилия государства по расширению сети образовательных учреждений, в начале XVIII в. в России система образования в современном ее понимании еще не была создана. Авторы приходят к выводу о том, что школа петровской эпохи являлась придатком государства и важность образования для развития общественного прогресса в целом, а не для решения сиюминутных проблем имперского строительства, на ранних этапах модернизации властями еще не была осознана [4, с. 39].

К интересным результатам в исследовании модернизации системы образования приходят И. И. Федюкин и Я. И. Ларина. На основе источников, содержащих проекты создания новых образовательных учреждений, исследователи наглядно демонстрируют, что формирование начального и среднего образования нового типа в эпоху Петра I было не столько результатом реформ «сверху», сколько итогом воплощения в жизнь инициатив «снизу» со стороны чиновников-прожектеров. Исходя из этого, авторы стремятся показать немаловажную роль бюрократии в определении облика образовательной системы России [7, с. 70-99; 12, с. 34-70].

Помимо проблем модернизационных изменений в системе начальных и средних ступеней просвещения, отечественная историография также рассматривает процессы становления высшего образования в России. Так, А. И. Аврус отмечает, что высшее образование появилось в России только в XVIII в. К пониманию властями необходимости открытия первого в стране высшего учебного заведения, по мнению исследователя, привели участвовавшие в начале XVIII в. связи с Европой, а также желание властей догнать ведущие зарубежные центры по уровню подготовки специалистов. По мнению ученого, историю российских университетов стоит вести еще с последнего года правления Петра I, когда Сенат принял Указ об учреждении Академии Наук с университетом и гимназией, а не с момента образования Московского университета в 1755 г., как это делают большинство исследователей. Автор отмечает, что Санкт-Петербургский академический университет был первым в российской истории учреждением высшего образования, что ярко свидетельствует о том, что модернизационные планы Петра I в области культуры были нацелены, в том числе, и на создание совершенно нового для российской действительности феномена – высшего университетского образования [1].

В. А. Змеев, также занимающийся проблемами эволюции высшей школы Российской империи, считает, что историю высших учебных заведений в России можно вовсе «удревнить» до 1701 г. Именно в этот год, отмечает историк, Славяно-Греко-Латинская и Киево-Могилянская академии по указу Петра I официально получили статус высшего учебного заведения. Ученый доказывает, что развитие первых в российской истории высших учебных заведений полностью обуславливалось потребностями модернизации и способствовало превращению России в мощную европейскую империю. Однако петровская эпоха, с точки зрения В. А. Змеева, являлась лишь временем зарождения и становления отечественной высшей школы [5].

Таким образом, отметим, что современная российская историография в целом довольно высоко оценивает потенциал и результативность социокультурных преобразований Петра I в области образования. Однако существуют и точки зрения, указывающие на наличие существенных минусов в этих реформах: государственного контроля за образовательным процессом, сословности и ориентированности системы просвещения на привилегированные социальные страты.

История российского образования начала XVIII в. освещена достаточно полно, однако отдельные аспекты данной тематики до сих пор остаются малоизученными. Среди них можно выделить различные формы домашнего обучения и частных школ, феномены гувернерства и наставничества. Все это также является важнейшими факторами социокультурной модернизации в области образования и требует обязательного дальнейшего изучения.

Литература

1. Аврус, А. И. История российских университетов. Очерки / А. И. Аврус. – Москва : Московский общественный научный фонд, 2001. – 85 с. – Текст : непосредственный.
2. Анисимов, Е. В. Петр Великий: личность и реформы / Е. В. Анисимов. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 448 с. – Текст : непосредственный.
3. Васильева, Л. Е. Петр I и создание концепции «Школы службы государству» / Л. Е. Васильева. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. – 2010. – № 1. – С. 74-78.
4. Войтеховская, М. П. Зарождение государственной системы образования в Российской империи / М. П. Войтеховская, Ю. В. Куперт. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 2. – С. 39-45.
5. Змеев, В. А. Эволюция высшей школы российской империи / В. А. Змеев. – Москва : ЛАТМЭС, 1998. – 242 с. – Текст : непосредственный.
6. Каменский, А. Б. От Петра I до Павла I: реформы в России XVIII в. Опыт целостного анализа / А. Б. Каменский. – Москва : РГГУ, 2001. – 575 с. – Текст : непосредственный.
7. Ларина, Я. И. Осмысление роли образования в государственном строительстве: Проекты Гериха Фика первой четверти XVIII века / Я. И. Ларина. – Текст : непосредственный // «Регулярная академия учреждена будет...»: Образовательные проекты в России в первой половине XVIII в. – Москва : Новое издательство, 2015. – С. 70-99.
8. Мухин, О. Н. Роль петровской образовательной политики в российских модернизационных процессах нового времени / О. Н. Мухин. – Текст : непосредственный // Вестник ТГПУ. – 2013. – № 13 (141). – С. 194-201.
9. Семенникова, Л. И. Россия в мировом сообществе цивилизаций / Л. И. Семенникова. – Брянск : Курсив, 2000 – 539 с. – Текст : непосредственный.
10. Стародубцев, М. П. Реформы образования Петра I и Екатерины II / М. П. Стародубцев. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 148. – С. 141-150.
11. Стародубцев, М. П. Теория и практика российского воспитания и образования в XVIII веке / М. П. Стародубцев. – Текст : непосредственный // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 150. – С. 249-261.
12. Федюкин, И. И. Основание морской академии: документы барона де Сент-Иллера и его преемников, 1715-1723 / И. И. Федюкин. – Текст : непосредственный // «Регулярная академия учреждена будет...»: Образовательные проекты в России в первой половине XVIII в. – Москва : Новое издательство, 2015. – С. 34-70.
13. Черникова, Т. В. Об эпохе Петра I и особенностях социокультурного пространства России / Т. В. Черникова, Я. В. Вишняков. – Текст : непосредственный // Перекрестки эпох: социокультурное пространство. – Москва : Технологическая школа бизнеса, 1999. – Вып. 3. – С. 223-262.

УДК 37.016:94(47)

DOI: 10.26170/Kso-2020-166

Страхов Александр Борисович,

аспирант, специалист по учебно-методической работе, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова; 119991, Россия, г. Москва, Ленинские горы, 1; e-mail: falconian@yandex.ru

ИСТОРИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА И ЭЛЕМЕНТ ИДЕОЛОГИИ (НА ПРИМЕРЕ РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVII ВЕКА)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историческая политика; царь Алексей Михайлович; История о царях и великих князьях; Синописис; духовно-политическая мысль.

АННОТАЦИЯ. В докладе рассматривается проблема появления учебных материалов по истории в России во второй половине XVII в. и их использования как элементов исторической политики. Подробно излагается, в каких условиях создавались первые учебники истории – «История о царях и великих князьях земли Русской» и «Синописис, или Краткое описание о начале русского народа» – и какие именно идеи распространялись с их помощью.

Strakhov Alexander Borisovich,

Postgraduate Student, Specialist in Educational and Methodological Work, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

HISTORY AS AN ACADEMIC DISCIPLINE AND AN ELEMENT OF IDEOLOGY (ON THE EXAMPLE OF RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE XVII CENTURY)

KEYWORDS: historical politics; Tsar Alexey Mikhailovich; History of Tsars and Grand Dukes; synopsis; spiritual and political thought.

ABSTRACT. The report examines the problem of the appearance of educational materials on history in Russia in the second half of the XVII century and their use as elements of historical policy. Russian history books are described in detail in what conditions the first history textbooks were created – “Stories about the tsars and Grand Dukes of the Russian land” and “Synopsis, or a Brief description of the beginning of the Russian people” – and what ideas were spread with their help.

*** Исследование выполнено за счет гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых (проект МК-1526.2020.6 «Славянская идея: от национального самоопределения к европейской интеграции (историко-политологический анализ)»)**

Вторая половина XVII в. ознаменовалась для России появлением принципиально нового типа исторического знания. Жанр летописей уступал место историческим повестям, запискам и пр. Кроме того, появились первые специальные учебные пособия – «История о царях и великих князьях земли Русской» Федора Акимовича Грибоедова и «Синописис» игумена Киево-Печерского монастыря Иннокентия (Гизеля). Это были не просто учебники, но важные документы по утверждению идей незыблемости самодержавия и общерусского единства; фактически их создание и распространение были элементами государственной исторической политики царя Алексея Михайловича.

«История о царях и великих князьях земли Русской» была написана в 1669 г., по предположению С. Ф. Платонова, для царских детей: «„История“ Грибоедова составлена была для руководства государевых детей в их первом знакомстве с историей родины и их царской семьи» [2, с. XI]. Тем яснее становится ее тенденциозность и объясняется подбор исторических фактов. Несмотря на свою важность, широкого распространения «История» не получила¹.

В самой первой главе Грибоедов вводит те идейные основания, на которых строилась историческая политика еще в XVI в. и которые были сочтены подходящими и в новых условиях: «Въ Рустѣй земли первый благочестію держатель свято пожившій, боговѣнчанный великій и равноапостолный князь Владимиръ Святославичъ, нареченный во святомъ крещеніи Василій, сродникъ Августу, кесарю Римскому, отъ него жъ праведное его изращеніе, иже бяху отъ Бога яко райская древеса насаждени» [2, с. 6]. Заметно, что еще со времен «Сказания о князьях владимирских» охраняются идеи родства правящей династии с римским императором Августом и богоизбранности династии.

Первым венчанным царем на Руси оказывается Владимир Мономах. Его дед, византийский император Константин, передает ему дары, среди которых и царский венец, уже ставший главным символом русского самодержавия. Грибоедов без сожаления говорит о сварах, возникающих вокруг киевского стола, ибо Господь уже готовит Москву к статусу столицы «благочестиваго царствія». Так начинается апологетика московских правителей – богоизбранным городом не может править небогоизбранный князь и тем более царь. После простого перечисления московских князей Грибоедов подходит к Ивану Васильевичу Грозному и его первой жене Анастасии Романовне, изображая ее почти святой, имевшей огромное влияние на нрав Ивана Грозного. Через нее Романовы становятся причастны к московской династии и в дальнейшем могут претендовать не только на престол, но и на все идеальные духовно-политические образы, которые были разработаны и внедрены при Рюриковичах. Кроме того, Романовы так же, как и Рюриковичи, являются потомками легендарного Пруса, брата

¹ Обилие списков С. Ф. Платонов связывает с кропотливой редакторской работой над столь важным для династии документом. Существует и другая точка зрения: «Речь может идти о необходимости ее как учебной книги для царской семьи, но и шире – для придворной среды, которая уже чувствовала потребность в образовании и получении элементарных сведений по истории» [4, с. 39-40].

Августа. Родственники Анастасии Романовны – будущие Романовы – становятся дважды царственной семьей, а преодоление испытаний, выпавших им во время Смуты, лишь усиливает особое отношение к ним Бога.

Итак, «История о царях и великих князьях» полностью справилась со своей задачей и донесла до читателя две идеи: «Во-первых,.. царская родословная, традиционно выведенная от Августа, кесаря Римского... во-вторых, здесь была освещена предыстория воцарения династии Романовых, а следовательно, Смуты» [4, с. 39]. В ней очень слабо выражены мысли о необходимости самодержавия и общерусского единства. Самодержавие оказывается своеобразным атрибутом императорской (царской) власти московских правителей, который присущ ей в любой обстановке, из-за особого Божественного промысла (сохраняется мнение о царе как о богоданном правителе).

Данная форма научения истории вскоре была заменена другой, гораздо более насыщенной пафосом общерусского единства – «Синописом, или Кратким описанием о начале русского народа», созданным и напечатанным в Киево-Печерской лавре. Всего существуют три редакции, созданные в 1674, 1678 и 1680 гг., продолжающие друг друга. Скорее всего, «Синопис» был личной инициативой архимандрита Иннокентия (Гизеля), однако царская семья владела несколькими экземплярами и была хорошо знакома с его содержанием. При этом распространение «Синописа» было повсеместным.

Можно выделить несколько очень неравнозначных частей повествования: мифический рассказ о происхождении и догосударственном состоянии русского народа; рассказ о киевских князьях до татаро-монгольского нашествия; обширный рассказ о Мамаевом побоище; краткий обзор истории Малороссии от татаро-монгольского нашествия до Чигиринской битвы. Две основные мысли, которые проводит автор через всю книгу, – идеи общерусского единства¹ и необходимости дать отпор туркам.

Автор «Синописа» производит «Славеноросскій Христіанскій народъ» [3, с. 2] от потомков Иафета, сына Ноя, а имя – «от славы имени СЛАВЯНОВЪ, СЛАВЕНСКЪ наречеса» [3, с. 3]. Трактовка названия как «слава», причем воинская, была сделана по горячим следам победоносной войны с поляками, по итогам которой Малороссия и вернулась в состав России, которая получила свое название так: «Славяне отъ славныхъ дѣлесъ своихъ искони Славенское имя себѣ приобрѣтоша, тако по времени отъ россѣянїя по многимъ странамъ племени своего, РОССѢЯНЫ» [3, с. 9]. Таким образом, *славный народ рассеивается* на огромной территории.

Москва в «Синописе» оказывается основана Мосохом, Киев – благословлен Андреем Первозванным и основан князем Кием. При этом после смерти Кия, двух его братьев и сестры город приходит в упадок, подпадает под власть хазар. Великий Новгород же расцветает и приглашает к себе правителя-варяга: «Рурикъ, Синеусъ и Трувор, прияти бывше отъ всѣхъ Россовъ съ великою радостію и благодарствіемъ, абіе и Государство Русское добровольно отъ народа добровольнаго подданое» [3, с. 25]. Заметно, что автор «Синописа» нарочито подчеркивает добровольность призвания варягов. Народ добровольно выбрал себе верховного единовластного правителя, чтобы не допустить ссор и государственного разномыслия.

Легко заметить, что автор «Синописа» симпатизирует общерусскому единству: «Великій Князь Владиміръ Свѣтославичъ, идуць отъ корене Августа Кесаря Римскаго, владѣвшаго всею Вселенною, внукъ Игоревъ, правнукъ Рюриковъ, по смерти братїи своея Ольга и Ярополка, объемши ихъ Княженїя и всю Россїю полунощную, восточную, полуденную, Бѣлую и Черную къ своей власти приведши, нача писатися *Царемъ и Великимъ Княземъ и Самодержцемъ Россійскимъ*» [3, с. 46]. Фактически это предложение – программное для всего «Синописа» и содержит много уже хорошо известных духовно-политических смыслов. Это происхождение от императора Августа (правителя всей земли), необходимость объединения всех русских земель, самодержавный царский статус правителя России.

При этом автор-киевлянин отдает предпочтение Северо-Восточной Руси в деле объединения России: «В ономъ [Владимире] столицу или престоль свой Царскій отъ Кіева пренесль бѣ, и содежашеса Столица Царская тамо» [3, с. 62]. Автор сохраняет историческую претенциозность и в описании крещения Руси. Приведя летописный рассказ о крещении

¹ Подр. см. [1].

Владимира, он сообщает, что «предь Владиміромъ Россіяне по нѣкимъ странамъ крестишася» [3, с. 71] четыре раза, желая тем самым продлить историю христианства в России и воплести историю России в общемировую.

В свете Чигиринских походов турецкой армии и героической обороны русской армии в третьем издании почти без изменений включают обширное «Сказание о Мамаевом побоище», созданное еще в первой четверти XV в. Важно понять мотивацию использования столь давнего произведения киевским автором. Русские войска одержали победу заступничеством Богородицы, молитвами Бориса и Глеба, «Россійскаго Святителя Петра» и игумена Сергия, что означало Божье благоволение не только московскому князю, но и всем русским людям в их единстве. Таким образом, главное, что привлекало автора «Синописиса» в «Сказании», – благословение Господом общерусского единства и победоносная борьба Русского государства с басурманами. В дальнейшем по схеме «Сказания» в «Синописисе» будут описаны Чигиринские походы.

В том же антитатарском духе выдержана и третья часть «Синописиса». Поставив знак равенства между татаро-монголами XIII в. и турками и крымскими татарами века XVII, автор «Синописиса» недвусмысленно призывает к борьбе с иноверцами, представляющими собой угрозу для православной России. Преемственность Русского государства оказывается не только политической, но и духовной: «Начаша Митрополиты Кіевскіи въ Москвѣ жити, а въ Кіевѣ токмо Намѣстники бяху» [3, с. 193]. При этом перенесение митрополичьей кафедры может быть оценено не только ретроспективно, но и перспективно – Россия возвращается в город своего древнего благочестия.

Очень кратко и безоценочно «Синописис» описывает нахождение Киева в составе Литвы и Польши, хотя «подъ Литовскою же властію Кіевъ держашеся даже до Короля Польскаго Казимира Ягеловича» [3, с. 195], – это банальное перечисление польских воевод. Тем более понятен основной пафос главы, посвященной возвращению Киева в Россию. Для автора «Синописиса» важно, что историческое развитие вернулось на нормальный путь, город царей вернулся в свое царство.

Таким образом, «Синописис» был крупнейшим произведением, отстаивавшим общерусское единство. Для этого было много оснований. Во-первых, преемственность традиции и царства от Киева до Москвы через Владимир. Во-вторых, единение через общую веру (недаром автор говорит о «православнороссійском» народе). В-третьих, общность истории, которая была нарушена нашествием Орды и литовцев. Исходя из этого, главной целью существования Русского царства по «Синописису» является объединение всех русских людей в одной державе и борьба с иноверными турками, которые представляют большую угрозу для православия, чем та же Польша.

Подытоживая, можно сказать, что появление первых учебников по истории в правление Алексея Михайловича стало не только ответом на нарастающий общественный запрос на историческое знание и историческое образование, но и важным этапом в развитии исторической политики и утверждении в народном сознании идей исключительности русского самодержавия и необходимости общерусского единства.

Литература

1. Болдин, В. А. Национальное vs общеславянское в русских источниках XVII века / В. А. Болдин, А. Б. Страхов. – Текст : непосредственный // Диалог со временем. – 2020. – № 71. – С. 182-191.
2. Грибоедов, Ф. А. История о царях и великих князьях земли Русской (по списку СПбДА, № 306) / Ф. А. Грибоедов. – Санкт-Петербург : Синодальная типография, 1896. – 72 с. – Текст : непосредственный.
3. Киевский синописис. – Киев, 1836. – 406 с. – Текст : непосредственный.
4. Чистякова, Е. В. «Да будет потомкам явлено...» Очерки о русских историках второй половины XVII века и их трудах / Е. В. Чистякова, А. П. Богданов. – Москва, 1988. – 136 с. – Текст : непосредственный.

Уколова Ольга Сергеевна,

кандидат исторических наук, доцент, ГАОУ ДПО Свердловской области «Институт развития образования»; 620137, Россия, г. Екатеринбург, ул. Академическая, 16; e-mail: olsu2009@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В СМЕШАННОМ И ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: персонализация обучения истории; смешанное обучение; дистанционное обучение; «перевернутый класс»; педагогический опыт.

АННОТАЦИЯ. Автор на основании практического опыта организации дистанционного и смешанного обучения в школе показывает основные возможности и педагогические приемы персонализации обучения истории.

Ukolova Olga Sergeevna,

Candidate of History, Associate Professor, Institute for Education Development, Ekaterinburg, Russia

POSSIBILITIES FOR PERSONALIZATION IN BLENDED AND DISTANCE LEARNING OF HISTORY

KEYWORDS: personalization of history teaching; blended learning; distance learning; “flipped classroom”; teaching experience.

ABSTRACT. The author, on the basis of practical experience in organizing distance and blended learning at school, presents the main possibilities and pedagogical methods of personalizing history teaching.

Опыт массового дистанционного обучения, пережитый школами России и мира весной 2020 г. в связи с пандемией новой коронавирусной инфекции, требует глубокого профессионального осмысления. Только в этом случае на его основе может быть создана новая цифровая дидактика, в которой нуждается система образования в стремительно меняющемся мире.

«История – наука о людях во времени», – писал французский историк Марк Блок, подражая необходимости изучения истории в «человеческом измерении». Но в педагогическом смысле не менее важна проблема восприятия и изучения истории каждым человеком, роли истории как учебного предмета в формировании личности. Какие возможности изучение истории открывает для самореализации школьника, как можно учесть индивидуальные потребности и способности в процессе изучения истории?

В этой связи особенно интересны открывающиеся с использованием дистанционных образовательных технологий возможности для персонализации обучения – основного принципа формирующейся на наших глазах и с нашим участием цифровой дидактики. Разумеется, полностью дистанционное обучение – это всего лишь заменитель очного в условиях невозможности непосредственного контакта ученика и учителя. Но смешанное обучение, сочетающее в себе синхронные (очные или дистанционные) и асинхронные формы организации учебной деятельности, позволяет в гораздо большей степени персонализировать обучение, чем традиционная классно-урочная система. Более того, степень и качество персонализации можно рассматривать как определяющий критерий для оценки эффективности того или иного учебного курса в сфере смешанного обучения [1, с. 22, 29]. Существует множество определений понятия «смешанное обучение». В самом общем виде можно принять, что это «образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [3, с. 15].

Рассмотрим новые возможности на примере изучения истории с учетом опыта дистанта в условиях пандемии. Выделим основные факторы, способствующие персонализации в условиях смешанного и дистанционного обучения, и приведем примеры использования этих факторов в процессе изучения истории:

1. Возможность и необходимость самостоятельного планирования и организации учебной деятельности. Притом что учитель остается главным и ответственным организатором учебного процесса, часть полномочий и вместе с тем ответственности передается ученику, он может управлять процессом своего учения, гибко выстраивать систему занятий, выбирать задания. Например, в 7 классе тема «Смута в России» с точки зрения содержания материала

может изучаться разными способами в зависимости от интересов и возможностей ученика – просмотр обучающих видеороликов, проработка готовой презентации, чтение учебника (одновременно выполняются задания, направленные на первичное осмысление и усвоение материала). После этого ученик может выбрать аналитико-синтетические, творческие задания разного уровня сложности (от проблемных вопросов в учебнике и работы с документом до создания проекта музейной экспозиции на основе сравнительного изучения видеороликов, посвященных Дню народного единства и отражению темы Смуты в экспозиции Государственного исторического музея).

«Точкой сборки» выступают синхронные встречи в классе (а в условиях дистанта – видеоконференции), в ходе которых обсуждаются трудные моменты, делаются важные выводы на основе самостоятельно изученного материала, дети участвуют в игре «Что? Где? Когда?». Итоговый контроль осуществляется с помощью автоматически проверяемых тестов и заданий с открытым развернутым ответом, уровень сложности которых ученик выбирает сам.

Блочный-тематический подход к планированию уроков и гибкая накопительная система оценивания позволяют выстроить процесс обучения эффективно и вместе с тем комфортно. Технические возможности для этого, а также основания для выбора LMS, могут быть самыми разными, как показывает, в частности, опыт учителей истории г. Екатеринбурга [10; 11; 13].

2. Возможность дифференцированного обучения в зависимости от уровня подготовки и особенностей мышления школьников. Например, в процессе изучения тематического блока «Россия в эпоху первых Романовых» семиклассники самостоятельно работают с фрагментом текста Соборного уложения 1649 г. о закреплении крестьян. На уровне «стандарт» задания к тексту предполагают развитие навыка понимания и элементарного анализа текста и применения полученной информации для объяснения сущности исторического явления. На уровне «олимп» к тому же самому тексту предлагаются задания, позволяющие, опираясь на понимание и элементарный анализ текста, научиться сравнению, обобщению и аргументации.

При изучении сложного для девятиклассников вопроса «Начало российского парламентаризма» самостоятельная работа школьников на уровне «стандарт» предусматривает изучение описательного текста о деятельности I и II Государственных дум в начале XX в., их сравнение и установление элементарных причинно-следственных связей. На уровне «олимп» школьники знакомятся с видеофрагментом проблемной лекции профессора К. А. Соловьева, устанавливая более сложные причинно-следственные связи и должны понять логику проблемного изложения материала, выделить мнение и аргументы ученого.

3. Возможность личного эмоционального восприятия исторического материала, расширения кругозора учащихся за счет привлечения разнообразных мультимедийных ресурсов. Например, девятиклассники самостоятельно работают с видеоколлажем из фотографий С. М. Прокудина-Горского и на основе своих впечатлений и наблюдений пишут эссе «Какой была Россия в начале XX века?». У каждого, как правило, получается свой образ России, но одновременно выявляются существенные характеристики страны. Проходя интерактивный квест по виртуальному музею «Подпольная типография 1905-1906 гг.» на сайте Музея современной истории России, школьники не просто знакомятся с историей Первой российской революции и повседневной жизнью горожан начала XX в., но и принимают на себя роли различных персонажей, понимают логику поведения людей той эпохи, проявляют личное отношение к историческим событиям.

Таким образом, формат смешанного и отчасти дистанционного обучения позволяет в значительной степени персонализировать изучение курса истории. Наиболее эффективны, на наш взгляд, такие модели смешанного обучения, как «перевернутый класс» и модель группы «личный выбор» [12, с. 3-5]. Подлинная персонализация обучения, независимо от выбранной модели, возможна только при условии учета возрастных особенностей и уровня подготовки, а также образовательных запросов школьников. Кроме того, эффективная персонализация требует вдумчивого педагогического сопровождения ребенка, порождая, однако, новую педагогическую и исследовательскую проблему соотношения спонтанности и управляемости познавательной деятельности обучающихся.

Литература

1. Васильева, Ю. С. Смешанное обучение: модели и реальные практики / Ю. С. Васильева, Е. В. Родионова, Н. В. Чичерина. – Текст : непосредственный // Открытое и дистанционное образование. – 2019. – № 1 (73). – С. 22-31.
2. Долгова, Т. В. Смешанное обучение – инновация XXI века / Т. В. Долгова. – Текст : электронный // Интерактивное образование. – 2017. – 31 дек. – URL: <https://interactiv.su/2017/12/31/> (дата обращения: 25.09.2020).
3. Нагаева, И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И. А. Нагаева. – Текст : непосредственный // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56-67.
4. Андреева, Н. В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. – Москва : Буки Веди, 2016. – 280 с. – Текст : непосредственный.
5. Джексон, Н. Классный учитель / Н. Джексон. – Москва : Альпина Паблишер, 2017. – 332 с. – Текст : непосредственный.
6. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. – Москва : Просвещение, 2011. – 190 с. – Текст : непосредственный.
7. Хэтти, Д. Видимое обучение / Д. Хэтти. – Москва : Национальное образование, 2017. – 496 с. – Текст : непосредственный.
8. Аналитика и практические советы для организации обучения в школе и вузе в условиях пандемии. – URL: https://ioe.hse.ru/distance_learning (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
9. Экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов и сервисов для организации учебного процесса школ в дистанционной форме / И. А. Карлов, В. О. Ковалев, Н. А. Кожевников [и др.]. – Москва : НИУ ВШЭ, 2020. – 56 с. – Текст : непосредственный.
10. Бурухина, Д. Ю. Организация дистанционного обучения с помощью образовательной платформы Google Classroom / Д. Ю. Бурухина. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ZW2PPNdQgqM> (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
11. Гончаров, А. В. Использование возможностей современных социальных сетей и видео сервиса Youtube для организации дистанционного обучения истории и обществознанию / А. В. Гончаров. – URL: https://youtu.be/MzBk_oxF8xo (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
12. Любомирская, Н. В. Методические рекомендации по введению моделей смешанного обучения в практику организации учебного процесса / Н. В. Любомирская. – URL: <https://www.hse.ru/> (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
13. Уколова, О. С. Приемы организации дистанционного обучения истории и обществознанию / О. С. Уколова. – URL: <https://youtu.be/zYZ9GZ-zbgo> (дата обращения: 24.09.2020). – Текст : электронный.
14. Что такое смешанное обучение: принципы и методики эффективного внедрения. – URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/> (дата обращения: 25.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 327:796.032

DOI: 10.26170/Kso-2020-168

Фартеев Евгений Константинович,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: zheka-232@mail.ru

ПРЕЗИДЕНТ МЕЖДУНАРОДНОГО ОЛИМПИЙСКОГО КОМИТЕТА ПЬЕР ДЕ КУБЕРТЕН И ПОЛИТИЗАЦИЯ ОЛИМПИЙСКИХ ИГР

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: Международный олимпийский комитет; Олимпийские игры; Пьер де Кубертен; олимпийский спорт; политизация Олимпийских игр.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает, как деятельность барона Пьера де Кубертена на посту президента Международного олимпийского комитета могла оказать влияние на политизацию Олимпийского спорта. Прослеживается неоднозначность деятельности барона на своем посту. Определяются тенденции политизации Олимпийского движения.

Farteev Evgeny Konstantinovich,

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

INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE PRESIDENT PIERRE DE COUBERTIN AND THE POLITICIZATION OF THE OLYMPIC GAMES

KEYWORDS: International Olympic Committee; Olympic Games; Pierre de Coubertin; Olympic sports; politicization of the Olympic Games.

ABSTRACT. The author examines how the activities of Baron Pierre de Coubertin as President of the International Olympic Committee could have influenced the politicization of Olympic sports. The ambiguity of the baron's activities in his post is traced. The tendencies of politicization of the Olympic movement are determined.

Временем вмешательства большой политики в олимпийские игры принято считать XX век. Начиная с первых Игр современности можно выделить отдельные эпизоды использования политических технологий с целью достижения самых разных целей. В данном процессе не могло обойтись и без влияния главы Международного олимпийского комитета (МОК). На примере работы Пьера де Кубертена мы попытаемся проследить, какое влияние его деятельность оказала на процесс политизации олимпийского спорта.

Согласно Олимпийской хартии, президента Международного олимпийского комитета выбирают на тайном голосовании из числа его членов на 8 лет. Кандидатуры выдвигаются за три месяца до открытия Олимпийской сессии, на которой и проходят выборы [3, с. 24]. Возможность переизбрания действующего президента остается, поэтому не удивляет тот факт, что многие оставались на своем посту не один положенный срок. Нахождение несколько сроков на одном месте позволяет структурировать работу и проводить политику в соответствии со своими интересами. Однако это может привести и к отсутствию развития.

Человек, который приложил огромные усилия для возрождения Олимпийских игр, не был первым президентом МОК. Согласно первой Олимпийской хартии, президентом МОК должен был стать человек, представляющий ту страну, которая принимает Игры. В связи с этим первым президентом комитета стал грек Деметриус Викелас. Но после Игр он сложил свои полномочия и передал управление тому самому человеку, больше всех хотевшему возрождения Игр. Барон Пьер де Кубертен стал вторым президентом МОК и на протяжении 26 лет оставался на данном посту.

За столь длительный срок Олимпийские игры пережили серьезную трансформацию. С каждым новыми играми увеличивалось количество видов спорта, присутствующих на Играх, расширялись программы для участия на Олимпиаде женщин, в комитет вступали новые страны и ее представители. Все это происходило благодаря энтузиазму ее президента. К сожалению, не в его силах было применить «принцип экехерии», то есть примирения воюющих сторон на время Олимпийских игр, поэтому ему пришлось на время оставить свой пост и вступить в ряды французской армии, чтобы принять участие в Первой мировой войне.

Но, с другой стороны, неоднозначными выглядят его высказывания в изданном МОК труде, который называется «Избранные тексты» П. де Кубертена. Барон, в частности, упоминает, что метрополиям следует разрешить в своих колониях занятия национальными видами спорта только в том случае, если они не будут нести угрозу колониальному порядку. Или, например, по поводу борьбы евреев за их возрождение как нации он говорил, что данный народ не имеет особого места в истории и в этом отношении его роль является незначительной [4, с. 48]. Главной же целью возобновления Олимпиад он ставил улучшение физического воспитания родной нации, безвольно проигравшей франко-прусскую войну. В играх он видел ту арену, на которой молодые люди мира смогут выплеснуть свою агрессию, а лучшие нации мира смогут доказать свое превосходство.

Конечно, эти слова можно объяснить традиционным аристократическим воспитанием, а цель возрождения Игр сильными патриотическими чувствами и обидой на нацию. Однако ряд эпизодов, произошедших на первых Олимпийских играх, достаточно трудно объяснить. Например, на Играх 1904 г. в Сент-Луисе в рамках соревнований состоялись так называемые «Антропологические дни» [6, с. 16], во время которых соревновались представители отсталых рас. Игры проводились в США, поэтому такое отношение к «цветным» спортсменам выглядело ни чем иным, как дискриминацией по расовому признаку. Барон П. де Кубертен был очень сильно недоволен: «Оплевана великая идея. Оплевана Хартия... Как нам не стыдно? Как мне стыдно, господа!» [2, с. 85]. Но как президент Международного олимпийского комитета мог не знать, что будет происходить на играх? Все условия проведения соревнований согласовываются с МОК, и поэтому его реакция в данном случае выглядит более чем странной.

Согласно Олимпийской хартии, принципы которой были заложены на первом Олимпийском конгрессе, Игры объединяют спортсменов всех стран, и никакой дискриминации по расовым, религиозным или политическим мотивам не допускается [3, с. 32]. Почему же то-

гда после окончания войны спортсменов Германии и ее союзников нельзя было пригласить на Олимпийские игры? В чем конкретно были виноваты спортсмены? Войны ведут правители, а страдают невинные люди, которые выполняют приказы. Спортсменов Германии не пригласили на соревнования по сугубо политическим причинам.

После окончания президентства П. де Кубертена подобные эпизоды продолжались как бы по инерции. Как известно, согласно Олимпийской хартии, во время игр запрещается любая форма пропаганды [3, с. 33]. Но на соревнованиях 1936 г. в Берлине мир увидел полностью пропитанные пропагандой Олимпийские игры. Гитлер хотел показать всему миру превосходство арийской расы. В некоторой степени ему это удалось. Но бывший президент МОК и отец-основатель Игр Пьер де Кубертен после их окончания заявил о том, что Германия имела в них большой успех, и что они не были использованы в политических целях. Он также отметил, что игры должны представлять из себя арену борьбы жестоких существ, где не должно быть слабости, но должна быть страсть, без которой соревнования перестали бы носить особый характер [4, с. 52].

Остается непонятным, как фигура столь большого влияния и авторитета в олимпийском спорте, к мнению которой прислушивалось множество людей, могла не признавать очевидных вещей? Его слова и деятельность в Олимпийском комитете очень сильно разнятся, и мы не можем оценивать его деятельность однозначно. Принципы, прописанные в Олимпийской хартии, в период его президентства нарушались, тем самым давая возможность политике проникать в олимпийский спорт. После его ухода из Международного олимпийского комитета политизация олимпийского спорта только усилилась [5, с. 32].

Таким образом, принципы, заложенные в Олимпийской хартии, стали нарушаться с самых первых Олимпийских игр. И связано это было с деятельностью отца-основателя, которую нельзя оценивать однозначно. Это позволило в дальнейшем более глубоко проникнуть политическим технологиям в олимпийский спорт. Описанные события послужили примером того, что, несмотря на действующий олимпийский принцип «Спорт – вне политики», с самых первых Игр политика начала проникать в них, и не без участия управленцев Олимпийского движения. Действующий президент МОК Томас Бах заявил, что миссию по объединению мира в рамках Олимпийских игр можно выполнить лишь в том случае, если они будут стоять выше политических разногласий. МОК нужно оставаться нейтральным по отношению к мировой политике, а Игры не должны выступать платформой для продвижения каких-либо политических интересов [1].

Литература

1. Бах, Т. Олимпиада не должна быть местом продвижения политических целей / Т. Бах. – URL: <https://rsport.ria.ru/20200101/1563064866.html> (дата обращения: 30.09.2020). – Текст : электронный.
2. Игнатченко, И. В. Пьер де Кубертен и возрождение Олимпийских игр в XIX в. / И. В. Игнатченко. – Текст : непосредственный // Шаги. – 2018. – № 4 (2). – С. 80-91.
3. Олимпийская хартия. – Лозанна, 2007. – 47 с. – Текст : непосредственный.
4. Симонович, Л. Олимпизм и «новый мировой порядок» / Л. Симонович. – Белград : Лорка, 2000. – 246 с. – Текст : непосредственный.
5. Стафеев, Д. В. Роль политического фактора в трансформации международного спортивного движения / Д. В. Стафеев – Текст : непосредственный // Научно-технические ведомости. СПбГПУ. – 2014. – № 4 (208). – С. 24-34.
6. Mallon, B. The 1904 Olympic Games: results for all competitors in all events, with commentary / B. Mallon. – L., 1998. – 32 с. – Текст : непосредственный.

Межкультурная коммуникация и продвижение русского языка и культуры

УДК 81'37

DOI: 10.26170/Kso-2020-169

Бабикова Марина Рашитовна,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: marina-anvarova@yandex.ru

СЕМАНТИЧЕСКОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ГРАФИЧЕСКОГО ВАНДАЛИЗМА ПО РАЙОНАМ ЕКАТЕРИНБУРГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вандализм; субкультура; семантика; семантическое поле; молодежь.

АННОТАЦИЯ. Автором представлен анализ соотношенности семантических групп графического вандализма и районов Екатеринбурга. Рассмотрены наиболее распространенные и типичные для всех районов города семантические группы графического вандализма и отмечены семантические поля, встречающиеся только в некоторых районах города.

Babikova Marina Rashitovna,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

SEMANTIC DISTRIBUTION OF GRAPHIC VANDALISM IN THE REGIONS OF EKATERINBURG

KEYWORDS: vandalism; subculture; semantics; semantic field; youth.

ABSTRACT. The author presents an analysis of the correlation between the semantic groups of graphic vandalism and the districts of Ekaterinburg. The most widespread and typical for all city districts are considered the semantic groups of graphic vandalism and the semantic fields found only in several city districts are marked.

* **Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01278)**

Проблема вандализма в любых его проявлениях – распространенный и актуальный вопрос для любого общества. В нашем исследовании особое внимание уделяется графическому вандализму, имеющему столь же стихийное и бесконтрольное распространение, что и другие его разновидности.

Важным является вопрос: имеет ли графический вандализм территориальную привязку? Насколько содержание вандальных проявлений одного района отличается от содержания другого? Анализ данного вопроса позволит определить основные проблемные темы, стоящие перед жителями разных районов, определить степень деструктивности, а в последующем сформировать рекомендации по профилактике вандальных проявлений в городской среде.

В настоящем исследовании представлены результаты анализа распределения семантических групп по районам и микрорайонам Екатеринбурга. Анализ более 4000 фотографий, содержащих изображения графического вандализма, позволил объединить смысловые нагрузки вандальных проявлений в семантические поля [9, с. 122-144]:

- Морально-этические тексты.
- Политическое мировоззрение.
- Субкультура.
- Контактные данные.
- Реклама.
- Коммуникация.
- Посмертные граффити.
- Визуализация.

Анализ семантических нагрузок позволил обратить внимание на соотношенность того или иного семантического поля с конкретным районом или микрорайоном города и сделать выводы о преобладании в районах конкретных семантических полей.

Материалом для исследования послужили фотофайлы графического вандализма, сделанные во всех районах города: Верх-Исетском (*микрорайоны: Академический (часть), ВИЗ*); Железнодорожном (*микрорайоны: вокзальный*); Кировском (*микрорайоны: ВТУЗгородок, Шарташ, ЖБИ, Калиновский*); Ленинском (*микрорайоны: Юго-Западный, УНЦ, Акаде-*

мический (часть)); Октябрьском (микрорайоны: Лечебный, Компрессорный, Синие камни, Птицефабрика); Орджоникидзевском (микрорайоны: Уралмаш, Эльмаш) и Чкаловском (микрорайоны: Уктус, Химмаш).

Анализ распределения семантических нагрузок показал следующее:

Таблица

		Морально-этические тексты	Политическое мировоззрение	Субкультура	Контактные данные	Реклама	Коммуникация	Посмертные граффити	Визуализация
1.	Верх-Исетский	0	1,9%	5,9%	0,6%	2,0%	5,0%	0,3%	0,25%
2.	Железнодорожный	0	0,6%	3,6%	2,7%	4,7%	2,7%	0	0,4%
3.	Кировский	0,25%	1,8%	5,3%	0,3%	2,0%	4,5%	0	1,1%
4.	Ленинский	0,1%	1,1%	3,7%	1,9%	0,9%	3,6%	0,6%	0,5%
5.	Октябрьский	0	1,1%	2,4%	2,5%	4,1%	5,5%	0	2,5%
6.	Орджоникидзевский	0,07%	0,8%	3,2%	1,1%	3,4%	4,0%	0,1%	0,2%
7.	Чкаловский	0	2,4%	2,0%	1,5%	3,0%	2,9%	0	0,15%

Наиболее распространенными во всех районах следует считать такие семантические поля, как: субкультура, коммуникация, реклама – надписей с данной семантической отнесенностью достаточно много во всех районах. Однако прослеживается некоторая специфика распределения граффити по районам. Так, отдаленные районы (микрорайоны) города, которые принято считать наиболее радикальными, в большей степени представлены изображениями, содержащими рекламу, прежде всего, рекламу наркотических средств, содержащую кодовую лексику «biz» (рис. 1).



Рис. 1



Рис. 2

Кроме того в таких районах нередко встречается реклама тех или иных услуг: мойки, парковки, свадьбы «под ключ» и др. (рис. 2).

Частотными в таких отдаленных районах являются и другие семантические поля: «Коммуникация», «Политическое мировоззрение». Семантическое поле «Субкультура» также представлено, но, в отличие от центральных районов города, имеет небрежную форму выражения (рис. 3).



Рис. 3

Микрорайоны, расположенные к центру, начинают заметно «преображаться». Наряду с частотными для отдаленных районов города семантическими полями, городское простран-

ство «центра» украшено разного рода рисунками, определенными в семантическое поле «Визуализация» (рис. 4).



Рис. 4

Подобные изображения чаще всего являются несанкционированными, при этом не все, но большинство гармонично вписывается в городское пространство и значительно улучшает внешний облик улиц.

Семантическое поле «Субкультура» также меняет свой облик, граффити выглядят профессиональнее. Здесь же появляются тексты, отнесенные нами в семантические поля «Морально-этические тексты», «Посмертные граффити». Однако наряду с мнимым «украшательством» городского пространства центральных и близко к ним расположенных районов, все же имеет место беспорядочное, лишенное эстетической идеи изменение городской среды, которое является скорее актом вандализма [7, с. 1].

Литература

1. Белянин, В. П. Основы психолингвистической диагностики / В. П. Белянин. – Москва : Тривола, 2000. – Текст : непосредственный.
2. Воробьева, И. В. Психология вандального поведения : монография / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. – Екатеринбург, 2015. – 304 с. – Текст : непосредственный.
3. Ворошилова, М. Б. Политический креолизованный текст: ключи к прочтению : монография / М. Б. Ворошилова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2013. – 194 с. – Текст : непосредственный.
4. Головаха, И. Социальное значение асоциальных граффити (бытование и функции современных киевских граффити) / И. Головаха. – Текст : непосредственный // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004. – № 2. – С. 64-77.
5. Зенкова, А. Ю. Визуальные исследования как интегральная область социально-гуманитарного знания / А. Ю. Зенкова. – Текст : непосредственный // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – 2004. – № 5. – С. 184-193.
6. Кружкова, О. В. Вандальная активность подростков и юношей как совладение с негативными воздействиями городской среды / О. В. Кружкова, И. В. Воробьева, Н. Е. Жданова. – Текст : непосредственный // Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление : материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского / отв. ред. А. Ю. Маленова. – 2018. – С. 255-227.
7. Курбатова, Т. В. Граффити: субкультура или вандализм / Т. В. Курбатова, Р. С. Васильева. – Текст : непосредственный // Психология и право. – 2013. – № 2. – С. 1-11.
8. Лощаков, Д. Г. Радикализация молодежи в современном российском обществе / Д. Г. Лощаков. – Текст : непосредственный // Вестник экономической безопасности. – 2015. – № 6. – С. 35-39.
9. Молодежный вандализм как реакция на информационные вызовы городской среды : монография / М. Р. Бабилова, И. В. Воробьева, К. В. Злоказов, О. В. Кружкова, А. Г. Оболенская, Р. Ю. Порозов, Д. В. Руденкин, И. А. Симонова ; под ред. И. В. Воробьевой, О. В. Кружковой ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: [б. и.], 2019. – 240 с. – Текст : непосредственный.
10. Симонова, И. А. Аффективная сила вандализма: молодежные вандальные практики в контексте концепции аффективного труда / И. А. Симонова. – Текст : непосредственный // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2019. – № 1 (149). – С. 273-291.

Вершинина Татьяна Станиславовна,

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный медицинский университет; 620014, Россия, г. Екатеринбург, ул. Репина, 3; e-mail: wtatiana@mail.ru

Кочева Ольга Леопольдовна,

старший преподаватель, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: kochevaolga@list.ru

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ: СТРАТЕГИЯ ВЫБОРА МЕТОДОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучение иностранному языку; метакогнитивные компетенции; языковая компетенция; комплекс методов обучения; учебная деятельность, инокультурная среда.

АННОТАЦИЯ. В статье на основе опыта авторов описываются подходы к обучению иностранных студентов русскому языку как иностранному. Рассматриваются условия, влияющие на учебную деятельность студентов, оказавшихся в новой академической среде, основные трудности обучения зарубежных студентов иностранным языкам разных языковых семей. Дается краткая характеристика используемых на занятиях по иностранному языку методов и методик, направленных на достижение учебных результатов, на повышение мотивации к изучению иностранных языков, на формирование языковой и метакогнитивных компетенций.

Vershinina Tatiana Stanislavovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State Medical University, Ekaterinburg, Russia

Kocheva Olga Leopoldovna,

Senior Lecturer, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT A UNIVERSITY: A STRATEGY OF CHOOSING METHODS

KEYWORDS: teaching a foreign language; metacognitive competencies; language competence; a set of teaching methods; educational activities; foreign cultural environment.

ABSTRACT. Based on the experience of the authors, the article describes approaches to teaching Russian as a foreign language to foreign students. The conditions affecting the educational activity of students who find themselves in a new academic environment and the main difficulties of teaching foreign languages of different language families are considered. A brief description of the methods and techniques used in foreign language classes aimed at achieving educational results and increasing motivation for learning foreign languages, and developing language and metacognitive competencies is given.

Образование должно быть стратегически направленным, способствовать адаптации человека не только к условиям рискованной экономической деятельности на быстрорастущих рынках, но и к вызовам современности [1]. В условиях интернационализации большинства российских университетов все больше внимания уделяется оптимизации академической и социальной среды, привлекательной для иностранных студентов, что требует создания условий для адаптации иностранных студентов к новой учебной среде, разработки и внедрения различных программ и поиска новых методов работы.

Обучение студентов вузов русскому языку как иностранному (далее – РКИ) должно быть направлено не только на удовлетворение их образовательных потребностей и обеспечение требований ФГОС ВО к результату образования; наиболее важным, на наш взгляд, для решения данных задач является создание условий для адаптации иностранных студентов к инокультурной среде и формирования языковых компетенций с целью облегчения корреляции и совершенствования метакогнитивных стратегий студента, направленных на планирование обучения, постановку и достижение целей, принятие автономных решений, мониторинг и контроль когнитивного процесса, оценку достижений, готовность изменить стратегию в случае необходимости [2]. В связи с этим следует описать ряд аспектов, влияющих на успешное освоение РКИ и диктующих подходы к обучению.

Иностранные студенты оказываются в новых условиях, уже имея сложившиеся шаблоны поведения или «личностные конструкты» [3], и порой безуспешно пытаются встроить их

в новые реалии. Именно на основе конструкторов они формируют свою модель поведения с новым окружением, «накладывая кальку», в частности, на сложившиеся образовательные стратегии в новой академической среде.

Недостаточный уровень владения русским языком, как и специфика менталитета, осложняет процесс адаптации и снижает учебную мотивацию, поскольку такие студенты не в состоянии донести свои проблемы до преподавателя, что в совокупности влияет на все аспекты учебной деятельности. А это, в свою очередь, диктует такую ее организацию на занятиях по русскому языку, чтобы «голос» иностранного студента был услышан и учебный процесс был скорректирован исходя из их нужд.

Как показывает наш опыт, успешно могут быть использованы достижения современной лингвистической науки, а именно, контрастивный подход, проявляющийся, по определению Р. Г. Пиотровского, «...там, где надо найти какие-либо аналогии, облегчающие усвоение или, наоборот, выявить различия, чтобы избежать уподобления (интерференции)» [4]. Такой подход обусловлен тем, что достаточно затруднительно в сжатые сроки привести уровень языковых компетенций, имеющихся у обучаемых, к требованиям ФГОС ВО и нивелировать пробелы в знаниях. Компенсаторная, или стратегическая, компетенция выступает в качестве элемента общей коммуникативной компетенции по иностранному языку и, следовательно, входит в структуру целей обучения. Обучение РКИ на основе контрастивного подхода снижает психологический дискомфорт благодаря тому, что различные виды догадок (языковая, логическая, контекстуальная и межъязыковая), незаслуженно обойденные вниманием в методике преподавания иностранных языков, выполняют важную компенсаторную функцию при восприятии иноязычного текста.

Широкое распространение получили мероприятия, поддерживающие академическую среду с индивидуальным смыслом, среди них симуляции решения проблемных ситуаций, бизнес-игры и т. д. [5]. Созданная таким образом учебная среда облегчает корреляцию и совершенствование метакогнитивных стратегий студента. Преимущество разработки метакогнитивных стратегий заключается в том, что они становятся эффективным механизмом, стимулирующим когнитивный процесс и повышающим уровень обучения до значительно более высокого уровня контроля и самоконтроля [6]. Исходя из предположения, что метакогнитивный процесс проявляется через контекстную деятельность [7] и учитывая результаты наших наблюдений, мы можем утверждать, что реализация группового исследовательского проекта побуждает студентов использовать свои существующие стратегии обучения в естественном контексте или разрабатывать новые. Несомненные преимущества метода заключаются в том, что он способствует эффективной социализации обучающихся, выбору подхода к собственной деятельности, который требует самоуправления познанием с целью достижения эффективных результатов, внедрению исследовательской технологии со всеми компонентами (выявление проблемы, постановка целей, разработка гипотезы и пр.).

Адаптацию иностранных студентов к новым условиям следует понимать как принятие культурных различий, сглаживание психологического барьера между своей культурой и культурой принимающей страны. Также подлежит решению проблема этнического происхождения и личного статуса, которая в не меньшей степени волнует иностранных студентов. Социальные характеристики среды имеют важное значение в понимании процессов межкультурной коммуникации; развитие коммуникативных компетенций происходит под влиянием не только собственно процесса овладения языком, но и этнокультурной среды, в которой происходит обучение, поскольку сама среда имеет немаловажное значение для концептуализации окружающей действительности.

Иностранному студенту не всегда может прямо выразить свое отношение к ситуации, что ведет к ощущению психологического дискомфорта из-за боязни быть неуслышанным и, как следствие, к усилению отчуждения и неудовлетворенности собой и окружающими. В поиске альтернативных методических приемов нам был разработан подход, позволяющий решить проблему культурной адаптации, основанный на осмыслении иностранным студентом разных стилей мироощущения и конструктивного общения с чужим окружением. Данный подход основан на таком инструменте психологического воздействия, как сказка, который в

русской методике обучения иностранным языкам не применяется вообще; хотя наделен весьма эффективным ресурсом, как и другие психолингвистические методы.

Сказкотворчество, или сказкотерапия, традиционно рассматривается в качестве психотерапевтического метода, поскольку способствует осознанию новых событий сквозь призму возвращения к себе как Ребенку. Особенность сказкотерапии как метода обучения РКИ состоит во взаимодействии со студентами на ценностном уровне, где в качестве опоры используются понятные, культуросообразные нравственные ориентиры, духовные ценности и потенциалы личности. Сказкотерапия как метод обучения РКИ способна решить главную задачу – адаптация студента к инокультурным условиям: т. е. обеспечить возможность наиболее безболезненно встроиться в образовательный процесс, развивать коммуникативные навыки и один из востребованных на этапе формирования навыков говорения – плавность речи на иностранном языке в соответствии с представлениями о строении ритмического и орфоэпического рисунка речи.

Использование комплекса методов позволяет повысить эффективность обучения, о чем свидетельствует включение в канву коммуникативной методики как основной таких методов, как метод транзактного анализа [8], синемалогия [9] и метод «шести шляп мышления» [10], показавших свою эффективность в качестве превентивных инструментов, помогающих наладить коммуникацию; они способствуют оптимизации и структурированию коммуникации, позволяют адекватно оценить партнера по общению, предлагаемое событие, факты и т. д. Применение методов транзактного анализа и синемалогии в сочетании с методом «шести шляп мышления» позволяет обратиться к произведениям классической и современной русской литературы, вывести на первый план формирование компенсаторной компетенции, с помощью которой студенты способны привлекать в условиях недостаточного знания нового языка имеющиеся у них знания, умения и навыки пользования родным языком.

В процессе обучения РКИ мы пришли к необходимости создания более интенсивных механизмов развития диалога культур, что напрямую связано со способностью людей общаться на неродном языке и что подтверждается гипотезой лингвистической относительности Б. Л. Уорфа и Э. Сепира, в соответствии с которой существующие в сознании человека системы понятий и, соответственно, существенные особенности его мышления определяются тем конкретным языком, носителем которого этот человек является [11; 12]. Это становится возможным при изучении русского языка «в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках» [13, с. 27]. Процесс изучения РКИ должен обеспечить выделение общих смыслов, целей познания как специфики построения другого языка, так и его использования для приобщения к культуре этноса, который его создал в процессе длительного исторического развития.

В обучении русскому языку как довольно серьезное препятствие следует назвать различия в системах языка и генетическая принадлежность языков. Приоритетными направлениями в формировании языковой компетенции иностранных студентов при изучении РКИ мы считаем: а) улучшение правильности и связности монологической и диалогической речи; б) формирование умений и навыков грамматико-синтаксической и стилистической коррекции высказывания; в) введение в практику обучения культурологического материала. Опыт показывает, что изучение РКИ в некотором смысле облегчается в мультикультурной группе за счет того, что русский язык становится для студентов такой группы единственным средством коммуникации, образовательный процесс наполняется ценностным смыслом, развитие коммуникативных компетенций происходит под влиянием не только самого процесса овладения языком, но и среды, в которой происходит это обучение, так как эта среда имеет немаловажное значение для концептуализации окружающей действительности.

Таким образом, обучение иностранному языку, во избежание демотивации и деструктивного поведения и с целью создания нетравмирующего внутреннего мира индивида механизмов, требует учитывать этнокультурные и этнопсихологические особенности студентов, генетические различия изучаемых языков и родного языка студента, социальные характеристики среды, психоэмоциональное состояние студента, оказавшегося в новой социальной и академической среде. Для решения поставленных задач необходимо создавать новые формы студенческой деятельности, а выбор комплекса методов и методик обучения должен

быть направлен на формирование языковой компетенции и развитие метакогнитивных навыков, межкультурной компетенции, а также способствовать ускорению адаптации таких студентов к инокультурной образовательной среде, повышать ценность владения иностранными языками, в том числе русским языком как иностранным, оптимизировать академическую и социальную среду, наполнять академическую среду индивидуальным смыслом.

Литература

1. Нордстрем, К. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под дудку таланта / К. Нордстрем, Й. Риддерстра-ле. – Санкт-Петербург, 2011. – 296 с. – URL: https://en-business.com.ua/assets/files/nordstrem_fank.pdf. – Текст : электронный.
2. Kocheva, O. Acquisition of metacognitive and social learning strategies through undergraduates' research project / O. Kocheva, T. Vershinina. – Текст : электронный // Proceedings of INTED2017 Conference 6th-8th March 2017, Valencia, Spain. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/315352606>.
3. Kelly, G. The Psychology of Personal Constructs. – Лондон : Routledge, 1991. – 336 с. – Текст : непосредственный.
4. Пиотровский, Р. Г. Информационные измерения языка / Р. Г. Пиотровский. – Ленинград : Наука, 1968. – 166 с. – Текст : непосредственный.
5. Вербицкий, А. А. Психообразованные характеристики контекстуального обучения / А. А. Вербицкий. – Москва, 1987. – Текст : непосредственный; Вербицкий, А. А. Педагогические технологии в контекстуальном образовании / А. А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2011. – № 1. – С. 43-46.
6. Brown, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms / A. L. Brown. – Текст : непосредственный // Metacognition, motivation and understanding / ed. by F. Weinert, R. Kluwe. – Hillsdale, NJ. : Erlbaum, 1987. – P. 65-116.
7. Карпов, А. В. Психология метакогнитивных процессов в личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. – Москва : Институт психологии РАН, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.
8. Berne, E. Games people play. The basic handbook of transactional analysis / E. Berne. – New York : Ballantine Books, 1996. – 192 p. – Текст : непосредственный.
9. Meneghetti, A. La cinelogia. Cinema e incoscio / A. Meneghetti. – Roma, 1999. – 435 p. – Текст : непосредственный.
10. De Bono, Edward. Six Thinking Hats / Edward de Bono. – Back BayBooks, 1992. – 207 p. – Текст : непосредственный.
11. Сепир, Э. Коммуникация / Э. Сепир. – Текст : непосредственный // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – Москва : Прогресс, 1993. – С. 209-215.
12. Сепир, Э. Введение в изучение речи / Э. Сепир. – Текст : непосредственный // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – Москва : Прогресс, 1993. – С. 26-28.
13. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2000. – 146 с. – Текст : непосредственный.

УДК 811.161.1'373:811.111'373

DOI: 10.26170/Kso-2020-171

Глебов Роман Сергеевич,

магистрант, Сургутский государственный университет; 628403, Россия, г. Сургут, пр. Ленина, 1;
e-mail: alphaكارpa@yandex.ru

Курбанов Ибрагим Алиевич,

кандидат филологических наук, профессор, заведующий кафедрой, Сургутский государственный университет; 628403, Россия, г. Сургут, пр. Ленина, 1; e-mail: ibragimkurbanov@mail.ru

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА АССОЦИАТИВНЫХ СВЯЗЕЙ НАТУРСИМВОЛОВ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: символ; культура; драгоценные камни; язык; фразеологизмы; паремии.

АННОТАЦИЯ. В статье проведен лингвистический анализ английских, русских фразеологизмов и паремий, в которых присутствует геммологическая лексика. Рассмотрены ассоциативные схемы геммологической лексики в анализируемых языках.

Glebov Roman Sergeevich,
Master's Student, Surgut State University, Surgut, Russia

Kurbanov Ibragim Alievich,
Candidate of Philology, Professor, Head of Department, Surgut State University, Surgut, Russia

NATIONAL AND CULTURAL SPECIFICS OF SYMBOLICALLY MEANINGFUL NAMES OF ASSOCIATIVE LINKS IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

KEYWORDS: symbol; culture; gem stones; language; phraseologisms; paremias.

ABSTRACT. The article provides a linguistic analysis of English, Russian idioms and paremias (proverbs and sayings) containing a gemological vocabulary component. Associative patterns of a gemological vocabulary in the analyzed languages are considered.

Внимание к символу как особой категории присутствует в трудах многих философов, лингвистов и литературоведов.

Термин «символ» чаще всего трактуется в сопоставлении с мифом, понятием, знаком, образом. Символы способны отразить мифологическое сознание посредством языка. Например, Ю. С. Степанов утверждает, что «символ – понятие не научное, это – понятие поэтики; он всякий раз значим лишь в рамках определенной поэтической системы, и в ней он истинен» [20, с. 85]. Именно так воспринимались символы поэзии французских символистов в конце XIX века или русских символистов в начале XX века. Однако наряду с поэтическими существовали и существуют символы, которые можно было бы назвать историческими. Это символика, связанная, например, с греческой и римской мифологией. Подобного рода символика рождалась как концентрированное выражение содержания верований, легенд, преданий, его квинтэссенция. В дальнейшем такого рода символика была характерна для различных жанров фольклора. Языковые символы достаточно хорошо изучены в лингвистике в трудах И. А. Курбанова [5-19].

Говоря о символах в языке, мы имеем в виду не символику художественных произведений и не исторические символы, хотя функционально они очень близки. Речь идет о символах, порождаемых процессом эволюции языка, о символах – носителях определенного значения, обладающих собственной спецификой. Специфика языкового символа состоит в *мотивации языкового знака, связанной не с переносом значения*, как это характерно для тропов, а с картиной мира, фоновыми знаниями, прагматикой в широком смысле слова.

Символ (греч. *symbolon* – условный знак) – условный чувственно-воспринимаемый объект, вещественный, письменный или звуковой *знак*, которым человек обозначает какое-либо понятие (идея, мысль), предмет, действие или событие. Сама форма символа, как правило, не имеет сходства (подобия) с тем предметом, который символ представляет, на который символ указывает. Больше того, в одной и той же науке один и тот же предмет или процесс нередко обозначается различными знаками.

На наш взгляд, на наиболее удачную разработку этого явления претендует диссертация Е. В. Шелестюк «Семантика художественного образа и символа». В данной работе автор пишет: «*Языковые символы* – символы, объективно фиксируемые словарями как факт тезауруса языка. Они подразделяются на два подтипа – культурно-стереотипные символы и древние символы-архетипы. *Культурно-стереотипные символы* – символы современности, понятные всем представителям данной культуры, с прозрачным либо полупрозрачным основанием переноса. *Символы-архетипы* – символы, основанные на древнейших паралогических, мифологических либо первичных бессознательных представлениях о мире, с затемненным основанием переноса. Главными общечеловеческими символами-архетипами являются: *отец-небо, мать-земля, яйцо, змея, рыба, солнце-глаз, дерево* (росток), *вода* (ритуальное омовение), *парящая птица, путь* или *дорога* и *странствие, круг* или *шар* и некоторые другие. Эти символы не являются продуктом одной культуры, а действуют в культурах, разделенных во времени и отличных по историческому развитию. Автор также вводит понятия «символы в речи (в тексте)», под которым подразумевает «актуализирующиеся в тексте языковые символы и индивидуальные символические переменные произведения (автора)» [22, с. 47].

Литература

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль, 2008. – 475 с. – Текст : непосредственный.
2. Вахитов, С. В. Словарь наименований драгоценных и поделочных камней / С. В. Вахитов. – Москва, 1935-1940. – Текст : непосредственный.
3. Лубенская, М. С. Русско-английский фразеологический словарь / М. С. Лубенская. – Москва : АСТ, 2005. – Текст : непосредственный.
4. Пермяков, Г. Л. Избранные пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов / Г. Л. Пермяков. – Москва : Наука, 1979. – Текст : непосредственный.
5. Курбанов, И. А. Коннотативные ассоциации в анималистической лексике / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Сб. тезисов докладов окружной конференции молодых ученых и специалистов. – Сургут, 2000.
6. Курбанов, И. А. Анализ зоосимволики в русском и английском языках : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук : 10.02.19 / Курбанова И. А. – Москва : Индустар-М, 2000. – Текст : непосредственный.
7. Курбанов, И. А. Зоонимная фразеология как объект исследования символической номинации / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Теория и практика изучения языков : межвузовский сборник научных статей. – Сургут : ИИЦ СурГУ, 1998. – Вып. II. – С. 55-60.
9. Курбанов, И. А. Особенности перевода фразеологических единиц с зоонимным компонентом / И. А. Курбанов, С. Г. Кулагина. – Текст : непосредственный // Теория и практика изучения языков : межвузовский сборник научных статей. – Сургут : ИИЦ СурГУ, 1998. – Вып. II. – С. 61-64.
10. Курбанов, И. А. О специфике символического применения зоонимов «животное», «зверь» и «скот» в произведениях русской литературы / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Исследование различных типов и жанров текста : межвузовский сборник научных статей. – Сургут : Сургутский госуниверситет, 2000. – С. 27-32.
11. Курбанов, И. А. Коннотативные ассоциации анималистической лексики / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Наука и образование ХМАО – XXI веку : сборник тезисов докладов окружной конференции молодых ученых и специалистов. – Сургут : Сургутский госуниверситет, 2000. – С. 158-159.
12. Курбанов, И. А. Национально-культурная специфика зоонимов русского и английского языков / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Научная молодежь – XXI веку : сборник тезисов докладов межвузовской конференции молодых ученых. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2001. – С. 77-80.
13. Курбанов, И. А. К вопросу об ассоциативных свойствах анималистической лексики (зоосимволов) / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические аспекты лингвистики и лингводидактики : сборник научных трудов. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2002. – С. 145-157.
14. Курбанов, И. А. История изучения символов в лингвистике / И. А. Курбанов, Р. Ж. Саурбаев. – Текст : непосредственный // Теоретические и практические аспекты лингвистики и лингводидактики : сборник научных трудов. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2002. – С. 157-169.
15. Курбанов, И. А. Национально-культурная специфика зоонимов русского и английского языков : учеб. пособие для студентов филологических факультетов и факультетов иностранных языков / И. А. Курбанов – Текст : непосредственный // Часть II: Материалы к словарям. – Сургут : РИО СурГПИ, 2002. – С. 92.
16. Курбанов, И. А. Национально-культурная специфика оценки эмоциональных, волевых, интеллектуальных действий и состояний человека, его душевного склада и характера (на примере анималистической лексики русского и английского языков) / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Проблемы культуры монологической и диалогической речи : материалы конференции. – Сургут : РИО СурГПИ, 2002. – С. 40-56.
17. Курбанов, И. А. Национально-специфическое и культурно-обусловленное в поговорках и фразеологических единицах с зоонимным компонентом в английском и русском языках / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Языковое общение и его единицы в лингвистических и лингводидактических исследованиях : межвуз. сб. науч. ст., посв. 10-летию основания Сургутского гос.ун-та / отв. ред. В. М. Глушак ; Сургут. гос. ун-т. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2003. – С. 33-37.
18. Курбанов, И. А. Лингвокультурологический анализ символики домашних животных (на материале индоевропейских, кавказских и тюркских языков) / И. А. Курбанов. – Текст : непосредственный // Наука и инновации XXI века : мат-лы V Открытой окружной конференции молодых ученых. Сургут, 25-26 ноября 2004 года / Сургут. гос. ун-т. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2005. – С. 309-312.
19. Курбанов, И. А. Национально-культурная специфика зоонимов русского и английского языков : учеб. пособие / И. А. Курбанов ; Сургут. гос. ун-т. – Сургут : Изд-во СурГУ, 2009. – 86 с. – Текст : непосредственный.

20. Курбанов, И. А. Зоосимволы русского и английского языков. Анималистическая фразеология и паремиология в контексте культуры : монография / И. А. Курбанов. – LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. – 434 с. – Текст : непосредственный.
21. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Школа ЯРК, 1997. – Текст : непосредственный.
22. Уоррел, А. Дж. Английские идиоматические выражения / А. Дж. Уоррел. – Москва : Худож. лит., 1998. – Текст : непосредственный.
23. Шелестюк, Е. Е. Семантика художественного образа и символа (на материале англоязычной поэзии XX века) / Е. Е. Шелестюк. – Москва : Московский государственный педагогический университет, 1998. – 207 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.016:811.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-172

Дзюба Елена Вячеславовна,

доктор филологических наук, доцент, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: ev_dziuba@uspu.me

Еремина Светлана Александровна,

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

ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ФЕНОМЕН КРОСС-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: антропоним; прецедентное имя; учебники английского, французского языка и русского языка как иностранного; кросс-культурная коммуникация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается лингвокультурное содержание имени собственного. Исследуется способность антропонима благодаря коннотативным значениям, проявляющимся в межкультурном общении, стать средством обучения иностранному языку и средством соизучения иностранного и родного языков. Отмечается лингводидактический потенциал имени собственного. Даются примеры упражнений, в которых реализуются отмеченные компоненты содержательной структуры антропонимов.

Dziuba Elena Vyacheslavovna,

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

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

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

PROPER NAME AS A PHENOMENON OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

KEYWORDS: anthroponym; case name; textbooks of English, French and Russian as a foreign language; cross-cultural communication.

ABSTRACT. The article deals with the linguistic and cultural content of a proper name. The article examines the ability of an anthroponym to become a means of teaching a foreign language and a means of co-learning a foreign and native language due to connotative meanings manifested in intercultural communication. The linguodidactic potential of the proper name is noted. Examples of exercises that implement the marked components of the content structure of anthroponyms are given.

*** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»**

Феномен имени собственного заключается в том, что имя (в частности – антропоним), обладая номинативной функцией, в межкультурных контактах проявляет ряд существенных коннотативных значений, позволяющих имени собственному в учебном дискурсе выполнять важную функцию: формировать межкультурную компетенцию.

Содержание антропонимов имеет следующие особенности: указание на этническую и стилевую принадлежность, которые практически нивелируются при межкультурных контактах (официальное – неофициальное; краткое, ласковое, произносимое без затруднений), отсылка к определенному этнокультурному социуму – языковому коллективу, воспринимающему имя собственное как имя прецедентное.

Многовекторная специфика антропонимов изучалась в рамках различных направлений. Исследователи подчеркивали способность имени становиться знаком или элементом лингво-

культуры [3] и передавать интеллектуальную информацию о культурной картине мира в виде метафор и аллюзий [7, с. 82]. Отмечалась способность имени собственного, погружаясь в определенный социально-исторический контекст, превращаться в прецедентный феномен [4; 6]. Указывалось на то, что само имя собственное обладает лексическим фоном и сигнализирует о возрасте появления имени (Октябрина, Владлена), происхождении (Герман, Мария, Светлана), социальной окраске (Маша, Порфирий). Описывалась национально-культурная семантика имени (в первую очередь – того имени, которое встречается во фразеологизмах, баснях и литературных произведениях: Макар, Ерёма, Фома, Василий, Михайло Потапович и т. п.), отмечалась метаязыковая функция имени, реализуемая через внутреннюю форму [2, с. 56-60]. Многогранность изучаемого лингвистического феномена позволяет говорить и о лингводидактическом потенциале имени собственного, актуальном в образовательном дискурсе, в первую очередь – международном.

Очевидно, что имя собственное является неотъемлемой единицей речевого материала в учебниках по иностранному языку. Анализ учебной литературы в отношении употребления имен собственных позволяет отметить следующие особенности и формы использования данных языковых фактов: имя собственное – маркер национальной идентичности, имя собственное – лингвокультурный «стимул» к развитию вторичной (метафорической) номинации и прецедентности; имя собственное – стилистический маркер принадлежности к определенному социальному слою, возрастной группе, определенному кругу коммуникантов и под.: *Маша* или *Мария Петровна*; *Маша* или *Машика*; *Мария* или *Марусенька* и т. п. (имя собственное в метаязыковой позиции).

Приведем некоторые примеры упражнений из учебников иностранного языка (русского, английского и французского), в которых при упоминании имени собственного реализуются отмеченные компоненты его содержательной структуры.

Имя собственное – результат осознания национальной идентичности. Данное положение иллюстрируется следующими заданиями из учебника: «*Слушайте и читайте диалог. Вставьте слова из диалога. Модель: Джованни из Италии. Он итальянец. Жан из __. Он __. Клаус из __. Он __. Фрэнк из __. Он __. Ли из __. Он __.*» [5, с. 12]; «*I'm Peter Wilson. Listen, and look at the picture. Where's he from?/ Where's she from? – England. Mars. Brazil. Australia. Spain. Japan. The United States. Italy. Greece. France. – 1. Peter Wilson. 2. Sarah Kennedy. 3. Monique Lefort. 4. Yoko Suzuki. 5. Maria Jackson. 6. João Medeiros. 7. Pedro García. 8. Paola Bonetti. 9. Zog. 10. Elini Dima*» [10]. Контексты демонстрируют наличие строгой соотносительности имени собственного с этнокультурной общностью и местом жительства народа.

Имя собственное – «стимул» к развитию прецедентности. Проиллюстрируем данное утверждение следующими фрагментами из учебников: «**2.4. Чья это бабушка?** Соедините картинки 1-7 с картинками а-ж (ответы на с. 149): 1. Очки, 2. Бабушка, 3. Кукольный дом, 4. Зонтик, 5. Лампа, 6. Компьютер, 7. Шестеро детей – а. Мэри Поппинс, б. Красная Шапочка, в. Гарри Поттер, г. Алладин, д. Бил Гейтс, е. Барби, ж. Муж и жена» [5, с. 39]; «**Упр. 23.** Посмотрите на фотографии. Спросите преподавателя (друга), знает ли он, кто эти люди. Как их зовут? Кто они? Где они сейчас? – Ирада Зейналова. Дмитрий Нагиев. Пелагея. Павел Прилучный» [1, с. 75]; «**Enquête.** 1. A. Observez les photos de personnalités ci-dessus. Dites quelles sont celles que vous connaissez. B. Associez chaque personnalité à son domaine. 1 Jamel Debbouze. 2 Nicolas Sarkozy. 3 Nicolas Hulot. 4 Zinedine Zidane. 5 Soeur Emmanuelle. – A la religion. B l'environnement. C le sport. D le monde du spectacle. E la politique» [Robert Menard 2009: 96]; «**Écrivez les noms en Russe.** Чайковский – Гагарин – Нуриев – Путин – Толстой. а. le cosmonaute __ б. le politicien __ в. l'écrivain __ г. le danseur __ д. le musicien __; фотография Путина – une photo de Poutine» [13, с. 8, 34]; «**Ecrivez les noms des personnes: имя, отчество, et фамилия.** (Certains seront répétés) Михаил – Лев – Борис – Антон – Владимир. Владимирович – Николаевич – Павлович – Сергеевич. Путин – Горбачёв – Толстой – Чехов – Ельцин» [13, с. 37]. Имя собственное, как видно из примеров, презентуется не просто как факт языка, но как факт культуры народа и истории страны изучаемого языка. Так, например, при введении имени *Никита* – презентуются персоналии: *Никита Хрущёв*, *Никита Михалков*; при упоминании имени *Борис* – актуализируется исторический материал о *Борисе Годунове*, *Борисе Ельцине*, *Борисе Немцове*...

Имя выступает как носитель фоновой информации, маркер той или иной культуры, ср. фрагмент из учебника: «Я читаю свежую газету и часто вижу там имя Франсуа. И я спрашиваю жену: «Кто такой Франсуа?» Моя жена – историк. И она говорит: «Какой Франсуа? Франциск Первый – король Франции». Потом я спрашиваю сына. Он читает интересный роман в своей комнате. «Коля, ты знаешь, кто такой Франсуа?» Коля любит политику и моментально отвечает: «Это был президент Франции?» Тогда я спрашиваю дочь. Она в столовой смотрит телевизор. «Катя, кто такой Франсуа?» Дочь отвечает: «Это мой жених. Ты уже знаешь его?» [11, с. 176].

Имя собственное в метаязыковой функции. По Р. Якобсону, необходимо проводить различие между двумя уровнями языка: „объектным языком“, на котором говорят о внешнем мире, и „метаязыком“, на котором говорят о языке» [8]. Речь идет о «предложениях, устанавливающих тождество высказываний» [8], которые несут информацию о лексическом коде языка. Именно такой случай – описание семантики языка средствами данного же языка – позволяет этому самому языку реализовывать метаязыковую функцию. Р. Якобсон подчеркивает: «В процессе изучения языка, в особенности при усвоении родного языка ребенком, широко используются подобные метаязыковые операции...» [там же]. Проиллюстрируем данное положение примером из учебника: «**Grammaire. Тонкий ум Пушкина. Les suffixes – et ont servi à former la plupart des noms propres russes. -ов (-ев, -ёв) est ajouté aux noms masculins : орёл, gen. орла, l’aigle → Орлов; Иван, Jean → Иванов; хрущ, le hanneton → Хрущёв. – ии est ajouté aux noms féminins : пушка, le canon → Пушкин; потёмки, les ténèbres → Потёмкин; Лена, la Léna → Ленин; сталь, l’acier → Сталин; гагара, le grièbe (oiseau) → Гагарин» [12, с. 320]. Анализ происхождения имени как единицы языка, осмысление его внутренней формы, на которое направлено подобное задание, позволяет не только освоить некоторые лексические единицы, но также способствует развитию лингвистического чутья при обучении языку.**

В ходе рассуждения о прагматическом значении имени собственного в учебном дискурсе были выявлены некоторые специфические особенности изучаемого феномена, которые следует учитывать при обучении иностранному языку (в т. ч. русскому как иностранному) и при составлении / отборе учебных материалов: имя собственное является маркером национальной идентичности, его употребление неслучайно, оно всегда актуализирует этнокультурную информацию; имя собственное в учебных материалах не просто фиксируется как факт языка, оно отображает значимые культурно-исторические пласты и становится стимулом к формированию прецедентности; имя собственное, анализируемое как факт языка со своей историей происхождения и бытования, способно реализовывать в учебных материалах метаязыковую функцию. Очевидно, что данное исследование не раскрывает во всей полноте лингводидактический потенциал имени собственного, но отмечает некоторые значимые тенденции употребления данного факта языка в межкультурной коммуникации, в частности – при освоении особенностей чужой культуры в ходе изучения иностранного языка.

Литература

1. Антонова, Е. В. Дорога в Россию : учебник русского языка (элементарный уровень) / Е. В. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. – 15-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2017. – 344 с. – Текст : непосредственный.
2. 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. – Москва : Рус. яз., 1990. – 246 с. – Текст : непосредственный.
3. Воропаев, Н. Н. Китай: имена на все времена. Прецедентные персонажи. Лингвокультурологический словарь-справочник для изучающих китайский язык, культуру, историю, литературу Китая / Н. Н. Воропаев. – 2-е изд., испр. – Москва : Издательство ВКН, 2018. – 384 с. – Текст : непосредственный.
4. Гудков, Д. Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – Москва : ИТДКГ «Гнозис», 2003. – 288 с. – Текст : непосредственный.
5. Долматова, О. А. Точка Ру. Точка Ru / О. А. Долматова, Е. М. Новачац. – 4-е изд., испр. и доп. – Москва : Бюлер О.А., 2020. – 152 с. – Текст : непосредственный.
6. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций / В. В. Красных – Москва : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с. – Текст : непосредственный.

7. Слышкин, Г. Г. Концепт личности как элемент лингвокультурной историосферы (на материале концепта «Галейран») / Г. Г. Слышкин. – Текст : непосредственный // *Ethnohermeneutik and cognitive linguistic*. – Landau, 2007.
8. Якобсон, Р. Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против» / Р. Якобсон. – Москва, 1975. – URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/jakobson-75.htm> (дата обращения: 01.10.2020). – Текст : электронный.
9. Menard, R. *Le Nouveau Taxi! Méthode de français* / R. Menard. – HACHETTE LIVRE, 2009. – 145 p. – Текст : непосредственный.
10. Viney, P. *GRAPEVINE. Student's Book 1* / P. Viney, K. Viney. – Oxford University Press, 1989. – 115 p. – Текст : непосредственный.
11. Barda, A. *Manuel de Russe. Paris, Langues & Mondes* / A. Barda, I. Ivanova. – L'Asiathèque, 2002. – 473 p. – Текст : непосредственный.
12. Becourt M. *Méthode 90 – Le russe en 90 Lecons et en 90 jours* / M. Becourt, J. Borzic. – Paris : Livre de Poche, 1977, 1990. – 464 p. – Текст : непосредственный.
13. Langran, J. *Ruslan Russe 1. Cahier de l'étudiant pour accompagner le manuel* / J. Langran, N. Veshnyeva. – Ruslan Limited, Editions anglaises, 2002, 2004; Editions françaises 2003, 2006. – URL: www.ruslan.co.uk. – Текст : электронный.

УДК 378.016:811.111

DOI: 10.26170/Kso-2020-173

Золотайко Анастасия Игоревна,

преподаватель, Уральский юридический институт МВД России; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: Liani@list.ru

ИНОЯЗЫЧНАЯ МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ СИСТЕМЫ МВД РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; обучение в неязыковых вузах; обучение иностранному языку.

АННОТАЦИЯ. Автор исследует проблематику профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковых вузах с точки зрения дистанционных форм организации образовательного процесса. Рассматривается потенциал развития иноязычной межкультурной компетенции в условиях удаленного обучения.

Zolotaiko Anastasia Igorevna,

Lecturer, Ural Law Institute of the Internal Affairs of the Russian Federation, Ekaterinburg, Russia

FOREIGN LANGUAGE INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE STUDYING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF THE SYSTEM OF THE MIA OF RUSSIA

KEYWORDS: intercultural communication; intercultural competence; training in non-linguistic universities; foreign language teaching.

ABSTRACT. The author investigates the problems of a professionally oriented approach to teaching a foreign language in non-linguistic universities from the point of view of distance forms of organizing the educational process. The potential for the development of foreign language intercultural competence in the context of distance learning is considered.

Современные реалии стимулируют трансформацию традиционных форм организации образования на всех уровнях обучения в связи с его глобальной цифровизацией, сменой вектора взаимодействия преподавателя и обучающегося. С одной стороны, это создает определенные трудности технического характера (материальное обеспечение, связь, объективность оценивания и проч.), но, с другой, открывает новые перспективы для развития ряда компетенций, в том числе и межкультурной.

Проблематика профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку в неязыковых вузах поднималась исследователями И. Л. Бим, Н. Д. Гальсковой, А. А. Мильруд, К. А. Митрофановой, Т. С. Серовой. Под сформированной иноязычной межкультурной компетенцией в сфере профессиональной коммуникации Г. В. Походзей и Н. Н. Сергеева понимают определенную совокупность знаний, умений и навыков:

– знаний о родной и иноязычных культурах;

- умений и навыков понимать и адекватно использовать в речи межкультурную лексику;
- применять знания о культуре носителей языка в профессионально направленных ситуациях иноязычного речевого контакта;
- умение добиваться успеха в условиях профессиональной межкультурной коммуникации [2, с. 5].

Как отмечает Т. Е. Вавилова, «проблема профессионально ориентированного иноязычного обучения, учитывая направленность на формирование способности курсантов к межкультурному общению, требует детализации и актуализации целей по ее решению и фокусирует внимание на профессиональной составляющей иноязычного обучения специалиста» [1, с. 54]. Целесообразно предпринять попытки осмысления данного вопроса и с точки зрения активного внедрения дистанционных форм организации учебного процесса.

В аспектах учебной деятельности в образовательных организациях системы МВД России обучающимся предлагается изучить структурные, функциональные и поведенческие особенности политических систем, правоохранительных структур и направлений деятельности полиции разных стран (США, Великобритании, ФРГ и др.) на иностранном языке. Рассмотрение происходит на основе сопоставления перечисленных черт с их аналогами в родной лингвокультуре. Помимо основных вспомогательных средств изложения содержания занятий и отработки лексико-грамматических упражнений преподаватель имеет достаточно ограниченный выбор способов привнесения разнообразия и большей наглядности в образовательный процесс (мультимедиа презентации, видеосюжеты, графические вспомогательные файлы, аудиофрагменты). В связи с этим, несмотря на определенный ряд неудобств, связанных с организацией дистанционного обучения, представляется возможным отметить значимый фактор в его пользу: разнообразие виртуальных дигитальных жанров, способствующих оптимизации процесса взаимодействия участников коммуникативных ситуаций. Под этим подразумевается неограниченный доступ к виртуальным языковым ресурсам в режиме реального времени посредством специализированных программ, позволяющих устанавливать видео-конференц-связь для проведения учебных занятий (Zoom, TrueConf, Skype и пр.). Данный доступ осуществляется на основе трансляции медийных материалов с экрана преподавателя, что позволяет достичь большей интеракции с иноязычным материалом. Количество демонстрируемого контента не ограничивается объемом памяти переносного накопителя, что, помимо прочего, способствует экономии временных и технических ресурсов для подготовки и проведения занятия. Таким образом, подобное приближение обучающихся к иноязычной среде в виде соприкосновения с непосредственно аутентичным материалом способно облегчить задачу развития иноязычной межкультурной компетенции, поскольку несет в себе потенциал дополнительного языкового обучения.

Литература

1. Вавилова, Т. Е. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема / Т. Е. Вавилова. – Текст : непосредственный // Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в образовательных организациях высшего образования МВД России: традиции и инновации : сб. тезисов межведомственной научно-практической конференции : в 2 ч. / Санкт-Петербургский университет МВД России. – Екатеринбург, 2017. – Ч. 1. – С. 54-59.
2. Походзей, Г. В. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов в системе профессионально-ориентированного языкового образования : монография / Г. В. Походзей, Н. Н. Сергеева. – Екатеринбург, 2014. – 214 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.016:811.161.1'373

DOI: 10.26170/Kso-2020-174

Кошкарлова Наталья Николаевна,

доктор филологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный университет; 454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 76; e-mail: nkoshka@rambler.ru

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; продвинутый этап; обучение лексике; корпусные технологии; коммуникативный подход.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена принципам обучения лексике на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного. Обосновывается необходимость применения корпусных технологий при изучении лексики. Национальный языковой корпус признается эффективным инструментом освоения языка на фоне широкого экстралингвистического контекста.

Koshkarova Natalya Nikolayevna,

Doctor of Philology, Professor, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia

PRINCIPLES OF TEACHING VOCABULARY AT THE ADVANCED LEVEL OF STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORDS: Russian as a foreign language; advanced level; teaching vocabulary; corpus technologies; communicative approach.

ABSTRACT. The article deals with the principles of teaching vocabulary at the advanced level of studying Russian as a foreign language. The authors justify the usage of corpus technologies while studying vocabulary. The national language corpus is admitted an effective tool of mastering the language in the broader extra-linguistic context.

*** Исследование выполнено при поддержке фонда В. Потанина, проект ГК200012**

Обучение лексике при изучении русского языка как иностранного имеет огромное значение, так как овладев только умением произносить звуки (буквы) и освоив грамматические правила, студент не будет способен осуществлять коммуникацию, поскольку язык – это система средств различных уровней: фонетика, лексика, грамматика. Преподаватель русского языка как иностранного должен осознавать и тот факт, что в аудитории находятся представители различных национально-культурных сообществ, что усиливает интерференцию родного языка и родной культуры при изучении русского языка. В этом случае огромная роль принадлежит межъязыковым расхождениям и соответствиям, которые влияют на процесс восприятия и производства высказывания на русском языке.

Сложность обучения лексике при изучении русского языка как иностранного обусловлена еще и рядом других причин: известно, что фонема – это односторонняя единица, а слово – это знак, который содержит в себе план содержания и план выражения. Вторая трудность продиктована тем обстоятельством, что фонологическая система представлена десятками фонем, а лексическая система располагает десятками тысяч слов. Наконец, лексическая система отражает общественную практику человека, его материальную и духовную культуру, находится в непрерывном изменении в связи с изменением общественной практики, что вызывает к жизни появление таких групп слов, как неологизмы, профессионализмы, жаргонизмы и др.

Перечисленные характеристики лексической системы языка дают нам основание прийти к выводу, что обучение лексике – это трудоемкий процесс, требующий колоссальных усилий со стороны как преподавателя, так и студента. А. В. Ковалева перечисляет следующие задачи, которые стоят перед учащимися при изучении лексики: овладение огромным массивом слов как для понимания, так и для производства; запоминание слов и способность извлекать их из памяти, когда потребуется; разработка стратегии для постоянного пополнения словарного запаса [5, с. 39]. Задачи при изучении лексики будут варьироваться в зависимости от уровня обучения: если на начальном этапе главным критерием является общеупотребительность и частотность предъявляемых лексических единиц, то на среднем и продвинутом этапах больший акцент делается на дискурсивной реализации слова.

На продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного преподаватель и учащийся обращают внимание на более широкие синтагматические, парадигматические и ассоциативные связи слова, то есть значительное внимание уделяется не только однозначным словам, но и синонимам (при этом отдельные лексические единицы синонимического ряда могут входить как в активный, так и в пассивный словарный запас). На продвинутом этапе идет активная работа с омонимами, многозначными словами, переносными значениями слов на основе метафорического и (или) метонимического переноса. Студенты должны уметь определять не только денотативное, но и коннотативное значение слова; учащиеся знакомятся как с нейтральной лексикой, так и с лексическими единицами других регистров (просторечная лексика, сленг, разговорные слова).

На любом этапе обучения русскому языку как иностранному важно помнить слова А. А. Потебни, который сказал: «Слово заключает в себе указание на известное содержание, свойственное только ему одному и вместе с тем указание на один или несколько общих рядов, называемых грамматическими категориями, под которые содержание этого слова подводится наравне с содержанием многих других» [7, с. 35]. Преподавателю и студенту необходимо понимать, что слово содержит в себе два значения: лексическое и грамматическое. На необходимость учета этого фактора указывает С. Ю. Родонова, которая полагает, что ведущим принципом изучения новых слов должно стать лексико-грамматическое правило, которое позволит выполнить следующие условия: 1) опора на знание русской лексики, имеющееся у студентов; 2) изучение специфики лексических единиц в единстве с анализом контекста; 3) грамматическое сопровождение, 4) учет потребности студентов в неформальном общении с российскими сверстниками (комментарии разговорной лексики, сленга, просторечия и т. п.) [8, с. 64]. Иными словами, лексическая единица для иностранного учащегося должна осознаваться и употребляться в трех аспектах: 1) как часть лексического фонда изучаемого языка, зафиксированная в словаре, обладающая значением и определенной лингвокультурологической информацией; 2) как часть лексической системы изучаемого языка, вступающая в синонимические, омонимические, антонимические отношения, обладающая эмоционально-экспрессивной и (или) стилистической окраской; 3) как единица, способная образовывать коллокации, зависящие от лексической и синтаксической сочетаемости слова.

Сочетаемость слова должна быть одним из критериев для отбора единиц, входящих в лексический минимум на продвинутом этапе обучения РКИ. Среди других принципов формирования лексического минимума Л. С. Торохтий выделяет: семантическую ценность, стилистическую нейтральность слова, ситуативно-тематическую обусловленность, методическую целесообразность слова [9]. На наш взгляд, немаловажным принципом отбора лексического минимума при изучении РКИ является стремление преподавателя продемонстрировать живое и реальное использование языка. Среди других принципов обучения лексике на продвинутом этапе изучения русского языка как иностранного необходимо, по нашему мнению, выделить следующие правила: учет национальных особенностей аудитории; использование релевантного метода семантизации лексики (перевод; подбор синонимов, антонимов и др.); соответствие изучаемой лексики заявленному уровню; привлечение технических средств, таких как мультимедиа, электронная почта, компьютерные обучающие программы, обучающие видеокурсы, интернет- и web-технологии; отражение реального использования изучаемого языка.

Именно последнему критерию отвечают столь широко применяемые в настоящее время корпусные технологии. На необходимость использования корпусов в процессе преподавания иностранных языков указывают как зарубежные исследователи (Дж. Лич 1997; Т. Мак-Эннери и Э. Уилсон 1997), так и отечественные ученые (О. Г. Горина 2014; Н. Р. Добрушина 2005; О. С. Квашнина 2013). Н. Н. Кондакова в использовании корпусных технологий при обучении русскому языку как иностранному видит следующие преимущества: 1) данные лингвистического корпуса, которые содержат сведения о реально существующих употреблениях той или иной единицы, стиле и даже региональных особенностях, позволяют классифицировать высказывание студента в данном контексте как корректное или некорректное (высказывание может быть не ошибкой, а вариантом нормы); 2) лингвистический корпус дает возможность быть в курсе того, «как изменяются значения и особенности использования существующих языковых единиц и структур, какие неологизмы проникают в язык, какие правила и словоупотребления уходят в прошлое»; 3) лингвистический корпус дает возможность посмотреть, как отличается словарное значение слова от его аутентичного употребления; 4) применение корпусных технологий «позволяет оптимизировать процесс обучения иностранному языку, предоставляя богатый аутентичный материал для самостоятельной исследовательской работы и самопроверки» [6, с. 318].

Корпусные технологии также дают возможность реализовывать коммуникативный подход, позволяющий вывести знания в области различных уровней языка, полученные в аудитории, в реальный процесс общения. Коммуникативный подход реализует следующие принципы: принцип коммуникативной направленности; принцип моделирования типичной

коммуникативной ситуации; принцип коммуникативной деятельности; принцип интенсивной практики; принцип поэтапности речевых умений; принцип адекватности.

Реализации всех этих принципов способствует использование элементов корпусной лингвистики как части внедрения компьютерных технологий в процесс обучения, когда «коммуникативный метод принимает статус *лингво-коммуникативного подхода к компьютерному моделированию речевой деятельности*» [2, с. 16]. Лингво-коммуникативный подход к процессу обучения РКИ на всех уровнях языковой системы предполагает учет широкого экстралингвистического контекста – психологических, нравственных, культурологических, социальных, предметных условий и обстоятельств, которые влияют на процесс организации преподавания. Личностные, психологические, возрастные, половые, социальные, культурные особенности учащихся являются теми обстоятельствами, которые определяют выбор материала для обучения, релевантной для конкретной ситуации технологии обучения, использование тех или иных средств обучения.

Главной целью, на достижение которой направлен весь процесс обучения русскому языку как иностранному и успешной реализации которой способствует использование корпусных технологий, является процесс коммуникации, то есть умение студента общаться на изучаемом языке.

Таким образом, обучение лексике на разных уровнях изучения РКИ связано с рядом объективных трудностей и имеет свои особенности в зависимости от этапа обучения. Обучение лексике, как и единицам других уровней языка, всегда помещено в широкий экстралингвистический контекст, учет которого важен в мультикультурной аудитории и с точки зрения коммуникативного подхода. Последний связан со стремлением преподавателя дать студенту как можно более объективные данные о реальном использовании языковых единиц в речи, что с успехом может быть продемонстрировано при использовании национального языкового корпуса.

Литература

1. Горина, О. Г. Использование технологий корпусной лингвистики для развития лексических навыков студентов-регионоведов в профессионально-ориентированном общении на английском языке : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Горина О. Г. – Санкт-Петербург, 2014. – 308 с. – Текст : непосредственный.
2. Давыдова, Е. М. Инновационная педагогическая деятельность в обучении иностранным языкам : учебное пособие / Е. М. Давыдова, Е. Д. Нелунова. – Москва : Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 126 с. – Текст : непосредственный.
3. Добрушина, Н. Р. Корпусные методики обучения русскому языку / Н. Р. Добрушина. – Текст : непосредственный // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. – Москва, 2007. – С. 335-351.
4. Квашнина, О. С. Вопросы использования корпусных данных и методов в обучении иностранным языкам / О. С. Квашнина. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 8 (26) : в 2-х ч. Ч. II. – С. 81-83.
5. Ковалева, А. В. Особенности обучения лексике на занятиях по РКИ (средний и продвинутый этапы) / А. В. Ковалева. – Текст : непосредственный // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2012. – № 2. – С. 38-41.
6. Кондакова, Н. Н. Использование интернет-технологий в методике преподавания иностранных языков / Н. Н. Кондакова, Е. И. Зимина. – Текст : непосредственный // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 11 (33). – С. 317-321.
7. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – Москва : Учпедгиз, 1958. – 534 с. – Текст : непосредственный.
8. Родонова, С. Ю. Организация работы по изучению лексики при обучении РКИ / С. Ю. Родонова. – Текст : непосредственный // Культура. Литература. – 2013. – С. 64-68.
9. Торохтий, Л. С. Актуальные проблемы обучения лексике русского языка иностранных учащихся / Л. С. Торохтий, И. В. Мацко. – URL: <https://docplayer.ru/52365979-Aktualnye-problemy-obucheniya-leksike-russkogo-yazyka-inostrannyh-uchashchih-sya.html> (дата обращения: 03.05.2010). – Текст : электронный.
10. Leech, G. Teaching and language corpora: A convergence / G. Leech, A. Wichmann, S. Fligelstone, A. M. McEney. – London : Longman, 1997. – Текст : непосредственный.
11. McEney, T. Teaching and Language Corpora / T. McEney, A. Wilson. Текст : непосредственный // ReCALL. – 1997. – Vol. 9, Issue 01. – P. 5-14.

Линь Сюе,

соискатель кандидатской степени, Московский государственный лингвистический университет; 119034, Россия, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1; e-mail: linxue@mail.ru

ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: политический дискурс; социокультурная компетенция; метафора; русский язык.
АННОТАЦИЯ. В докладе речь идет о том, что обращение к политическому дискурсу на продвинутом этапе изучения русского языка китайскими студентами является эффективным способом формирования и развития социокультурной компетенции.

Lin Xue,

Candidate Degree Applicant, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

POLITICAL DISCOURSE AS A MEANS OF FORMING SOCIOCULTURAL COMPETENCE WHEN TEACHING CHINESE STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE

KEYWORDS: political discourse; sociocultural competence; metaphor, Russian.

ABSTRACT. The report says that turning to political discourse at an advanced stage of learning Russian by Chinese students is an effective way to form and develop socio-cultural competence.

Продвижение национального языка за рубежом трудно переоценить, поскольку, являясь культурным кодом нации и хранителем ее истории, национальный язык несет с собой накопленные ценности и может рассказать о культуре и менталитете людей, на нем говорящих. Тезис о том, что язык не существует вне культуры, давно стал аксиомой, но от этого не потерял своей важности и актуальности.

Русский язык всегда был одним из основных языков, изучаемых китайцами в качестве иностранного, на современном этапе он становится все более востребованным в Китае по целому ряду причин, таких как: мировая тенденция к глобализации, укрепление позиции Китая и России на мировой политической арене, развитие китайско-российских отношений в самых разных областях, включая науку и образование.

Сегодня совершенно очевидно, что преподавание и изучение иностранного языка не ограничено рамками фонетики, грамматики, стилистики, а связано с необходимостью усвоения культурных ценностей, которые закреплены в лексике и проявляются в дискурсе. Иными словами, в процессе преподавания иностранного языка первостепенную роль приобретает формирование социокультурной компетенции, под которой понимают «знание системы универсальных культурных ценностей; родной культуры и культуры изучаемого языка, форм и способов их проявления; знание принципов взаимодействия культурных представлений и норм при столкновении представителей разных культур» [1, с. 210].

В условиях высшего образования особую важность приобретает знание студентами протекающих в стране изучаемого языка общественно-политических процессов, что ставит во главу угла обращение к политическому дискурсу, который является не только учебным материалом, но и инструментом формирования социокультурной компетенции. Отметим, что в случае изучения китайцами русского языка проблема осложняется также и тем, что исследование политического дискурса в китайской лингвистике находится на начальном этапе, и у китайских студентов часто не сформированы навыки лингвистического и дискурсивного анализа политических текстов.

Известно, что политический дискурс имеет культурную специфику, которая проявляется в своеобразии дискурсивных практик, а также в том, что в разных языках политический дискурс характеризуется разной степенью эмоциональности, что затрудняет его понимание инофонами. Кроме того, политический дискурс является в высшей степени метафоричным благодаря наличию в нем большого числа фразеологизмов и паремий, на что указывает, в частности, Е. И. Шейгал [3, с. 15]. Очевидно, что метафоричность политического дискурса многократно усложняет его понимание носителями других языков.

Проведенное нами на материале политического дискурса русского и китайского языков исследование доказывает, что наибольшую сложность при изучении иностранного языка представляет эмоционально оценочная сторона данного типа дискурса, вызванная большим числом используемых в политическом дискурсе метафор.

Вслед за А. П. Чудиновым мы полагаем, что «феномен современной российской политической метафоры имеет лингвокультурный характер и не может рассматриваться в отрыве от политической и экономической жизни страны, в изоляции от ее традиций и самосознания русского народа» [2, с. 7]. Действительно, используемые в политическом дискурсе метафоры содержат информацию о быте народа, особенностях его истории, культуры, религии, ландшафта, климата и отражают специфику моделирования мира. Поскольку метафоры проявляются в языке национально-специфичным образом, они полностью усваиваются личностью только в процессе социализации и овладения родным языком; при изучении иностранного языка метафорическая сторона дискурса, в том числе политического, требует отдельного рассмотрения.

Вместе с тем, метафора – это когнитивный механизм и способ концептуализации мира, поэтому она характеризуется универсальностью, которая заключается в способности человека соотносить познаваемые объекты с уже известными образами и символами. Благодаря свойству универсальности создается возможность для успешной межкультурной коммуникации и открываются возможности для формирования социокультурной компетенции на высоком уровне.

Так, сладкий вкус вызывает приятные ощущения, и потому слова, содержащие значение «сладко», практически во всех языках вызывают приятные ассоциации; образ, связанный со словом «лиса», в частности, в русском и китайском языках обозначает хитрость. Оба примера демонстрируют наличие у объектов относительно объективных характеристик, обеспечивающих единство восприятия этих объектов в разных культурах.

Вместе с тем, корпус примеров, демонстрирующих специфику мировосприятия, значительно более широк. Например, для аналогичной идеи в разных языках могут использоваться разные образы (животные, природа, части тела др.). Например, в русском языке образ зайца используется для передачи идеи трусливости, в то время как в китайском языке данное значение отсутствует, и в качестве образа трусливого существа используется мышь. Данные различия могут стать причиной непонимания между представителями русской и китайской культур.

Другие образы могут быть и вовсе недоступны для понимания китайскими студентами из-за отсутствия соответствующего образа в русском языке. Например, в русском политическом дискурсе достаточно часто встречаются метафоры с компонентами «козел» / «овца» / «баран». Несмотря на то, что часто данные слова могут использоваться как синонимы, они выражают разные значения. Метафоры с компонентом «козел», как правило, используются в адрес людей, вызывающих раздражение своим упрямством, непонятливостью, часто подлостью; метафорическое использование слова «баран» связано с ситуациями, в которых человек проявляет тупость, ограниченность; слово «овца» употребляется для реализации идеи о беззащитности, кротости, смирении или тупости. В китайском языке данные ассоциации отсутствуют, в связи с чем китайским студентам крайне сложно понимать метафоры с этими компонентами.

Также сложны для понимания устойчивые выражения «совать нос», «волосатая (мохнатая) рука», «рабочая лошадь», «хромая утка», «заварить кашу», «попасть в «десятку» и т. д. Приведем пример:

Отвечая на вопрос о том, почему россиянам не объясняют причины увольнений в МВД РФ, Борис Резник, член Комитета Госдумы РФ по безопасности и противодействию коррупции, сказал буквально следующее:

«При этом мне известно, что карьерные взлеты происходят не из-за талантов человека, а потому что у него есть «волосатая рука» наверху. Так же и увольняют людей – в ходе подковерных интриг» (АиФ 26.02.2014).

В проведенном исследовании мы выделили класс фразеологических метафор, под которыми понимаем образные выражения, утратившие мотивацию и потому являющиеся наиболее сложными для понимания носителей других языков.

Примерами такого рода метафор в политическом дискурсе являются выражения: «сторону баррикад» (В. В. Путин), «глаз не замылился» (В. В. Путин), «плясать под чужую дуд-

ку» (В. В. Путин), а также «лить воду на мельницу», «выйти сухим из воды», «собака лает – караван идет» и другие. Эти фразеологические метафоры отражают традиционные культурные особенности и имеют глубокие культурные корни.

Процесс распознавания фразеологической метафоры можно представить в виде следующих этапов: 1) разложение метафоры на слова; 2) перевод слов на родной язык; 3) соединение полученных значений, поиск аналога в родном языке; 4) восстановление общего значения метафоры. Адекватность полученного общего значения зависит от степени владения языком, знания культуры, уровня мировосприятия и др. В зависимости от данных факторов метафора может быть вовсе не распознана, может быть распознана частично или полностью. Приведем примеры:

«Уважаемые коллеги, два года назад мы столкнулись с серьезными экономическими вызовами, с неблагоприятной конъюнктурой на мировых рынках, с санкциями, которыми нас пытались заставить плясать под чужую дудку, как у нас говорят в народе, пренебречь своими фундаментальными национальными интересами» (В. В. Путин).

Президент Путин использовал фразеологизм «плясать под чужую дудку», имеющее в русском языке значение «исполнять чужую волю». Покажем, как данный фразеологизм воспринимается носителем китайского языка:

1) пословный перевод: плясать – 跳舞 чужой – 别人的 дудку – 笛子

2) соединение значений: (在) 别人的笛子 (下) 跳舞

3) поиск аналога в китайском языке: 有人在吹笛子, 有人在跳 (Кто-то играет на дудке, кто-то танцует).

Пословный перевод не позволяет установить значение «бездумно выполнять желания и волю другого человека», характерное для этого русского фразеологизма, поэтому без обращения к словарям или помощи носителей русского языка понимание в принципе невозможно.

Приведем другой пример:

Виктория Журавлева, завсектором внешней и внутренней политики США ИМЭМО им. Примакова РАН¹, выразила свое мнение о начале процедуры импичмента в отношении Дональда Трампа в США:

«Исторический опыт, попытка объявить импичмент Биллу Клинтону, после того как Клинтон вышел сухим из воды, Гингрич моментально стал парией, его политическая карьера закончилась» (АиФ 14.07.201).

1) пословный перевод: выйти – 走出来 сухим – 干的 из воды – 从水里

2) соединение значений: 从水里走出来但是 (身上) 是干的

3) поиск аналога в китайском языке: невозможно или ложно (т. е. невозможно выйти из воды сухим).

Таким образом, при обучении китайских студентов русскому языку важно привлекать в качестве учебного материала тексты политического дискурса, на основе которых возможно не только более глубокое усвоение языка, но и более близкое знакомство с культурой.

Литература

1. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.
2. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) : монография / А. П. Чудинов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с. – Текст : непосредственный.
3. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал ; Ин-т языкознания РАН, Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград : Перемена, 2000. – 368 с. – Текст : непосредственный.

¹ Национальный исследовательский институт мировой экономики и международных отношений имени Е. М. Примакова Российской академии наук

Липницкая Инесса Владимировна,

аспирант, Московский государственный лингвистический университет; 119034, Россия, г. Москва, ул. Остоженка, 38, стр. 1; e-mail: inessalipnitskaja@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ТРАНСКРЕАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЛОКАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МАРКЕТИНГОВОГО СОДЕРЖАНИЯ ИТАЛЬЯНСКИХ БРЕНДОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: транскреация; адаптация; маркетинг; бренд; локальный рынок; изобразительно-выразительные средства языка.

АННОТАЦИЯ. В эпоху глобализации мы можем наблюдать огромный приток зарубежной продукции на локальные рынки, что приводит к необходимости различных способов адаптации их маркетинговых составляющих (название бренда, слоганы, реклама). Особенность маркетинговых составляющих заключается в том, чтобы «говорить» с потребителем при помощи различных психологических, фонетических, семантических и лингвистических средств. Единственный инструмент, который способен учитывать установки иностранных элементов маркетинга, не теряя при этом оригинального посыла, – транскреация.

Lipnitskaia Inessa Vladimirovna,

Postgraduate Student, Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

PROBLEMS OF TRANSCREATION IN THE PROCESS OF LOCAL ADAPTATION OF THE MARKETING CONTENT OF ITALIAN BRANDS

KEYWORDS: transcreation; adaptation; marketing; brand name; local market; figurative and expressive means of language.

ABSTRACT. In the era of globalization, we can observe a huge influx of foreign products to local markets, which leads to the need for various ways of adapting their marketing components (brand name, slogans, advertising). The peculiarity of marketing components is to “talk” with a consumer using different psychological, phonetic, semantic and linguistic means. The only tool that can take into account the settings of foreign marketing elements without losing the original message is transcreation.

Под транскреацией в переводе понимается стратегия творческого переосмысления сегмента текста оригинала с последующим созданием нового текста, используя средства языка перевода с учетом полимодального и культурно-специфического контекста произведения, характеристики коммуникативной ситуации, технических и правовых ограничений, предполагаемой реакции реципиента. Применяя транскреацию, переводчик меняет различные элементы культурного, визуального, аудиального и иных кодов, чтобы глубже интегрировать первоначальное произведение в матрицу принимающей культуры. Максимальная адаптация оригинального произведения в другой среде достигается с помощью реализации стратегии транскультурации, то есть полного переосмысления текста в процессе его перевода и создания на его основе нового продукта творческой деятельности, который довольно часто не воспринимается носителями принимающей культуры в качестве чужеродного объекта. Транскреация объединяет перевод и копирайтинг и служит адаптацией рекламирующего или маркетингового текста, с учетом языковых, культурных и рыночных условий. Для транскреации характерна более высокая степень свободы при переработке текста, при которой утрачивается смысл оппозиции «оригинал – перевод», что сближает транскреацию с копирайтингом.

Стоит отметить, что понятие транскреация базируется на трихотомии, которая включает в себя «маркетинг-язык-технологии» и находится в концептуальном поле «глобализация, интернационализация и глокализация». В нашем случае, если глобализация рассматривается как экономический феномен, нацеленный на экономическое внедрение, генерализацию культурных и экстралингвистических кодов для доступа на международные рынки, то транскреация направлена на конкретный рынок, на его специфику и создание подходящего этой специфике продукта.

Основным приоритетом разработки бренда является создание коммуникативной среды между брендом и его потенциальным потребителем, что зачастую представляет сложную задачу, так как ожидания компаний от представления бренда и их изначальные стратегии могут не совпадать с конечным восприятием потребителя.

Главным фактором успешности бренда является правильно предложенная идентичность. Идентичность бренда – обширное понятие, в первую очередь характеризующее взаи-

мосьвязь рациональных и эмоциональных признаков, по которым потребитель узнает бренд. Главный критерий идентичности – значимость для потребителя. Для этого необходимо определить, какие эмоции может вызывать товар, и какие потребности покупателя он будет удовлетворять.

Важным компонентом «идеального» бренда является слоган. Слоган – короткое рекламное сообщение, сжатая суть рекламной концепции, доведенная до лингвистического совершенства, хорошо запоминающаяся мысль, используемая для идентификации товара или услуги. Цель слогана – повышение привлекательности товара, обеспечение его узнаваемости у потенциальных потребителей. Слоганы усиливают эмоциональное воздействие рекламы за счет использования ряда художественных приемов, знания психологии людей, национальной культуры, традиций и менталитета.

Иногда слоган способен стать заголовком рекламного сообщения и даже брендом товара, если удалось добиться высокой степени его узнаваемости.

Главная задача, которая ставится перед маркетологами при разработке слоганов, – разработка носителя информации, который обладает высокими художественными достоинствами, так как это позволит улучшить восприятие и повысить запоминаемость. В процессе разработки применяется ряд изобразительно-выразительных средств языка, к которым относятся: синонимы, рифмы, синтаксис (назывные предложения), обращение и риторический вопрос, вопросно-ответные конструкции. Рассмотрим некоторые случаи их употребления на примерах из итальянской прессы:

Синонимы. Итальянская реклама сыра пармезан: «Parmigiano Reggiano: Quando si parla di Parmigiano Reggiano si parla d'amore. Perché la sua lunghissima stagionatura produce glicoproteine, fonte di benessere e piacere» (Когда мы говорим о «Parmigiano Reggiano», мы говорим о любви. Потому что при его выдержке вырабатываются гликопротеины – источник благополучия и удовольствия). Синонимы: benessere и piacere (благополучие и удовольствие).

Можно отметить и игру слов, которая используется для создания рифмы. Например, реклама лекарственного препарата «Flufast»: «Flufast, il malessere è già past» («Flufast», плохое самочувствие уже прошло). Рифма строится на созвучии английского слова past и названия препарата «Flufast».

Обращение и риторический вопрос. Реклама итальянской службы «Servizio conciliazione»: «Dopo un reclamo hai ancora problemi con il tuo fornitore di luce e gas? Servizio conciliazione dell'autorità per l'energia. Online, gratuito, semplice e veloce» (После жалобы все еще возникают проблемы с вашим поставщиком электричества и газа? Бюро примирения со службами подачи энергии. Онлайн, бесплатно, быстро и легко). Рекламодатель, используя в своей рекламе риторический вопрос, имитирует живую речь и в то же время вызывает интерес у потребителя.

Для того чтобы успешно преодолеть трудности в процессе транскреации бренда, переводчику необходимо помнить о его составляющих: позиционирование, идентичность, коммуникативные стратегии и др.

Перевод названий брендов, рекламных слоганов и рекламного текста является одним из самых сложных видов перевода по той причине, что такие тексты обладают выраженной прагматической направленностью. Ни один другой тип текста не ставит перед собой задачи привлечения потенциального покупателя и так не заинтересован в ответной реакции реципиента. Переводчику требуется не только заменить единицы одного языка единицами другого, а сформировать новый текст, при этом не забывая о правильном воздействии на реципиента, учитывая культурные и национальные особенности локального рынка.

Литература

1. Котлер, Ф. Основы маркетинга. Краткий курс / Ф. Котлер. – Москва : Вильямс, 2007. – 656 с. – Текст : непосредственный.
2. Лейни, Т. Бренд-менеджмент : учеб.-практ. пос. / Т. Лейни, У. Семенова, С. Шилина. – Москва : Дашков и К, 2008. – 225 с. – Текст : непосредственный.
3. Маленова, Е. Д. Креативные практики в переводе / Е. Д. Маленова. – URL: <http://journal.sfu-kras.ru/article/71369> (дата обращения: 15.04.20). – Текст : электронный.

4. Рудая, Е. А. Основы бренд-менеджмента / Е. А. Рудая. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19772984> (дата обращения: 10.03.20). – Текст : электронный.
5. Сдобников, В. В. Перевод и коммуникативная ситуация : монография / В. В. Сдобников. – Москва : Флинта ; Наука, 2015. – 464 с. – Текст : непосредственный.
6. Сдобников, В. В. Новая парадигма переводоведческих исследований / В. В. Сдобников. – Текст : непосредственный // Культура как текст : сборник научных статей. – Москва : ИЯ РАН ; Смоленск : СГУ, 2014. – Вып. 12. – С. 109-120.
7. Di Giovanni, E. Translations, Transcreations and Transrepresentations of India in the Italian Media / E. Di Giovanni. – URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2008.pdf> (дата обращения: 27.10.19). – Текст : электронный.
8. Freij, N. Enabling Globalization: A Guide to Using Localization to Penetrate International Markets / N. Freij. – Global Vision International Inc., 2010. – 139 с. – Текст : непосредственный.
9. Gaballo, V. Exploring the boundaries of transcreation in specialized translation / V. Gaballo. – URL: <https://edipuglia.it/wp-content/uploads/ESP%202012/Gaballo.pdf> (дата обращения: 11.03.20). – Текст : электронный.
10. Singh, N. Localization Strategies for Global E-Business / N. Singh. – Cambridge : Cambridge University Press, 2012. – 347 с. – Текст : непосредственный.

УДК 811.111'42:811.111'38

DOI: 10.26170/Kso-2020-177

Михневич Ольга Игоревна,

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

ПРАГМАТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОРБИАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ БРИТАНСКИХ СМИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: морбиальная метафора; прагматический потенциал метафорической модели; британские СМИ; российские СМИ; метафорический образ политика; президенты Грузии.

АННОТАЦИЯ. Изучение прагматического потенциала лексических единиц является важной задачей современной лингвистики. Каждая метафорическая модель обладает определенным прагматическим потенциалом – возможностью типового эмоционального воздействия на адресата. При исследовании метафорического образа третьего президента Грузии Михаила Саакашвили было выявлено, что морбиальная метафорика активно используется в британских СМИ. Морбиальные метафоры приносят негативные прагматические смыслы и актуализируют смысловые векторы жестокости, опасности, тревожности, угрозы. Подобные метафоры помогают изобразить Михаила Саакашвили неспособным принимать разумные политические решения, участвовать в политических процессах и руководить государством. Анализ показал, что большинство метафор со сферой источником медицина, характеризующих Михаила Саакашвили, не являются авторскими метафорами британских журналистов, а являются цитатами из российских СМИ. Таким образом, следует признать, что смыслы, изначально заложенные в метафорическую модель, могут изменяться в зависимости от отношения читателя к источнику порождения метафоры.

Mikhnevich Olga Igorevna,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PRAGMATIC POTENTIAL OF THE MORBIAL METAPHOR (ON THE MATERIAL OF THE BRITISH MEDIA)

KEYWORDS: morbial metaphor; the pragmatic potential of the metaphorical model; British media; Russian media; metaphorical image of a politician; presidents of Georgia.

ABSTRACT. The study of the pragmatic potential of lexical units is an important task of modern linguistics. Each metaphorical model has a certain pragmatic potential. It is the possibility of a typical emotional impact on the addressee. The study of the metaphorical image of the third president of Georgia, Mikhail Saakashvili, showed that morbial metaphor is actively used in the British media. Morbial metaphors bring negative pragmatic meanings and actualize the semantic vectors of cruelty, danger, anxiety, and threat. These metaphors help portray Mikheil Saakashvili as incapable of making sound political decisions, participating in political processes and running the government. The analysis showed that most of the morbial metaphors that characterize Mikhail Saakashvili are quotes from the Russian media. It should therefore be admitted that the meanings originally laid down in the metaphorical model can change depending on the reader's attitude to the source of the metaphor.

Изучение и описание прагматического потенциала лексических единиц является важной задачей современной лингвистики, «поскольку игнорирование говорящим прагматического компонента в семантике слов может привести, как известно, к коммуникативной неудаче» [5, с. 23]. К лингвистическим единицам, обладающим значительным прагматическим потенциалом, можно отнести метафоры.

Анализируя политические метафоры, А. Б. Ряпосова отмечает значимость прагматической функции метафоры. «Прагматическая – это функция воздействия на адресата: метафора является мощным средством формирования у адресата необходимого говорящему мировосприятия, она позволяет изменить существующую у адресата политическую картину мира» [6, с. 34].

Автор подчеркивает, что каждая метафорическая модель обладает определенным прагматическим потенциалом – возможностью типового эмоционального воздействия на адресата. Анализ прагматического эффекта метафор, используемых при вербализации актуальных событий и явлений мира экономики, был представлен исследователями М. Н. Макеевой, Н. Ю. Бородулиной, Е. А. Гуляевой [4]. Прагматическому потенциалу метафоры в педагогической коммуникации посвящена статья А. П. Чудинова [9].

А. Б. Ряпосова отмечает, что прагматический потенциал метафорической модели может быть разным. «Например, у модели „Российская действительность – это театр“ наблюдается значительный сатирический потенциал, при использовании моделей с исходными понятийными сферами „Дом“ и „Родство“ часто формируются позитивные прагматические смыслы» [6, с. 35].

Как показывают исследования (Будаев 2009; Каслова 2002; Юдина 2009; Салатова, Сурменева 2017; Сидельникова 2016 и др.), значимым прагматическим потенциалом обладает морбиальная метафора, широко используемая в дискурсе разных государств.

При исследовании метафорического образа третьего президента Грузии Михаила Саакашвили было выявлено, что морбиальная метафорика активно используется в британских СМИ. При этом анализ показал, что большинство метафорических наименований в отношении Михаила Саакашвили обозначают психические расстройства: *madman* (сумасшедший), *sadist* (садист), *media junkie* (медиа наркоман), *lunatic* (помешанный), *nuts* (снятивший), *a dangerous tie-chewing maniac* (опасный маньяк-галстукоед), *insane* (безумный). Подобные метафоры приносят негативные прагматические смыслы и актуализируют смысловые векторы жестокости, опасности, тревожности, угрозы.

Russia and its state-controlled media have long portrayed Saakashvili as a dangerous tie-chewing maniac (L. Harding / *The Guardian*, 14.03.10). [Россия и подконтрольные ей СМИ давно изображают Саакашвили опасным маньяком-галстукоедом].

Как правило, морбиальная метафорическая модель содержит фреймы: «Диагноз», «Симптомы болезни», «Лечение».

Фрейм: «Симптомы болезни». Метафорические словосочетания, составляющие фрейм, обозначают симптомы различных психических заболеваний: *maniacal fits* (маниакальные припадки), *paranoid dysfunction* (параноидальная дисфункция), *insanity* (безумие), *paranoia* (паранойя), *anti-Russian hysteria* (антироссийская истерия), *fails to control his speech* (не может контролировать свою речь), *verge of nervous breakdown* (на грани нервного срыва), *paranoid hostility and megalomania* (параноидальная враждебность и мания величия), *hysteria and bacchanalia* (истерия и вакханалия). Профилируя негативные смыслы по отношению к Михаилу Саакашвили, метафоры данного фрейма призваны дискредитировать президента Грузии. Представить его неспособным принимать разумные политические решения, участвовать в политических процессах и руководить государством. Используя метафоры подобного типа, политические оппоненты создают для себя выгодный фон.

The Russian Foreign Ministry has dismissed the scandal as the fruit of one of Mr Saakashvili's "maniacal fits" (A. Osborn / *The Telegraph*, 10.07.11). [МИД России назвал скандал результатом очередного «маниакального припадка» Саакашвили].

При анализе примеров было выявлено, что большинство метафор со сферой источником «Медицина», характеризующих Михаила Саакашвили, не являются авторскими метафорами британских журналистов, а являются цитатами из российских СМИ. Здесь стоит отметить, что прагматический потенциал метафор может изменяться. Смысловый вектор будет

зависеть от репутации источника возникновения метафоры, от отношения читателя к цитируемому источнику. Так, прагматика текста уже не будет совпадать с намерениями автора.

Kremlin-funded English-language channel Russia Today regularly refers to him as “nuts”, while Russian television has devoted prime-time slots to chat shows involving psychiatrists analysing Saakashvili’s behaviour as classic psychopath material (S. Walker / The Independent, 05.07.09). [Финансируемый Кремлем англоязычный канал Russia Today регулярно называет его «ненормальным», а российское телевидение в прайм-тайм показывает ток-шоу с участием психиатров, анализирующих поведение Саакашвили как классический материал для психопатов].

Фрейм: “Treatment” – «Лечение». Как правило, болезнь предполагает лечение, соответственно, для лечения М. Саакашвили предлагается: use surgery (использовать хирургию), straitjackets (смирительные рубашки), light therapy (легкая терапия). Подобные метафорические наименования актуализируют смыслы борьбы с имеющимися заболеваниями. Однако в данном случае важен контекст высказывания, от кого исходит данное предложение. Следует отметить, что отсылка на источник возникновения метафоры – это значимый фактор, который влияет на восприятие объекта и может поставить высказывание под сомнение.

Calling the Georgian a “lunatic”, Mr Medvedev said: “You know, the difference between lunatics and other people is that when they smell blood it is very difficult to stop them. So you have to use surgery” (D. Blair / The Telegraph, 12.08.08). [Называя грузина «сумасшедшим», Медведев сказал: «Вы знаете, разница между сумасшедшими и другими людьми заключается в том, что сумасшедшего трудно остановить, когда он чувствует запах крови. Поэтому необходимо хирургическое вмешательство»].

Итак, анализ примеров показывает, что источником распространения морбиальных метафор, формирующих образ Михаила Саакашвили, являются представители России: *Медведев сказал; МИД России назвал; Россия и подконтрольные ей СМИ давно изображают; финансируемый Кремлем англоязычный канал Russia Today регулярно называет и т. п.*

Соответственно, смыслы, изначально заложенные в морбиальную метафорическую модель, могут изменяться в зависимости от отношения читателя к источнику продуцирования метафоры. Надо сказать, если источнику доверяют, то метафора «начинает творить реальность» [3], превращая М. Саакашвили в психически нездорового человека, которого необходимо изолировать. Так, порождаемые морбиальной метафорой представления о третьем президенте Грузии могут становиться реальностью. Однако если источник распространения метафоры не пользуется авторитетом у читателя, то производимые им высказывания будут поставлены под сомнение. Итак, источник возникновения метафоры – важный фактор, от которого может зависеть прагматический потенциал метафоры.

Литература

1. Будаев, Э. В. Метафорический образ России в современном мире / Э. В. Будаев. – Екатеринбург, 2009. – 305 с. – Текст : непосредственный.
2. Каслова, А. А. Метафорическое моделирование президентских выборов в России и США (2000 г.) : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук : 10.02.20 / Каслова А. А. – Екатеринбург, 2003. – 207 с. – Текст : непосредственный.
3. Лакофф, Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2017. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. Макеева, М. Н. Прагматический потенциал метафор экономических текстов (на примере метафоры contagion / заражение, инфекция) / М. Н. Макеева, Н. Ю. Бородулина, Е. А. Гуляева. – Текст : непосредственный // Вестник ПНИПУ. – 2016. – № 4. – С. 44-53.
5. Мануйлова, Н. А. К вопросу о прагматическом потенциале слова / Н. А. Мануйлова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2008. – № 4. – С. 23-30.
6. Ряпосова, А. Б. Метафорические модели с агрессивным прагматическим потенциалом в политическом нарративе «Российские федеральные выборы (1999-2000 гг.)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук : 10.02.01 / Ряпосова А. Б. – Екатеринбург, 2002. – 201 с. – Текст : непосредственный.
7. Салатова, Л. М. Морбиальная метафора политического кризиса на Украине в массмедийных дискурсах России и США / Л. М. Салатова, Ю. В. Сурменова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 5 (71). – С. 140-144.

8. Сидельникова, М. Н. Морбиальная метафора как средство развенчивания либеральной идеологии в современном политическом дискурсе российских СМИ / М. Н. Сидельникова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60). – С. 152-155.
9. Чудинов, А. П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации / А. П. Чудинов. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 167-175.
10. Юдина, О. Л. Морбиальная метафора в российском и британском управленческом дискурсе / О. Л. Юдина. – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 119. – С. 254-258.

УДК 37.012

DOI: 10.26170/Kso-2020-178

Ольховик Ольга Константиновна,

магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет; 630126, Россия, г. Новосибирск, ул. Виллойская, 28; e-mail: olga_salisheva@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система управления качеством образования; менеджмент в образовании; когнитивный подход; когнитивная модель; когнитивная карта.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается специфика когнитивного подхода в управлении образованием, акцентируется внимание на использовании когнитивного моделирования. Когнитивный подход в управлении качеством образования определен в качестве перспективного направления совершенствования российской системы менеджмента качества образования с учетом обозначенных государственных приоритетов.

Olkhovik Olga Konstantinovna,

Master's Student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION BASED ON A COGNITIVE APPROACH

KEYWORD: educational quality management system; management in education; cognitive approach; cognitive model; cognitive map.

ABSTRACT. The article discusses the specifics of the cognitive approach in education management, focuses on the use of cognitive modeling. The cognitive approach in education quality management is identified as a promising direction for improving the Russian education quality management system, taking into account the designated state priorities.

В современных условиях изменений в системе образования Российской Федерации, внедрения новаций когнитивный подход в управлении качеством образования становится наиболее востребованным и перспективным, так как предполагает создание динамичной системы с вариантами возможных решений поставленных задач.

Когнитивный подход в педагогическом менеджменте помогает графически описать систему с помощью познавательного-целевой структуризации сведений. В рамках данного подхода процесс управления качеством образования включает в себя следующие стадии: выявление базисных факторов, характеризующих взаимодействие исследуемого объекта (системы) и параметры внешней среды; установление каузальных (причинно-следственных) связей между ними; идентификация взаимовлияния факторов на целевой параметр; построение когнитивной модели (когнитивной карты) [1, с. 72]. Данный подход позволяет прогнозировать управленческие решения и изменения параметров в желаемые величины.

Примером универсального способа исследования системы управления качеством образования, динамику которого можно описать качественными и числовыми показателями, может служить когнитивная карта. Когнитивная карта является образом внутреннего представления системы управления качеством. Главная цель использования когнитивных карт – качественный анализ ситуации в ходе управления через моделирование исследуемых процессов. Когнитивное моделирование делает возможным прогноз развития ситуации с учетом динамики значений факторов, включенных в модель на основе заданных перспективных сценариев. Применение когнитивных карт существенно продвигает нас в осмыслении социально-экономических процессов, которые оказывают влияние на современную систему управления качеством образования.

Таким образом, когнитивное моделирование в сфере образования является инновационным механизмом управления знанием, процессами его создания, хранения, организации. Основным преимуществом подобной модели управления качеством является учет процессуальности, развития и уход от управления фиксированными предметными результатами.

Литература

1. Гречко, М. В. Когнитивное моделирование как инструмент адаптивного управления качеством образования / М. В. Гречко. – Текст : непосредственный // Национальные интересы: приоритеты и безопасность. – 2017. – № 4. – С. 72-75.
2. Максимов, В. И. Когнитивные технологии для поддержки принятия управленческих решений / В. И. Максимов, Е. К. Корноушенко, С. В. Качаев. – Текст : непосредственный // Труды ИПУ. – 2001. – № 2. – С. 2-41.

УДК 372.881.111.1:371.671.11

DOI: 10.26170/Kso-2020-179

Пирожкова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент, Уральский государственный экономический университет; 620144, Россия, г. Екатеринбург, ул. 8 Марта/Народной Воли, 62/45; e-mail: irene22@live.ru

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ АНАЛИЗА УЧЕБНИКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебник иностранного языка; методика обучения иностранным языкам; русский язык как иностранный; социокультурный компонент; РКИ; требования к учебникам иностранного языка.

АННОТАЦИЯ. В статье проведен анализ новейших зарубежных исследований учебников иностранного языка. Выделены наиболее популярные направления, среди которых выявление социокультурного компонента в содержании, анализ невербального материала учебников, изучение лексической составляющей и комплексов упражнений на развитие разных видов речевой деятельности, гендерный компонент в содержании учебников. Сделан вывод о смещении акцента в научных работах с анализа учебных материалов с точки зрения развития коммуникативной компетенции на формирование межкультурной компетенции.

Pirozhkova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Ural State University of Economics, Ekaterinburg, Russia

CURRENT TRENDS IN FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS ANALYSIS: FOREIGN RESEARCH

KEYWORDS: foreign language textbook; methods of teaching foreign languages; Russian as a foreign language; sociocultural component; requirements to foreign language textbooks.

ABSTRACT. The article focuses on the latest foreign research works in the field of foreign language textbook analysis. The most popular areas of research are identified, among them analysis of socio-cultural component in textbooks, study of multimodality of learning content, analysis of textbook vocabulary and sets of exercises aimed at different skills development and gender content of textbooks. It is found that the emphasis in research has shifted from communicative competence development via textbook to intercultural competence formation in learning content.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному»

Активное взаимодействие России с зарубежными странами привело к новому пониманию роли иностранного языка. С одной стороны, очевидной становится необходимость изучения европейских языков, ведущую роль среди которых занимает английский язык, с другой стороны, набирает популярность изучение китайского языка в связи с активизацией российско-китайских отношений, и наконец, осознается роль русского языка и необходимость его популяризации за рубежом. Разработка учебных материалов для русского языка как иностранного становится важнейшей задачей лингвистов, педагогов и методистов. Среди российских специалистов ведется активная работа в данном направлении, и мы считаем необходимым учитывать зарубежный опыт в данной области. В настоящей статье представлен об-

зор зарубежных публикаций последних лет, посвященных проблемам учебников иностранного языка, выделены наиболее актуальные направления исследования. В ходе анализа публикаций 2019-2020 гг. были выявлены пять основных направлений исследования учебников иностранного языка.

Выявление роли социокультурного компонента в содержании учебников является самым востребованным в представленной выборке статей, так как общепризнанным является тот факт, что «изучение абстрактной языковой системы не формирует у учащихся необходимых знаний, навыков и взглядов, необходимых для общения в реальных ситуациях» [1]. Рассматривается роль и представленность культуры в учебниках иностранного языка определенных серий (например, Headway, English File и др.) [1]. Анализируется содержание учебников, созданных для определенных национальных групп, например, изучены учебники английского языка для этнических монголов, проживающих в Китае, с точки зрения представления в них культуры и межэтнических отношений. Выявлено, что существует дисбаланс в представлении культуры в пользу реалий англоязычного мира, стереотипичность и недостаток разнообразия в репрезентации чужой культуры. [2]. Неоспорима существенная роль учебника как средства интеграции изучающих иностранный язык в общество и культуру носителей языка, однако учебник английского языка для немцев имеет тенденцию к созданию более полного и многогранного образа носителя английского языка. Отмечается использование как вербальных, так и визуальных элементов с этой целью. Авторы исследования подчеркивают, что усиление роли родной культуры и представление английского как языка международного общения позволит реализовать более полное погружение в процесс изучения иностранного языка [3]. Анализу подверглись шесть учебников английского языка для средней школы Вьетнама, и в этом случае культура англоязычного мира и международная культура представлены более полно, нежели родная культура. Кроме того, в учебнике представлена так называемая «интеракциональная культура», представляющая синтез культуры англоязычного мира во взаимодействии с обычаями других стран [4]. Учебники английского языка в Пакистане игнорируют местную культуру, что, по мнению авторов исследования, является серьезной академической проблемой, решение которой на сегодняшний день возлагается на учителя иностранного языка [5]. Изучив девятнадцать учебников английского языка в Гонконге с точки зрения представленности в них социальных ценностей, исследователи обнаружили, что в зависимости от возраста целевой аудитории происходит постепенная трансформация социальных ценностей от личностно значимых, к ценностям межличностного общения и, наконец, общечеловеческим установкам. Среди недостатков учебника выделено низкое развитие критического мышления [6]. Рассматривая межкультурную компетенцию в учебниках английского языка в Колумбии, авторы обнаружили упрощенный и формальный подход авторов учебника English, please! к освещению культуры [7]. Учебники английского языка для корейских студентов рассмотрены с точки зрения формирования «критической культурной компетенции», когда обучающиеся получают более глубокие знания родной культуры с помощью иностранного языка и тем самым устраняют противоречия между двумя тенденциями – глобализацией и национализацией содержания образования [8]. Анализу подверглись учебники серии English File, в ходе которого выяснилось, что культурный компонент стал основным в содержании, а цель обучения сместилась с формирования коммуникативной компетенции на развитие межкультурной [9]. Изучив учебники французского языка как иностранного, изданные в разное время, авторы пришли к выводу, что в самых новых учебниках наметилась тенденция к мультикультурализму, проявляющаяся в использовании иконических образов, связанных с культурой той или иной страны [10].

Таким образом, становится очевидно, что межкультурная компетенция становится ведущей при обучении иностранному языку и успешное ее формирование возможно при сбалансированном представлении родной культуры, культуры изучаемого языка и мировой культуры (так называемой international culture).

Анализ невербального компонента современных учебников иностранного языка заключается в изучении визуального компонента учебника (самого по себе или в противопоставлении вербальному). Этот подход тесно связан с описанным выше, так как изображения, чаще всего, анализируются с точки зрения репрезентации культуры. Так, рассматривается, каким

образом рисунки и фото передают знания о мире, какова их роль в установлении связи между автором учебника и обучающимся, их манипулятивный потенциал. Критический анализ учебника способен продемонстрировать идеологическую природу создания смысла путем взаимодействия мультимодальных компонентов, интерактивность таких материалов и дидактическую модель в рамках которой учащиеся знакомятся с ними [11]. Проанализировав изображения, используемые в пяти корейских учебниках английского языка для школьников, исследователи обнаружили, что они являются эффективным средством построения «моста» между Южной Кореей и англоязычным миром, однако изображения героев, используемые в учебниках, и их общение по-прежнему построены по западному образцу и акцентируют идеи превосходства носителей языка (так называемый феномен «native-speakerism») [12]. Интересным является исследование отношения обучающихся к мультимодальным материалам учебника английского языка, используемого в школах Тайваня. Бимодальные тексты (содержащие визуальный и вербальный компоненты) вызвали наибольший отклик у участников эксперимента, доказав, что изображения не только облегчают понимание текста, но и способствуют более глубокому проникновению в содержание текста и его критическому осмыслению [13].

Таким образом, в настоящее время происходит осознание роли визуального компонента в содержании учебных материалов, что связано с особенностями поколения обучающихся (неспособность воспринимать большие объемы информации без визуального сопровождения), возможностями иллюстраций (облегчение понимания и запоминания информации), привлекательностью учебника для учеников и более качественным знакомством с родной и чужой культурой.

Особое внимание уделяется *анализу лексической составляющей учебников*, изучаются отдельные тематические группы слов, например, лексика на тему «чувства и эмоции» [14], методика обучения словообразованию [15], актуальность, количество и роль пословиц и поговорок в совершенствовании иноязычной коммуникативной компетенции [16] и др. Корпусное исследование формулировок инструкций к заданиям в учебниках английского языка показало дисбаланс в сторону увеличения грамматических упражнений, парной/групповой работы, аудирования и говорения. Задания, нацеленные на вовлечение обучающихся в мир чужой культуры, находятся на периферии; такой вывод сделан на основе редкого употребления географических названий и слов-реалий в формулировках заданий. Кроме того, в рассмотренных учебниках мало заданий на развитие навыков чтения и письма, что является существенным недостатком [24]. Проанализирован лексический корпус, составленный на основе школьных учебников английского языка, используемых в Китае. Обнаружено, что объем лексики, необходимый для усвоения материала учебника не всегда соотносится с уровнем учебника, кроме того, проведенный среди школьников эксперимент выявил низкий словарный запас [17].

Анализ комплекса упражнений, включенных в учебник, с точки зрения развития основных видов речевой деятельности. Задания на аудирование рассмотрены на примере учебников турецкого языка как иностранного, выявлена низкая частотность таких упражнений в четырех проанализированных УМК [18]. Учебники английского языка, используемые в чилийских школах, рассмотрены с точки зрения обучения чтению; среди основных недостатков авторы выделяют отсутствие вопросов на контроль понимания прочитанного и нарушение принципа усложнения содержания обучения в соответствии с уровнем обучающихся [19]. Кроме того, рассматриваются коммуникативные задания в учебнике португальского как иностранного [20] и грамматические упражнения в учебниках немецкого языка как иностранного [21].

Анализ гендерной составляющей учебных материалов вызывает особый интерес исследователей, так как любая дискриминация, содержащаяся в учебных материалах, может наложить негативный отпечаток на успехи в учебе и карьере. Учебник английского языка для иранских студентов был проанализирован с точки зрения востребованности образа женщин. Было выявлено, что недостаточное использование женских образов негативно сказывается на изучении английского языка девушками-студентками и затрудняет понимание чужой культуры [22]. Изучение японских учебников английского языка с применением гендерного подхода показало, что, в целом, учебник построен на гендерно-нейтральной лексике, однако по-прежнему актуальны идеи гендерного неравенства, выражающиеся в меньшей востребованности женских образов, превосходстве мужчин и использовании гендерных стереотипов [23].

Проведенный анализ показал, что зарубежные исследования учебников иностранного языка акцентируют особое внимание на необходимости формирования межкультурной компетенции, указывают на недостатки учебников, такие как стереотипичность, игнорирование родной для обучающихся культуры, акцентирование превосходства носителей иностранного языка (феномен «native speakerism») и др.

Литература

1. Amerian, M. The role of culture in foreign language teaching textbooks: an evaluation of New Headway series from an intercultural perspective / M. Amerian, A. Tajabadi. – Текст : непосредственный // Intercultural education. – 2020.
2. Xiang, R. EFL textbooks, culture and power: a critical content analysis of EFL textbooks for ethnic Mongols in China / R. Xiang, V. Yenika-Agbaw. – Текст : непосредственный // Journal of multilingual and multicultural development. – 2019.
3. Motschenbacher, H. Non-nativeness as a dimension of inclusion: A multimodal representational analysis of EFL textbooks / H. Motschenbacher. – Текст : непосредственный // International journal of applied linguistics. – 2019. – № 29-3. – P. 285-307.
4. Nhan, N. T. An Analysis of Cultural Contents Embedded in English Textbooks for the Upper Secondary Level in Vietnam / N. T. Nhan, S. Yutdhana. – Текст : непосредственный // Pertanika journal of social science and humanities. – 2019. – № 27-3. – P. 1541-1556.
5. Ahmad, S. Representation of culture in English Language Textbooks in Pakistan / S. Ahmad, K. Yasmin. – Текст : непосредственный // Dilemas Contemporaneos-Educacion Politica y Valores. – 2019. – № 6.
6. Feng, W. D. Infusing moral education into English language teaching: an ontogenetic analysis of social values in EFL textbooks in Hong Kong / W. D. Feng. – Текст : непосредственный // Discourse-studies in the cultural politics of education. – 2019. – № 40-4. – P. 458-473.
7. Henaio, E. Intercultural awareness and its misrepresentation in textbooks / E. Henaio, J. Gomez, J. Murcia. – Текст : непосредственный // Colombian applied linguistics journal. – 2019. – № 21-2. – P. 179-193.
8. Vinall, K. The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: exploring the tensions between internationalisation and nationalization / K. Vinall, J. R. Shin. – Текст : непосредственный // Language Culture and Curriculum. – 2019. – № 32-2. – P. 173-190.
9. Espinar, A. L. The development of culture in English foreign language textbooks: the case of English File / E. L. Espinar, A. R. Rodriguez. – Текст : непосредственный // Lfe-revista de lenguas para fines especificos. – 2019. – № 25-2. – P. 114-133.
10. Rojas-Plata, D. Representation of Culture in Three FFL Textbooks / D. Rojas-Plata. – Текст : непосредственный // Litera-Journal of Language Literature and Culture Studies. – 2020. – № 30-1. – P. 63-83.
11. Weninger, C. Multimodality in critical language textbook analysis / C. Weninger. – Текст : непосредственный // Language culture and curriculum. – 2020.
12. Joo, S. J. The construal of English as a global language in Korean EFL textbooks for primary school children / S. J. Joo, A. Chik, E. Djonov. – Текст : непосредственный. – 2020. – № 22-1. – P. 68-84.
13. Yu, W. C. Taiwanese senior high school students' conceptions of textual and visual elements in English textbooks: an exploratory study / W. C. Yu, P. C. Chang. – Текст : непосредственный // Taiwan journal of tesol. – 2019. – № 16-2. – P. 71-99.
14. Sanchez, M. J. Emotion(less) textbooks? An investigation into the affective lexical content of EFL textbooks / M. J. Sanchez, E. Perez-Garcia. – Текст : непосредственный // System. – 2020. – № 93.
15. Elsen, H. On the Status of Word Formation in Textbooks for German as a Foreign Language. Suggestions for a New Concept / H. Elsen. – Текст : непосредственный // Muttersprache – 2019. – № 129-2. – P. 141-157.
16. Hatipoglu, C. A proverb in need is a proverb indeed: Proverbs, textbooks and communicative language ability / C. Hatipoglu, N. Can Daskin. – Текст : непосредственный // South African Journal of Education. – 2020. – № 40-1.
17. Sun, Y. Vocabulary in high-school EFL textbooks: Texts and learner knowledge / Y. Sun, T. N. Y. Dang. – Текст : непосредственный // System. – 2020. – № 93.
18. Ozbal, B. Evaluation of Exercises Used in Listening Skill Area in Teaching Turkish as a Foreign Language Textbooks / B. Ozbal, A. Genc. – Текст : непосредственный // Selcuk universitesi edebiyat fakultesi dergisi-selcuk university journal of faculty of letters. – 2019. – № 42.
19. Morales, B. C. Readability and types of questions in Chilean EFL high school textbooks / B. C. Morales. – Текст : непосредственный // Tesol Journal. – 2020. – № 11-2.

20. Rios, P. A. F. Communicative tasks in the Portuguese textbook as a foreign language “panorama brazil”: analysis of two tasks about tourism and adaptation proposals / P. A. F. Rios, E. L. Piris. – Текст : непосредственный // *Dialogo das letras*. – 2019. – № 8-3. – P. 60-79.
21. Tammenga-Helmantel, M. The position of grammar in Finnish, Dutch, and global course books for German as a foreign language / M. Tammenga-Helmantel, M. Maijala. – Текст : непосредственный // *Language teaching research*. – 2019. – № 23-5. – P. 562-583.
22. Dahmardeh, M. Gender representation in Iranian English language coursebooks. Is sexism still alive? / M. Dahmerdeh, S. D. Kim. – Текст : непосредственный // *English Today*. – 2020. – № 36-1. – P. 12-22.
23. Lee, J. F. K. A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation / J. F. K. Lee. – Текст : непосредственный // *Linguistics and education*. – 2019. – № 27. – P. 39-53.
24. Pi, H. C. Revisiting the notion of ESL: A corpus-based analysis of English textbook instructional language / H. C. Pi, H. N. J. Cheuk. – Текст : непосредственный // *Ampersand*. – 2020. – № 7.

УДК 378.016:811.161.1'42:378.661

DOI: 10.26170/Kso-2020-180

Румянцева Марина Васильевна,

кандидат филологических наук, доцент, Тюменский государственный медицинский университет; 625023, Россия, г. Тюмень, ул. Одесская, 54; e-mail: m.rumjanzewa@rambler.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СОЗДАНИИ ДИАЛОГА КУЛЬТУР У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: художественный текст; аутентичный текст; культурно-языковое пространство; диалог культур; методика преподавания РКИ.

АННОТАЦИЯ. Автор раскрывает лингвокультурологические возможности аутентичного художественного текста на занятиях по русскому языку как иностранному (РКИ), подчеркивает важность работы с литературным текстом как с определенной областью культурно-языкового пространства.

Rumyantseva Marina Vasilyevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia

POSSIBILITIES OF ARTISTIC TEXT IN CREATING DIALOGUE OF CULTURES AMONG FOREIGN STUDENTS OF MEDICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: literary text; authentic text; cultural and linguistic space; dialogue of cultures; methods of teaching Russian as a second language.

ABSTRACT. The author reveals the linguistic and cultural possibilities of authentic artistic text in classes in Russian as a foreign language, emphasizes the importance of working with an artistic text as a certain area of cultural and linguistic space.

В условиях сегодняшней высшей школы, когда растет количество иностранных студентов, желающих получить образование в российских вузах, возникает потребность не просто обучать их владению русским языком, но и приобщать к русской культуре, воспитывать уважение к национальным ценностям нашей страны. Предметный курс русского языка как иностранного должен способствовать формированию самосознания инофонов на основе общечеловеческих ценностей русской культуры с учетом национальных особенностей обучающихся. Это путь к диалогу культур, формированию толерантной личности.

Тема актуальна и на фоне современной ситуации в мире, когда предпринимаются попытки по искажению исторических фактов, роли и образа России и русского человека в мировой истории, когда возникла необходимость сохранения и популяризации русского языка и русской культуры не только среди иностранных студентов, но и среди русскоязычного населения на территориях стран СНГ, где русский быстро сдает свои позиции как язык международного общения под влиянием насаждаемого повсюду английского языка.

Эффективным и доступным средством, приближающим иностранцев к естественной культурной среде изучаемого языка, является художественный текст. В нем веками, как в сокровищнице, накапливались культурные традиции народа, под влиянием которых формировались речь и языковое сознание всех носителей данного языка. Цель работы с художественным текстом заключается в том, чтобы научить иностранных студентов распознавать в нем факты русской культуры, реконструировать и моделировать таким образом иноязычное культурное пространство.

Ученые говорят о целесообразности использования в процессе обучения русскому языку аутентичных художественных текстов. Е. И. Пассов считает, что аутентичные тексты социокультурной направленности обеспечивают полное погружение в русское культурно-языковое пространство, что ведет к успешному овладению иноязычной культурой [8]. К тому же, при отборе текстов должны учитываться такие критерии, как информационная насыщенность, культурологическая ценность, событийно-актуальная, а также профессиональная привлекательность текстов.

С точки зрения профессиональной привлекательности для студентов медицинских специальностей интерес вызывают произведения русских писателей, которые получили медицинское образование и практиковали. Это А. Чехов (рассказ «Тиф»), М. Булгаков («Морфий», «Записки молодого врача»), В. Вересаев («Записки врача»). Произведения этих авторов интересны не только изображением культуры быта, исторических событий, но и реалистичным описанием нарушений физического и психического состояния человека во время болезни. Они раскрывают читателю основы нравственности медицинской профессии, которая требует непрерывного поиска и упорной работы над собой, веры в свое дело: «Ты – врач, значит, ты должен уметь узнать и вылечить всякую болезнь; если же ты этого не умеешь, то ты – шарлатан» (В. Вересаев. «Записки врача»).

Таким образом, чтение правильно подобранных художественных текстов способствует расширению кругозора обучающихся, обогащению речи (устной и письменной), повышению мотивации к изучению языка, а главное – эффективному постижению русской культуры и ментальности.

Литература

1. Антипина, Е. С. Потенциал художественного текста в укреплении диалога культур: стратегии обучения китайских студентов-филологов / Е. С. Антипина. – Текст : непосредственный // Российско-китайские исследования. – 2018. – Т. 2, № 3-4. – С. 169-175.
2. Аутлаева, Ф. А. Работа с художественным текстом на уроках русского языка в иноязычной аудитории / Ф. А. Аутлаева. – Текст : непосредственный // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2010. – № 1. – С. 104-107.
3. Баландина, Н. В. Работа с художественным текстом языка в иноязычной аудитории / Н. В. Баландина. – Текст : непосредственный // Слово. Грамматика. Речь. – 2015. – № XVI. – С. 59-61.
4. Калугина, М. Л. Русский художественный текст в иноязычной аудитории: вводные замечания (рассказ А. П. Чехова «Попрыгунья») / М. Л. Калугина. – Текст : непосредственный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – Т. 6, № 2 (19). – С. 45-48.
5. Миксюк, Р. В. Художественный текст на уроках русского языка как иностранного / Р. В. Миксюк. – Текст : непосредственный // Высшее техническое образование. – 2019. – Т. 3, № 1. – С. 59-62.
6. Лысакова, И. П. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация: теоретические и прикладные аспекты новых направлений в методике обучения РКИ / И. П. Лысакова. – Текст : непосредственный // Мир русского слова. – 2004. – № 3. – С. 38-42.
7. Овчаренко, А. Ю. Художественный текст в поликультурном образовательном процессе / А. Ю. Овчаренко. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2010. – № 1. – С. 83-89.
8. Пассов, Е. И. Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки / Е. И. Пассов. – Липецк : МУП Типография, 2011. – 73 с. – Текст : непосредственный.
9. Подколзина, Т. В. Лингвокультурологическая ценность литературного произведения на уроках РКИ / Т. В. Подколзина. – Текст : непосредственный // Наука и школа. – 2019. – № 2. – С. 110-117.
10. Пугачев, И. А. Художественный текст как дидактическая и лингвокультурологическая единица / И. А. Пугачев. – Текст : непосредственный // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». – 2011. – № 4. – С. 83-89.
11. Унежева, М. К. К вопросу о формировании русской языковой картины мира у иностранных студентов при изучении художественных произведений / М. К. Унежева. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2016. – № 11 (65). – С. 51-59.

Актуальные тренды географического и экологического образования

УДК 372.854

DOI: 10.26170/Kso-2020-181

Абрамова Надежда Леонидовна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: abramova_nadin@mail.ru

Пыткеева Надежда Геннадьевна,

учитель, средняя общеобразовательная школа № 4; 624000, Россия, г. Арамил, ул. Рабочая, 130; e-mail: pytk9@mail.ru

Барышникова Екатерина Леонидовна,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: kotenokpk1@yandex.ru

ЯЗЫК ПЕРИОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ХИМИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ Д.И. МЕНДЕЛЕЕВА В ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОМ ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: пропедевтический курс; пропедевтика; федеральный государственный стандарт образования; периодическая система химических элементов; межпредметные связи; метапредметные связи.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает особенности языка периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева в пропедевтическом школьном курсе химии.

Abramova Nadezhda Leonidovna,

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

Pytkeeva Nadezhda Gennadievna,

Teacher, Secondary School No. 4, Aramil, Russia

Baryshnikova Ekaterina Leonidovna,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

THE LANGUAGE OF THE PERIODIC SYSTEM OF CHEMICAL ELEMENTS D.I. MENDELEEV IN THE PROPEDEUTIC SCHOOL CHEMISTRY COURSE

KEYWORDS: propaedeutic course; propaedeutics; federal state educational standard; periodic system of chemical elements; intersubject communications; meta-subject communications.

ABSTRACT. The authors consider the peculiarities of the language of the periodic system of chemical elements of D. I. Mendeleev in a propaedeutic school chemistry course.

В современном, быстро меняющемся мире одной из ключевых задач в образовании является подготовка высокообразованных специалистов. Учащиеся в школе должны получить возможность раскрыть свои способности, таланты, подготовиться к жизни в высокотехнологичном конкурентном обществе и суметь социализироваться в реалиях современного мира. Поэтому, на сегодняшний день, в школьном образовании необходимо создавать условия для повышения эффективности усвоения обучающимися знаний в различных предметных областях.

Химия является одним из самых сложных предметов, изучаемых в школьном курсе. И не зря знакомство с этой дисциплиной происходит в восьмом классе. Учащимся к этому времени необходимо овладеть азами математики, алгебры, географии, физики, биологии.

Согласно федеральным государственным стандартам начального, основного и среднего общего образования педагоги должны ориентироваться на становление личностных характеристик обучающегося: человека, умеющего учиться, осознающего важность образования в жизни и деятельности, способного применять полученные знания на практике. Для формирования метапредметных умений у обучающихся необходимо создавать всевозможные условия для эффективного усвоения предметных знаний и умений, благодаря которым значительно приумножаются шансы самостоятельно устанавливать связи между знаниями, полученными в конкретном учебном предмете, и умениями применить их в жизни [5].

Химия – экспериментальная наука, химические эксперименты и опыты формируют у детей живой интерес к предмету. Но чтобы правильно записать увиденное, необходимы зна-

ния – знания химического языка. В результате: детям нравятся опыты, но записать то, что они наблюдают, при этом химическими символами, для большинства из них остается большой проблемой.

Как помочь детям в короткие сроки усвоить новый для них язык – язык химических символов? Любой язык, в том числе и химический, требует времени на его усвоение. На изучение иностранного языка в современной школе отводится 3 часа в неделю, в начальной школе учащиеся осваивают букварь полгода, а на освоение химического языка отводится всего лишь 2 часа по современным образовательным программам в 8 классе [4]. Конечно, есть замечательные современные пропедевтические школьные курсы, прошедшие экспертизу и допущенные в школы. К ним относятся учебник и методические пособия, разработанные О. С. Габриеляном. При использовании в школе пропедевтического курса в течение седьмого класса идет усвоение азов химии – периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева. А как быть тем образовательным организациям, где нет дополнительного учебного часа на пропедевтические курсы? В этом случае помогают межпредметные связи и образное мышление, а также методическая компетентность педагога.

Важно обучить учащихся с первых уроков правильно воспринимать химию как науку и уметь понимать язык, на котором в химии происходит запись всех явлений и реакций. Алфавит языка химии заложен в Периодической системе химических элементов Д. И. Менделеева, и, конечно же, нужно начинать изучение именно с алфавита.

Периодическую систему химических элементов Д. И. Менделеева можно сравнить с таблицей Пифагора, современной системой координат, таблицей Брадиса и т. д. Мы знаем, что цифровой анализ квадрата Пифагора основан на строгом соответствии определенного качества конкретной цифре и количеству цифр в той или иной последовательности. Этот же принцип сохранил в своей работе Дмитрий Иванович, где горизонтальные ряды соответствуют периодам, которые, в свою очередь, соответствуют определенному количеству энергетических уровней у химического элемента, а вертикальные столбцы – группам, в которых сохраняется количество завершенных и незавершенных химических элементов. В группах собраны элементы с похожими химическими свойствами, а в периодах химические свойства закономерно изменяются, что позволяет предсказывать свойства элементов и их соединений. Это помогает нам охарактеризовать таблицу с точки зрения математики.

Интересно, что таблицу Д. И. Менделеева можно сравнить с системой координат, в основу которой также легли математические расчеты. Широты соответствуют периодам, долготы – группам, по этой системе можно найти искомый химический элемент, зная номер периода и группы. У детей это открытие вызывает живой интерес, а если это превратить в игру – «В поисках пропавших элементов», – то скучные уроки превратятся в занимательное занятие. Ведь Периодическая таблица Менделеева – это карта не только для химиков, но и для обывателей, которые разбираются в этой науке не так хорошо, и сама таблица для них состоит из сплошных загадок.

Большой интерес вызывают у обучающихся различные видеоуроки, посвященные периодической таблице. Например, созданные профессором химии Ноттингемского университета сэром Мартином Полякофф – популяризатором периодической системы химических элементов Д. И. Менделеева. Им записаны 120 видеоуроков, посвященных каждому элементу, которые собрали на YouTube миллионы просмотров. Автор интересно рассказывает о каждом химическом элементе.

В своем интервью сотрудникам poisknews.ru он рассказал о натрии за две минуты следующее: «Натрий – это 11-й элемент. Это довольно мягкий металл. Можно рубить ножом. Но реагирует очень сильно с водой. И можно сказать, что самое большое достижение Менделеева – что он заметил, что свойства элементов периодические. Это значит, что свойства натрия, калия, рубидия, цезия были похожи. Разница – что реакция, например, цезия даже более сильная, чем реакция натрия. И для наших видео мы делали несколько серий экспериментов, чтобы сравнить реакцию натрия, цезия, рубидия и так далее. И у нас каждый год растет качество, видеоаппарат лучше, можно снимать в высокой скорости и тогда видеть интересный эффект, который обычно мы не заметим. Натрий полезен для химического синтеза и так далее. И это очень важно для нас. Без натрия, без соли мы не проживем». Несомненно,

для учителя химии будет полезна демонстрация такого фильма на уроке. Вместе с просмотром фильма обучающимся можно предложить выполнение химического проекта, а еще интересней выполнить его вместе с младшими братом или сестрой. Это помогает усвоению материала. И вызывает мотивацию к изучению предмета.

Каждая цифра таблицы – символична. Любой химический элемент в ней имеет свой порядковый номер. А что можно узнать собственно по порядковому номеру химического элемента в периодической таблице Д. И. Менделеева? Маленькое открытие для детей случается на первых уроках химии – число показывает заряд ядра атома, количество положительно заряженных частиц в ядре и количество отрицательно заряженных частиц, вращающихся вокруг нейтрального ядра. И все это только по одной цифре порядкового номера.

В основу классификации химических элементов Д. И. Менделеев заложил несколько подходов, одним из которых стал атомный вес (атомная масса). В периодической системе она записана под названием химического элемента. О строении ядра в то время еще не было известно. За единицу измерения была взята 1/12 массы углерода. Это уже позднее выяснилось, что в основу классификации правильнее класть заряд ядра химического элемента [1; 2; 3].

Для быстрого усвоения символов таблицы подходит их сопоставление с человеческими характеристиками. Рисунки, выполненные в стиле журнала «Веселые картинки», предложенные на сайте uaplakal.ru, дают возможность обучающимся запомнить основные свойства химических элементов.

Таким образом, структурируя и методически насыщая первые уроки химии, учитель открывает детям возможность демократизировать процесс приобретения знаний, способствуя формированию и развитию их интереса к обучению химии и к обучению в целом, такой творческий подход педагога дает широкое поле деятельности для усвоения химического языка в короткие сроки.

Литература

1. Габриелян, О. С. Химия. Вводный курс. 7 класс : учебник / О. С. Габриелян, И. Г. Остроумов, А. К. Ахлебинин. – 8-е изд., стер. – Москва : Дрофа, 2020. – 159 с. – Текст : непосредственный.
2. Юровская, М. А. Основы органической химии : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности 020101.65 «Химия» и по направлению 020100.62 «Химия» / М. А. Юровская, А. В. Куркин. – 2-е изд. – Москва : Бином. Лаборатория знаний, 2012. – 236 с. – URL: <https://dlib.rsl.ru/01007486425>. – Текст : электронный.
3. Еремин, В. В. Химия. Введение в предмет. 7 класс : учеб. пособие / В. В. Еремин, А. А. Дроздов, В. В. Лунин ; под ред. В. В. Лунина. – Москва : Дрофа, 2020. – 191 с. – Текст : непосредственный.
4. Нестерова, Л. Н. Разработка содержания пропедевтического курса химии и методика его изучения с учащимися начальных классов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Нестерова Л. Н. – Москва, 1999. – 180 с. – Текст : непосредственный.
5. Чернобильская, Г. М. Введение в химию: Мир глазами химика. 7 класс : учеб. пособие для учащихся общеобразоват. учеб. заведений / Г. М. Чернобильская, А. И. Дементьев. – Москва : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2003. – 253 с. – Текст : непосредственный.
6. Тригубчак, И. В. Организация процесса обучения химии на пропедевтическом этапе для учащихся 7 классов : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Тригубчак И. В.. – Москва, 2003. – 16 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.857:371.275

DOI: 10.26170/Kso-2020-182

Баладинский Иван Владимирович,

учитель высшей квалификационной категории, средняя общеобразовательная школа № 107; 620017, Россия, г. Екатеринбург, ул. Краснофлотцев, 28а; e-mail: baladinsky888@gmail.com

ПОДГОТОВКА К ГИА ПО БИОЛОГИИ В ШКОЛАХ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ТЯЖЕЛЫХ УСЛОВИЯХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: сложные социальные условия; ГИА; метапредметные УУД; предметные УУД; ЦОРы; организация обучения; методика обучения.

АННОТАЦИЯ. Автор затрагивает основные проблемы образовательных организаций, работающих в социально тяжелых условиях, раскрывает теоретические и практические способы решения данных

проблем, а также предлагает поэтапный алгоритм подготовки к ГИА по биологии в таких образовательных организациях.

Baladinsky Ivan Vladimirovich,

Teacher of the Highest Qualification Category, Secondary School No. 107, Ekaterinburg, Russia

PREPARATION FOR THE GIA IN BIOLOGY IN SCHOOLS IN SOCIALLY DIFFICULT CONDITIONS

KEYWORDS: difficult social conditions; SFC; resources; learning organization; learning methodology.

ABSTRACT. The author touches on the main problems of educational organizations working in socially difficult conditions, reveals theoretical and practical ways to solve these problems, and also offers a step-by-step algorithm for preparing for the SFC in biology in such educational organizations.

На сегодняшний день в Российской Федерации обеспечен высокий уровень охвата общим образованием. В рамках приоритетного национального проекта «Образование», национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Федеральной целевой программы развития образования, реализации Комплекса мер по модернизации общего образования, реализации плана мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленных на повышение эффективности образования и науки» (утв. распоряжением Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р) продолжается реализация мер, призванных обеспечить доступность образования для обучающихся школ, работающих в сложных социальных условиях.

Проблема качественного образования и обеспечения равного доступа к нему для всех обучающихся, вне зависимости от социального, экономического и культурного уровня их семей, требует разработки и реализации национальной стратегии выравнивания шансов обучающихся, центральным элементом которой должны стать меры поддержки образовательных организаций, работающих со сложным контингентом, в том числе школ, показывающих низкие образовательные результаты.

В число неуспешных попадают, в основном, школы, работающие в сложных социальных условиях: район, где проживают семьи с социально-экономическим неблагополучием, семьи приезжих беженцев; район, считающийся криминальным; территориально отдаленный район, имеющий проблемы с благоустройством; район с ограниченной транспортной доступностью и др., со сложным контингентом – дети из малообеспеченных семей; дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации; дети с особыми потребностями; дети с проблемами в обучении и поведении и др. Такие образовательные организации, как правило, не обладают достаточными внутренними ресурсами для организации эффективной работы (кадровыми, методическими, материально-техническими, финансовыми). Поэтому для выравнивания шансов детей на качественное образование независимо от социального, экономического и культурного уровня их семей необходимо принять меры по поддержке образовательных организаций на муниципальном и региональном уровнях.

Важнейшим фактором, обеспечивающим успешность этого процесса, является разработка многоуровневой системы мер поддержки таких школ, специально организованной деятельности самих образовательных учреждений. Считаю, что для данных образовательных организаций необходимо обеспечить системное проведение следующих мероприятий:

- увеличение численности, а также гибкости кадрового потенциала;
- создание в образовательных организациях условий для реализации разнообразных программ дополнительного образования;
- создание условий для исследовательской деятельности, которые в полной мере будут соответствовать современным требованиям;
- повышение профессиональной компетентности педагогического состава образовательной организации: КПК, использование ЦОР, дистанционных платформ в организации обучения.

Применительно к предмету «Биология» вводные проверочные работы, проводимые мной, анализ ВПР, а также результатов ОГЭ и ЕГЭ, выявляют невысокий и средний процент сформированности универсальных учебных действий, необходимых для подготовки к ГИА:

1. Метапредметные УУД:

- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации (3,33-50%);
- умение устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы (15,33-65%);
- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач (19-47%);
- смысловое чтение (5-35%).

2. Предметные УУД:

- формирование системы научных знаний о живой природе, закономерностях ее развития, исторически быстром сокращении биологического разнообразия в биосфере в результате деятельности человека, развитие современных естественнонаучных представлений о картине мира (5-30%);
- формирование первоначальных систематизированных представлений о биологических объектах, процессах, явлениях, закономерностях, об основных биологических теориях, об экосистемной организации жизни, о взаимосвязи живого и неживого в биосфере, о наследственности и изменчивости; овладение понятийным аппаратом биологии (12,3-44,67%);
- приобретение опыта использования методов биологической науки и проведения несложных биологических экспериментов для изучения живых организмов и человека, проведения экологического мониторинга в окружающей среде (18-59%);
- освоение приемов оказания первой помощи, рациональной организации труда и отдыха, выращивания и размножения культурных растений и домашних животных, ухода за ними (60-90%).

Основываясь на многолетнем педагогическом опыте, предлагаю следующий алгоритм работы, который частично или полностью позволяет решить вышеуказанные проблемы формирования УД:

1 Этап – организационно-подготовительный:

- Определить количество сдающих ГИА и их личные цели методом анкетирования.
- Провести анализ анкет, разработать индивидуальный образовательный маршрут.
- Разбить обучающихся на ОГЭ и ЕГЭ группу(ы).
- Подобрать материал для изучения в виде учебников, учебных пособий, ЦОРов и т. д.
- Выявить точки соприкосновения между материалом ОГЭ и ЕГЭ для экономии времени.
- Назначить время консультаций в оффлайн и онлайн формате.

2 Этап – подготовка к ГИА:

- Изучение учебного материала блоками (ОГЭ начинаем с анатомии человека 8 класс, ЕГЭ начинаем с общей биологии 10-11 класс).
- Ведем дневник наблюдений, а также каждый обучающийся отмечает свои достижения в индивидуальном образовательном маршруте.
- После изучения определенного блока делаем подборку разноуровневых заданий по тематике пройденного блока с сайтов ФИПИ, РешуЕГЭ, РешуОГЭ, ЯндексРепетитор, Знайка.
- Проводим 4 пробных экзамена. Подводим итоги.
- Работаем над ошибками, если это необходимо.

Такой формат работы позволит более качественно формировать УУД у обучающихся, находящихся в сложных социальных условиях.

Литература

1. Выравнивание шансов детей на качественное образование : сб. материалов / под ред. И. Д. Фрумина, С. Г. Косарецкого, М. А. Пинской [и др.] ; Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по развитию образования. – Москва : Изд. дом ВШЭ, 2012. – 208 с. – Текст : непосредственный.
2. Лучшие практики поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в социально неблагоприятных условиях : сб. докладов Всероссийской (с международ. участ.) науч.-практ. онлайн-конф. – Сыктывкар, 2017. – Текст : непосредственный.
3. Лучшие практики поддержки школ с низкими результатами обучения и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях : материалы Всерос. (с междунар. уч.) науч.-практ. онлайн-конф., 3 октября 2017 г., Сыктывкар / Коми республиканский ин-т развит. образ. – Сыктывкар : КРИРО, 2017. – 91 с. – Текст : непосредственный.

4. Информационно-статистический сборник с результатами государственной итоговой аттестации и всероссийских проверочных работ за 2018/2019 учебный год. Орджоникидзевский район. МБОУ СОШ № 107. / ГАОУ ДПО ИРРО. – Екатеринбург, 2019. – Текст : непосредственный.
5. Вахштайн, Д. Между двумя волнами мониторинга (2007-2008) / Д. Вахштайн, Д. Константиновский, Д. Куракин. – Текст : непосредственный // Тенденции развития образования: 20 лет реформ, что дальше? – Москва : Университетская книга, 2009. – С. 164-165.

УДК 372.854

DOI: 10.26170/Kso-2020-183

Галимянова Алёна Наильевна,

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

Таршис Людмила Григорьевна,

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

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РЕГИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ХИМИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: региональный компонент; методика преподавания химии; экологии.

АННОТАЦИЯ. Освещены основные требования и направления работы в методике преподавания регионального компонента в школьном курсе химии. Представлено внедрение региональных материалов в исследовательскую деятельность учащихся. Показано, как можно использовать региональный компонент в дидактических играх, при организации недели химии в образовательной организации, в содержании факультативных курсов и спецкурсов химико-экологической направленности, при организации экскурсий на природу и на производства химического профиля.

Galimyanova Alena Nailevna,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Tarshis Lyudmila Grigorievna,

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

METHODS OF TEACHING THE REGIONAL COMPONENT IN THE SCHOOL CHEMISTRY COURSE

KEYWORDS: regional component; methods of teaching chemistry; ecology.

ABSTRACT. The main requirements and directions of work in the methodology of teaching the regional component in the school chemistry course are highlighted. The introduction of regional materials in students research activities is presented. It is shown how the regional component can be used in didactic games, when organizing a chemistry week in an education organization, in the content of elective courses and special courses of chemical and environmental orientation, when organizing excursions to nature and chemical production facilities.

Актуальность исследования определяется тем, что регионализация школьного образования, в том числе и химического, является реальной предпосылкой осуществления основных приоритетов современного образования. Принцип регионализации отвечает насущным потребностям развития образовательной системы и школьной практики. Использование региональных материалов в качестве одного из путей формирования эколого-гуманистических ценностей школьников при изучении химии (принцип региональности) предоставляет учителю возможность лично заинтересовать каждого школьника, определяя его место в мире, иллюстрируя взаимодействие человека с окружающей средой [1]. Кроме этого, следует отметить, что новый взгляд на близкие и знакомые местные реалии способствует лучшему пониманию их сути. Также на основе интеграции принципов историзма и региональности упрощается переход от понимания школьниками локальных проблем к осознанию их глобальности и одновременно причастности своего «Я» к человечеству, Земле, Вселенной, что является базисом для формирования планетарного (ноосферного) мышления, экологической культуры, социальной компетентности личности [4].

В литературе находят отражение различные аспекты вопросов регионализации. Так, в работах В. С. Леднева, В. М. Лянцевича, М. В. Рыжакова, В. В. Судакова, А. П. Костюка рас-

смотрены теоретические вопросы методики и технологии разработки и внедрения программ регионального компонента. Вопросы внедрения регионального компонента в школьном курсе химии проанализированы в исследованиях Л. Ф. Зюзиной, О. В. Тарасовой, В. В. Конаковой, П. Д. Васильевой. В работах таких авторов, как А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева, В. А. Щербакова, Т. С. Тюменцева, К. Е. Егорова и др. разрабатываются вопросы регионализации в рамках школьной химии с учетом специфики местного социально-экономического, этнографического, геополитического, природного, культурно-исторического материала [3].

Несмотря на значительный интерес исследователей к методике преподавания химии, вопросам применения регионального компонента в школьном курсе химии уделяется недостаточно внимания. Кроме этого, можно выделить ряд противоречий, во-первых, между объективной необходимостью реализации содержания регионального компонента в школьном курсе химии и недостаточным использованием учителями потенциала регионального компонента для расширения знаний по химии у обучающихся. Во-вторых, между достигнутым уровнем развития школьного химического образования, педагогики и психологии и значительными трудностями в реализации этих достижений на практике в связи с отсутствием научных и методических рекомендаций по проблеме реализации регионального компонента в школьном курсе химии [6].

В каждом регионе сконцентрировано немало сведений – исторических, географических, этнографических, экологических, статистических и др. Задача учителя – как можно полнее использовать их в учебно-воспитательном процессе. Так, при преподавании школьного курса химии следует исходить из того, что гуманизация образования относится к общим дидактическим принципам, а вот регионализация в образовании – к специфическим принципам, регулирующим преподавание отдельных естественнонаучных дисциплин. Причем принцип региональности по целому ряду факторов можно рассматривать как компонент содержания гуманитарного образования и одновременно как обязательное условие полноценной реализации принципов экологизации и политехнизма [18].

Реализация принципа региональности при преподавании школьного курса химии позволяет охватить все стороны региональных химико-экологических и химико-технологических проблем, задеть их социальный аспект, сделать информацию «эмоционально и ценностно действенной», очертить профориентационные перспективы. Все это создает положительную мотивацию усвоения информации регионального характера, повышает интерес к химии как науке [2].

В частности, использование региональных материалов в качестве одного из путей формирования эколого-гуманистических ценностей школьников при изучении химии позволяет сформировать новый взгляд на близкие и знакомые местные реалии, способствует лучшему пониманию их сути. Для обеспечения исторической связи между учебными дисциплинами и практикой повседневной жизни целесообразно использовать примеры на основе регионального материала, частично знакомого школьникам [5].

Логическим здесь является выделение нескольких направлений применения региональных материалов с целью аксиологизации химического образования: использование информации, связанной с историей родного края (установление взаимосвязи содержания тем школьного курса химии с историей родного края); характеристика имеющихся природных ресурсов (установление взаимосвязи между наличием природного сырья и географией размещения химических производств); освещение деятельности местных промышленных и сельскохозяйственных предприятий, применяющих химические вещества или технологии в соответствии с требованиями современного рынка; анализ региональных экологических проблем и определение путей их решения (в том числе осознанная деятельность человека по применению химических знаний); использование сообщений местной периодической печати экохимической тематики и других средств массовой информации (поиск химических ошибок в таких сообщениях, анализ химической компетентности журналистов) [2].

Внедрение принципа региональности, по мнению ученых, должно влиять на построение содержания школьного химического образования через следующие требования:

1) взаимосвязь ключевых химических, экологических и социальных понятий и закономерностей; единство всех аспектов учебного содержания – теоретического, прикладного, описательного и мировоззренческого;

2) мобильность (оперативное обновление содержания современными данными, отражающими существующие явления, проблемы нравственного и химико-экологического характера, а также достижения химической науки по защите окружающей среды);

3) региональная обусловленность (реальное отражение химико-экологических аспектов особенностей региона; изучение состава его воздуха, воды, почвы) [5].

Реализацию нового содержания школьного химического образования для формирования эколого-гуманистических ценностей через призму принципа региональности предлагают осуществлять с помощью следующих организационных форм и методов, которые могут быть использованы в учебном процессе и внеурочной работе по химии:

1. Включение регионального аспекта в число направлений и вариантов подходов, представление тех химико-экологических и экоэтических материалов в ученической аудитории, которые коррелируют с развитием экологического сознания.

2. Решение задач эколого-гуманистического содержания, основанных на материалах, ставших основой проблем в «грязной» экологии региона.

3. Формирование понятия о химической безопасности в качестве приоритетной составляющей химико-экологической компетентности обучающихся. Это возможно путем организации работы школьников с учебными карточками, – для отработки «знаний в действии».

4. Решение задач, основанных на интеграции школьного курса химии с медиаобразованием, обусловленных наличием в региональном информационном массиве достаточного количества терминов и понятий, которые прямо или косвенно связаны с химией, а также ошибочных суждений по природоохранной тематике.

5. Химический эксперимент экологического направления – объяснение и моделирование с его помощью региональных природных процессов и явлений, исследование влияния веществ на живые организмы и экосистемы, определение состояния объектов природной среды своего региона с использованием химико-аналитических методов.

6. Исследовательская и проектная технологии – использование в самостоятельной теоретической и экспериментальной работе школьников элементов регионального экологического мониторинга.

7. Использование дидактических игр (игровой технологии), связанных с рассмотрением различных аспектов конкретных химических производств региона. Поиск решений проблемы утилизации или вторичного использования отходов производства для формирования умения принимать собственные экоэтические взвешенные решения.

8. Интеграция с принципом историзма – освещение исторического аспекта возникновения региональных экоэтических проблем, а также научных изысканий, и их результатов по решению экологических ситуаций локального характера, по анализу реальных жизненных ситуаций как экоэтических противоречий на уровне познания и принятия решения.

9. Использование художественного и этнокультурного компонентов – цитат из художественных произведений, образцов устного народного творчества (сказки, песни, легенды, пословицы, загадки, народные ремесла и др.).

10. Освещение региональных вопросов в содержании факультативных курсов и спецкурсов химико-экологической направленности (например, с такими названиями, как: «Влияние химически опасных веществ на окружающую среду», «Геохимия окружающей среды», «Химия твердых отходов», «Химия природных и сточных вод», «Химия атмосферы», «Радиохимия» и др.).

11. Организация экскурсий на региональные химические производства и поисковых исследовательских экскурсий на природу, проводимых непосредственно на месте расположения объекта познания. Использование определенных методов, в основном наблюдения, позволяющих творчески решать поставленные дидактические задачи.

12. Проведение предметных недель Химии, которая относится к наиболее интересным школьным дисциплинам. Для этого возможно органично использовать театральные, игро-

вые, зрелищные, конкурсные и соревновательные элементы, способствующие формированию у школьников ценности межличностного общения.

13. Создание и организация работы региональной секции школьного экохимического общества.

Таким образом, внедрение регионального компонента в курс химии является актуальной и значимой проблемой в условиях реализации ФГОС ООО. Региональный компонент способствует углубленному усвоению школьниками знаний по химии, помогает подготовить учеников к производственному труду, делает возможным формирование общей культуры, чувства патриотизма, нравственности. Региональный компонент реализуется посредством разнообразных методов, средств и форм работы в зависимости от требований образовательной организации и потребностей субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Архарова, Е. Ю. Региональный компонент школьной программы по химии: отбор содержания, программа, методика преподавания: на примере г. Москвы : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Архарова Е. Ю. – Москва, 2004. – 181 с. – Текст : непосредственный.
2. Васильева, П. Д. Региональный компонент обучения химии (на примере содержания химии в школах Калмыкии) : учеб. пособие / П. Д. Васильева. – Элиста : Изд-во КалмГУ, 2010. – 79 с. – Текст : непосредственный.
3. Зюзина, Л. Ф. Включение регионального компонента в курс химии с целью его экологизации / Л. Ф. Зюзина, О. В. Тарасова, В. В. Конакова. – Текст : электронный // ИТС. – 2001. – № 4. – С. 86-87. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vklyuchenie-regionalnogo-komponenta-v-kurs-himii-s-tselyu-ego-ekologizatsii> (дата обращения: 29.09.2020).
4. Софронова, Г. П. Региональный компонент на уроках химии в 8-11-х классах / Г. П. Софронова. – Текст : электронный // Открытый урок. Первое сентября. – 2005. – URL: <https://urok.1sept.ru/статьи/212499/>.
5. Трубникова, Е. Н. Технологии промышленного, сельскохозяйственного производства как одно из условий реализации регионального компонента по химии / Е. Н. Трубникова. – URL: <https://infourok.ru/regionalnyj-komponent-na-urokah-himii-4038692.html>. – Текст : электронный.
6. Шишлова, М. А. Региональный компонент в школьном химическом образовании / М. А. Шишлова, Е. Ю. Ким. – Текст : электронный // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 12. – С. 64-65. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=6293> (дата обращения: 29.09.2020).

УДК 372.891:004:37.025.7

DOI: 10.26170/Kso-2020-184

Гурьевских Ольга Юрьевна,

кандидат географических наук, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: gurevskikho@mail.ru

Федоровских Анастасия Владимировна,

магистрант, учитель, средняя общеобразовательная школа № 2; 623750, Россия, г. Реж, ул. Спортивная, 1А; e-mail: anastasiya-orekhova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: цифровизация; информационно-образовательная среда; географическое пространство; пространственное мышление; ГИС-технологии.

АННОТАЦИЯ. Работа посвящена проблеме формирования пространственного мышления обучающихся на основе применения ГИС-технологий. Обсуждены методологические особенности восприятия и переработки информации, связанные с формированием у школьников образа географического пространства. Акцент сделан на технологии реализации развивающего потенциала ГИС-технологий в информационно-образовательной среде посредством целенаправленного формирования умений работы с цифровой картой.

Guryevskikh Olga Yuryevna,

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

Fedorovskikh Anastasia Vladimirovna,

Master's Student, Teacher, School No. 2, Rezh, Russia

FORMATION OF SPATIAL THINKING BY MEANS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

KEYWORDS: digitalization; information and educational environment; geographical space; spatial thinking; GIS technologies.

ABSTRACT. This article reviews the problem of forming students' spatial thinking based on the use of GIS-technologies is considered. The article discusses the methodological features of perception and processing of information related to the formation of the image of geographical space in schoolchildren. It is solved by implementing the developing potential of GIS-technologies in the information and educational environment and purposefully developing students' skills to work with a digital map.

Цифровые технологии активно внедряются во все сферы деятельности современного человека: искусственный интеллект, виртуальная реальность, QR-коды, криптовалюта, чат-боты, облачные сервисы. На разных этапах развития общества этот период был связан с компьютеризацией, потом с информатизацией, а в настоящее время – с цифровизацией областей человеческой деятельности. Цифровизация – это неотъемлемая составляющая школьного образовательного процесса. В Законе РФ «Об образовании» (2013 г.) цифровизация связана с организацией электронного обучения и функционированием в образовательной организации информационно-образовательной среды (ИОС). Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта ИОС понимается как открытая педагогическая система, включающая комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы, совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий: компьютеры, иное ИКТ оборудование, коммуникационные каналы, систему современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [3, с. 414]. Кроме того, ИОС обеспечивает активное применение информационных технологий в учебном процессе, включая современные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации [4, с. 49].

Процессы цифровизации активно развиваются и внедряются в систему школьного географического образования. Проектирование информационно-образовательной среды на уроках географии связано, прежде всего, с применением технологий географических информационных систем, или ГИС-технологий.

В методической системе обучения географии ГИС относятся к категории «средств обучения», полностью соответствуя их определению как различных видов источников знаний, включенных в учебный процесс с целью формирования знаний, умений, навыков учащихся. Характеризуя средства обучения географии, В. П. Голов отмечает, что значение средств обучения велико, многогранно. Во многих случаях назначение этих средств – обеспечение наглядности обучения – особенно важно в связи с тем, что обучающиеся должны усваивать знания о географических объектах и явлениях, недоступных для непосредственного восприятия [2, с. 141].

Следует отметить, что применение наглядных образов в процессе обучения географии превращается из вспомогательного, иллюстрирующего приема в ведущее, продуктивное методическое средство. Визуальные модели географических объектов, процессов или явлений, созданные с применением ГИС-технологий, позволяют ввести определение понятия, опираясь на визуальное восприятие обучающихся, благодаря чему понятие подкрепляется осмысленным, наглядно представленным образом соответствующего географического пространства; представить в очевидной форме скрытые географические причинно-следственные связи и закономерности процессов; наглядно изложить трудно воспринимаемые положения теоретических знаний; показать взаимосвязи и взаимозависимости между геокомпонентами; проследить ход рассуждений, приводящих к искомому заключению; выявить подсказку к решению задачи [5].

Важно учитывать следующее противоречие. Долгие годы, начиная с 30-х гг. XX в. первым, следовательно, исходным, базовым курсом в системе школьного географического образования выступал начальный курс географии. Его роль оценивалась методистами очень высоко-

ко и связывалась с формированием у школьников основ функциональной грамотности. Содержательную основу этой грамотности составляет картографическая умелость учащихся. При этом методисты отмечают, что работа с картой, включающая большое количество элементов знаково-символической наглядности, опирающаяся на приемы абстрактно-логического мышления, вызывает у обучающихся объективные затруднения. Начальный курс географии изучали шестиклассники, т. е. дети того возраста, в мыслительной деятельности которых сохраняется ведущая роль приемов наглядно-образного мышления. В современных условиях начальный курс географии изучается в 5-6 классах. Изучение карты фактически смещается на год, что обостряет указанное противоречие. В этих условиях визуализация картографического материала выступает основным средством разрешения этого противоречия.

Наиболее ценно, что компьютерная визуализация учебной географической информации позволяет показать географические явления в движении, зафиксировать объекты, отдаленные от учащихся, а иногда неповторимые или недоступные для наблюдения в природе. Самым существенным является то, что ГИС-технологии позволяют отразить различную скорость развития географических процессов, их динамику и результаты. Некоторые географические процессы могут быть показаны ускоренно, например сокращение площади Аральского моря, сокращение площади амазонских лесов; другие, наоборот, замедленно, например, сближение литосферных плит, замыкание геосинклинали и ее последствия.

Очевидно, что развивающий потенциал цифровой карты существенно выше, чем карты традиционной. Во-первых, ГИС-технологии позволяют формировать различные географические умения. К ним относятся поиск и анализ географической информации, заключенной на цифровой карте, масштабирование, определение по карте расстояний, направлений, высот точек, географических координат, местоположения, протяженности и площади географических объектов. Сюда же относятся способы сопоставления, наложения и сопряженного анализа карт разного содержания для одной территории с целью выявления взаимосвязей и взаимозависимостей геокомпонентов. Кроме того, с применением школьной ГИС учащимся предоставляется возможность анализа статистических данных, характеризующих объекты цифровых карт, составления описаний свойств и характеристик географических объектов, взаимосвязей географических объектов и явлений с привлечением разных источников информации. Например, анализируя профиль рельефа Евразии через Гималаи, построенный в программе «Живая география», и наводя курсор на отдельные его элементы, ребенок может получить подробные описания отдельных географических объектов, расположенных вдоль линии профиля. Среди них название, абсолютная высота, государственная принадлежность объектов и другие морфометрические особенности, что позволяет ученику самостоятельно составлять географическое описание этих объектов, в том числе и в сравнительном плане. Построение трехмерной модели местности и собственной цифровой географической карты – особо ценные функции школьной ГИС, способствующие развитию пространственного географического мышления обучающихся.

ГИС-технологии вооружают школьников умениями работы с географическими картами. Это утверждение подчеркивает фундаментальную роль картографических знаний и умений и отражает специфику усвоения учащимися содержания школьной географии. Дело в том, что благодаря картографическим знаниям и умениям у обучающихся развивается пространственное мышление, необходимое для понимания сущности географических объектов и процессов. Каждый из них имеет пространственную локализацию, т. е. характеризуется определенными географическими координатами, протяженностью, горизонтальным расположением на поверхности Земли, ориентацией по отношению к сторонам горизонта, высотой и т. д. Без картографических знаний и умений сложно понять и представить конкретные образы изучаемых объектов, взаимодействия между ними, что, согласно Н. Н. Баранскому, составляет суть географического мышления. Называя карту одним из основных критериев географичности, Н. Н. Баранский писал: «Подобно тому, как научное географическое изучение страны начинается с установления ее топографии и идет далее в направлении уточнения этой топографии и обогащения ее все новым и новым содержанием, так и в порядке учебном мы начинаем изучение каждой новой страны и каждого нового района с общего знакомства с положением, границами и простейшими элементами топографии, добиваемся того, чтобы

эти топографические элементы как можно прочнее запечатлелись в сознании ученика, а затем на эту топографическую „основу“ накладываем все новую и новую „нагрузку“ – физико-географическую и экономико-географическую. Прочность усвоения этой „нагрузки“ зависит от прочности усвоения самой „основы“. Необходимо иметь эту «основу», запечатлеть ее в своем сознании, чтобы было на что накладывать „нагрузку“».

В отличие от традиционных и хорошо известных в теории и практике школьного географического образования средств обучения, ГИС-технологии уникальны с точки зрения развития пространственного воображения, пространственного мышления, результатом которых выступают образы географических объектов и процессов. Эти образы достоверны, обладают признаками полноты, могут быть динамичны. Относительно простые образы отдельных географических объектов (холм, гора, равнина, река) интегрируются, объединяются мышлением в рамках конкретной территории, образуют более сложный образ большой территории, целого региона, страны. Выделяем образовательные возможности ГИС-технологий в развитии пространственного воображения, мышления, выступающих базовыми элементами формирования географической картины мира обучающихся, интегрирующей фундаментальные географические знания и способы научного географического познания.

Пространственное мышление основывается на развитых, взаимосвязанных и взаимодействующих процессах анализа и синтеза, предполагает высокий уровень обобщенности и абстрактности суждений, системность и такие качества мышления, как гибкость, конструктивность, критичность, интуиция и др. Систематическое применение в учебном процессе ГИС-технологий способствует постепенному развитию пространственного мышления: развиваясь, оно становится более широким по объему, менее наглядным и более абстрактным, но в то же время более содержательным [1]. Существенной чертой пространственного мышления выступает его ценностно-смысловая нагруженность, отражающая систему личностных смыслов и отношений ученика, его субъектный опыт, связанный с изучением, моделированием географического пространства на разных уровнях его организации. Географические знания ученика, пронизанные системой личностных смыслов, установок, отношений, благодаря этому создают собственную для него географическую картину мира, которая, в свою очередь, влияет на формирование ментальности, направленность личности, регулирует сознание, поведение и деятельность человека в географическом пространстве. Отсюда следует, что включение ГИС-технологий в учебный процесс по географии стимулирует процессы самоопределения человека в географическом пространстве и в системе знаний о нем, порождает процессы смыслоопределения.

Огромный объем накопленной и изменяющейся информации требует специальных технологий обработки и хранения. ГИС-технологии обеспечивают возможность постоянного обновления статистических материалов и цифровых карт силами самих школьников под руководством учителя, в отличие от традиционных «бумажных» карт. Это означает, что у современного учителя появляется возможность обучать школьников географии, используя самую обновленную, актуальную, быстро меняющуюся географическую информацию о природе, населении и хозяйстве и их взаимосвязях, рассматриваемых на разных уровнях организации географического пространства.

Приведем пример задания из практической работы курса «География материков и океанов». Учащимся 7 класса в теме «Внутренние воды Евразии» предлагается сравнить очертания контура Аральского моря-озера в разные годы (1972, 1987, 1999, 2011 гг.), применяя прием наложения карт; определить, как и почему происходило усыхание озера; спрогнозировать и объяснить, как изменится площадь моря-озера через 50 лет. Как правило, это задачи, содержание которых описывает реальные географические объекты, явления, события, процессы, ситуации с целью выявления, обоснования, объяснения определенных географических характеристик. Основным методом решения таких задач выступает моделирование и прогнозирование как описание реальных процессов и явлений на языке географической науки. Решая оценочную задачу в рамках поисковой деятельности, ученик интерпретирует ситуацию не только в контексте общих положений географической науки, но и индивидуального опыта, извлекает личностный смысл в изучаемом.

Целенаправленное применение ГИС-технологий на уроках географии оказывает помощь в преодолении психологических барьеров, возникающих у школьников в процессе восприятия, воображения, представления, понимания картографических знаний при традиционном их формировании. В новой информационно-образовательной среде возможно и необходимо не только предъявлять объект изучения как некую статистическую данность, но и организовывать деятельность обучающихся исследовательской направленности для преобразования объекта или процесса в форме достраивания модели, переконструирования и видоизменения. Это позволяет ученику глубже понять сущность картографирования, глубже осмыслить состав, строение изучаемых объектов, показать динамику их развития. Очевидно, что работа с картой не ограничивается изучением размещения тех или иных объектов на уровне природных компонентов и природных территориальных комплексов. Роль карты в учебном процессе состоит в отражении пространственной организации геосистем.

Литература

1. ДеМерс, Майкл Н. Географические Информационные Системы. Основы : пер. с англ. / Майкл Н. ДеМерс. – Москва : Дата+, 1999. – 471 с. – Текст : непосредственный.
2. Методика обучения географии в средней школе : пособие для учителя / под ред. И. С. Матрусова. – Москва : Просвещение, 1985. – 256 с. – Текст : непосредственный.
3. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. – Москва : Просвещение, 2011. – 412 с. – Текст : непосредственный.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва : Просвещение, 2013. – 63 с. – Текст : непосредственный.
5. Guryevskikh, O. Yu. Development of cognitive geography ideas in a digital educational. Intern. Scientific Conf. “Digitalization of Education: History, Trends and Prospects” (DETP 2020) / O. Yu Guryevskikh. – Текст : непосредственный // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. – 2020. – V. 437. – P. 889-894.

УДК 379.83:371.8(574)

DOI: 10.26170/Kso-2020-185

Даулетова Сауле,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; магистр, учитель биологии и химии, Коммунальное государственное учреждение «Школа-гимназия № 65» Акимата города Нур-Султан, Нур-Султан, Казахстан; e-mail: sdaule@mail.ru

Моисеева Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: momila2013@yandex.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ТУРИЗМ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: юные экологические туристы; экологический туризм в Казахстане; экологическое воспитание; экологическое мышление; экологическое развитие; экологическое образование; экологическая культура; экологическая ответственность; экологическая активность; бережное отношение к природе.

АННОТАЦИЯ. Авторы делятся опытом реализации школьного экологического туризма в факультативном курсе «Юный экологический турист», демонстрирующем устойчивое развитие массового туризма в Казахстане с дальнейшим привлечением руководителем учащихся к защите научных работ. Участие школьников в факультативном курсе «Юный экологический турист» и участие в защите научных работ оказывает положительное влияние на процесс активизации экологического мышления, физического и волевого развития учащегося, учит находить правильное решение в сложившихся трудных ситуациях, прививает любовь к Родине, бережное отношение к окружающей природе и ответственность.

Dauletova Saule,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia; Master of Pedagogy, Teacher of Biology and Chemistry, Public Institution “School Gymnasium No. 65” Akimat of Nur-Sultan city, Nur-Sultan, Kazakhstan

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

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

ECOLOGICAL TOURISM IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

KEYWORDS: young ecological tourists, ecological tourism in Kazakhstan, ecological education, ecological thinking, ecological development, ecological education, ecological culture, ecological responsibility, ecological activity, respect for nature.

ABSTRACT. The authors shares the experience of school ecological tourism in the elective course “Young ecological tourist” as a sustainable development of mass tourism in Kazakhstan with the further involvement of the head of students in the defense of scientific works. The participation of schoolchildren in the elective course “Young ecological tourist” and participation in the defense of scientific works has a positive impact on the process of activating ecological thinking, physical and volitional development of the student, teaches how to find the right solution in the current difficult situations, instills love for the Motherland, and respect for the environment, nature, and responsibility to it.

Формирование у учащихся экологической активности, экологической культуры и экологического мышления, бережного отношения к природе осуществляется через экологическое просвещение в образовательном процессе, способствующее активному экологическому действию. Экологическая активность и экологическая ответственность за состояние окружающей среды перед будущим поколением осуществляется через участие в различных экологических факультативных курсах, таких как «Я эколог», «Я исследователь природы Казахстана», «Мир животных», «Экологическая картина мира», в том числе и с помощью проведения факультативного курса «Юный экологический турист» [1].

В Школе-гимназии № 65 города Нур-Султан организованы различные факультативные курсы, такие как: «Юный эколог», «Зеленый флаг», «Микробиология» и «Юный экологический турист», являющиеся одним из форм развития ответственности не только за экологическое состояние окружающей среды, но и активного отдыха на природе, который позволяет учащимися во внеаудиторной обстановке познавать экологические законы, изучать взаимосвязь между природной и антропогенно изменяющейся окружающей средой. Схема воспитания и развития экологической активности у учащихся Школы-гимназии № 65 города Нур-Султан представлено на рисунке 1.

В школе-гимназии № 65 города Нур-Султан с 2011 года под чутким руководством Рахимбекова Бекзата действует факультативный курс «Юный экологический турист», где участвуют по 30 учащихся. Данным факультативным курсом могут заниматься дети с десяти лет. Курс включает в себя такие направления, как: пешеходный туризм, горный туризм, водный туризм, велосипедный туризм, спортивное ориентирование, скалолазание, юный спасатель, альпинизм, лыжный туризм.

Цель: сформировать у учащихся в процессе обучения экологическую ответственность перед будущим поколением и активность за сохранение природы.

«Юный экологический турист» начинается с изучения основ техники безопасности, правил личной гигиены и поведения на воде, правил обращения с костром, со специальным снаряжением, правил страховки и самостраховки, правил оказания первой медицинской помощи при различных видах травм, основная цель – изучение экологического состояния окружающей среды. На следующем этапе участники курса «Юный экологический турист» под руководством тренера учатся оценивать экологический туристический потенциал территории, где проходит тренировка или восхождение на высоту, сами разрабатывают экологические маршруты, получают навыки организации данной работы.

С целью выявления сильнейших участников для участия в городских, республиканских и международных соревнованиях тренер предварительно проводит отборочные соревнования среди участников факультативного курса «Юный экологический турист», например, такие как отборочные туры по скалолазанию, лыжному туризму и других направлений туризма.

Участие в городских, республиканских и международных туристических соревнованиях повышает у учащихся чувство личной ответственности, ответственности за команду и снаряжение, формирует умение находить решение в любых стандартных и нестандартных сложившихся ситуациях, учит к самостоятельному решению тех или иных вопросов, развивает экологическую культуру [2].

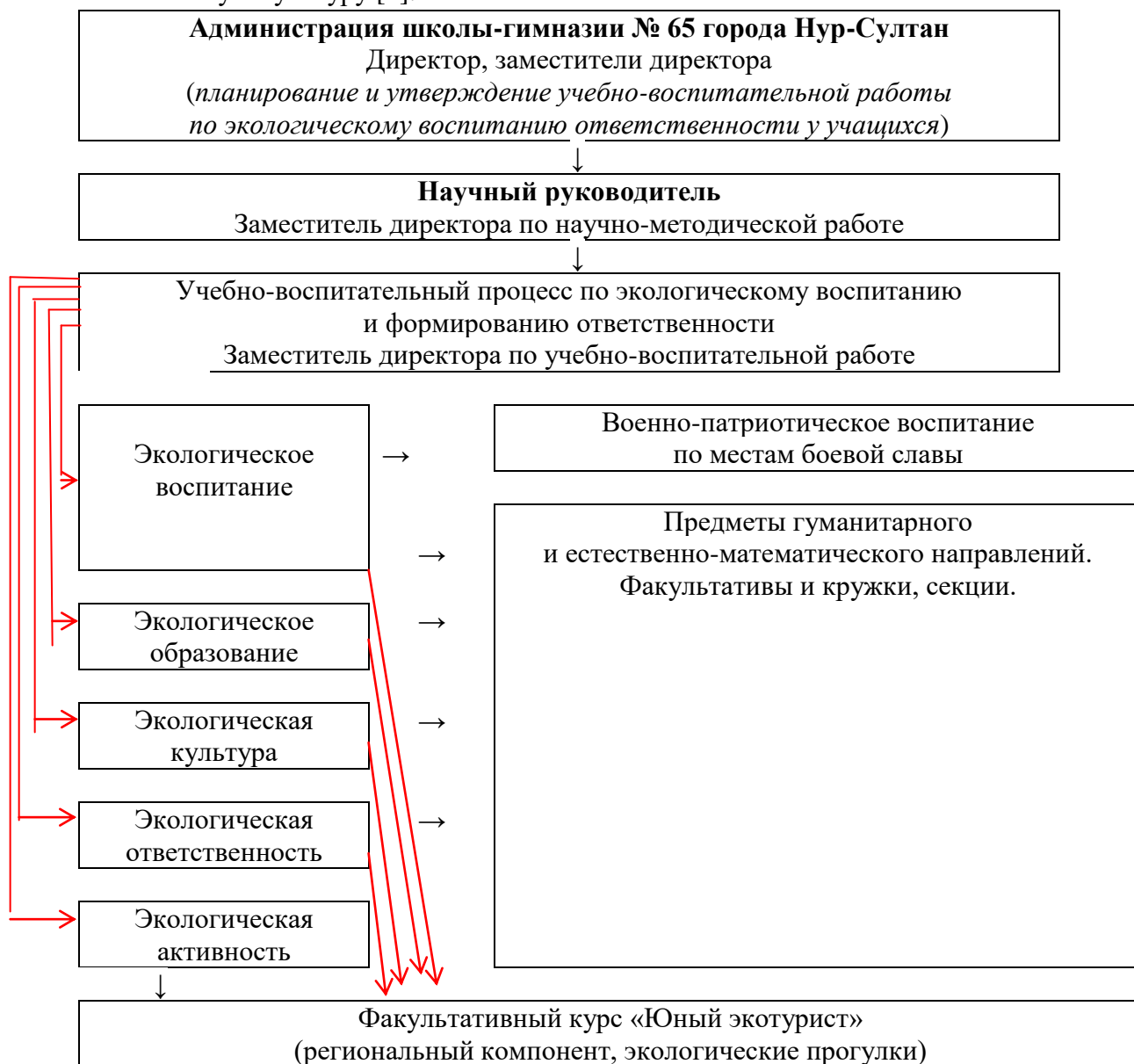


Рис. 1. Схема воспитания и развития экологической активности у учащихся Школы-гимназии № 65 города Нур-Султан

Юные экологические туристы совершают спортивные походы и занимаются альпинизмом: в 2016 году восхождение на пик «Амангельды» 3999 метров над уровнем моря; в 2016, 2018 и 2020 – горные походы по Северному Тянь-Шаню в составе команды воспитанников «Юный экологический турист»; а в 2018 и 2019 – сплав по реке Сырдарья, 150 км на катамаранах в течение пяти дней.

В 2020 году команда «Юный экологический турист» школы-гимназии № 65 города Нур-Султан совершили сложное восхождение на пик «Хрищатого», высотой 3950 метров над уровнем моря, выполнив тем самым норматив альпиниста Казахстана под руководством тренера – учителя географии Бекзата Рахимбекова.

Под руководством Федерации альпинизма республики Казахстан команда Школы-гимназии № 65 города Нур-Султан выехала в Алматы для участия в горном переходе. Первоначальные подготовки к сложному экологическому походу включали в себя маршрут в район пика «Абая Кунанбаева» и пика «Маншук Маметовой». Восхождение на вершины было посвящено юбилейным датам этого года – 175-летию великого казахского писателя Абая

Кунанбаева и 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. В состав экспедиции команды школы-гимназии № 65 вошли как опытные ребята, кто занимается туризмом 2-3 года, так и новички, совершившие первые восхождения в горах Каратау в Южном Казахстане. На вершине пика «Хрищатого» ребята оставили символическую капсулу с посланием своим землякам – тем, кто взойдет в год 100-летия Победы в Великой Отечественной войне и 200-летия великого Абая Кунанбаева.



Рис. 2. У подножья Пика «Хрищатого» команда учащихся Школы-гимназии № 65 города Нур-Султан под руководством тренера Б. Рахимбекова



Рис. 3. Пик «Хрищатого» преодолен командой школьников Школы-гимназии № 65 города Нур-Султан под руководством тренера Б. Рахимбекова

«Юный экологический турист» являются постоянными участниками международных соревнований спасательных отрядов «КазСпас»: в 2015, 2017, 2019 годах заняли 3-и места, а на Международных экологических соревнованиях по горному туризму в районе Заилийских гор Алатау в 2018 и 2019 году – 3 место.

На основе организованных походов на природу и восхождений в горы учащиеся Школы-гимназии № 65 пишут ежегодно научные проекты и участвуют в городских, республиканских и международных конкурсах. Например, научная работа «Сплыв по реке Сырдарья» в 2019 году заняла 2 место, а «Перспектива развития дайвинг туризма в Казахстане» в 2019 году – 3 место.

С 2016 года проводилось изучение формирования качества экологической активности среди учащихся команды «Юного экологического туризма» до 2020 года.

Начальный уровень развития экологической активности учащихся команды юного экологического туриста составил: от 10% до 20% (нежелание принимать участие в экологических мероприятиях) [3].

Средний уровень составил от 30% до 50% (участвуют в экологических мероприятиях, но по ситуации).

Повышенный уровень составил 60-80% (активно участвуют в эколого-географических мероприятиях по охране окружающей среды, проявляют интерес к написанию научных работ по экологии и охране окружающей среды, эковолонтеры) [4; 5].

Высокий уровень экологической активности составил от 90% до 100% (высокая степень активности к экологическим мероприятиям, участвуют в экологических соревнованиях по сложному восхождению в горах и сплавах по реке и занимают призовые места по темам экологической направленности) [6].

Исследование участников команды «Юный экологический турист» показало, что с 2016 года формирование экологической активности учащихся повысилось с 35% до 100% к 2019-2020 учебному году (см. рис. 4).

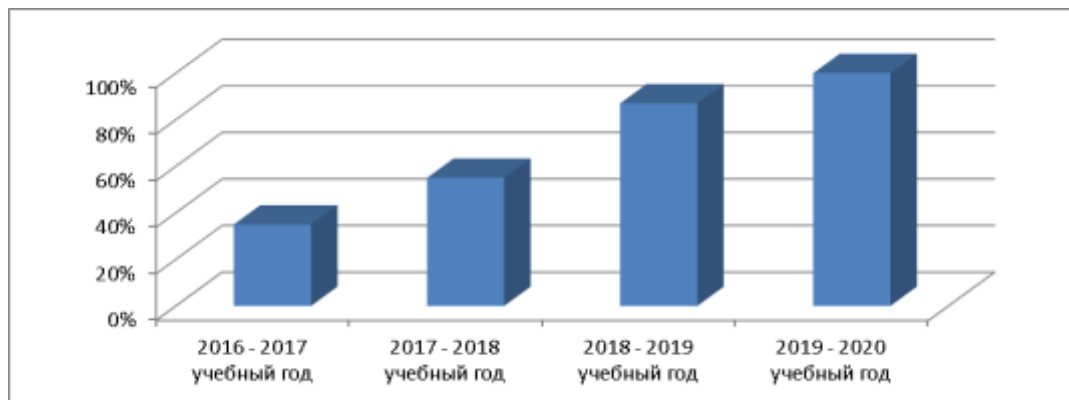


Рис. 4. Диаграмма развития экологической активности учащихся (в %) команды «Юный экологический турист» Школы-гимназии № 65 города Нур-Султан Республики Казахстан

Литература

1. Даулетова, С., Моисеева Л.В. Формирование экологического мышления у школьников в процессе факультативных занятий / С. Даулетова, Л. В. Моисеева. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование : материалы Международного форума 22 ноября 2019 г. / под ред. И. А. Волошиной, И. О. Котляровой. – Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2019. – Т. 2.
2. Даулетова, С., Бекей Р.Е. Проектирование экологического образования в школе-гимназии № 65 города Нур-Султан / С. Даулетова, Р. Е. Бекей. – Текст : непосредственный // Сборник VI международной научно-практической конференции «Инновации в образовании: поиск и решения». – 2019. – С. 220.
3. Жилбаев, Ж. О. Новая научная картина мира: мониторинг развития / Ж. О. Жилбаев, Л. В. Моисеева. – Текст : непосредственный // Международное сотрудничество в образовании. – Симферополь, 2019.
4. Даулетова, С. Эковолонтерская деятельность учащихся школы-гимназии № 65 города Нур-Султан / С. Даулетова, Л. В. Моисеева. – Текст : непосредственный // Сборник материалов международной научно-практической конференции «Зеленый Университет – Университет XXI века». – Нур-Султан : ТОО «Мастер По», 2020.
5. Моисеева, Л. В. Мировые ценностные экологические ориентиры для эколого-географического образования / Л. В. Моисеева, Н. Шигапова. – Текст : непосредственный // Эколого-географическое знание в современном образовательном пространстве школы. – 2019.
6. Моисеева, Л. В. Региональная научно-практическая конференция «Эколого-географическое знание в современном образовательном пространстве школы» / Л. В. Моисеева. – Казань, 2019 года. – Текст : непосредственный.

УДК 372.891:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-186

Замятина Ирина Витольдовна,

учитель географии первой категории, МАОУ СОШ № 178 с углубленным изучением отдельных предметов; 620098, Россия, г. Екатеринбург, ул. Коммунистическая, 53; e-mail: miss.lubomudrova@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: география; дистанционные образовательные технологии; образование; ФГОС; итоговая аттестация.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрена возможность применения дистанционных образовательных технологий в обучении географии. В ходе работы проанализированы существующие виды дистанционного обучения. Описаны виды деятельности, в которых могут применяться дистанционные образовательные технологии, а также механизмы их создания. Приведены формы использования дистанционных образовательных технологий в преподавании предмета «География».

Zamyatina Irina Vitoldovna,

Teacher of Geography of the First Category, School No. 178 with in-depth study of individual subjects, Ekaterinburg, Russia

APPLICATION OF DISTANCE EDUCATION TECHNOLOGIES IN TEACHING GEOGRAPHY

KEYWORDS: geography; distance learning technologies; education; FSES; final certification.

ABSTRACT. The article considers the possibility of using distance learning technologies in teaching geography. In the course of the work, the existing types of distance learning are analyzed. It describes the types of activities that can use distance learning technologies, as well as the mechanisms for their creation. The forms of using distance learning technologies in teaching the subject “Geography” are given.

Одной из задач информатизации системы образования является обеспечение всем обучающимся общеобразовательной школы равного доступа к качественному образованию, которая может быть успешно решена с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в практике работы учителей-предметников.

Анализируя существующие виды дистанционного обучения, можно прийти к выводу, что для организации и внедрения дистанционного обучения в общеобразовательной организации возможно использование как конкретной технологии, так и отдельных элементов следующих технологий: кейс-технология, видеоинтерактивная технология и сетевые технологии.

Познавательная учебная деятельность обучающихся с применением ДОТ ориентирована на создание творческого продукта в определенной предметной области с помощью компьютерных средств. Созданный творческий образовательный продукт обучающимися в ходе познавательной деятельности в дистанционном режиме при вынесении на обсуждение в электронной конференции расширяет образовательную среду для участников обучения с использованием ДОТ, позволяет им представить свою продукцию для большего круга пользователей, услышать различные мнения и суждения субъектами дистанционного обучения о творческих продуктах [2].

Коммуникативная деятельность в обучении с использованием дистанционных образовательных технологий ориентирована на такое взаимодействие субъектов дистанционного обучения [1].

Методолого-содержательная деятельность в обучении с использованием дистанционных образовательных технологий представляет управление учащимся содержанием и методами учебного процесса в дистантном режиме [5]. Кроме того, данная деятельность школьников в связи с особенностями обучения с использованием ДОТ, где существует расстояние между субъектами учебного процесса, предполагает значительное увеличение составляющей самоуправления обучающимися своей учебно-производственной деятельностью. Это развивает у них умения управлять своей учебной деятельностью в дистантном режиме. К таким умениям обучающихся относятся: осуществление личного целеполагания; умение самоорганизации учебной деятельности; конструирование индивидуальной системы знаний, умений и навыков; управление самоорганизацией учебной деятельности при наличии двух преподавателей – очного и дистанционного; перенос очного обучения в условия дистанционного обучения; применение навыков самоконтроля и самооценки в дистантном режиме; критический анализ и экспертная оценка работ обучающихся из разных городов и стран; рефлексия достижения результатов обучения и выделение проблем организации учебной деятельности и пути их решения [6].

Психолого-педагогическая деятельность в обучении с использованием дистанционных технологий обучения является развитием существующих и приобретением конкретных занятий, личностных качеств с использованием ДОТ. В формировании у дистанционно обучающихся универсальных умений в создании продукта необходимо отвечать на вопрос – чему учить и просвещать [4].

Техническая деятельность в обучении с использованием ДОТ способна вооружить обучающихся необходимыми умениями работы с компьютерными программами и ресурсами сети Интернет и др. Данная деятельность необходима для эффективной реализации самостоятельной познавательно-продуктивной деятельности [3].

В учебной деятельности с использованием ДОТ увеличивается число субъектов дистанционного обучения, изменяются и перераспределяются их функции. Форма обучения с применением ДОТ предусматривает проекты, курсы, конкурсы, электронные конференции и форумы, проводимые на основе использования телекоммуникационных технологий.

Основой механизма создания, использования дистанционного курса является рабочая программа, которая составляется на основе учебной программы по данному очному курсу или на основании требований Федерального компонента государственного образовательного стандарта или Федерального государственного образовательного стандарта. Механизмы создания дистанционного курса по географии заключаются в соблюдении последовательности его построения, учете цели и содержания учебного материала, правильном структурировании материала, учете возрастных и индивидуальных особенностей учащихся. С методической точки зрения программа реализации дистанционного курса может строиться по-разному.

В преподавании предмета «География» возможно применение различных форм и видов использования дистанционных образовательных технологий. Педагог имеет возможность не только предоставить доступ к учебным материалам тем учащимся, которые по той или иной причине не могут присутствовать на занятиях, но и значительно расширить возможности получения новой информации и закрепления уже ранее пройденного материала. Например, дистанционные образовательные технологии можно использовать для сдачи учащимися домашних заданий через интернет, подготовки к государственной итоговой аттестации по географии, проведения заочных конкурсов, олимпиад и мн. др. ДОТ по географии можно использовать для проведения различных типов уроков: комбинированного, изучения нового материала, закрепления знаний, на уроках контроля и оценки знаний. Система подготовки к итоговой аттестации обучающихся при использовании конкретных очно-дистанционных курсов как по географии, так и по другим предметам на базе определенной системы дистанционного обучения (например, elearning 4G) способна содействовать созданию одного из направлений единого информационно-образовательного пространства в образовательной организации.

На основе очного изученного курса, раздела, темы, дистанционный курс подразумевает более углубленное, осмысленное изучение, повторение или применение знаний и умений. Например, дистанционный курс «Подготовка к ГИА по географии». Курс или часть курса изучены очно, либо находятся в процессе изучения. Обучающиеся проходят дистанционный курс, повторяя, закрепляя материал при помощи интерактивных заданий в курсе в системе Elearning.

Таким образом, внедрение технологий дистанционного обучения в образовательной организации, в том числе по географии, имеет следующие особенности: внедрение ДОТ подкреплено рядом нормативно-правовых документов федерального и регионального уровней; процесс внедрения технологий дистанционного обучения и организация дистанционного обучения предусматривает определенную этапность, позволяющую упорядочить и систематизировать этот сложный процесс; для внедрения дистанционных образовательных технологий и организации дистанционного обучения немаловажным фактором является создание единой информационной образовательной среды в организации. Для организации дистанционного обучения в общеобразовательной организации, том числе и по географии, возможно использование как конкретной дистанционной технологии, так и отдельных элементов технологий. Особенно актуален вопрос организации ДОТ в условиях современного дистанционного обучения. Наиболее актуальными направлениями в условиях современных реалий становятся: дистанционное обучение для детей, в том числе и детей, длительно не посещающих уроки по причине болезни, дистанционный контроль знаний обучающихся, подготовка к сдаче ГИА и ЕГЭ.

Литература

1. Андреев, А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – Москва : Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с. – Текст : непосредственный.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 401 с. – Текст : непосредственный.
3. Маклаков, Е. С. Применение технологии FTTH в современных городских сетях доступа / Е. С. Маклаков, А. А. Гуламов. – Текст : непосредственный // Инфокоммуникации и информационная безопасность: состояние, проблемы и пути решения : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. – 2014. – С. 206-210.

4. Маклаков, Е. С. Варианты модернизации пассивных оптических сетей доступа в городских районах / Е. С. Маклаков, А. А. Гуламов. – Текст : непосредственный // Инфокоммуникации и информационная безопасность: состояние, проблемы и пути решения : материалы II Всерос. науч.-практ. конференции. – 2015. – С. 134-138.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.
6. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.362:591.5

DOI: 10.26170/Kso-2020-187

Кошутина Надежда Андреевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: koshutina.nadia@yandex.ru

ИЗУЧЕНИЕ СИНАНТРОПНЫХ ЖИВОТНЫХ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: синантропные животные; бродячие собаки; элективный курс.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему экологии бродячих собак как представителей синантропных животных. Определяется необходимость изучения сведений о бродячих собаках в дополнительном образовании. Предлагается описание элективного курса.

Koshutina Nadezda Andreevna,

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

STUDY OF SYNANTHROPIC ANIMALS IN ADDITIONAL EDUCATION

KEYWORDS: synanthropic animals; stray dogs; elective course.

ABSTRACT. The author raises the problem of ecology of stray dogs as representatives of synanthropic animals. The necessity of studying information about stray dogs in additional education is determined. A description of the elective course is offered.

Синантропные животные (от греч. *σύν* – вместе и *άνθρωπος* – человек) – животные, растения и микроорганизмы, в разной степени связанные с человеком [1]. К ним относятся различные классы животных – насекомые (напр., таракан, комнатная муха, постельный клоп), птицы (напр., сизый голубь, домовый воробей), грызуны (напр., домовая мышь, крыса), а также семейство псовых (бродячие собаки) и многие другие [2]. Наибольший интерес для изучения в школе представляют бродячие собаки как самые крупные представители синантропных животных, поскольку они являются проблемой для экологии города и самих горожан.

Поведение бездомных собак меняется по мере удаления от человека. В результате естественного отбора выживают наиболее крупные и агрессивные особи [3]. Развитый интеллект позволяет бродячим псам выживать в сложных городских условиях и учиться, наблюдая за человеком, вплоть до использования городского транспорта, пешеходных переходов, как подземных, так и наземных со светофором. Обитающие на городских окраинах псовые становятся доминирующими хищниками. Они являются источником инфекционных болезней, гельминтозов, а также наносят укусы другим животным и людям. Кроме того, одичавшие собаки стараются уничтожить практически всю фауну в городе [3].

Многие люди проявляют к бродячим собакам агрессию, на которую последние отвечают так же агрессией (наносит укусы и серьезные травмы, которые могут привести к летальному исходу). Необходимо со школьного возраста привлекать обучающихся к проблеме бездомных животных, способствовать изменению негативного отношения, чтобы предупредить дальнейшее развитие проблемы синантропных животных.

В настоящий момент во многих учебно-методических комплексах по биологии отсутствуют темы о синантропных животных и их особенностях, либо темы представлены в крайне малом объеме. Для решения данной проблемы необходимо разработать программу элективного курса, которая будет сочетать в себе изучение теоретических сведений и практическую деятельность обучающихся.

Наиболее важным представляется изучение не только биологических особенностей синантропных животных, но и их поведения. Сведения о типах агрессии бродячих собак, иерархии отношений в стае и межвидовых отношениях позволят обучающимся избежать негативных последствий при встрече с бродячими собаками на улицах города.

В рамках курса необходимо обращать внимание на состояние проблемы бездомных животных в районе проживания обучающихся, рассматривать причины их появления в определенных районах (наличие заброшенных домов, строительных площадей, доступ к источникам питания – отбросы пищи, мелкие грызуны и др.).

Важнейшей целью освоения данного курса является выяснение отношения обучающихся к проблеме бездомных животных и содействие его изменению.

Преподавание элективного курса предполагает использование различных современных педагогических методов и приемов: лекционные, семинарские системы занятий, групповые, индивидуальные работы, использование приемов развития комплексного мышления ребенка.

В ходе изучения курса предполагается проведение следующих видов контроля успеваемости в форме устного и письменного опроса, докладов, дискуссий, тестовых заданий, графических работ. Наряду с изучением теоретических сведений предполагается практическая деятельность обучающихся по разработке правил поведения при встрече с бездомными животными. Применение разнообразных методов и приемов способствует познавательной активности обучающихся.

В ходе освоения данного элективного курса продолжается формирование экологической культуры у обучающихся. Воспитывая культуру поведения, важно не забывать о способах и формах заданий, где происходит самовыражение и самореализация ученика. Таким заданием может быть изготовление листовок и плакатов на темы, пропагандирующие поддержку и помощь бродячим собакам.

Программа элективного курса может быть использована учителями биологии и экологии в реализации внеурочной деятельности.

Литература

1. Наумов, Н. П. Экология животных / Н. П. Наумов. – 2 изд. – Москва, 1963. – 619 с. – Текст : непосредственный.
2. Литвенкова, И. А. Экология городской среды: урбозоология. Курс лекций / И. А. Литвенкова. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – 163 с. – Текст : непосредственный.
3. Рыбалко, В. А. Проблема бездомных животных. Цикл статей / В. А. Рыбалко. – 2009. – URL: <http://feralan.narod.ru/contentcad1.html>. – Текст : электронный.

УДК 37.016:31

DOI: 10.26170/Kso-2020-188

Кузьмина Майя Андреевна,

преподаватель, Екатеринбургский промышленно-технологический техникум им. В.М. Курочкина; 620012, Россия, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 13; e-mail: Hessen-darmstadt@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОТНОШЕНИЯ РАБОЧЕЙ МОЛОДЕЖИ К ГЕОПОЛИТИЧЕСКИМ И ДЕМОГРАФИЧЕСКИМ ОРИЕНТИРАМ РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: геополитика; демография; рабочая молодежь; процесс обучения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается анализ результатов исследования отношения рабочей молодежи к геополитическим и демографическим ориентирам страны, сформированного в процессе обучения. Диагностика отношения рабочей молодежи к задачам страны в этих направлениях позволила сделать вывод о том, что ориентиры государства и представителей трудящейся молодежи совпадают. Формирование знаний и отношения к геополитике и демографической ситуации России можно достичь, применяя различные педагогические методы.

Kuzmina Maya Andreevna,

Teacher, Ekaterinburg Industrial and Technological Technical School named after V.M. Kurochkin, Ekaterinburg, Russia

FORMATION OF THE ATTITUDE OF WORKING YOUTH TO THE GEOPOLITICAL AND DEMOGRAPHIC LANDMARKS OF RUSSIA IN THE COURSE OF TRAINING

KEYWORDS: geopolitics; demography; young worker; learning process.

ABSTRACT. The article analyzes the results of a study of the attitude of working youth to the geopolitical and demographic orientations of the country, formed in the course of training. Diagnostics of the attitude of working youth to the country's tasks in these areas allowed us to conclude that the guidelines of the state and representatives of working youth coincide. The formation of knowledge and attitudes to the geopolitics and demographic situation of Russia can be achieved by applying various pedagogical methods.

В современном трансформирующемся российском обществе актуальной является проблема ориентиров рабочей молодежи, так как представители нового поколения задают будущий вектор развития нашей страны. Большинство молодых трудящихся испытывают чувство идентичности к российскому обществу, прежде всего, через осмысление и оценку геополитического и демографического положения России на мировой арене. Задачи этих областей уже многие годы являются наиболее актуальными для самой большой страны Евразийского континента и от того, насколько молодежь сейчас задумывается над ними, будет зависеть будущее [1]. Формирование геополитического и демографического мышления формируется в первую очередь в процессе обучения.

Главной движущей силой российских геополитических задач всегда было стремление к созданию сильного государства, а главной внутренней опорой являлась рабочая молодежь. Рабочая молодежь – это особая категория граждан, являющаяся стратегически ценным кадровым ресурсом, приносящим «свежую струю» передовых знаний, новых идей и оригинальных решений [2]. Численность и идентификация молодого трудящегося поколения зависит от внутренней демографической политики. И хоть демографические показатели за последние десятилетия достигли стабильного положения, произошло это за счет миграционного сальдо [1].

В исследовании, которое проводилось в процессе обучения с целью изучения геополитических и демографических ориентиров рабочей молодежи, было задействовано 400 респондентов. В опросе смешанной методологии, включавшей как количественные методы, так и качественные (глубинные интервью и фокус-групповые дискуссии), участвовали представители рабочей молодежи, обучающиеся и выпустившиеся из средне-профессиональных образовательных организаций г. Екатеринбурга (ГАПОУ СО ЕПТТ им. В.М. Курочкина, ГАПОУ СО УКСАП, ГБПОУ СО Уральский техникум «Рифей»), изучившие эти направления в общеобразовательном цикле. В исследовании приняли участие 58% юношей (232 чел.) и 42% девушек (168 чел.). Основной возраст респондентов находился в диапазоне 17-20 лет. Работающая молодежь считает, что законный брак лучше заключать в возрастном диапазоне от 22 до 28 лет. Крайние ответы на этот вопрос – 18 и 35 лет. Молодые люди (170 чел.) и девушки (160 чел.) работающего сегмента отметили, что в будущем хотели бы иметь двух детей. Присутствовали и ответы, в которых была тенденция к многодетности (12 чел.), но при личном интервьюировании ссылались на условие стабильного материального положения. Единицы (8 чел.) отметили, что детей они бы не хотели, так как в жизни много развлечений и нет необходимости обзаводиться потомством, как в историческом прошлом. Более 12% (50 чел.) желали бы иметь одного ребенка, что опять же неблагоприятно для демографического положения России. На вопрос, заданный в процессе обучения, о современных демографических задачах, представители молодежи высказали мнение о том, что знают о поддержке государства в направлении повышения рождаемости и укрепления здоровья граждан, но считают эти меры недостаточно эффективными. Высказывались мнения о том, что начинать укрепление института семьи нужно с изменения внутреннего морального облика человека. При этом, представители рабочего класса осознают, что страны с высоким уровнем жизни имеют низкий коэффициент рождаемости. Двойственность мнений наблюдается и в вопросе о причинах смертности россиян. Несмотря на понимание вреда пагубных привычек и отсутствия здорового образа жизни, почти половина опрошиваемой аудитории призналась, что курит. В конце блока вопросов из области демографии респондентам на занятиях обществознания и географии была предложена статистика, демонстрирующая повышение численности населения за счет миграции. Представители рабочей молодежи отметили, что данное направление

геополитики вынужденное, и на вопрос, если бы им предложили эмигрировать в страну с более развитой экономикой, почти половина (180 чел.) ответили положительно.

Переходя к разъяснению отношения трудящейся молодежи к геополитической ориентации, в первую очередь, стоит отметить, что 62% респондентов (248 чел.) считают лучшим направлением геополитики России взаимодействие со странами Западной Европы. 12% опрошенных (48 чел.) отмечают выгодность сотрудничества с Китаем. 9% и 3% респондентов (36 и 12 чел.) находят выгодными для России такие восточные страны, как Индия и Корея соответственно. 8% (32 чел.) думают, что стоит объединиться для достижения экономических целей со странами СНГ. 6% признают важность США для экономики России. При ведении дискуссий на тему внешних векторов развития государства представители молодежи поясняют, что необходимо сотрудничать в первую очередь со странами, которые обладают инновациями в промышленности. Поколение рабочей молодежи в большей своей части умеет устанавливать взаимосвязь между геополитическим положением России на мировой арене и демографической ситуацией внутри страны. По беседам с фокус-группами становится понятно, что молодежь ожидает от сотрудничества с другими странами повышение статуса российской промышленности и, следовательно, наличие рабочих мест. Такой показатель дает возможность, по их мнению, поднять уровень жизни россиян, что поможет в стабилизации демографических показателей не только от миграционного сальдо, но и от рождаемости. К миграционным тенденциям в рамках демографических задач молодые люди относятся положительно. Отмечают, что традиционные ценности мигрантов из бывших стран СНГ могут благотворно сказаться и на коэффициенте рождаемости.

По данным нашего исследования можно утверждать, что отношение современной рабочей молодежи к демографическим ориентирам России носит положительный характер. Представители трудящейся молодежи ориентированы большей своей частью на двух и более детей, а к повышению численности населения за счет миграционного сальдо относятся понимающе. Отношение молодых людей к геополитическим ориентирам России тоже имеет один вектор. Респонденты отмечают выгодность геополитических отношений со странами Европы, но и находят выгодными отношения со странами Азии, на которые последние годы Россия ориентирована все больше [3]. Основным ожиданием рабочей молодежи от геополитических отношений Российской Федерации с другими странами является создание новой промышленности, которая позволит расширить диапазон рабочих мест на рынке труда. В свою очередь, это скажется на уровне жизни нового рабочего поколения и, как следствие, повысит коэффициент рождаемости, так как респонденты отметили, что одним из самых важных критериев для осознанного создания потомства является материальное благополучие.

Формирование отношения рабочей молодежи к геополитическим и демографическим задачам России в процессе обучения – необходимость современной реальности, которая достигается применением таких педагогических методов, как анализ, синтез, сравнение и обобщение информации, применение экспертной оценки, моделирование ситуации и прочие, в зависимости от знаний, умений и навыков обучающихся. Отношение рабочей молодежи к современным геополитическим и демографическим ориентирам России, сформированные в процессе обучения, позволяют сделать вывод о том, что пока ориентиры государства и представителей трудящейся молодежи совпадают, прогнозируется положительная трансформация внутреннего и внешнего положения России на мировой арене.

Литература

1. Дружинин, А. Г. Евразийские приоритеты России (взгляд географа-обществоведа) / А. Г. Дружинин. – Ростов-на-Дону ; Таганрог : Изд-во Южного федерального университета, 2020. – 268 с. – Текст : непосредственный.
2. Косицына, С. В. Рабочая молодежь в социальном пространстве современного монопромышленного города : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Косицына С. В. – Нижний Новгород, 2014. – 306 с. – Текст : непосредственный.
3. Шаолей, Ф. История китайско-российских отношений и их современное значение / Ф. Шаолей. – Москва : [б. и.], 2020. – URL: <https://globalaffairs.ru/articles/istoriya-kitai-rossia/> (дата обращения: 12.05.2020). – Текст : электронный.

Липухин Дмитрий Николаевич,

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

Караханов Александр Сергеевич,

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

ПРИМЕНЕНИЕ РАСЧЕТНЫХ ЗАДАЧ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ В 8 КЛАССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: практико-ориентированное обучение; практическая работа; расчетные задачи; география населения.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются методические возможности применения расчетных демографических задач в школьном курсе «География России» (8 класс).

Lipukhin Dmitry Nikolaevich,

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

Karakhanov Alexander Sergeevich,

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

APPLICATION OF CALCULATION PROBLEMS WHEN STUDYING THE GEOGRAPHY OF THE POPULATION OF RUSSIA IN THE 8TH CLASS OF THE GENERAL EDUCATIONAL SCHOOL

KEYWORDS: practice-oriented teaching; practical work; computational problems; geography of the population.

ABSTRACT. The article discusses the methodological possibilities of using calculated demographic problems in the school course "Geography of Russia" (grade 8).

Одним из современных требований дидактики является максимальная активизация познавательной самостоятельной деятельности обучающихся. Педагогу следует ставить школьников перед необходимостью поиска новых фактов, их объяснения и построения доказательных выводов, применения различных источников информации, т. е. создавать условия, при которых часть новых знаний и умений школьники приобретают самостоятельно.

Это возможно при технологии практико-ориентированного обучения школьной географии, реализация которой может и должна осуществляться через выполнение обучающимися различных практических работ. Практическая работа определяется как деятельность, направленная на применение, углубление и развитие теоретических знаний в комплексе с формированием необходимых для этого умений и навыков [5, с. 3]. Практические работы являются неотъемлемой частью содержания географического образования. На уроках-практических работах школьники пополняют багаж методологических знаний – о способах получения географических знаний, способах деятельности в новой для них учебной ситуации.

В этой связи важен анализ методических особенностей поисковых умений, формируемых у школьников при решении расчетных задач при изучении географии населения в курсе «География России». Актуальность избранной темы обусловлена сложной демографической ситуацией, сложившейся в стране в начале XXI века, и необходимостью формирования демографической грамотности обучающихся. Поисковые умения составляют операциональную основу исследовательской деятельности (компетентности).

Опыт исследовательской деятельности педагога в настоящее время востребован направленностью основного общего образования на освоение школьниками основ исследовательской и проектной деятельности как ведущей деятельности для общего образования.

Методически важно, что обучение через самостоятельный поиск и открытие выполняет ряд незаменимых функций, способствуя интеграции процессов обучения, развития и воспитания школьников, развитию их познавательных способностей, интеллекта, трансляции норм, методов и ценностей научного познания. Вместе с тем, опыт показывает, что далеко не все школьники способны к проведению исследований, что объясняется разными причинами. Одна из них состоит в объективно сложном характере исследовательской деятельности. Как высшая форма познания она нацелена на изучение реальности научными методами и полу-

чение новых истинных знаний о ней. В ее структуру входят интеллектуальные, информационные, организационные, коммуникативные, регулятивные умения, определяющие корректность исследования. Низкий уровень владения ими затрудняет проведение исследований. Кроме того, успешное исследование опирается на высокую мотивацию, интеллект, целеустремленность и работоспособность, настойчивость, развитую общую культуру. В этой связи проблема совершенствования содержания школьной географии с целью развития исследовательской компетентности обучающихся особенно актуальна.

Одним из эффективных способов развития исследовательской компетентности обучающихся выступает решение расчетных задач. Так, Л. Л. Гурова считает задачей «объект мыслительной деятельности, содержащий требования практического преобразования или ответа на теоретический вопрос посредством поиска условий, позволяющих раскрыть связи (отношения) между известными и неизвестными ее элементами» [1, с. 49]. Как системный объект задача включает предмет, условия, требования, а также способы деятельности. Ее решение основывается на активной позиции субъекта, связанной с поиском новой информации, способов деятельности, их преобразованием. Поисковые расчетные задачи взаимосвязаны и различаются уровнем сложности мыслительных действий, необходимых для их решения.

Основными критериями поисковых расчетных заданий выступают следующие: 1) наличие в содержании задания поисковой ситуации, требующей самостоятельного коллективного или индивидуального решения; 2) сложность задания за счет включения недостаточной, избыточной, ошибочной, неточной информации, вследствие чего его зачастую нельзя решить известными способами; 3) решение задачи вызывает субъективное затруднение (когнитивный конфликт), разрешение которого требует поиска необходимой информации и определение основного способа решения задачи из совокупности возможных; 4) поиск и выбор основного способа решения задачи может не поддаваться алгоритмизации, опирается на развитые приемы мышления, требует сознательной саморегуляции, волевых усилий обучающихся; 5) наличие объективных критериев оптимальности способа решения задачи: рациональность, затраты времени, соответствие методам науки и др. Подчеркнем, что расчетные поисковые задачи характеризуются новизной, неоднозначной учебной информацией, неопределенностью, могут включать недостаточную или противоречивую информацию [4, с. 51-52].

Приведем примеры расчетных демографических задач, которые целесообразно применять при изучении содержательных линий темы «Население России» и выполнении практических работ.

Задача 1. Численность населения России на начало 2015 г. составляла 146267,3 тыс. чел. К началу 2020 г. население страны увеличилось на 481,3 тыс. чел. Рассчитайте среднегодовой темп роста численности населения России за 2015-2020 гг. Объясните источники роста населения. Предположите, при каких социально-экономических условиях в последующие годы этот показатель: а) повысится; б) понизится; в) не изменится.

Задача 2. На начало 2019 г. в России насчитывалось 32 млн. чел. в возрасте 60 лет и старше. Рассчитайте коэффициент старения населения, если общая численность населения составляла 146,8 млн. чел. и дополните данные таблицы 1. Какова тенденция изменения показателя? Почему сельское население более старое, чем городское население? Укажите причины старения населения.

Таблица 1

Динамика коэффициента старения населения России за 2010-2019 гг.

Год	Коэффициент старения, %		
	Все население	Городское	Сельское
2010	18,2	18,1	18,5
2013	19,0	18,9	19,2
2019		21,5	22,6

Рассчитано по: [3].

Задача 3. Рассчитайте величину суммарного коэффициента рождаемости в России за 2018 г., если повозрастные коэффициенты рождаемости у женщин репродуктивного возраста (15-49 лет) были следующими (чел. на 1000): 15-19 лет – 16,1; 20-24 года – 78,4; 25-29 лет – 96,5; 30-34 года – 76,1; 35-39 лет – 39,7; 40-44 года – 8,9; 45-49 лет – 0,5. Какой тип воспроизводства населения?

изводства «обеспечивает» полученный показатель суммарной рождаемости? Из перечисленных регионов России (табл. 2) укажите те, в которых величина суммарной рождаемости «обеспечивает» расширенное воспроизводство населения. Каковы причины географических различий рассматриваемого показателя?

Таблица 2

**Географические различия суммарного коэффициента рождаемости
в некоторых регионах России за 2018 г.**

Регион	СКР	Регион	СКР
Ненецкий АО	2,241	Смоленская область	1,285
Санкт-Петербург	1,466	Чеченская Республика	2,598
Республика Мордовия	1,255	Республика Тыва	2,967
Свердловская область	1,704	Республика Алтай	2,346

Составлено по: [3].

Таблица 3

**Порайонные различия показателей естественного движения и миграций
населения России за 2019 г., чел. на 1000**

Экономический район	Коэффициент рождаемости	Коэффициент смертности	Коэффициент естественного прироста (убыли)	Коэффициент миграционного прироста (убыли)	Коэффициент общего прироста (убыли)
Центральный	9,5	12,2	-2,7	5,0	
Центрально-Черноземный		14,2	-5,9	3,3	
Волго-Вятский	8,9		-4,9		-4,7
Северный	9,2	13,0		-4,1	
Северо-Западный	9,7	12,1			4,8
Крымско-Кавказский	11,6	10,5		3,4	
Поволжский		12,7	-3,3	-0,8	
Уральский	10,2	12,9		-0,4	
Западно-Сибирский	10,5		-1,3	0,7	
Восточно-Сибирский		12,2	-0,6	-1,4	
Дальневосточный	10,8	12,4		-1,0	-2,6
Российская Федерация					

Рассчитано по: [3].

Задача 4. Рассчитайте общие коэффициенты рождаемости, смертности, естественного прироста (убыли) и миграционного прироста (убыли) населения России, если в 2019 г. в стране родилось 1481 тыс. чел., умерло 1798 тыс. чел., миграционный прирост составил 285 тыс. чел. Среднегодовая численность населения России составила 146765 тыс. чел. Дополните последнюю строку таблицы 3, рассчитав общий прирост (убыль) населения за год.

По демографическим показателям таблицы 3 вычислите недостающие показатели и заполните таблицу. Объясните различия экономических районов страны по естественному движению и миграциям населения. Какие районы РФ увеличили численность населения, а какие – нет? На контуре России составьте картосхему географических различий естественного прироста (убыли) населения экономико-географических районов России. Сформулируйте выводы.

Таким образом, применение расчетных демографических задач в обучении школьному курсу «География России» способствует активизации познавательной самостоятельной деятельности обучающихся, расширяет их географический кругозор и развивает демографическую грамотность.

Литература

1. Гурова, Л. Л. Психология мышления / Л. Л. Гурова. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – 136 с. – Текст : непосредственный.

2. Липухин, Д. Н. География России: Практикум по региональной части курса : метод. разработки / Д. Н. Липухин, А. Н. Шелковников ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – 64 с. – Текст : непосредственный.
3. Федеральная служба государственной статистики (Росстат) : офиц. сайт. – URL: <http://www.rosstat.gov.ru> (дата обращения: 09.08.2020). – Текст : электронный.
4. Поздняк, С. Н. Решение расчетных географических задач как способ развития исследовательской компетентности учителя географии / С. Н. Поздняк, Д. Н. Липухин, А. В. Орехова. – Текст : непосредственный // География в школе. – 2017. – № 2. – С. 47-56.
5. Сиротин, В. И. Самостоятельные и практические работы по географии (6-10 классы) : пособие для учит. / В. И. Сиротин. – Москва : Просвещение, 1991. – 128 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.891:371.671.11(574)

DOI: 10.26170/Kso-2020-190

Мамирова Куляш Нурбергеновна,

кандидат педагогических наук, и.о. профессора, Казахский национальный женский педагогический университет; Казахстан, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99; e-mail: mamirova.kulashgeo@gmail.com

**НАУЧНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К КОНСТРУИРОВАНИЮ
СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКОВ ГЕОГРАФИИ В КАЗАХСТАНЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: содержание учебников географии; развитие компетенции; функции учебника.
АННОТАЦИЯ. Анализ содержания учебников географии, опубликованных в отечественных издательствах, обеспечил выявление в них компонентов, позволяющих сформировать: знания (учебный материал для познавательной деятельности учащихся); умения (аппарат организации усвоения, способствующий формированию учебной деятельности и выполнению определенной задачи); способности (приобретенная предрасположенность выполнять определенную задачу).

Mamirova Kulash Nurbergenovna,

Candidate of Pedagogy, Acting Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

**SCIENTIFIC AND DIDACTICAL APPROACHES TO DESIGNING THE CONTENT
OF GEOGRAPHY TEXTBOOKS IN KAZAKHSTAN**

KEYWORDS: content of geography textbooks; competence development; textbook functions.
ABSTRACT. An analysis of the content of geography textbooks published in domestic publishing houses has provided the identification of components in them that make it possible to form: knowledge (educational material for the cognitive activity of students); skills (apparatus for organizing assimilation, contributing to the formation of educational activities and the implementation of a specific task); abilities (an acquired predisposition to perform a specific task).

Конструирование содержания учебников географии, соответствующих введенной обновленной программе в общеобразовательных школах Казахстана, выявило необходимость использования достижений педагогической теории, учитывающей закономерности процесса обучения и психологической науки [1; 3].

Решение проблем создания учебников нового формата, ориентированных на ожидаемые результаты, определило следующие направления исследований:

- разработка нового методологического подхода к конструированию содержания учебников;
- разработка нового видения структуры и содержания учебников географии, предусматривающих переход от формирования готовых знаний на развитие компетенций учащихся;
- обоснование приоритетных функций учебников географии с учетом акцента на развивающую, а не на информационную;
- учебник, способствующий мотивации обучения, формированию творческого мышления, развитию познавательных интересов, самоконтролю и саморазвитию личности ученика [2; 11].

Анализ содержания учебников географии, опубликованных в отечественных издательствах «Атамұра», «Мектеп», «Алматыкітап», обеспечил выявление в них компонентов, позволяющих сформировать:

- знания (учебный материал для познавательной деятельности учащихся);
- умения (аппарат организации усвоения, способствующий формированию учебной деятельности и выполнению определенной задачи);

- способности (приобретенная предрасположенность выполнять определенную задачу);
- поведение, включающее приобретенные реакции на ситуации. Поведение учащихся проявляет их ценности, этику, убеждения и реакцию на окружающий мир;
- усилия, позволяющие сознательно их прилагать в определенном направлении ресурсов; усилия составляют ядро познавательной деятельности [3, с. 17].

Наряду с этим установлено, что значительную роль в усвоении учащимися знаний и компетенций посредством учебника играют заложенные в них функции.

Функционально учебник является, с одной стороны, материализованным носителем содержания образования, с другой – организатором процесса усвоения этого содержания учащимися. Какие же функции характерны для учебников географии Казахстана?

Информационная функция, заключающаяся в фиксации предметного содержания образования и видов деятельности, которые должны быть сформированы у учащихся при изучении географии. Отобран определенный обязательный объем информации. Функция рассчитана на достижение в процессе обучения образовательного эффекта, на основе которого также обеспечивается развитие и воспитание учащихся.

Координирующая функция заключается в том, что учебник географии в системе средств обучения является ядром, вокруг которого группируются все другие учебные средства. Эта функция учебника призвана помочь учителю обеспечивать дифференцированный подход к обучению, вырабатывать у учащихся умение ориентироваться в потоке информации, углублять полученные знания, применять эти знания в процессе практической деятельности.

Систематизирующая функция обеспечивает системное и последовательное изложение информации, составляющей содержание учебной дисциплины. Содержание учебника позволяет ученику изучать приемы и методы научной систематизации, обеспечивает знания, формирует целостное представление об окружающей среде.

Трансформационная функция, связанная с преобразованием знаний и умений на основе дидактических принципов. При этом познавательная деятельность учащихся переходит в преобразующую деятельность. Эта функция обеспечивает исследовательскую и проектную деятельность учащихся.

Функция самообразования направлена на формирование у учащихся желания и умения самостоятельно приобретать знания, на стимулирование учебно-познавательной мотивации и потребности в познании.

Функция закрепления и самоконтроля направлена на формирование видов деятельности учащихся, на прочное усвоение базового учебного материала, на ориентацию в учебном материале, на развитие практической деятельности.

Интегрирующая функция осуществляет междисциплинарный подход для формирования целостного знания, формирования у учащихся различных видов деятельности.

Развивающая и воспитательная функции учебника способствуют формированию развитой личности [4, с. 24].

Содержание учебников имеют определенные структуры представления учебного материала. Элементы структуры т. е. отдельные знания или их элементы, взаимосвязаны между собой различным образом. Наиболее распространенными являются линейная, концентрическая, спиральная и смешанная структуры изложения содержания учебников.

При линейной структуре отдельные части учебного материала учебников географии образуют непрерывную последовательность тесно связанных между собой звеньев. При такой структуре изложения выдержаны требования последовательности, историзма, систематичности и доступности.

Концентрическая структура задумана так, чтобы осуществлялся переход от простого к сложному, постоянный возврат к уже рассмотренным материалам. Один и тот же вопрос повторяется несколько раз, причем его содержание постепенно расширяется, обогащается новыми сведениями, связями и зависимостями. На первых ступенях обучения географии даются элементарные представления, которые по мере накопления знаний и роста познавательных возможностей углубляются и расширяются.

Характерной особенностью спиральной структуры является то, что учащиеся, не теряя из поля зрения исходную проблему, постепенно расширяют и углубляют круг связанных с ней

знаний. В спиральной структуре нет перерывов, характерных для концентрической структуры, нет в ней и однородности в изучении знаний, которая отличает линейную структуру.

Современные отечественные учебники географии сегодня все больше используют возможности смешанной структуры, являющейся комбинацией линейной, концентрической и спиральной структур. Она позволяет маневрировать при организации содержания, излагать отдельные его части различными способами.

Таким образом, педагогические исследования Казахстана направлены на установление научно-дидактических подходов к конструированию содержания учебников географии. Результаты исследований позволяют выявлять научно-дидактические и методические условия и требования к конструированию содержания учебников, ориентированных на компетентностное обучение; разрабатывать методические требования к конструированию содержания учебников на основе казахстанского и международного опыта построения учебников; обосновывать научно-дидактические и методические подходы к конструированию содержания учебников в соответствии с обновленной программой.

Литература

1. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011-2020 годы : утверждена указом президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118. – Астана, 2010. – 35 с. – Текст : непосредственный.
2. Мамирова, К. Н. Реализация компетентностного обучения посредством учебника / К. Н. Мамирова. – Текст : непосредственный // Вестник Академии педагогических наук Казахстана. – 2010. – № 3. – С. 11-14.
3. Мамирова, К. Н. Учебные ситуации как элементы содержания учебника, ориентированного на компетентностное обучение / К. Н. Мамирова. – Текст : непосредственный // География в школах и вузах Казахстана. – 2010. – № 4. – С. 17-21.
4. Кусаинов, А. К. Школьный учебник как средство реализации компетентностного образования / А. К. Кусаинов, Н. Н. Нурахметов, К. Н. Мамирова. – Текст : непосредственный // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Саратов, 2010. – С. 24-28.

УДК 37.016:57:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-191

Моисеева Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: momila2013@yandex.ru

Пушкарева Инна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: inna.ru.80@mail.ru

Жилбаев Жанбол Октябрьвич,

кандидат педагогических наук, доцент, президент, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина Министерства образования и науки Республики Казахстан; 010017, Казахстан, г. Астана, пр. Мангилик, 8; e-mail: info@nao.kzzhan

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО КУЛЬТУРНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экологическое образование; устойчивое развитие; экологический подход в образовании.

АННОТАЦИЯ. В условиях современного культурно-информационного пространства формируется эколого-социальная ответственность с ее научными и образовательными ценностями, что во многом влияет на государственную политику, правовые аспекты, сохранение современной цивилизации.

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

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

Pushkareva Inna Nikolaevna,

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

Zhilbaev Zhanbol Oktyabrovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, President, National Academy of Education named after I. Altynsarin of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan, Astana, Kazakhstan

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN CULTURAL AND INFORMATION SPACE

KEYWORDS: environmental education; sustainable development; environmental approach in education.

ABSTRACT. In the conditions of modern cultural and information space, ecological and social responsibility with its scientific and educational values is formed, which largely affects state policy, legal aspects, and the preservation of modern civilization.

Современное университетское образование осуществляется и развивается в контексте социально-экономических, культурно-исторических, демографических, эколого-социальных и других изменений современного российского общества и мирового сообщества. Университетское образование необходимо рассматривать с позиций глобализации, интеграции, интернационализации в развитии современного мирового человеческого сообщества.

В рассмотренном контексте экологическое образование – не часть естественнонаучного или общего образования, а смысловой стержень, одна из целей современного образовательного процесса. Экологический подход, с этой точки зрения, «...требует не подновления содержания преподаваемых естественнонаучных дисциплин, а изменения самого подхода к обучению в целом» [6], т. е. экологический подход не сводится к введению в содержание образования нового учебного предмета «Экология» и экологизации содержания образовательных областей. Экологический подход, прежде всего, направлен на изменение приоритетов естественнонаучного образования: «...такое изучение собственного дома, такое изучение возможного поведения в нем человека, которое позволило бы жить ему в этом доме, то есть выжить на планете Земля» и устойчиво развиваться в согласии с Природой [7]. Экологический подход в образовании, следовательно, так же как и аксиологический, определяет отношение человека к окружающему миру (обществу, природе, самому себе).

Одной из основных функций экологического подхода в образовании, на наш взгляд, является усиление воспитательного потенциала образования в целом (и, прежде всего, естественнонаучного). А. В. Миронов, Л. В. Моисеева и др. считают, что экологический подход – это разновидность системного подхода, поскольку предметом экологии как науки являются экологические системы, взаимосвязи внутри них и взаимосвязи отдельных экосистем между собой. А. В. Миронов указывает на тот факт, что «несмотря на то, что экологический подход выделен в методологии науки сравнительно недавно, его проявления прослеживаются в школьных курсах естествознания и природоведения прошлых лет» [6; 7].

Особенность экологического подхода видим в особенности рассмотрения экологических систем (в широком понимании): организм (сообщество организмов) рассматривается как центр экологической системы, а окружающая среда как комплекс факторов, на него воздействующих.

Исходя из того, что образовательный процесс можно рассматривать как систему «человек – образовательная среда», то, выстраивая его с позиции экологического подхода, необходимо принять человека в качестве центрального ядра и рассматривать все связи между элементами образовательного процесса, постоянно соотнося их с человеком, его развитием. Являясь разновидностью системного подхода, экологический подход определяется тем, что ориентирует на раскрытие целостности человека как системы, педагогического процесса и педагогической среды как целостных систем, а также механизмов, обеспечивающих эту целостность, на выявление многообразных типов связей между ними и сведение их в единую систему. Естествознание, являясь неотъемлемой и важной частью духовной культуры человечества, имеет определенные ограничения. Своей задачей оно имеет конкретизацию естественнонаучной картины мира, интегрирующей в единое целое наиболее принципиальные достижения наук о природе, философски выраженное мировоззрение. Само по себе знание, в том числе и естественнонаучное, безотносительно к вопросам нравственности как совокупности норм и правил, регулирующих отношения людей в системе «Природа – Человек – Общество – Техника», стимулирующих или тормозящих их поведение и деятельность. «Наука сегодня способна определить границы дозволенного, способна выработать принципы, позволяющие согласовать стра-

тегию природы и стратегию человечества. Но надо прямо сказать, что это согласование потребует очень существенного изменения самого характера жизни людей, структуры приоритетов и стремлений» [7], и ведущая роль в этом отводится экологическому образованию как автономной единице образовательного процесса, а также осуществлению на практике экологического подхода в образовании в целом, с опорой на естественнонаучное.

Экологическая направленность в естественнонаучном образовании определяет высшей целью педагогического процесса формирование у каждого студента такой жизненной позиции, которая сможет обеспечить не только его развитие как Человека, но и «устойчивое развитие» системы «Человек – общество – окружающая среда» в целом, т. е. осуществить «стратегию перехода общества к состоянию, способному обеспечить его коэволюцию с биосферой» [7]. Формирование такой жизненной позиции возможно лишь на основе определенной системы ценностей и ценностных ориентаций, которые человек интериоризирует, являясь субъектом образовательного процесса – системы экологических ценностей. Выше уже указывалось, что в настоящее время философами однозначно не определены место и широта действия экологических ценностей. В узком смысле – это ценности, связанные с биологическим жизнеобеспечением – витальные, витально-социальные. В широком (без отрицания первого) – общечеловеческие ценности высшей духовности. Но в любом случае экологическими ценностями являются Жизнь, Природа, Человек (в узком или широком значении данных понятий), коэволюция Человека и Природы (Человека и окружающей его среды, Человека и биосферы и т. п.). Как уже отмечалось выше, идеалы, как ценности, формируются в процессе исторического взаимодействия человечества с окружающим миром и отражают характер этого взаимодействия. В процессе своего исторического развития человек боялся природы, боролся с ней, преклонялся перед ней, покорял ее – соответственно изменялся и экологический идеал. В настоящее время «экологический идеал – образ совершенства, гармония человека и природы, к которому следует относиться как к некой „конечной цели“» развития человека и общества [8; 9]. Экологический идеал – это ядро экологической культуры как совокупности практического и духовного опыта взаимодействия человека с природной и культурной средой его существования, которые заданы ему предшествующими стадиями прогресса и обеспечивающими его выживание и развитие. Одним из критериев ценностного отношения человека к природе, социуму, самому себе является мера ответственности за свои поступки по отношению к перечисленным элементам окружающего мира.

«Экологическая ответственность – мера свободы личности в рамках экологической необходимости, проявляющаяся по отношению к природе, человеку, обществу, себе самому:

– в ответственности за состояние естественного природного окружения, определяющего условия жизни человека, на которые он оказывает то или иное воздействие в процессе своей жизнедеятельности;

– в ответственности за свое здоровье и здоровье других людей как личную и общественную ценность;

– в активной созидательной деятельности по изучению и охране окружающей среды, пропаганде идей оптимизации взаимодействия общества и природы, предупреждению негативных последствий влияния на окружающую человека среду и его здоровье;

– в готовности к ответственному поведению и деятельности в окружающей среде;

– в грамотных действиях, в способности человека их осуществлять, занимать активную жизненную позицию, выражать нетерпимость к проявлениям безответственного отношения к окружающей среде» [6].

Вопросы ответственности человека за преобразование природы являются основными вопросами экологической и глобальной этики. Этика никогда не была оторвана от природы, поскольку многие нравственные требования имеют свое подтверждение в природе. «Развитие этики можно выразить не только через философские, но и через экологические понятия. Этика в экологическом смысле – это ограничение свободы действий в борьбе за существование» [3]. Запреты, определенные ограничения, как формы ответственного отношения к природе, были присущи еще первобытным религиям. А. А. Горелов пишет «Тотемная мораль, анимизм, мифологическое единство человека с природой вырабатывали определенные ограничения на человеческую деятельность, и это были социальные механизмы сдерживания».

Представления об ответственности человека за природу в XX веке развивались экзистенциалистами. А. Камю писал: задача моего поколения «состоит в том, чтобы не дать миру погибнуть» [4]. А. Швейцер, наиболее яркий представитель экологической этики, в своей работе «Благоговение перед жизнью» основной принцип своей философии сформулировал так: «безграничная ответственность за все живое на земле» [10]. Д. Л. Андреев принцип нравственного долга формулирует так: «Начиная со ступени человека, долг существа по отношению к нижестоящим возрастает по мере его восхождения по дальнейшим ступеням» [2]. А. А. Горелов писал: «Не только живая, но и неживая природа может быть объектом любви. Здесь мы переходим от экологической этики к этике глобальной, в соответствии с которой человек ответственен за всю, а не только живую природу... необходимо ныне для человека – не только ощущать себя частью Универсума, но и чувствовать ответственность за все окружающее. В этом суть экологической и глобальной этики» [3].

Отсюда, на наш взгляд, следует вывод, что экологический подход в образовании ориентирует педагогов на воспитание у обучающихся экологической ответственности. Экологический подход, «зародившись» в недрах естественных наук, являясь разновидностью системного подхода в педагогике, предусматривает:

- определение своим центральным понятием не просто Человека, а систему «Человек – окружающая среда, как комплекс факторов, влияющих на Человека», в которой Человек является системообразующим фактором;
- обязательное создание образовательного пространства и использование воспитательного потенциала природной и социальной среды образовательного учреждения, микрорайона, города и т. п.;
- развитие ученика средствами системного освоения мира Природы;
- организации диалога Человека и мира Природы,
- понимание и изучение школьниками Природы (окружающей среды) и себя как целостной системы;
- использование «модели опережающего образования», которая созвучна идее становления ноосферы, поскольку предполагает «...не отставание сознания от бытия, а образования – от жизни, а их опережение» [1].

Опережающее образование нацеливает на созидание будущего, которое позволит человечеству не только выжить как биологическому виду посредством обеспечения благоприятных экологических условий и достатка вещественно-энергетических ресурсов, но и развиваться в коэволюции; нацеливание образовательного процесса на формирование ответственного отношения человека к Природе, Обществу и самому себе.

Эколого-социальная ответственность связана с формированием у студентов взглядов и идей о проблемах оптимального соотношения взаимодействия общества и природы в соответствии с конкретными жизненными потребностями людей и возможностями природы. Обществу нужны специалисты, способные на самостоятельные решения и действия, готовые взять на себя ответственность в любой профессиональной ситуации, умеющие определять цель деятельности, выбирать оптимальный путь достижения цели. Ответственность (чувство дома) является основным качеством современного специалиста.

Основным фактором образовательного пространства являются такие естественнонаучные дисциплины, как экология, химия, физика, физика пласта, математика, естествознание, но в той или иной мере социально-экологическую нагрузку несут и все остальные дисциплины. В высших учебных заведениях профессионального образования существует дисциплина «БЖД», возможности которой позволяют приобрести студентам эколого-социальную ответственность через изучение естественнонаучных дисциплин.

При изучении вопросов, связанных с проблемами эколого-социальной безопасности, студенты понимают, что состояние природы, среды обитания есть один из основных моментов национальной безопасности. У студентов формируется убеждение в том, что на национальную безопасность отрицательно влияет рост загрязнения мест традиционного проживания населения, снижение численности населения, низкое качество атмосферного воздуха, питьевой воды, снижение качеств почв и т. д.

Эколого-социальное образование представляет сложный процесс обучения и воспитания студентов, целью которых выступает усвоение ими новых научных знаний об окружающей среде, современных способов рационального природопользования; новых норм взаимодействия со средой; новых эколого-социальных технологий; владение опытом творческой деятельности в окружающей среде, опытом человеческого отношения к окружающей среде: отношения любви, бескорыстия, самопожертвования во взаимодействии с ней.

Для формирования эколого-социальной ответственности студентов вузов применяются основные формы и методы обучения:

- лекции;
- комбинированные лекции (с включением региональных проблем);
- семинары, на которых использовались методы «круглый стол», «слабое звено», «научные диспуты»;
- практические занятия, проводимые на предприятиях города и региона;
- самостоятельные работы студентов, состоящие из изучения, сбора информации, анализа, участия в научно-практических конференциях по эколого-социальной направленности.

Проблема эколого-социальной ответственности – это, прежде всего, проблема формирования научного мировоззрения студента, т. к. оно является ядром сознания, придает единство духовному облику человека, вооружает его социально значимыми и экологически приемлемыми принципами подхода к окружающей природной среде.

Задачи формирования эколого-социальной ответственности студентов позволят решить следующее:

- усвоение и развитие естественнонаучных знаний во взаимодействии общества и природы;
- формирование целостного отношения к миру людей и к природе;
- формирование потребности общения с природой, проявление активного к ней отношения, забота об ее состоянии в настоящем и будущем.

Таким образом, эколого-социальная ответственность студентов определяет основы современной культуры как материального и духовного наследия предшествующих поколений, является необходимым элементом специального образования.

Литература

1. Алексеев, С. В. Экология человека / С. В. Алексеев, О. И. Янушанец, Ю. П. Пивоваров. – Москва : ГОУ ВУНМЦ, 2001. – 639 с. – Текст : непосредственный.
2. Андреев, Д. Л. Экология человека / Д. Л. Андреев. – Москва, 2006. – С. 12-15. – Текст : непосредственный.
3. Горелов, А. А. Экология / А. А. Горелов. – Текст : непосредственный // Человек-гармония-природа. – 2007. – № 10. – С. 23-28.
4. Камю, А. Бунтующий человек / А. Камю. – Москва : Политическая литература, 1990. – 360 с. – Текст : непосредственный.
5. Леопольд, О. Календарь песчаного графства / О. Леопольд. – Москва : Мир, 1983. – 200 с. – Текст : непосредственный.
6. Миронов, А. В. Методика изучения окружающего мира в начальных классах / А. В. Миронов. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 234 с. – Текст : непосредственный.
7. Моисеев, Н. Н. Современный антропогенез и цивилизационные разломы / Н. Н. Моисеев. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 1995. – № 5. – С. 34-38.
8. Реймерс, А. Экология (теория, законы, правила, принципы и гипотезы) / Н. Ф. Реймерс. – Москва : Россия молодая, 1994. – 367 с. – Текст : непосредственный.
8. Шевцов, А. Региональный подход / А. Шевцов. – Москва, 1997. – 11 с. – Текст : непосредственный.
9. Швейцер, А. Благоговение перед жизнью / А. Швейцер. – Москва : Прогресс, 1992. – 36 с. – Текст : непосредственный.

Непомнящий Александр Викторович,

педагог дополнительного образования, Центр развития творчества им. Н.Е. Бобровой; 623380, Россия, г. Полевской, ул. Люксембург, 4; e-mail: rao-arh@mail.ru

Непомнящая Оксана Викторовна,

педагог дополнительного образования, Центр развития творчества им. Н.Е. Бобровой; 623380, Россия, г. Полевской, ул. Люксембург, 4; e-mail: rao-arh@mail.ru

АВТОБУСНЫЙ ЭКСКУРСИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ «МАЛАХИТОВАЯ ШКАТУЛКА» ПО МЕСТАМ ДЕЙСТВИЙ СКАЗОВ П.П. БАЖОВА В ПОЛЕВСКОМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: туристский маршрут; места бажовских сказов; экскурсионно-образовательный маршрут.

АННОТАЦИЯ. Авторы описывают автобусный экскурсионно-образовательный маршрут по местам действия сказов П. П. Бажова в Полевском районе.

Непомnyashchy Alexandr Viktorovich,

Teacher of Additional Education, Center for the Development of Creativity named after N.E. Bobrova, Polevskoy, Russia

Непомnyashchyay Oksana Viktorovna,

Teacher of Additional Education, Center for the Development of Creativity named after N.E. Bobrova, Polevskoy, Russia

BUS EXCURSION AND EDUCATIONAL ROUTE “MALACHITE BOX” TO THE PLACES OF ACTION OF THE TALES OF P.P. BAZHOV IN POLEVSKY

KEYWORDS: tourist route; places of Bazhov tales; excursion and educational route.

ABSTRACT. The authors describes a bus excursion and educational route to the places of action of P. P. Bazhov’s tales in the Polevsky district.

В 2018 году город Полевской отметил юбилей – 300 лет со дня основания. В этот год Полевским археологическим отрядом реализован автобусный экскурсионно-образовательный маршрут «Малахитовая шкатулка» по местам действий сказов П. П. Бажова в Полевском.

Многим на Урале знакомо выражение «Бажовских сказов дивные места», но кто видел эти места? В 2017 году Полевской археологический отряд школьников разработал проект, целью которого стал поиск мест, максимально приближенных к описанным в сказках П. П. Бажова [1] и обустройство их для туристско-экскурсионного маршрута. Проект был представлен на конкурс благотворительного фонда «Синара» и получил финансирование.

При разработке маршрута были выбраны два основных направления:

- первое – максимально точно обозначить места действий героев сказов «Малахитовой шкатулки» в Полевском с удобной привязкой их к логистике маршрута;
- второе – разработать для маршрута образовательную программу.

С целью определения мест действий сказов были изучены выпущенные ранее карты А. П. Черноскутова, сборники краеведов, произведения уральского сказителя и сама местность [2].

Первый объект – Красногорский рудник, на котором происходило действия сказов «Малахитовая шкатулка» и «Сочневы камушки» [1] – находится в окрестностях села Красная горка. Авторами выбраны остатки одного небольшого карьера. Рудник очищен от мусора, валежника. Объект оживлен фигурной фотографией Хозяйки Медной горы, сидящей на камне. Возле ног Малахитницы на камнях закреплены разноцветные ящерицы. В 30 метрах от Хозяйки на краю рудника находится крупный камень, в одну из поверхностей которого вклеены два зеленых округлых стеклышка.

Следующий объект – старательское село Косой брод, которое находится примерно в 6 километрах от Полевского. С ним связаны два сказа П. П. Бажова «Жабреев ходок» и «Кощачьи уши». Поднимаемся на небольшую горку (Школьная) и на пути к ее вершине встречаем «мурашину» тропку, которая ведет к каменным губам с муравьями в золотых лопатках.

С вершины горы, где установлен памятный знак из мрамора в честь основания села, открывается живописный вид на поселение, долину реки Чусовой, мост через нее. Современный мост выполнен из железа и бетона, а во времена Е. Пугачева здесь был деревянный мост и крепость для охраны пути, по которому в начальный период истории Полевского перевозилась медная руда для переплавки ее на Уктусские заводы. Так вот, на этом мосту произошел эпизод из сказа «Кошачьи уши». Где-то в этих местах в верховьях реки Чусовой и ее притоках обитал хранитель золота – Великий Полоз. Его можно увидеть, вооружившись биноклем, как раз в стороне речки Рябиновой на невысокой горюшке, рядом с которой течет Чусовая.

Едем в сторону Гумешевского рудника. Сегодня Гумешки представляют из себя десятки затопленных шахт. Природа берет свое, с течением времени лес и кустарник окутали искусственные озерки, образовав уютные для глаз уголки природы. На одном озерке, а точнее на противоположном его берегу, созерцает Хозяйка Медной горы в полный рост, рядом Таюткино зеркальце да Каменный цветок. Гумешки – «самое дорогое место» Малахитницы, где разворачивались действия сказов П. П. Бажова «Две ящерки», «Каменный цветок», «Тауткино зеркальце», «Хозяйка Медной горы», «Горный мастер» и др.

Двигаемся дальше в направлении Азов-горы. Оставляем транспорт на стоянке и пешком поднимаемся на легендарную гору. Сразу у подножья нас встречает реконструкция углежогной кучи и стенд с информацией об углежогах Полевского прошлых веков. Их жизнь и быт П. П. Бажов показал нам в «Очерках у старого рудника» и в сказе «Живинка в деле». В сказе не говорится в каком месте дедушка Нефед и Тимоха Малоручка выжигали уголь, но в 100 метрах от реконструкции находятся остатки углежогной кучи и еще несколько с южной стороны горы. Такой факт позволил нам «привязать» место действия героев «Живинки в деле» к окрестностям Азов-горы.

Двигаемся по пологому подъему на вершину горы. Вдоль тропы на деревьях прикреплены таблички с мудрыми высказываниями П. П. Бажова. Тропа приводит нас в скальное жилище старых людей – чуди белоглазой.

Затем двигаемся на смотровую площадку, где в 1940 году подростки из Полевского, прочитав сказ «Дорогое имячко», поверили в спрятанные сокровища старых людей в пещере Азов-горы. Они стали совершать прогулки с целью их поиска и нашли самый богатый клад медных изделий на Урале, принадлежавших чуди белоглазой (иткульской металлоносной культуры эпохи раннего железного века), состоявший из более 40 птицевидных и человекоподобных изделий. Спускаемся с горы обратно к транспорту и на поляне туристов наблюдаем измененный рельеф. Вполне возможно, что именно здесь стоял злосчастный «раззор барыни».

Отъехав примерно метров 300 от Азов-горы, останавливаемся и выходим на обочину. Тропа ведет к небольшому озерку под названием Церковник. В Полевском могут назвать несколько мест с расположением Синюшкиного колодца. Так, в 2016 году жителями пос. Зюзельский был обустроен родник, который получил название Синюшкин колодец.

Следующий объект – Думная гора, где юный Паша Бажов слушал побасенки сторожа Хмелинина про девку Азовку, про Полоза, про всякие земельные богатства. Полевчане мечтают о том времени, когда на Думной горе снова появится караулка и зазвучит колокол дедушки Слышко. Мы поднимаемся на гору, и перед нами как на ладони исторический Полевской и Азов-гора. Когда-то к ней шла дорога. С вершины горы открывается вид на пруд Верхний, господский дом, плотину Полевского пруда, где происходили действия сказов «Хрупкая веточка», «Голубая змейка», «Малахитовая шкатулка», «Змеиный след» и др.

В Полднейвой стороне, возле благоустроенных родников, встречаем зимовье деда Кокони. В окошке кошка Муренка, а на крыше Серебряное копытце, в паре сотен метров виднеются покосные лужки. Реальность впечатляет – это действительно то место, которое описал Бажов. Проходим дальше по лесной дорожке и видим старателей возле костерка, в котором пляшет Огневушка-Поскакушка. А чуть поодаль филин, который счастье тех золотоискателей спугнул. На этом экскурсия заканчивается, при наличии времени можно посетить Бажовский зал в Историческом музее г. Полевского, прогуляться по аллее Трояна.

Маршрут (7+), протяженность на автотранспорте примерно 60 км., длительность – 5 часов, все времена года. Авторы рекомендуют выделить в отдельный маршрут посещение Азов-горы. Образовательная программа апробирована на маршруте, она проходит в игровой форме. Экскурсанты делятся на две команды и выбирают капитана. Каждой команде выдают-

ся Бажовский блокнот, в котором предложены вопросы, задания с вариантами ответов (40 заданий). За каждый правильный ответ – один балл, дополнительно можно заработать балл на каждом этапе игровой программы, которая предлагает соревнования по мотивам сказов. В конце путешествия экскурсовод подсчитывает баллы и вручает сладкий приз команде-победительнице. Приятного путешествия!

Посетить места действий сказов П. П. Бажова в Полевском можно самостоятельно на автомобиле и заказать экскурсию [3].

Литература

1. Бажов, П. П. Малахитовая шкатулка / П. П. Бажов. – Екатеринбург : У-Фактория, 2002. – 360 с. – Текст : непосредственный.
2. Черноскутов, А. П. Бажовских сказов дивные места. Туристская маршрутная карта. Серия: Туристская карта / А. П. Черноскутов. – Роскартография, 1993. – 1 с.
3. Экскурсионное бюро «Азов Гора». – URL: <https://vk.com/azovpol>. – Текст : электронный.

УДК 371.8

DOI: 10.26170/Kso-2020-193

Скок Наталия Васильевна,

кандидат географических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: skok-nv-gbf@mail.ru

Иванова Юлия Руслановна,

ассистент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: miss.nocentra@list.ru

Юровских Анастасия Михайловна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: an.m.evd@mail.ru

ЗАКРЕПЛЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: фенология; внеурочная деятельность; метапредметные связи; метапредметные результаты; кружок.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрены требования ФГОС к практической и прикладной деятельности обучения на предметном и метапредметном уровнях. Показаны преимущества кружковой работы как наиболее подходящей формы для занятий фенологией с детьми. Разработана программа занятий кружка «Фенология в школе», рассчитанная на 1 год. Отмечены преимущества работы кружка именно фенологического направления как наиболее простого и доступного способа, не требующего специального оборудования, формирования межпредметных связей в дисциплинах естественнонаучного цикла.

Skok Natalia Vasilievna,

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

Ivanova Uliya Ruslanovna,

Assistant, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yurovskikh Anastasia Mikhailovna,

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

STATEMENT OF METAPODIMENTAL LEARNING RESULTS IN OUT-OF-LESSON ACTIVITIES

KEYWORDS: phenology; extracurricular activities; interdisciplinary communication; meta-results; society.

ABSTRACT. The article considers the requirements of the Federal state educational standard for practical and applied training activities at the subject and metasubject levels. The advantages of group work as the most suitable form for phenology classes with children are shown. The program of classes of the circle “Phenology at school”, designed for 1 year. The advantages of the work of the circle in the phenological direction are noted, as the simplest and most accessible way, which does not require special equipment, to form intersubject connections in the disciplines of the natural science cycle.

В соответствии с ФГОС главными направлениями в образовании являются формирование целостной картины мира и осознание в нем человека, духовно-нравственное развитие и воспи-

тание обучающихся. Требования ФГОС указывают на необходимость формирования ценностного отношения к природе, которое и обеспечивает гармоничное развитие природы и человека. Методической основой работы учителя становится деятельностная составляющая или системно-деятельностный подход, когда в учебном процессе приоритетным является организация деятельности школьников с различными источниками информации, такими как окружающая действительность, учебник, ресурсы интернет, географические карты и другие. Имеется ввиду усиление практической и прикладной деятельности обучения на предметном и метапредметном уровнях. Эти направления легко реализовать через фенологические наблюдения [5].

Наблюдение фенологических явлений – привлекательная и доступная форма познания природы и процессов, в ней происходящих. Довольно давно фенологические наблюдения в школе имеют большое учебное педагогическое значение – их можно реализовывать на протяжении всего года и в любой местности. Их можно считать одной из самых доступных форм познания природы. Во-первых, они не ограничены ни временем, ни местом. Во-вторых, доступны каждому, ведь для ведения наблюдений не требуется глубоких знаний теории. В-третьих, они не нуждаются в каком-либо специальном оборудовании. Умелое использование натуральных объектов в сочетании с другими средствами обучения, организация самостоятельной работы учащихся с живыми растениями на уроках и во внеурочное время играют важную роль в решении учебно-воспитательных задач. Фенологические наблюдения имеют еще одно очень важное методологическое преимущество перед другими исследованиями в природе. Они широко охватывают природные явления, в результате чего способствуют наглядному более глубокому усвоению учебного материала по географии, биологии, физике и т. д. Систематические наблюдения сезонных явлений природы обогащают учащихся фактами, которые помогают осмыслить причинно-следственные связи между внешней средой и живыми организмами, позволяют взглянуть на природу как на единое целое. Природа воздействует на чувства человека, поэтому служит хорошим средством эстетического воспитания. Фенологические наблюдения формируют экологическое сознание у людей. Они дают больше возможностей для общения с природой и нравственного развития личности. Научить школьников наблюдать природу, видеть ее красоту, пробуждать интерес к окружающим явлениям природы, а также воспитывать бережное ответственное отношение к ней – в этом и состоят задачи учителя.

Тем не менее, фенологические наблюдения, хоть и касаются многих тем школьных предметов, практически не входят в объем программ учебных дисциплин. В связи с этим появляется возможность изучать фенологию в качестве факультативов, внеклассной работы, кружков, то есть во внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность – неотъемлемая часть образовательного процесса в школе, позволяющая реализовать требования ФГОС в полной мере [3]. Особенности данного компонента образовательного процесса являются предоставление обучающимся возможности широкого спектра занятий, направленных на их развитие, а также самостоятельность образовательного учреждения в процессе наполнения внеурочной деятельности конкретным содержанием [2].

В школе наиболее распространенной формой внеурочной деятельности является кружок – добровольное объединение детей, эта форма считается достаточно интересной и эффективной. Нами предлагается схема для разработки курса внеурочной деятельности «Фенология в школе». Он нацелен на выполнение нескольких важных задач: более глубокое усвоение предметных знаний по географии и биологии, а также установление межпредметных связей с данными предметами по геологии, почвоведению, физике, химии и экологии; на приобщение детей к разнообразным социокультурным видам деятельности, расширение опыта коммуникативной деятельности и организации детского досуга. Помимо этого, данный курс направлен на удовлетворение самых разнообразных потребностей детей, ведь он развивает натуралистические способности, помогает в стремлении к дальнейшему самосовершенствованию в образовательной группе или приводит желание заниматься фенологией и перевести фенологические наблюдения в осознанное увлечение [4].

Успех работы и хорошая продуктивность членов объединения во многом зависит от личных качеств руководителя и профессиональной квалификации. Данный курс предполагает, что деятельность в группе будет поддерживаться на принципах добровольности, самоуправления и неформального общения, что достаточно благоприятно сказывается на работо-

способности подростков. Программа курса предусматривает различные формы работы: лекции, лабораторно-практические занятия, экскурсионные занятия в полевых условиях, тематические викторины, игры, познавательные-развлекательные конкурсы. В программе данного курса также предполагается организация исследовательских проектов индивидуально и в группах, где темы проектов будут выбирать сами обучающиеся [1].

При его организации нет необходимости в слишком большом по численности объединении, вполне достаточно если в нем будут заниматься 10-15 детей. Одним из важных условий организации данного объединения является его контингент. Рекомендуется вовлекать в работу детей с натуралистическими склонностями. Найти таких детей несложно, так как они всегда с большим удовольствием и интересом занимаются на уроках географии и биологии, очень активны на практических занятиях, обычно сами проявляют инициативу в проведении различных наблюдений за природными явлениями.

Курс рассчитан на 31 час (13 часов теории и 18 часов практики, включая экскурсии), при условии, что занятия проводятся 1 час в неделю. Он состоит из 5 разделов: введение, осенний, зимний и весенний комплексы наблюдений, а также раздел фенологические прогнозы. Первый раздел рассматривает историю и теорию фенологии. Следующие три изучают различные методы проведения осенних, зимних и весенних наблюдений за живой и неживой природой. В результате межсезонных исследований обучающиеся будут уметь отличать фенообъекты лиственного и хвойного леса, луга, влажных мест, населенных пунктов и их фено состояние, смогут выявлять некоторые признаки приспособленности животных и растений к перенесению сезонных и погодных изменений. Последний, пятый, раздел показывает, как на территории своей малой родины находить явления природы, означающие начало и окончание сельскохозяйственных, садовых и парковых работ.

Курс внеурочной деятельности «Фенология в школе» позволяет усвоить и закрепить причинно-следственные связи, изучаемые на уроках. Такие исследования, проводимые в рамках курса, носят воспитательный, образовательный и развивающий характер. Формирование экологического и природоохранительного сознания у школьников учит сохранять и беречь окружающую среду. Также при правильной организации фенологической работы у обучающихся развивается самостоятельность и повышается внимательность.

Литература

1. Косенкова, Е. Ю. Новое качество внеурочной образовательной деятельности: опыт инструментально-диагностического измерения / Е. Ю. Косенкова. – Текст : непосредственный // Воспитание и дополнительное образование. – 2013. – № 2. – С. 25-30.
2. Леонтович, А. В. Научно-практическое образование становится прочной основой внеурочной деятельности / А. В. Леонтович. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2013. – № 3. – С. 115-120.
3. Попова, И. Н. Организация внеурочной деятельности в условиях реализации ФГОС / И. Н. Попова. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 219-226.
4. Пясталова, И. Н. Использование проектной технологии во внеурочной деятельности / И. Н. Пясталова // Дополнительное образование и воспитание. – 2012. – № 6. – С. 14-16.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 371.8

DOI: 10.26170/Kso-2020-194

Скок Наталия Васильевна,

кандидат географических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: skok-nv-gbf@mail.ru

Братанов Николай Сергеевич,

студент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: nikolai.bratanov@bk.ru

ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ЭКСКУРСИИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: география; внеурочная деятельность; межпредметные связи; экскурсия, образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрен один из наиболее перспективных методов дополнительного образования – экскурсия. На примере экскурсии на Петровский никелевый рудник выявлено, что данный метод наиболее эффективен в образовании обучающихся и их приобщении к географии, краеведению, истории. Обосновано положительное влияние краеведческой экскурсии на развитие патриотизма и любви к родному краю у обучающихся через познание своей малой родины.

Skok Natalia Vasilievna,

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

Bratanov Nikolay Sergeevich,

Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

GEOGRAPHICAL EXCURSIONS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

KEYWORDS: geography; extracurricular activities; interdisciplinary connections; the tour, the educational process.

ABSTRACT. The article considers one of the most promising methods of additional education – excursion. On the example of an excursion to the Petrovsky Nickel mine, it is revealed that this method is most effective in educating students and introducing them to geography, local history, and history. The positive influence of local history excursions on the development of patriotism and love for the native land among students through the knowledge of their small homeland is justified.

Экскурсия является одним из наиболее наглядных и интересных для обучающихся направлений дополнительного образования, которая позволяет погрузить ее участников в изучаемые темы. Современный образовательный процесс полностью подчинен Федеральным государственным образовательным стандартам или ФГОС, которые включают в себя набор требований, обязательных при реализации основных учебных программ, но несмотря на весь объем данного документа в нем практически не регламентируется один из важнейших видов внеурочной деятельности – экскурсии [3].

Главными достоинствами экскурсионного метода является высокий уровень наглядности, позволяющий задействовать обучающимися не только аудиальный, но и визуальный и тактильный способы познания, увеличивающие объем получаемых знаний и пробуждающие интерес к дополнительному познанию. Также данный метод позволяет знакомить обучающихся с родным краем в различных аспектах, формируя комплексное представление о малой родине в географическом, экономическом и историческом плане, прививая обучающимся любовь к родине как полноценному району, обладающему определенной уникальностью, которая делает его неповторимым и связывает его историю с общей историей не только страны, но и мира в целом.

Для достижения положительного результата образовательный маршрут должен соответствовать ряду критериев. Так, он должен быть доступен для посещения обучающимися, обладать высокой информативностью, быть не травмоопасным и иметь возможность показать комплексные связи между различными науками. Одним из таких мест может стать Петровский рудник – месторождение силикатно-никелевых руд, расположенное в восьми километрах к востоку от города Ревда, на южном берегу Волчихинского водохранилища. На территории месторождения экскурсанты могут посетить два карьера, отвалы вокруг них и более 20 шурфов различных размеров, в которых происходила добыча никелевой руды с начала XVIII до середины XX вв. [2].

Важным достоинством таких учебных экскурсий является их межпредметный подход, формирующий целостную картину мира у обучающихся. Так, на Петровском месторождении никеля и железа можно познакомиться с геологическим строением первых обнаруженных в России залежей силикатно-никелевых руд, в которых впервые в мире были открыты и описаны минералы ревдинскит и ревдинит, силикаты никеля и магния $(\text{Ni, Mg})_6(\text{OH})_8(\text{Si}_2\text{O}_{10})$ [1]. Здесь обучающиеся смогут увидеть разные по происхождению горные породы, найти их образцы и составить себе коллекцию. На данном месторождении можно встретить метаморфические серпентиниты, мраморированные известняки, вторичные горные породы экзогенного происхождения и силикатно-никелевые руды, состоящие из никельсодержащих минералов, которые формируются вблизи поверхности и на небольшой глубине, образовавшиеся за счет выщелачивания метаморфических горных пород химическими растворами [2].

Важной сопутствующей частью данной экскурсии будет являться историко-краеведческий аспект, который включает в себя получение исторической информации в наиболее важных для края и города местах. Экскурсия позволяет перенести участников в конкретный период, погрузить их в особенности изучаемого места – от даты его официального открытия в 1855 году при проведении поисков новых месторождений железной руды для Ревдинского завода и до прекращения его функционирования в 1929 году в связи с нерентабельностью по решению геологического комитета СССР. За 84 года существования на его территории впервые в мире были открыты 2 новых минерала, являющиеся силикатами никеля и магния [1].

При рассмотрении экскурсии как одного из основных методов дополнительного образования мы приходим к тому, что несмотря на сложность его применения в современных условиях, он позволяет формировать межпредметные связи у обучающихся, создавая комплексное представление об изучаемой территории. Благодаря знаниям, полученным на экскурсии, мы включаем изучаемый район в общекультурное пространство, делая его значимой частью государства, тем самым формируя патриотизм через осознание значимости своего района как в оборонной, так и мирной жизни. Экскурсионный метод вызывает необходимость более подробного регламентирования в нормативно правовых актах и ФГОС, что позволит в полной мере использовать его в образовательном процессе.

Литература

1. Герман, Р. Ф. Ревдинскит, новый минерал и получение из него никеля / Р. Ф. Герман. – Текст : непосредственный // Горный журнал. Кн. 11. – 1868. – С. 268-272.
2. Прокин, В. А. История изучения и освоения рудных месторождений Урала / В. А. Прокин, В. А. Душин. – Екатеринбург, 2010. – С. 34-35, 123. – Текст : непосредственный.
3. Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/>. – Текст : электронный.

УДК 378.147.88:378.016:57:378.016:54

DOI: 10.26170/Kso-2020-195

Сулейманова Надежда Александровна,

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

Филинкова Татьяна Николаевна,

кандидат биологических наук, доцент, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: filink_57@mail.ru

Грачев Сергей Викторович,

специалист по учебно-методической работе, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: sergey.grachev.1997@mail.ru

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИЧЕСКИХ И ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционные образовательные технологии; дистанционное образование; электронный образовательный ресурс; биология; химия; биохимия; лабораторный практикум; видеокурс по биохимии.

АННОТАЦИЯ. В статье на примере лабораторных работ по биохимии приводится подробная характеристика видеокурса как наиболее удобной дистанционной образовательной технологии, позволяющей на высоком уровне осуществлять процесс дистанционного образования по биологическим и химическим дисциплинам.

Suleymanova Nadezhda Aleksandrovna,

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

Filinkova Tatyana Nikolaevna,

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

Grachev Sergey Viktorovich,

Specialist in Educational and Methodical Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF BIOLOGICAL AND CHEMICAL DISCIPLINES

KEYWORDS: distance educational technologies; distance education; electronic educational resource; biology; chemistry; biochemistry; laboratory workshop; video course on biochemistry.

ABSTRACT. The authors talk about the video course of laboratory work in biochemistry as the most convenient distance educational technology that allows at a high level to carry out the process of distance education in biological and chemical disciplines. The article provides a detailed description of the video course as an electronic educational resource.

В связи со сложившейся неблагоприятной эпидемиологической ситуацией образовательный процесс на всех уровнях образования претерпел значительные изменения, которые выражаются в изменении взаимодействия между субъектами педагогического процесса, а именно в организации их опосредованного взаимодействия. В этот период наиболее актуальными стали дистанционные образовательные технологии как наиболее удобные и уместные в данных условиях средства организации обучения.

В соответствии со ст. 16 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников. В целом дистанционное образование в Российской Федерации регламентируется следующими нормативно-правовыми актами: Приказ Министерства образования и науки от 06 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»; Федеральный закон Российской Федерации от 28 февраля 2012 г. № 11-ФЗ «О внесении изменений в Закон Российской Федерации „Об образовании“ в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий»; Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»; Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

Все вышеперечисленные нормативно-правовые акты по большей части регламентируют применение дистанционного образования при организации заочного обучения. Особое внимание стоит обратить на следующий нормативно-правовой документ: Методические рекомендации МР 3.1/2.1.0205-20 «Рекомендации по профилактике новой коронавирусной инфекции (COVID-19) в образовательных организациях высшего образования». В этом документе в разделе об организации учебного процесса говорится о том, что необходимо занятия заочных и вечерних групп максимально перевести на дистанционный формат, но в условиях непредвиденных обстоятельств такая необходимость может возникнуть и по отношению к студентам очного отделения.

Сотрудниками кафедры биологии, химии, экологии и МП, реализующими образовательную программу «Биология и химия», было принято решение начать готовить некоторые дисциплины к реализации в условиях дистанционного образования. Первой из них стала «Биологическая химия». Химические дисциплины являются практикоориентированными и содержат в себе значительный объем лабораторных и практических занятий. В связи с этим возникает сложность при организации дистанционного формата проведения лабораторных работ, поэтому важным этапом является выбор формы дистанционной образовательной технологии для лабораторных занятий по этой дисциплине. Можно воспользоваться готовыми видеороликами из интернета либо лабораторным практикумом, где описано проведение опытов, а студенты должны их закончить выводами (предполагаемые визуальные изменения, продукты реакции и т. д.) и дан ряд вопросов, на которые обязаны ответить обучающиеся. Для решения вопроса наглядности изучения предмета мы выбрали формат самостоятельной съемки образовательных видеороликов, в которых содержатся краткие теоретические сведения

ния по теме лабораторной работы и сам процесс ее выполнения. На базе кафедры в лаборатории химии группой студентов третьего курса (ОПОП 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» профиль «Биология и химия») проводятся демонстрационные опыты, которые записываются сотрудником кафедры и монтируются. Самостоятельная съемка видеороликов позволяет разрабатывать курс в рамках тематического планирования и предоставляет свободу в выборе теоретического и практического материала, в отличие от готовых роликов в сети Internet.

Совокупность видеороликов объединили в видеокурс «Лабораторный практикум по биохимии».

Цели видеокурса:

Учебные:

1. Рассмотреть общие вопросы молекулярного уровня организации живой материи.
2. Изучить теоретические основы закономерностей биохимических процессов, лежащих в основе всех проявлений жизнедеятельности.
3. Сформировать у студентов некоторые навыки техники проведения химического эксперимента.
4. На наглядном примере познакомить студентов с особенностями протекания биохимических реакций.

Технические:

1. Закрепить умения работать с компьютерными программами.
2. Применять возможности сети Internet и информационно-коммуникационные технологии для реализации учебных задач.

Организационные:

1. Студенты помимо очного смогут научиться организовывать свое обучение в дистанционном формате.
2. В большей степени овладеют способами анализа и интерпретации визуальной информации при выполнении отчетов к лабораторным работам.

Задачи видеокурса:

1. Расширение и углубление знаний об основных макромолекулах, входящих в состав живой материи; изучение функций и преобразований этих молекул в живом организме.
2. Формирование познавательного отношения к биологическим и химическим объектам и процессам жизнедеятельности.
3. Освоение некоторых аспектов техники проведения лабораторных работ.

Проанализировав «Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования» по направлению 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и рабочую учебную программу по дисциплине «Биохимия», утвержденную на заседании кафедры биологии, химии, экологии и МП университета, нами была определена компетенция (ПК-1 – студент способен формировать планируемые предметные результаты освоения основных и дополнительных образовательных программ на основе современных образовательных технологий), которая может быть сформирована при изучении данного видеокурса с условием применения дистанционного формата обучения. В соответствии с рабочей учебной программой дисциплины «Биохимия» в видеокурс включены 10 тем лабораторных работ, которые рассматриваются в рамках видеороликов:

1. Аминокислоты. Их свойства и взаимопревращения.
2. Хроматография аминокислот.
3. Цветные реакции на белки.
4. Воздействие на белок различных агентов.
5. Ферменты (белки).
6. Липиды и их свойства.
7. Витамины.
8. Определение витаминов в овощах и фруктах.
9. Гормоны.
10. Взаимопревращения углеводов.

В качестве средства контроля и оценки изучения студентом видеоматериала ему необходимо составить отчет о лабораторной работе в электронной форме, в котором он подробно описывает все явления, демонстрируемые в опыте, составляет уравнения реакций, формулирует выводы. Также в качестве закрепления информации видеоматериала и исключения недопонимания студентом каких-либо моментов демонстрационных опытов можно провести обсуждение в формате видеоконференций.

Обобщая процесс создания видеокурса, можно сделать следующие выводы:

1. Видеокурс, как дистанционная образовательная технология, имеет определенные преимущества:

- его возможно реализовать как в условиях очного, так и в условиях дистанционного образования;

- данный продукт является многоразовым, неограниченным по использованию, не требующим регулярного обновления базы оборудования и реактивов (значительное достоинство с точки зрения экономики, ведь некоторые реактивы для лабораторных работ по биохимии весьма дорогие);

- демонстрационные видеоопыты исключают риски возникновения непредвиденных опасных ситуаций, которые могут происходить во время проведения лабораторной работы;

- видеокурс частично подходит для обучения лиц с ОВЗ;

- скорость изучения материала устанавливается студентом самостоятельно в зависимости от его умственных способностей и обстоятельств;

- технологичность – использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий;

- несомненным преимуществом такого курса можно считать заинтересованность самих студентов участвовать в проведении лабораторной работы: создается группа из 3-5 студентов для демонстрации и осуществления опытов, затем участники в группах могут меняться. Это, безусловно, вырабатывает больший интерес к дисциплине и воспитывает коммуникативную деятельность.

2. Также у данной формы дистанционной образовательной технологии есть и свои недостатки:

- отсутствие очного взаимодействия между обучающимся и педагогом;

- невелика возможность формирования у студентов навыков работы с лабораторной посудой и реактивами и ограниченное овладение студентами техникой проведения биохимического эксперимента;

- необходимость наличия материально-технического оснащения с возможностью выхода в Internet у участников образовательного процесса.

3. Несмотря на описанные недостатки, демонстрационные опыты в формате видеокурса представляют собой эффективный образовательный ресурс, который позволяет разнообразить процесс обучения и сформировать у студентов не только познавательный интерес к дисциплине, но и отработать навыки поведения перед видеокамерой.

Впоследствии мы планируем на основе данного видеокурса сделать полноценный электронный учебный курс, который будет представлять собой электронный аналог учебно-методического комплекса по дисциплине. По нашему мнению, в перспективе такой электронный курс должен стать не просто дополнительной частью, а полноценным современным методическим обеспечением, представляющим собой целостную ячейку дистанционного образования, которая бы в значительной мере повышала его эффективность.

Литература

1. Дьячкова, Т. В. Опыт применения технологии дистанционного обучения на факультете биологии, химии и экологии / Т. В. Дьячкова, И. А. Береснева. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования / Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». – Ялта, 2016. – С. 137-145.
2. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Москва, 2020. – URL: <http://fgosvo.ru/> (дата обращения: 21.09.2020). – Текст : электронный.
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 23 августа 2017 г. № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного

обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ». – Текст : электронный // СПС КонсультантПлюс: Законодательство: Версия Проф. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_278297/ (дата обращения: 21.09.2020).

4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 09 ноября 2018 г. № 196 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72016730/> (дата обращения: 21.09.2020). – Текст : электронный.

5. Российская федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: текст с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.09.2020 : принят Государственной думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. – Москва, 2020. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 21.09.2020). – Текст : электронный.

6. Российская Федерация. Законы. О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» в части применения электронного обучения, дистанционных образовательных технологий. Федеральный закон № 11-ФЗ : принят Государственной Думой 14 февраля 2012 года : одобрен Советом Федерации 22 февраля 2012 года. – Москва, 2020. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/34895> (дата обращения: 21.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 372.854:372.857

DOI: 10.26170/Kso-2020-196

Султангалиева Гульжан Лукпановна,

учитель биологии и химии, Егорьевская средняя общеобразовательная школа; 461424, Россия, село Искра, ул. Школьная, 2; e-mail: s.g.192@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ХИМИИ И БИОЛОГИИ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: обучающиеся; технология интегрированного обучения; целостное восприятие; целостная картина мира; науки естественнонаучного цикла; современный этап образования.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблему восприятия обучающимися целостной картины мира. Прослеживаются особенности образования в целостном восприятии обучающимися окружающего мира. Определяются проблемы в области преподавания наук естественнонаучного цикла и целостного восприятия мира.

Sultangalieva Gulzhan Lukpanovna,

Teacher of Biology and Chemistry, Yegoryevskaya Secondary School, Iskra village, Russia

INTEGRATION OF CHEMISTRY AND BIOLOGY IN SECONDARY SCHOOLS

KEYWORDS: students; integrated learning technology; holistic perception; holistic worldview; natural sciences; modern stage of education.

ABSTRACT. The author raises the problem of students' perception of a complete picture of the world. The features of education in the holistic perception of the surrounding world by students are traced. Problems in the field of teaching natural Sciences and holistic perception of the world are identified.

Природа является домом для каждого живого организма. В ней все взаимосвязано. Но как бы печально это не звучало, обучающиеся при изучении предметных областей часто не видят их взаимосвязь, поэтому и восприятие картины мира неоднозначное. А без целостного восприятия мира понять суть многих явлений в природе невозможно. Поэтому важно в работе учителя использование технологии интегрированного обучения [1].

Интеграция в педагогическом процессе – это объединение в целое нескольких дисциплин при изучении одного понятия, темы или явления [4]. Интегрированный урок можно использовать как в рамках уже сложившейся системы, так и в рамках новой системы.

Науки естественнонаучного цикла не отражают целостной картины мира, так как рассматриваются как отдельные предметные области. Кроме того, современное биологическое образование, уже в пятом классе при изучении темы «Живая и не живая природа – единое целое» по учебно-методическому комплексу В. В. Пасечника, требует знаний по химии. Не говоря уже о таких темах, как «Свойство живого», «Фотосинтез», «Обмен веществ» и так далее. Технология интегрированного обучения способна преодолеть этот барьер и заложить основы целостного восприятия процессов, происходящих как внутри организма, так и в окружающей среде.

На современном этапе модернизации образования одной из основных задач является формирование целостной и гармоничной личности. Технология интегрированного обучения подталкивает обучающихся к познанию действительности процессов, происходящих в природе, что позволяет познать окружающий мир во всем его разнообразии и единстве, за счет этого повышается их потенциал, развивается логика. Все это приводит к осмыслению и нахождению причинно-следственных связей, к изменению их мышления, повышению качества обученности [2; 3].

Интеграция в процессе изучения курсов химии и биологии дает возможность решить целый ряд задач:

- увеличивает уровень мотивации обучающихся в их учебной деятельности за счет нестандартной формы урока (это необычно, значит интересно);
- рассматривает понятия, используемые в разных предметных областях;
- организует целенаправленную работу с мыслительными операциями: сравнение, обобщение, классификация, анализ, синтез и т. д.;
- показывает межпредметные связи, необходимые при решении разнообразных задач;
- органично связывает между собой материал;
- позволяет проводить урок без перегрузки детей.

В процессе интегрированного обучения у обучающегося будут вырабатываться способности креативно и критически мыслить, активно и целенаправленно познавать мир, осознавать ценность образования и науки, труда и творчества для человека и общества; умения овладеть основами научных методов познания окружающего мира; появятся дополнительная мотивация для творчества и инновационной деятельности, а также стимул осознанно выполнять правила здорового, безопасного и экологически целесообразного образа жизни.

Из выше сказанного следует, что технология интегрированного обучения должна дать обучающемуся знания, которые передают связанность отдельных частей мира как системы, научить ребенка с первых шагов обучения представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.

Литература

1. Антакова, Т. Ю. Интегрированные уроки как способ формирования метапредметных компетенций / Т. Ю. Антакова. – Шахунья, 2011. – URL: <https://pandia.ru/text/78/019/19086.php>. – Текст : электронный.
2. Букарева, М. М. Пути преодоления школьных перегрузок за счет развития межпредметных связей и создания ситуации успешности для каждого ребенка / М. М. Букарева. – Москва : Перспектива, 2007. – 92 с. – Текст : непосредственный.
3. Лакоценина, Т. П. Современный урок. Интегрированные уроки / Т. П. Лакоценина. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2008. – 256 с. – Текст : непосредственный.
4. УМК: В. В. Пасечник. – Москва : Дрофа, 2020. – 173 с. – Текст : непосредственный.

УДК 372.891:371.8

DOI: 10.26170/Kso-2020-197

Фишелева Алла Ивановна,

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ГЕОГРАФИИ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебная экскурсия по географии; экскурсионная деятельность; компетентностный подход; универсальные компетенции; общепредметные компетенции; предметные компетенции; обучающиеся основной школы; внеурочная деятельность; предметная область география.

АННОТАЦИЯ. Автор знакомит с возможностями формирования географических компетенций у обучающихся основной школы в рамках школьной и внешкольной учебной экскурсионной деятельности.

**THE FORMATION OF COMPETENCIES IN STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL
IN LESSON AND EXTRACTIONAL ACTIVITIES ON GEOGRAPHY
BY MEANS OF EDUCATIONAL EXCURSION ACTIVITIES**

KEYWORDS: educational excursion in geography; excursion activities; competence-based approach; universal competences, general subject competences; subject competences; students of basic school; extracurricular activities; subject area geography.

ABSTRACT. The author introduces the possibilities of the formation of geographical competencies among students of basic school in the framework of school and extracurricular educational excursion activities.

Исходя из содержания ФГОС основного общего образования (5-9 классы) [1], одним из актуальных и перспективных подходов в отечественном образовании является компетентностный подход. Включение данного понятия в педагогическую теорию и практику связано с динамичными изменениями в российском образовании. Ключевой целью компетентностного подхода с обучающимися основной школы на уроках географии является формирование географических компетенций, представляющих совокупность взаимосвязанных качеств личности – знаний, умений, навыков, способов деятельности, которые необходимы для продуктивной, полноценной жизнедеятельности. В основе формирования географических компетенций обучающихся основной школы лежат знания и опыт, полученные прежде всего в процессе учебной и внеучебной деятельности, а также в обычной жизни. Исходя из деления содержания образования на общее метапредметное (для всех предметов), межпредметное (для цикла предметов или образовательных областей) и предметное (для каждого учебного предмета), выделяют три уровня компетенций:

– ключевые компетенции, относящиеся к общему (метапредметному) содержанию образования;

– общепредметные компетенции, отражающие круг учебных предметов и образовательных областей;

– предметные компетенции – выступают к двум предыдущим уровням компетенций как частные, имеют конкретное описание и формируются в рамках учебных предметов.

Благодаря компетентностному подходу в обучении и воспитании учебная деятельность по географии носит исследовательский, практико- и личностно-ориентированный характер, в противовес традиционному, репродуктивному. Становясь результатом обучения, географическая компетентность влияет на саморазвитие ученика, способствует обогащению и обобщению его личностно-деятельностного опыта. В процессе изучения географии у обучающихся 5-7 классов формируются ключевые, общепредметные и предметные компетенции.

Большими возможностями в совершенствовании ключевых, общепредметных и предметных компетенций в ходе изучения дисциплины «География» обладает такая форма организации учебно-воспитательного процесса, как учебная экскурсия в рамках внеучебной (школьной и внешкольной) деятельности в течение учебного года и школьные каникулы. Неслучайно это нашло отражение в работе с учениками основной школы в последнее время на уроках географии и во внеучебной деятельности с данной возрастной группой. Учителя географии все чаще отходят от традиционной формы проведения экскурсии на природу или производство, где материал нередко подается в монологической форме взрослым (учителем или экскурсоводом). Современные педагоги переосмысливают возможности данной формы работы со школьниками подросткового возраста и переводят учеников из пассивных слушателей или созерцателей материала экскурсии в соавторов или авторов экскурсии, где ученики совместно с учителем или самостоятельно проектируют, а потом проводят учебные экскурсии или своим одноклассникам, или обучающимся параллельных классов школы, где обучаются, или младших школьникам, а иногда и с комбинированными группами, в которых участвуют школьники и взрослые (родители учеников, педагоги и др.).

М. А. Никонова понимает под географической экскурсией одну из форм организации учебно-воспитательного процесса в школе, где ее проведение так же обязательно для учителя, как и проведение уроков [4, с. 125]. В ходе проведения подобных экскурсий у школьников происходит значительное обогащение представлений об объектах природы и хозяй-

ственных субъектах своей местности, а если речь идет о виртуальных экскурсиях, то и других регионов страны и даже близкого и дальнего зарубежья.

В свое время теоретик экскурсоведения Б. В. Емельянов под экскурсионной деятельностью понимал сумму взаимосвязанных и взаимообуславливающих друг друга действий в ходе экскурсии, к которым можно отнести передвижение группы по маршруту, движение относительно объектов, наблюдение, изучение и исследование объектов экскурсантами при активной помощи экскурсовода [3, с. 22]. При этом в рамках экскурсии можно выделить как деятельность экскурсовода / учителя, так и экскурсантов / школьников, где у каждого из участников экскурсионного процесса свои цели и задачи на экскурсии.

В настоящее время экскурсионная деятельность прочно вошла в образовательный процесс обучающихся 5-9 классов и стала не только формой проведения досуга в рамках внеучебной внешкольной работы, но и одной из форм проведения урока как в школе (онлайн-экскурсия, экскурсия в школьный музей, экскурсия на пришкольную территорию), так и в музеи / выставочные залы, парки, лес, на предприятия и т. п., представляя собой форму сообщения знаний школьникам исходя из учебной программы по географии.

Говоря об экскурсионной деятельности в процессе изучения географии, можно выделить такие виды экскурсий, как природоведческие, экологические, геологические, гидрологические, экскурсии по уникальным памятникам природы, экскурсии в музеи природы и музеи изобразительных искусств, экскурсии на предприятия и т. п. При этом они могут проводиться как традиционно офлайн, так и онлайн (виртуально) с использованием современных информационных технологий и ресурсов, что особенно стало актуально в период пандемии. Нередко в ходе проектирования и проведения одной экскурсии сочетаются несколько других видов, посвященных знакомству с окружающей природой. К подобным экскурсиям можно отнести посещение парка «Бажовские места» в Сысертском районе или Режевской природно-минералогический заказник в Свердловской области. Так, в первом случае школьники знакомятся с особенностями флоры и фауны парка «Бажовские места», своеобразием ландшафта, местной рекой Черная и искусственным озером Тальков камень, в другом случае не только изучают минералы и горные породы легендарной Самоцветной полосы Урала, ее животный и растительный мир, но и узнают об особенностях искусственного водоема, образовавшегося в результате антропогенного воздействия человека.

В. А. Ясвин, С. Д. Дерябо предлагают следующее определение экологической экскурсии (от лат. *excursion* – поездка) – это форма экологического образования, представляющая собой групповое посещение природных комплексов или учреждений культуры в образовательных целях [2].

Какой бы вид или форма проведения экскурсии с обучающимися основной школы не был выбран (экскурсия-прогулка, экскурсия-урок, экскурсия-дискуссия, экскурсия-беседа, экскурсия-лекция, экскурсия-концерт, экскурсия онлайн или офлайн), практически на всех экскурсиях происходит формирование ключевых компетенций в рамках предметной области география, которые в свою очередь вытекают из целей общего образования, социального опыта и личного опыта школьников, а также основных видов деятельности обучающихся, позволяющих им овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе. Среди них: ценностно-смысловые компетенции, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования.

Раскроем основное содержание приведенных выше компетенций:

– ценностно-смысловые компетенции связаны с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данные компетенции обеспечивают механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От них зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом. Так, попадая на природоведческую или экологическую экскурсию, ученики постигают

законы взаимодействия человека и природы, учатся быть ответственными за «братьев» наших меньших;

– общекультурные компетенции способствуют знакомству с национальной и общечеловеческой культурой, в частности с духовно-нравственными основами жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологическими основами семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. Сюда же относится опыт освоения школьниками картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира;

– учебно-познавательные компетенции совершенствуют самостоятельную познавательную деятельность школьников. Благодаря этому ученики учатся ставить в предметной области география цели, планировать и анализировать свою деятельность, осуществлять рефлексию и самооценку. Так, по отношению к изучаемым объектам экскурсии ученики овладевают креативными навыками добывания знаний непосредственно из окружающей действительности, приемами учебно-познавательных проблем, действий в нестандартных ситуациях. В рамках этих компетенций определяются требования функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания;

– информационные компетенции формируют навыки деятельности по отношению к информации в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Владение современными средствами информации (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир и т. п.) и информационными технологиями (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) поднимают на совершенно иной качественный уровень освоение географии через поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу;

– коммуникативные компетенции не только позволяют изучать разнообразные языки, но и помогают выстраивать взаимодействие с окружающими людьми; совершенствуют навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями. Формированию данных компетенций на экологических экскурсиях способствуют задания, в основе которых работа в микро- и малых группах. Ученики учатся вести дискуссии по проблемам экологии, отстаивая свою точку зрения и в то же время совершенствуют навык слушать чужое мнение, отличное от своего;

– компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Ученик овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данным компетенциям относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура, способы безопасной жизнедеятельности.

В современных образовательных экологических экскурсиях часто используется интерактивная деятельность, что позволяет перевести экскурсантов, в данном случае школьников, из пассивных созерцателей природы в ее активных исследователей. В ходе проведения учебных географических экскурсий на природу можно проводить метеорологические наблюдения, изучать геологическое строение и формы рельефа местности, знакомиться с гидрологическими объектами или исследовать природно-территориальные комплексы, постигать различные природные явления и процессы в естественных или искусственно созданных условиях. Важно в ходе подобных экскурсий обращать внимание школьников на экологические проблемы, активизируя их мышление и интерес в области взаимодействия человека с природой и результаты подобного взаимодействия.

Какая бы разновидность форм проведения экскурсии (офлайн или онлайн) не была выбрана для проведения учебной экскурсии по географии обучающимися основной школы, можно выделить вводные экскурсии (по определенному разделу географии или теме), текущие экскурсии (по мере изучения материала темы) и обобщающие экскурсии (после изучения материала темы).

В рамках вводных экскурсий школьники получают общие сведения о новом материале, получают задания по наблюдению на всю тему или раздел, осуществляют кратковременные наблюдения.

Текущие экскурсии предполагают знакомство с конкретными объектами или явлениями в самой природе. Примером подобной экскурсии может быть экскурсия, посвященная знакомству с особенностями местного водоема, его использованием и охраной.

Обобщающие экскурсии проводятся в конце изучения темы или раздела. Для данных экскурсий в подаче материала характерна конкретизация, систематизация и обобщение освоенного материала. Важно, чтобы на таких экскурсиях обучающиеся нашли в окружающей их природе подтверждение знаниям, полученным в классе и в ходе самостоятельной работы дома.

Выходы на природу в естественные условия в рамках экскурсионной деятельности позволяют формировать географические компетенции у обучающихся в естественных условиях, показывая богатство форм, красок, фактур, запахов, цвета окружающего мира, выявлять причинно-следственные связи.

Одним из ведущих методов знакомства с географическими особенностями местности на природе у школьников становится метод наблюдения, который позитивно влияет на мета- и предметные компетенции. Как отмечают психологи, наблюдение – это сложная деятельность, основу которой составляет сознательное целенаправленное восприятие. Наблюдение формируется на протяжении всей жизни человека и включает в себя полноту восприятия частей, свойств; тонкость анализа, планомерность, интерпретацию, осмысление воспринятого в свете прежнего опыта. Анализируя объекты наблюдения в ходе экскурсии, школьники учатся раскладывать их мысленно на составные элементы, вычлняя в них главные, существенные части. В процессе наблюдения у обучающихся формируется такое важное личностное качество, как наблюдательность.

Опираясь на компетентностный подход в проведении учебных географических экскурсий с обучающимися основной школы желательно включать в их содержание проблемно-поисковые ситуации. Проблемные ситуации составляют органическую часть процесса познания и находятся в неразрывном взаимодействии с наблюдением, практической деятельностью и объяснением.

В процессе экологического образования обучающиеся овладевают соответствующими компетенциями, которые способствуют качественному усвоению знаний, формируют оценочные суждения, школьники сами выводят правила поведения на природе, совершенствуя природоохранные умения.

Содержание учебных географических экскурсий должно иметь непосредственную связь с пройденным на предшествующих уроках материалом. В то же время полученные на экскурсиях представления, результаты наблюдений и собранные материалы используются на последующих уроках.

В опоре на исследовательский подход в процессе формирования географических компетенций на учебных географических экскурсиях у обучающихся появляется возможность научиться ориентироваться на местности в естественных условиях, наблюдать за миром природы, делать сопоставления, устанавливать связи между наблюдаемыми предметами и явлениями природы, способствуя формированию навыков самостоятельного изучения окружающей действительности. Здесь формируется система представлений о природных комплексах (биоценозах). Учебные географические экскурсии позволяют раскрывать не только познавательный, но и эстетический потенциал природы, формируя ценностное отношение к ней, осваивая ряд природоохранных технологий, стратегию индивидуального поведения в природной среде. Так, посещение ООПТ в осенний период оказывает неоценимое эмоциональное воздействие на подростков, воспитывает в них проявление лучших эстетических человеческих эмоций, восхищение красотой увядающей природы, ее цветовым разнообразием и богатством, что позволит потом совершенно на ином качественном уровне воспринимать живописные работы, музыкальные произведения, литературное творчество, посвященное природе, и станет источником собственного творчества.

В ходе экскурсий на природу или музеи природы, геологические музеи, производство у обучающихся расширяется словарный запас, они узнают новые, незнакомые географические

термины и природоведческие понятия, происходит совершенствование их мировоззрения, развивается логическое мышление и мир их эстетических чувств, умение наблюдать за природой.

Организуя учебную географическую экскурсию (офлайн или онлайн) важно продумать роль обучающихся на экскурсии и не бояться включать подростков в ее проектирование и проведение. Подобный подход способствует формированию наряду с общепредметными и предметными компетенциями целый комплекс ключевых компетенций, среди которых ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-исследовательские, информационные и коммуникативные компетенции, которые позволяют обучающимся проявить себя исследователями, открывателями природных связей и закономерностей, стимулируя самостоятельность в получении знаний, умение находить их самостоятельно, в результате чего освоение дисциплины «География» будет проходить на совершенно ином качественном уровне, отражаясь на освоении и таких предметных областей, как биология, химия, физика, история, литература, музыка и др. Неслучайно в последнее время так активно проводятся конкурсы экскурсоводов и защита авторских экскурсионных маршрутов среди обучающихся основной школы.

Таким образом, формирование компетенций у обучающихся основной школы в урочной и внеурочной деятельности по географии средствами экскурсионной деятельности способствует освоению знаний, приобретению навыков в учебно-познавательной деятельности, развитию умения применять знания в конкретных ситуациях, достигать положительных результатов. Компетентностный подход в экскурсионной деятельности с обучающимися 5-9 классов вносит в традиционную экскурсию исследовательский и практико-ориентированный компонент, коренным образом влияя на ее содержание, за счет смены монолога (учителя или экскурсовода) на диалог с обучающимися, за счет использования интерактива и анимации, что несомненно влияет на качество подачи и продуктивность освоения материала учебной географической экскурсии. Учитель или экскурсовод на подобной экскурсии меняет свою позицию на позицию партнера, наставника, координатора, что особенно важно в подростковом возрасте во взаимоотношениях и во взаимодействии между взрослыми и обучающимися. Также создается особая образовательная развивающая среда, благодаря которой учащиеся приобретают опыт не только ставить, но и достигать цели через включение подростков в реализацию проекта, в данном случае экскурсии или исследования в ходе посещения экскурсии. Экскурсионная деятельность, основанная на компетентностном подходе в работе с обучающимися 5-9 классов, развивает у них самостоятельность и ответственность за результат своей деятельности, формирует организаторские навыки и умение работать в группе. В то же время у педагога появляется дополнительная возможность формировать у обучающихся познавательный интерес к дисциплине «География» через развитие исследовательской компетенции, самостоятельность, стимулировать интеллектуальные, познавательные, коммуникативные способности и уровень знаний и умений по предмету.

Одним из ярких примеров использования компетентностного подхода в организации экскурсионной деятельности с обучающимися основной школы по географии на экскурсиях является образовательный проект в рамках детско-юношеского туризма в Свердловской области «Урал для школы» [5].

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: https://fgos.ru/LMS/wm/wm_fgos.php?id=osnov. – Текст : электронный.
2. Дерябо, С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с. – Текст : непосредственный.
3. Емельянов, Б. В. Экскурсоведение / Б. В. Емельянов. – Москва : Советский спорт, 2000. – 216 с. – Текст : непосредственный.
4. Никонова, М. А. Краеведение / М. А. Никонова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2009. – 192 с.
5. Фишелева, А. И. Актуальные проблемы и перспективы развития детского культурно-познавательного туризма в Свердловской области в ходе реализации проектов «Урал для школы» и «Живые уроки» / А. И. Фишелева. – Текст : непосредственный // Современные исследования природных и социально-экономических систем. Инновационные процессы и проблемы развития естественнонаучного образования : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Урал. гос. пед. ун-т ; под ред. О. В. Янцер, Д. Н. Липухина, Ю. Р. Ивановой. – 2018. – С. 190-196.

Шевалдина Юлия Андреевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: priem.uspu@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗМЕНЕНИЙ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: современные образовательные тенденции; химия; образовательный процесс; современные технологии; методика преподавания.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает современные проблемы преподавания химии в средней школе. Определяется важность внедрения современных технологий в образовательный процесс в преподавании химии.

Shevaldina Yulia Andreevna,

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

CURRENT TRENDS IN CHEMICAL EDUCATION IN SECONDARY SCHOOLS

KEYWORDS: modern educational trends; chemistry; educational process; modern technologies; teaching methods.

ABSTRACT. The author raises modern problems of teaching chemistry in secondary schools. The importance of introducing modern technologies in the educational process in teaching chemistry is determined.

Новые технологии, диджитализация, большой объем циркулирующей информации – это те факторы, которые накладывают отпечаток на все сферы жизни и деятельности человека. В образовательной среде эти факторы провоцируют на применение новых методик, на поиск новых и переосмысление старых способов передачи знаний.

Химическое образование в современных реалиях столкнулось с еще большими проблемами. Сосредоточенность на теоретических знаниях и уменьшение практической, экспериментальной деятельности лишили химию ее основной «изюминки», отличия от других предметов.

Основные тенденции, которые прослеживаются в пространстве общего образования, влияющего на химическое, можно свести к трем следующим [1, с. 44]:

1. Использование поисковых систем и интернета. Раньше для получения конкретной информации приходилось тратить много времени для изучения множества источников. И не факт, что нужная информация была бы найдена. Сейчас любой может получить точечную информацию за доли секунды. Казалось бы, ученикам дали открытый доступ к гигантской базе информации – бери, пользуйся, изучай. На самом деле, этот факт расхолаживает учеников. Они знают, что могут получить информацию в любое время, поэтому не прикладывают усилий для ее изучения и запоминания. Ни на уроках, ни при изучении самостоятельно.

Вторая сложность этой тенденции заключается в том, что ученики слепо доверяют источникам и не занимаются проверкой истинности информации. Информация теряет свою ценность.

Все это провоцирует образовательную систему на то, чтобы педагоги передали ученикам навык самостоятельного поиска и проверки информации на истинность. В этой связи в школьных учебниках и методическом арсенале учителя химии должны появиться вопросы и задания на самостоятельный поиск открытой информации, на решение задач в ситуации неопределенности. Но также важно, чтобы и сам учитель имел этот навык. К сожалению, далеко не все педагоги могут быстро освоиться с новыми технологиями.

2. Дистанционные методы обучения, развитие обучающих приложений в смартфонах, новые телекоммуникационные технологии – все это встает в противовес действующей образовательной системе и методике обучения.

Это провоцирует на необходимость подстраиваться под изменения внешнего мира и вносить в образовательный процесс различные элементы современных технологий. Электронные дневники, вебинары, рекомендация обучающих приложений наравне с книгами – все это уже прочно вошло в образовательный процесс.

3. Развитие высоких технологий должно стать не только инструментом в образовательном процессе, но и объектом для изучения. На примере химии необходимо рассматривать

развитие нанотехнологий, появление новых материалов, новых производств как следствие химических явлений и процессов. У учащихся должна выработаться причинно-следственная связь о том, что в начале всегда стоит наука, научное изобретение и лишь потом оно тиражируется в массы для широкого использования в обычной жизни [2, с. 169].

Перечисленные тенденции должны лечь в основу разработки новых методик преподавания химии и других школьных предметов. Ведь акценты новой образовательной системы должны сместиться на формирование навыков, а не на владение системой знаний.

Литература

1. Предметные концепции как методологическая основа модернизации содержания и технологий обучения : материалы Межрег. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы естественно-математического образования», октябрь 2017, Липецк : в 2 ч. – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2017. – Ч. 1. – 118 с. – Текст : непосредственный.
2. Золотова, О. М. Реализация интерактивных технологий в курсе химии / О. М. Золотова. – Текст : непосредственный // Экологическая педагогика: проблемы и перспективы в свете развития технологий индустрии / под общ. ред. Е. С. Симбирских. – 2017. – С. 169-172.

УДК 372.854:371.31

DOI: 10.26170/Kso-2020-199

Шевалдина Юлия Андреевна,

магистрант, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: priem.uspu@ Rambler.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФОРМЫ ХИМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учебно-исследовательская деятельность; химия; образовательный процесс; мотивация; эксперимент.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает современные проблемы преподавания химии в средней школе. Определяется важность практической, учебно-исследовательской деятельности в преподавании химии.

Shevaldina Yulia Andreevna,

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

ON THE PROSPECTS OF EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES AS A FORM OF CHEMICAL EDUCATION

KEYWORDS: educational and research activities; chemistry; educational process; motivation; experiment.

ABSTRACT. The author raises modern problems of teaching chemistry in secondary schools. The importance of practical, educational and research activities in the teaching of chemistry is determined.

Основной задачей педагога в современных образовательных реалиях является формирование мотивации учащихся к получению знаний. Особенно к самостоятельному изучению интересующих дисциплин. Предметы, которые являются обязательными для сдачи ОГЭ и ЕГЭ, данным фактом формируют дополнительную мотивацию к их изучению. Более того, родители учащихся часто подключают репетиторскую помощь по данным предметам. Такой же дополнительной поддержкой пользуются иностранный язык и литература как предметы, формирующие универсальные полезные навыки и знания для будущего.

Но химия, как предмет обучения, редко получает дополнительную мотивацию извне к ее изучению. Кому-то она кажется сложной, кому-то ненужной, кому-то и вовсе неинтересной. Трудность состоит в том, что учебный материал, который учитель передает своим ученикам в ходе обучения, отличается от живой практики и жизненного опыта обучающихся, на учебных занятиях крайне редко обсуждаются практические трудности и разбираются ситуации из обыденной жизни. Больше всего это совершается из-за смешения задач и функций науки и учебного предмета, их неоправданного сближения.

Еще большую сложность в образовательном процессе вызывает тот факт, что современные учащиеся с каждым годом все больше теряют интерес к обучению. Учащиеся и их родители рассматривают учебу как нечто должное, как необходимую ступеньку к получению высшего образования либо документа о среднем образовании для получения работы.

Поэтому на уроках все реже появляются активные ученики, которые могут работать наравне с педагогом. Учащиеся в большинстве своем пассивны и ждут, что им подадут знания без их дополнительного участия. Педагог выступает в роли человека, который должен ученику, без обратной связи от последнего.

Исходя из этого, профессиональная компетентность учителя химии должна быть больше, чем просто умение отобрать тот объем фактологического материала, который сможет сформировать у учащихся общее представление об основных химических понятиях, явлениях, закономерностях. Для формирования понимания учащимися основ теоретического материала педагогу необходимо привить им навыки применения химических законов и теорий для объяснения наблюдающихся в природе явлений. Поэтому педагогу нужно делать акцент не на теоретическую сторону образовательного процесса, а на активную деятельность [1, с. 98]. Это еще раз подчеркивает то, что роль практических работ при преподавании химии очень высока.

Самое главное, нужно помнить, что химия прежде всего экспериментальная наука, и роль эксперимента в ней должна быть ведущей и в образовательном процессе [2, с. 37]. Многие учащиеся ждут изучения данного предмета еще с начальной школы в надежде на регулярное проведение экспериментов, но если их ожидания заменит традиционные виды деятельности: чтение, конспектирование, пересказ, заучивание и т. п., то можно уже после первой четверти потерять заинтересованного ученика и обратить его в пассивного слушателя.

Методика обучения химии должна нацеливать обучающихся на самостоятельный анализ химических явлений, сравнение химических объектов и побуждать их к самостоятельному мышлению и решению проблемных задач. Более того, это поможет сформировать у детей важный ключевой навык XXI века – критическое мышление. Также важно показывать роль химии в окружающем мире, в ключевых профессиях и сферах деятельности человека.

Химия и учебно-исследовательская деятельность должны стать синонимами и идти рука об руку в образовательном процессе.

Литература

1. Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе : сборник научных статей / Витеб. гос. ун-т ; под ред. проф. Е. Я. Аршанского. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2018. – 342 с. – Текст : непосредственный.
2. Учебно-исследовательская деятельность учащихся: реалии и перспективы : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ., 21 апреля 2018 г., Омск / отв. ред. Е. С. Асмаковец. – Омск : Издательский центр «КАН», 2018. – 190 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.016:91

DOI: 10.26170/Kso-2020-200

Янцер Оксана Васильевна,

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

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: географическое образование; педагогические вузы; образовательные программы.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает вопросы современного географического образования в педагогических вузах России. Проанализированы и выявлены наиболее востребованные программы, позиции вступительных испытаний, средних баллов ЕГЭ и количества бюджетных мест. На примере УрГПУ показаны особенности реализации географического образования и возможные пути решения проблем в педагогических вузах России.

Yantser Oksana Vasilievna,

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

CURRENT STATE OF GEOGRAPHICAL EDUCATION IN RUSSIAN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

KEYWORDS: geographical education; pedagogical universities; educational programs.

ABSTRACT. The author examines the issues of modern geographical education in pedagogical universities of Russia. Analyzed and identified the most popular programs, positions of entrance tests, average use scores and the number of budget places. Using the example of USPU, the author shows the features of implementing geographical education and possible ways to solve problems in pedagogical universities in Russia.

Географическое образование служит неотъемлемой частью общей системы образования на всех ее ступенях. Отличительная черта и ценность географии состоит в формировании у обучающихся общенаучной картины мира и широкого мировоззрения. С точки зрения дидактики географическое образование необходимо рассматривать как образование, имеющее целью развитие пространственных знаний, умений и навыков у студентов в процессе их аудиторных и полевых занятий, предполагающих систематическую работу с картами, планами, аэрофотоснимками и другими средствами отображения земной поверхности [3]. Проблема подготовки учителей географии для развивающейся системы общего среднего образования остается довольно острой. Подготовка учителя географии – отдельная проблема в теоретическом и в практическом контексте. Она должна учитывать объективные сложности усвоения географического содержания и новые целевые установки в обучении школьной географии в рамках формирующейся философии образования [2].

Географическая наука отличается сложным внутренним строением, обусловленным полиструктурностью предмета познания, многогранностью подходов и методов исследования, пространственными и временными параметрами изучаемых явлений и процессов. К предпосылкам развития высшего географического образования в вузах можно отнести политические, социально-экономические, историко- и научно-педагогические. В связи с изменениями стандартов образования, внедрением новых подходов и методов в системе высшего образования, значительно возросли требования к уровню и качеству подготовки выпускников. В этих условиях традиционно сложившаяся система высшего географического педагогического образования нуждается в модернизации, иных педагогических технологиях, в разработке и применении инновационных форм и методов при преподавании географических дисциплин. Современный дидактический принцип личностно-ориентированного обучения требует взаимосвязанной деятельности студента и преподавателя, которая должна обеспечить достижение четко спланированных результатов обучения, т. е. использования системно-деятельностного подхода. Основные принципы эффективности обучения – проблемности, личностного взаимодействия, единства развития каждого обучающегося и группы, самообучения на основе рефлексии, ориентированные на индивидуализацию обучения с использованием оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля [7].

Русское географическое общество в 2014-2015 гг. силами преподавателей МГУ им. М.В. Ломоносова осуществило масштабный исследовательский проект «Университетская география в современном мире», результатом которого стала коллективная монография «Университетская география в современном мире» [4; 6]. Совокупный анализ данных о структуре, содержании и учебно-методическом обеспечении высшего географического и эколого-географического образования в различных университетах мира позволил выделить несколько региональных моделей университетской географии в странах мира [6]. Обособленным вопросом изучения стоит проблема географического образования в педагогических вузах страны.

Анализ данных сайта <https://postupi.online/professiya/uchitel-geografii> [8] позволил выяснить следующие особенности положения по приему в государственные вузы на профили, связанные с географией в 2019 году. Среди классических университетов, например, МГУ им. М.В. Ломоносова, Вологодский, Саратовский ГУ, Кубанский, ЮФУ, ПГНИУ, Иркутский и других, 15 объявляли набор на профили, предполагающие получение квалификации, позволяющей преподавать географию в учебных заведениях. Из них только шесть в качестве одного из вступительных испытаний принимали результаты ЕГЭ по географии (МГУ, СГУ, ЮФУ, Смоленский, Кубанский и Адыгейский университеты) и в трех – Горно-Алтайском, Приамурском и Сибирском государственном индустриальном университете предполагался экзамен в вузе. Педагогические вузы, принимающие в качестве одного из вступительных испытаний ЕГЭ по географии, также немногочисленны: из двадцати одного изученного вуза лишь в пяти (24% от всех пед. вузов) данные результаты необходимы для

поступления (МПГУ, МГПУ, ЯГПУ, Волгоградский и Благовещенский педагогические университеты). Знание обществознания и русского языка учитывается при поступлении во всей выборке педагогических вузов. В зависимости от второго профиля вступительным испытанием может быть математика (43% вузов), история (24%), биология (14%), иностранный язык (5%). Средний балл ЕГЭ поступивших на бюджетную форму обучения дневного отделения по трем вступительным испытаниям за 2019 год варьирует от 46,7 до 71,3. Количество бюджетных мест – от 0 до 32, среднее количество мест – 17. Наиболее представленными в перечне и востребованными образовательными программами являются «География и безопасность жизнедеятельности», «География и история» и «География и иностранный язык».

Современное географическое педагогическое образование в нашей стране, наряду со значительными успехами, к сожалению, имеет ряд негативных моментов, среди которых необходимо отметить следующие:

- с переходом на уровневую систему подготовки частично утрачена фундаментальность географического образования;
- из-за недостатка финансирования и сокращения часов ограничена возможность проведения выездных полевых практик, приглашения сторонних (в том числе и иностранных) преподавателей из научно-исследовательских организаций и вузов для чтения отдельных курсов;
- снижается количество бюджетных мест;
- среди направлений подготовки по сравнению с прошлыми годами все реже встречается география в «чистом» виде, в связи с чем сокращается объем учебной нагрузки – количество часов на географические дисциплины катастрофически сокращается за счет блока «базовых» дисциплин и равнозначности количества часов, выделяемых в образовательном стандарте на второй профиль;
- ослаблена общая социально-культурная и естественнонаучная составляющая.

Кроме того, в системе географического образования все еще слаба преимущество школы и вуза: в основной своей массе для абитуриентов характерна слабая мотивация к учебе, научно-исследовательской работе. Это характерно для современного состояния и отношения к профессии учителя в целом – слабая подготовка в среднем образовании и общая социальная обстановка в обществе.

Подводя итог изучению системы высшего педагогического географического образования, можно подчеркнуть следующие особенности его реализации в УрГПУ.

1. Учет отечественных национальных традиций и современного опыта российских и зарубежных вузов, а также ориентация на потребности рынка труда и запросы абитуриентов. Междисциплинарные направления подготовки, объединяющие географию со смежными профилями, способствуют большим возможностям трудоустройства, открывают широкие возможности междисциплинарной подготовки. Исходя из этого, в УрГПУ открыты интересные и востребованные профили географического педагогического образования. В бакалавриате это профили: «География и биология» (2016 г.) – традиционная программа для нашего вуза, реализуемая многие годы в рамках специалитета; «География и безопасность жизнедеятельности» с 2017 года; «География и история» (2014 г.) – традиционное направление для ряда университетов Европы, которое способствует интеграции с европейским образовательным пространством. В магистратуре с 2015 г. реализуется программа «Географическое и туристско-краеведческое образование».

2. Гибкость и восприимчивость образовательных программ к современным инновациям в науке и образовании, учет мнения студентов и выпускников, что позволяет своевременно вносить корректировки в содержание и название профилей подготовки. Поэтому преимущество нашей программы «Географическое и туристско-краеведческое образование» очевидно и состоит в том, что она представляет синтез базового географического и инновационного педагогического дополнительного образования, ее нацеленность на освоение методологии туристско-образовательной деятельности. Выпускники данной магистерской программы, независимо от профиля их бакалаврской подготовки, могут успешно работать учителями географии, квалифицированно разрабатывать туристско-образовательные маршруты; осу-

ществлять экскурсионно-туристскую деятельность; работать с различными возрастными категориями граждан; организовывать образовательные туры любой направленности, длительности и сложности.

3. Большое преимущество УрГПУ в географической подготовке, по сравнению с некоторыми региональными вузами, – наличие квалифицированных кадров географов-профессионалов, имеющих соответствующее педагогическое географическое образование. Высокий научный и научно-педагогический потенциал позволяет успешно вести научные исследования в Уральском регионе и за его пределами, внедрять их в практику преподавания, инициировать активное обсуждение проблем географического образования в научно-образовательной среде на конференциях и форумах разного уровня [5].

Для совершенствования географического образования в педагогических университетах необходима более тесная связь вузовской и школьной географической подготовки, а также усиление роли и места географической культуры в обществе. Этому во многом сегодня способствует активная деятельность Русского географического общества, под эгидой которого разработана новая Концепция географического образования в России; ставший традицией ежегодный Всероссийский (с 2017 г. – международный) географический диктант; организация тематических географических смен и экспедиций. Позитивными тенденциями разработки и совершенствования содержания современного географического образования являются усиление научных основ его содержания при одновременном обеспечении доступности. Важным вектором может служить установление оптимального соотношения между теоретическими и эмпирическими знаниями и увеличение удельного веса теоретических знаний (мировоззренческие идеи, элементы научных теорий, научные понятия и др.), смещение акцента с констатации географических фактов на их анализ, синтез, обобщение и классификацию [1]. Вероятным решением ряда проблем в реализации географического образования может быть увеличение приема на образовательные программы уровня бакалавриата с двумя профилями, которые значительно расширяют возможности педагога при трудоустройстве, увеличение целевого приема в вузы по договорам предприятий и организаций и развитие качественной системы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Важнейшей задачей российского географического образования можно считать его интегрирование в мировую систему географического образования, с использованием опыта Международного географического союза и учетом рекомендаций Международной Хартии географического образования. В процессе модернизации высшего педагогического географического образования важно не утратить всего ценного, накопленного за долгие годы и характеризующего своеобразие российской национальной и региональной образовательной традиции.

Литература

1. Gorbanyov, V. Reforming Geography Education in Modern Russia / V. Gorbanyov, I. Barinova. – Текст : непосредственный // Research In Geographic Education. – 2006. – V. 8.
2. Каропа, Г. Н. Методика преподавания географии : курс лекций / Г. Н. Каропа. – Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2004. – 248 с. – Текст : непосредственный.
3. Таможняя, Е. А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.02 / Таможняя Е. А. – Москва, 2010. – 46 с. – Текст : непосредственный.
4. Университетская география в современном мире / под ред А. С. Наумова. – Москва : Буки Веди, 2016. – 282 с. – Текст : непосредственный.
5. Шульгина, О. В. Гуманитаризация естественнонаучного образования как основа развития интегративного мышления в системе «природа – общество – культура» / О. В. Шульгина, Д. П. Шульгина. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». – 2014. – № 1 (13). – С. 82-89.
6. Шульгина, О. В. Бенчмаркинг-исследование высшего географического образования в вузах России и зарубежных стран / О. В. Шульгина, Т. С. Воронова, Т. П. Грушина. – Текст : непосредственный // Вестник МГПУ. Серия «Естественные науки». – 2018. – № 2 (30) – С. 66-80.

7. Гайсин, Р. И. Развитие географического образования в высших учебных заведениях Республики Татарстан: в XX – начале XXI вв. / Р. И. Гайсин. – URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-geograficheskogo-obrazovaniya-v-vysshih-uchebnyh-zavedenijah-respubliki.html>. – Текст : электронный.
8. Список вузов, в которых можно получить профессию учителя географии. – URL: https://postupi.online/professiya/uchitel-geografii/vuzi/?page_num=3. – Текст : электронный.

РЕЗОЛЮЦИЯ

по итогам работы Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования»

Международный педагогический форум «Стратегические ориентиры современного образования», посвященный 90-летию основания Уральского государственного педагогического университета, состоялся 5-6 ноября 2020 года в г. Екатеринбурге. Форум организован в рамках реализации стратегических целей национальных проектов «Образование» и «Наука», федерального закона «Об образовании в РФ» по вопросам воспитания обучающихся, направлен на дальнейшее развитие научно-исследовательской работы в области методологии комплексного изучения проблем обучения и воспитания, обсуждение актуальных и перспективных направлений в педагогической практике, а также развитие существующих и формирование новых направлений в заявленной научной области. При поддержке Министерства Просвещения РФ организаторами форума выступили ФГОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» и Министерство образования и молодежной политики Свердловской области.

Участие в Форуме приняли 645 делегатов из 21 субъекта Российской Федерации и ряда зарубежных стран – Грузии, Белоруссии, Боливии, Германии, Казахстана, Китая, Кыргызстана, Норвегии, Узбекистана, Украины. В рамках работы пленарного заседания и тематических треков был заслушан 331 доклад, опубликовано 310 материалов 405 авторов. С приветственным обращением к участникам Форума выступили представители органов государственной власти федерального и регионального уровней.

В рамках дискуссионной повестки форума прошло обсуждение приоритетных направлений развития отечественного и зарубежного образования на разных уровнях (включая дошкольное образование, начальное общее образование, основное общее образование, среднее профессиональное образование и высшее педагогическое образование), проектов и программ цифровизации образовательного процесса, обсуждение вопросов гуманизации образования, профессиональной адаптации молодого педагога, форм научной деятельности. Была организована работа 16 тематических треков:

- ✓ Субъектный подход в педагогике и психологии.
- ✓ Воспитательный потенциал обучения в дошкольном, среднем, дополнительном и профессиональном образовании.
- ✓ Антропологические основания и принципы современного образования.
- ✓ Цифровизация образования.
- ✓ Исследование субъект-субъектной парадигмы в педагогической теории и практике.
- ✓ Традиционные и инновационные методы филологического образования.
- ✓ Междисциплинарный подход в изучении и образовании лиц с особыми образовательными потребностями.
- ✓ Управление образованием: проблемы, тенденции, эффективность.
- ✓ Актуальные тренды географического и экологического образования.
- ✓ Человеческое измерение истории. Образование: траектории развития.
- ✓ Педагогическое образование в регионах: история и перспективы развития.
- ✓ Проектная и исследовательская деятельность обучающихся в образовательной организации.
- ✓ Психология образования: актуальные проблемы, научные подходы и эффективные практики.
- ✓ Межкультурная коммуникация и продвижение русского языка и культуры.
- ✓ Инклюзивное образование: анализ и обобщение современной педагогической практики.
- ✓ Проблемы воспитания культуры творчества в учреждениях образования России.

В рамках Форума прошло обсуждение следующих фундаментальных научных проблем, лежащих в области формирования новой методологии современного образования и ее практической реализации на всех уровнях образовательного процесса.

1. Со-бытийная парадигма. Антропологические основания современного образования. Интенсификация развития человека средствами современного образования происхо-

дит и может обеспечиваться тем, что организованные образовательные процессы идут навстречу со-бытийной природе человека в отношениях ребенок – взрослый, взрослый – взрослый. Все структурные компоненты со-бытия человека, включая со-знание, со-чувствие, со-общение, со-действие, со-весть не противостоят друг другу, а образуют целостность, способную к самоорганизации. Со-бытийная парадигма важна и актуальна не только для исследования антропологических аспектов единства экзистенциальных, культурных, деятельностных и информационных оснований бытия человека, но и для исследования единства современного обучения и воспитания.

2. Методологические основания и реализация субъектного подхода в педагогике и психологии. Феномен субъекта обсуждают в науке со второй половины XX века, вместе с тем, разнятся подходы как к его пониманию (дефиниция, структура, механизмы и пр.), так и к его роли в формировании и развитии личности. Субъектный подход в педагогике – это не только создание условий для реализации активности со стороны обучающихся, но и несколько другой взгляд на педагога как субъекта своей профессиональной деятельности. Были обсуждены вопросы, касающиеся дидактических принципов, основывающихся на субъектном подходе; психологических механизмов, обеспечивающих становление субъектности личности; разнообразных форм и поведенческих моделей реализации субъектности в профессиональной, социальной и других сферах. Отдельное внимание уделено проблематике развития культуры творчества и созданию условий для творческой самореализации субъекта.

3. Усиление приоритета воспитания в образовательной практике. Фундаментальность проблемы соотношения воспитания и обучения в рамках образовательного процесса очевидна. Состоялась научная дискуссия по вопросам содержания, форм, методов и технологий современного воспитания в рамках образовательных организаций самой различной направленности, определены стратегические направления, воспитательный потенциал, а также актуальный контент и доступные практики, позволяющие организовать данный процесс как приоритет общенационального масштаба, с учетом изменений в федеральном законодательстве РФ об образовании.

4. Цифровая трансформация образовательного процесса и адаптация к ней субъектов образовательного взаимодействия. В условиях социальной неопределенности переход к цифровому формату образования стал одним из своевременных и адекватных решений. Вместе с тем, очевидными стали многочисленные проблемы, связанные как с вопросами качества образования, так и с практической реализацией данной формы обучения с учетом многообразия факторов, которые необходимо учитывать (техническая оснащенность, компетентность субъектов образовательного процесса и пр.). Было организовано обсуждение существующих подходов к цифровизации образования, ее задач, возможности и целесообразности их реализации с точки зрения обеспечения качества образования и требований ФГОС. Рассмотрены вопросы интеграции массовых онлайн курсов в учебный процесс педагогических вузов, а также возможности альтернативных решений (например, открытых образовательных ресурсов).

5. Необходимость комплексного и системного психологического сопровождения образовательного процесса. Психология образования на сегодняшний день владеет уникальными научными знаниями, позволяющими не только создавать конгруэнтные условия для развития личности в самые разные возрастные периоды, но и способствовать формированию таких личностных новообразований, которые наиболее востребованы в современных социальных реалиях. Ключевой проблемой стало раскрытие психологических условий персонализации образовательного процесса, обсуждение успешных моделей, инструментов и механизмов психолого-педагогического сопровождения разных категорий обучающихся. Отдельный дискурс посвящен роли педагогов и родителей, их взаимодействию, возникающему при переходе из традиционного образовательного пространства в индивидуальную динамическую интерактивную онлайн среду.

6. Современные подходы к преподаванию истории, географии и филологических дисциплин. Содержание образования не только обеспечивает передачу накопленного социокультурного опыта, но и способствует формированию необходимых личностных новообразований обучающихся. Оно должно отвечать многочисленным требованиям, начиная с преемственности, заканчивая актуальностью и востребованностью в современных реалиях.

В связи с этим обсуждение вопросов, касающихся преподавания отдельных блоков дисциплин, чрезвычайно важно, поскольку позволяет выработать у научного сообщества и практиков единую точку зрения, общее видение как на передачу конкретной сферы знаний, так и на образование в целом. Ведущими фундаментальными проблемами стали: роль и перспективы исторического образования в рамках традиций развития университета, актуальные тренды современного географического образования в школе и вузе, ключевые вопросы, связанные с процессами изучения речевой деятельности: формирование текстовой компетенции в практике гуманитарного образования; разработка и внедрение лингвокреативных технологий развития языковой личности; психолингвистические аспекты дискурсивного анализа новых феноменов языкового сознания в современном социокультурном контексте.

7. История становления региональных образовательных кластеров и современная практика управления образовательной организацией. Осмысление исторических аспектов становления образовательных систем в региональном контексте позволит не только сохранить ключевые принципы, преемственность и аутентичность современного образования, но и позволит придерживаться единой логики в управлении современным образовательным кластером региона. Происходящие трансформации общества требуют от руководителей и персонала образовательных организаций всех уровней образования изменений, которые и должны обеспечить полноценную профессиональную деятельность в современных условиях, когда наблюдается поворот от понимания образования как государственной функции к образованию как преобразованию социальной реальности.

8. Образование лиц с особыми образовательными потребностями и инклюзивное образование. В рамках Форума была затронута крайне острая на сегодняшний день проблема обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями, рассмотрены клинические механизмы когнитивных и поведенческих расстройств у детей, стратегии формирования понятий и их синтеза в детском возрасте, практики работы с письменной речью детей с особыми образовательными потребностями, в том числе в условиях цифрового образования. Ключевой темой стало инклюзивное образовательное пространство, его психологическая безопасность и развитие в поликультурной среде. Были обсуждены и осмыслены как сама категория «инклюзия», так и множество связанных с ней понятий, которыми широко оперируют ученые и практики разных стран: инклюзивные процессы, инклюзивное взаимодействие, инклюзивная культура, инклюзивное образование, инклюзивная среда, инклюзивные сервисы, инклюзивное волонтерство и др. Размышления ученых над понятийно-терминологическими проблемами инклюзивных процессов позволили выявить методологические основания развития инклюзивного образования, обосновать концептуально-теоретические основы инклюзивной педагогики, спрогнозировать стратегически значимые ориентиры структурных инклюзивных преобразований образовательной системы и практики.

Научное издание

Стратегические ориентиры современного образования

Часть 2

Подписано в печать 22.10.2020. Формат 60x84¹/₁₆.
Бумага для множ. аппаратов. Печать на ризографе.
Гарнитура « Times New Roman».
Усл. печ. л. 19,8. Уч.-изд. л. 33,2.
Тираж 500. Заказ 5162.

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me