

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 4

Екатеринбург 2020

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. Герт, 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, профессор
Е.В. Коротаева, доктор педагогических наук, профессор
Л.А. Максимова, кандидат педагогических наук, доцент
С.А. Новоселов, доктор педагогических наук, профессор
М.В. Попов, доктор исторических наук, профессор
А.А. Симонова, доктор педагогических наук, профессор
Б.Е. Стариченко, доктор педагогических наук, профессор
Н.Г. Тагильцева, доктор педагогических наук, профессор
И.А. Филатова, кандидат педагогических наук, доцент
А.П. Чудинов, доктор филологических наук, профессор
О.В. Янцер, кандидат географических наук, доцент

С83 **Стратегические ориентиры современного образования** : сборник научных статей / Уральский государственный педагогический университет. – Электрон. дан. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – Часть 4. – 1 CD-ROM. – Текст : электронный.

ISBN 978-5-7186-1729-0 (ч. 4)
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 978-5-7186-1729-0 (ч. 4)
ISBN 978-5-7186-1706-1

© ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА.....	4
Биктуганов Ю.И. Инновационные процессы в системе образования Свердловской области.....	7
Андреева Е.Е. К вопросу об определении понятия правовой компетенции старшеклассников.....	12
Басова И.В. Образовательная среда ДОУ как пространство социализации детей.....	15
Бредгауэр В.А., Матвеева И.А. О преподавании курса «Индивидуальный проект» в общеобразовательной школе.....	18
Воронина Л.В., Утюмова Е.А. Реализация субъект-субъектной образовательной парадигмы в образовании периода детства.....	21
Гаспарович Е.О., Козлова А.С. Значение университетской организационной культуры в формировании soft skills студентов с ограниченными возможностями здоровья.....	25
Гаспарович Е.О., Дуяр Е.М. Дистанционное обучение как направление цифровизации профессиональной подготовки.....	29
Гилёва М.А. Наставничество и TWI-система как основные инструменты проектирования трудоустройства молодых специалистов.....	33
Зиннатуллина З.Р. Язык как маркер состояния общества в литературе.....	35
Кислякова Н.А. Проблема формирования коллектива в условиях учреждений закрытого типа.....	40
Кудреватых А.Н. Своеобразие психологизма в «Моей исповеди» Н.М. Карамзина.....	42
Куликова Е.А. Субъект-субъектная парадигма образования в формате профессиональной переподготовки.....	46
Кусова М.Л. Концепт «Родина» в сознании школьника.....	48
Мусхаджиева Т.А. Дистант как вынужденная форма взаимодействия с детьми с ОВЗ.....	51
Огоновская И.С. Современный педагог: траектории развития исторического сознания....	53
Таршис Л.Г. Профессор Г.И. Таршис (1930–2017 гг.) и ее вклад в ризологию и отечественное образование.....	57
Юлдашева М.Б. Теоретическое и эмпирическое изучение феномена одиночества.....	62
Ясинских Л.В., Лю Сяолинь. Музыкально-компьютерные технологии в развитии интонационного слуха студентов музыкальных колледжей в КНР.....	66
Ясинских Л.В. Проектная деятельность как средство формирования универсальных учебных действий на уроках области «Искусство».....	68
РЕЗОЛЮЦИЯ по итогам работы Международного педагогического форума «Стратегические ориентиры современного образования».....	71

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ ФОРУМА

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

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

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

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

Ректор УрГПУ,
доктор психологических наук, профессор

Светлана Минюрова

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

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

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

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

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

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

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

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

Министр образования и молодежной политики
Свердловской области

Юрий Иванович Биктуганов

Уважаемые участники Международного педагогического форума!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

М.В. Богинский

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

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

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

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

Деятельность региональных инновационных площадок

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

Региональными инновационными площадками осуществляется реализация проектов по следующим направлениям:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Инновационные процессы в сфере воспитания

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Как результат внедрения целевой модели наставничества образовательные организации должны получить:

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

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

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

Педагогический кластер

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

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

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

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

Методическое сопровождение деятельности педагогических классов осуществляется специалистами УрГПУ.

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

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

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

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

Андреева Екатерина Евгеньевна,

старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической компаративистики, Институт общественных наук, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: bulgackova@yandex.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; формирование компетенций; правовые компетенции; старшеклассники; правовое образование; правовая культура; понятийный аппарат.

АННОТАЦИЯ. В статье актуализируется проблема формирования правовой компетенции у старшеклассников, что обусловлено как нормативными правовыми актами, так и ожиданиями современного российского общества. Выявлено, что понятие «правовая компетенция старшеклассников» изучено недостаточно, поскольку большинство ученых, занимающихся исследованием компетентностного подхода в правовом образовании, рассматривали формирование правовой компетенции в процессе профессиональной подготовки. В статье предлагается определение понятия «правовая компетенция старшеклассников», а также выделяются ее содержательные компоненты.

Andreeva Ekaterina Evgenievna,

Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Pedagogical Comparativistics, Institute of Social Sciences, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

TO THE QUESTION OF DEFINITION OF THE CONCEPT LEGAL COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

KEYWORDS: competence-based approach; formation of competencies; legal competence; high school students; legal education; legal culture; conceptual apparatus.

ABSTRACT. The article actualizes the problem of formation of legal competence in high school students, which is due to both regulatory legal acts and the expectations of modern Russian society. It is revealed that the concept of “legal competence of high school students” is insufficiently studied, since most scientists who study the competence approach in legal education have considered the formation of legal competence in the process of professional training. The article offers a definition of the concept of “legal competence of high school students”, and also highlights its content components.

Одним из приоритетных направлений государственной политики в области образования является правовое образование граждан, что отражено в ряде нормативных правовых документов. Обращаясь к Федеральным государственным образовательным стандартам, также можно отметить, что правовое обучение и воспитание школьников реализуется на всех этапах обучения. На этапе начального общего образования элементы права изучаются в рамках предмета «Окружающий мир», основное общее образование включает изучение предмета «Обществознание» с соответствующим правовым блоком, в среднем общем образовании правовое образование реализуется как в интегрированном предмете «Обществознание», так и в самостоятельном предмете «Право». При этом следует отметить, что для современного человека недостаточно овладеть комплексом правовых знаний, умений и навыков (ЗУН) и адаптироваться к существующим правовым нормам в обществе. Сегодня важно применять право, оценивать правовые явления, воздействовать на правовые нормы, обладая собственной системой представлений о самом себе, о других, о правовой системе общества. Эта мысль подчеркивается и в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», которая ставит перед педагогами задачу перехода на практико-ориентированное обучение. В рамках новых образовательных стандартов процесс обучения уже не может рассматриваться только как усвоение обучающимися суммы ЗУН, а понимается как процесс развития личности, обретения ею социального опыта через деятельность. На это указывает Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, который в качестве приоритетных задач предмета «Право» утверждает, что деятельность педагогов должна быть нацелена на формирование основ правосознания обучающихся для соотнесения собственного поведения и поступков других людей с нравственными ценностями и нормами поведения, установленными законодательством Российской Федерации, убежденности в

необходимости защищать правопорядок правовыми способами и средствами [9]. Особое значение в реализации этой идеи связано с формированием правовой компетенции старшеклассников, на что указывают не только ученые, но и практики [4].

Вышесказанное актуализирует необходимость понимания сущности правовой компетенции старшеклассников, ее понятия и структуры. Но прежде необходимо установить, что понимать под компетенцией и каковы ее ключевые характеристики. В научной литературе существует множество авторских определений и классификаций компетенций. Огромный вклад в научное понимание компетенции внесли такие ученые, как В. И. Андреев, В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Э. М. Калицкий, А. В. Макаров, А. В. Хуторской и др.

Так, в работах Э. Ф. Зеера под компетенциями понимаются «обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека на практике реализовывать свою компетентность» [6, с. 13]. И. А. Зимняя определяет компетенции как «интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями» [7, с. 40]. В. И. Байденко под компетенцией понимает «меру образовательного успеха личности, проявляющуюся в его собственных действиях, в определенных профессионально и социально значимых ситуациях» [2, с. 10]. Аргументировав необходимость введения в научный оборот универсального понятия профессиональной компетенции и выявив ее компонентный состав, К. Э. Безукладников обосновал, что под профессиональной компетенцией следует понимать психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности [3, с. 35]. Точка зрения приведенных ученых сходится в том, что компетенция является основой для качественного и эффективного решения не только социальных, но и профессиональных задач.

В свою очередь А. В. Хуторской не акцентирует внимание на значимости компетенции именно в поле профессиональной деятельности и определяет компетенцию как «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [11]. С точки зрения В. И. Андреева, основой компетенции является умение, однако важны не только умения, но и знания, способности, соответствующие этой компетенции, личностные качества и даже опыт творческой деятельности. Значит, компетенция является «интегральным показателем, степенью готовности личности (включающей позитивную мотивацию, знания, умения, способности и опыт творческой деятельности), которая проявляется, развивается и реализуется в решении определенного комплекса учебных, профессиональных и других задач» [1, с. 258-259].

Синтезируя характеристики компетенции, приведенные выше в авторских определениях, можно сделать вывод о том, что речь идет о готовности и способности личности осуществлять деятельность в различных социальных и профессиональных ситуациях. Следовательно, понятия «готовность» и «способность» наиболее полно отражают сущность компетенции и являются ее ключевыми характеристиками. Опираясь на вышесказанное, мы будем определять понятие «компетенция» как способность и готовность применять систему знаний и умений и успешно действовать на основе практического опыта в определенной области.

Ученые, исследующие сущность правовой компетенции, сходятся во мнении, что ее формирование должно осуществляться в ходе профессиональной подготовки студентов среднего профессионального и высшего образования. Следовательно, помимо ключевых характеристик, содержание правовой компетенции будет включать и характеристики, обусловленные особенностями направления профессиональной подготовки. Многообразие подходов к вопросу определения профессионально-правовых компетенций и путей их формирования содержится в трудах А. А. Гулакяна, О. В. Гусева, А. В. Каревой, А. В. Коротун, М. А. Соболевой. Говоря о *правовой компетенции будущего социального педагога*, А. В. Коротун рассматривает компетенцию как «интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность данной личности применять си-

стему правовых знаний и умений в осуществлении социально-правовой защиты детства, правового воспитания обучающихся, проявляя при этом такие профессионально значимые качества, как правовая активность, ответственность, коммуникативность и толерантность» [8, с. 39]. М. А. Соболева определяет *правовую компетенцию студентов медицинского института* как «интегральное качество личности, отражающее ее способность и готовность использовать правовые знания и умения, задаваемые образовательным стандартом, для решения практических задач, реализуя при этом такие профессионально-значимые личностные качества, как ответственность, коммуникативность, эмпатия, толерантность» [10].

Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на обилие научных исследований о сущности и процессе формирования компетенций, в том числе профессиональных и профессионально-правовых, аспект изучения правовой компетенции старшеклассников остается недостаточно разработанным.

На основе анализа понятия «компетенция» в педагогических исследованиях нами уточнено понятие «правовая компетенция старшеклассников», которое представляет собой интегральное свойство личности, основанное на правовых ценностях общества, отражающее способность и готовность старшеклассника применять систему правовых знаний и умений в правовых ситуациях.

Содержание правовой компетенции старшеклассников определяется через ее компоненты, которые можно выделить исходя из существенных признаков данного понятия с точки зрения различных научных подходов. Т. Б. Гребенюк представила понятие «компетенция» с точки зрения системного, деятельностного, личностного и целостного подходов, которые позволили создать достаточно точное представление о структуре этого понятия. Исследователь пришла к выводу, что деятельностный подход отражает практическую направленность компетенции, включающую умения и способности, направленные на реализацию этой компетенции; системный подход определяет состав и связь между отдельными элементами компетенции; личностный подход раскрывает составляющие компетенции, обусловленные свойствами и качествами личности, значимыми для усвоения и реализации компетенции в определенных ситуациях; целостный подход направлен на выявление всех возможных сторон компетенции и их координацию, взаимозависимость [5]. Исходя из вышеизложенного, нами выделены следующие компоненты правовой компетенции старшеклассников:

- мотивационно-ценностный – принятие обучающимися права как ценности для общества и личности, способствующее мотивации старшеклассников на деятельность в рамках правового поля;

- когнитивный – система правовых знаний и умений, отражающих уровень правовой компетенции старшеклассников;

- коммуникативно-деятельностный – комплекс коммуникативных и правовых умений, содействующих правовой деятельности старшеклассников.

Таким образом, формирование правовой компетенции старшеклассников предполагает становление личности старшеклассника, обладающей совокупностью правовых знаний, умений, ценностей, способов поведения, мотивирующих на правовую деятельность и формирующих позитивное отношение к ней. Это значит, что в общеобразовательной организации необходимо организовать процесс правового образования и наполнить его содержанием так, чтобы он был направлен на формирование не только знаний, но и определенных умений, навыков, опыта деятельности и личностных качеств обучающегося.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающее решение проблемы. Результаты исследования дополняют и расширяют существующие теоретические представления в области формирования компетенций, создают теоретическую основу и открывают перспективы для дальнейшего исследования проблем формирования правовой компетенции.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс : учебное пособие / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с. – Текст : непосредственный.

2. Байденко, В. И. Компетенции в высшем профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 10.
3. Безукладников, К. Э. Технология развития готовности будущего учителя к педагогической самореализации : монография / К. Э. Безукладников, Б. А. Крузе, В. Р. Осколкова. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2011. – 143 с. – Текст : непосредственный.
4. Безукладникова, И. В. Правовая компетентность учащихся и условия ее формирования / И. В. Безукладникова. – Текст : электронный // Персональный сайт учителя истории, обществознания и права И. В. Безукладниковой. – URL: <http://innvik.ucoz.ru/index/0-40> (дата обращения: 17.09.2020).
5. Гребенюк, Т. Б. Проблемы компетентностного подхода в средней и высшей школе : сб. науч. тр. / Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – 99 с. – Текст : непосредственный.
6. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с. – Текст : непосредственный.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя. – Текст : непосредственный // Высшее образование сегодня – 2003. – № 5. – С. 34-42.
8. Коротун, А. В. Правовая компетенция социального педагога: теория и практика формирования в вузе : монография / А. В. Коротун. – Екатеринбург : ИД «Ажур», 2014. – 212 с. – Текст : непосредственный.
9. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта : Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 18.09.2020). – Текст : электронный.
10. Соболева, М. А. Формирование правовой компетенции студентов медицинского института : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Соболева М. А. ; Орловский государственный университет. – Орел, 2013. – 221 с. – Текст : непосредственный.
11. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 5864.

УДК 373.24

DOI: 10.26170/Kso-2020-312

Басова Ирина Владимировна,

заведующий муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детского сада № 223; 620085, Россия, г.Екатеринбург, бульвар Самоцветный, 8; e-mail: irina.v.basova@gmail.com

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ДОУ КАК ПРОСТРАНСТВО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда; социализация детей; социально-личностное развитие; регио-подход; пространственная педагогика; фасилитационные технологии; открытое пространство; предметно-пространственная среда; дошкольные образовательные организации.

АННОТАЦИЯ. Осмысление актуальных тенденций современного образования и социальных запросов показывает необходимость модернизации образовательной среды детского сада. В статье рассматриваются несколько концептуальных подходов к организации эффективной образовательной среды, направленной на позитивную социализацию ребенка. Создание в детском саду модели реального детского социума «OPEN SPACE», состоящей из различных игровых интерактивных площадок, позволит реализовать потенциальные возможности дошкольников.

Basova Irina Vladimirovna,

Head of Municipal Autonomous Preschool Educational Institutions Kindergarten No. 223, Ekaterinburg, Russia

EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AS A SPACE FOR THE SOCIALIZATION OF CHILDREN

KEYWORDS: educational environment; socialization of children; social and personal development; regio approach; spatial pedagogy; facilitation technologies; open space; subject-spatial environment; preschool educational organizations.

ABSTRACT. Understanding current trends in modern education and social needs shows the need to modernize the educational environment of the kindergarten. The article discusses several conceptual approaches to organizing an effective educational environment aimed at positive socialization of a child. Creating a model

of a real children's society "Outer Space" in a kindergarten, consisting of various interactive playgrounds, will realize the potential opportunities of preschoolers.

В современном российском обществе возрастает потребность в людях, неординарно мыслящих, творческих, активных, социально мобильных и адаптивных к полифонии информации, изменчивым условиям среды и технологизированности жизни. Система образования в настоящее время испытывает дефицит в актуальных технологиях развития личности ребенка. В детских садах отдается предпочтение познавательному развитию ребенка в ущерб социально-личностному. Это обусловлено повышением требований школы к интеллектуальному уровню будущих первоклассников, а также недостаточной разработанностью технологий социально-личностного развития дошкольника.

Актуальность проблемы трансформации образовательной среды в дошкольном образовательном учреждении (ДОУ) подтверждается процессами стандартизации системы образования, социальным и нормативным запросом к качественным результатам дошкольного образования. В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) прописаны следующие целевые установки образовательной среды: создание условий позитивной социализации и всестороннего личностного, морально-нравственного, познавательного развития ребенка, формирования инициативы и творческих способностей, благодаря соответствующим возрасту видам деятельности, сотрудничеству со взрослыми и сверстниками в зоне ближайшего развития. В широком смысле все проявления образовательной среды предназначены для того, чтобы ребенок стал полноценным активным участником социального мира.

В настоящей статье мы представляем модель создания образовательной среды ДОУ, раскрываем степень влияния среды на социализацию детей. Как мы отметили выше, на данный момент в нормативно-правовых документах в сфере образования подчеркивается приоритетность обновления образовательной среды. Эта тема особенно актуальна в педагогической практике, но еще недостаточно изучена и раскрыта в научно-исследовательских материалах, недостаточно рассмотрена в педагогических энциклопедиях и профессиональных словарях [4, с. 65]. В национальном проекте «Образование» упоминается только словосочетание «цифровая образовательная среда», которое касается общего и профессионального образования и не ориентировано на дошкольный возраст.

Образовательная среда – совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий становления и развития личности [6]. Традиционно в ДОУ выделяют следующие элементы образовательной среды: предметно-пространственная, информационная и социальная среда. А. Б. Афонин, Ю. Н. Галагузова, В. В. Колесников и К. В. Чупина добавляют в эту классификацию еще 3 компонента: институциональный, содержательно-методический и коммуникативно-организационный [2, с. 30-31].

Во многих научных трудах «образовательное пространство» понимается как место для свободного выбора деятельности – общения, развития, творчества, исследования, игр, а также как условие приобретения социального опыта и ценностей. Показателем эффективности образовательного пространства в ДОУ является успешная социализация ребенка.

Одним из первых важность социально-личностного развития ребенка подчеркнул Л. С. Выготский, отметив, что воспитательный процесс осуществляется через взаимовлияние личного опыта ребенка и социальной среды, создаваемой и регулируемой педагогом. Таким образом, главные помощники в становлении ребенка как личности – культурный контекст и среда. По Л. С. Выготскому, «переживание какой-нибудь ситуации, переживание какой-либо части среды определяет то, какое будет иметь влияние эта ситуация или эта среда на ребенка» [3]. При применении данного подхода пассивное подчинение требованиям заменяется на активное поведение ребенка в получении знаний, развитии способностей и социализации. Сторонниками концепции Л. С. Выготского выступали такие исследователи, как Ж. Ж. Пиаже, Д. Дьюи, Л. Малагуцци.

Последователь Л. С. Выготского, основатель реджио-подхода Лорис Малагуцци выделил пространственную педагогику. Он утверждал, что «у ребенка есть три учителя: взрослый, ребенок и пространство, в котором он находится». Среда должна видоизменяться вме-

сте с проектами и опытом детей и взрослых, в конце года пространство группы совсем не похоже на изначальное. Педагогический процесс реджио направлен на формирование чувства непринужденности, свободного самовыражения ребенка, креативного и критического мышления, самоорганизованности, эмпатии и социализации. Инновация реджио-подхода в том, что в образовательной среде ДООУ используются всевозможные материалы, технические устройства, цвета, оттенки, текстуры, запахи, пробуждающие все органы чувств. Л. Малагуцци уверен: пытливість ума ребенка поможет ему самообучаться и саморазвиваться, потому что «ребенок – не пустой сосуд, который нужно наполнить, а ларец с сокровищами, которые нужно явить миру». Задача педагога – направлять, слушать и создавать пространство для будущих исследований ребенка.

Передовая практика и исследования процесса социализации установили, что ребенок с самого рождения готов к коммуникации и диалогу со взрослыми, он – индивидуальный активный субъект образовательной деятельности с уникальным мнением, способностью принятия решения, ответственностью, ярко выраженной тягой к познанию и особенностью познавать мир через общение в среде со сверстниками и взрослыми.

Существенное значение при создании образовательной среды имеет компетентность, ответственность педагога в обеспечении условий для самовыражения ребенка и равноправное партнерство. Воспитать социально успешную личность может только педагог, ориентированный на интересы и потребности ребенка, способный вдохновить его на деятельность, совершать открытия вместе с ним, помочь понять мир и найти в нем свое место, готовый предложить родителям эффективные способы сотрудничества [5].

В условиях модернизации образования важно при создании образовательной среды отдать предпочтение не консерватизму, а современным подходам, один из которых – фасилитационная технология «OPEN SPACE». Это развивающая предметно-пространственная среда в ДООУ, модель реального детского социума, открытое пространство со свободной планировкой, помогающее каждому ребенку найти место для деятельности, инициативы, самостоятельности, активности и ответственности.

При создании открытого пространства в ДООУ следует руководствоваться принципами: антропоцентризма (основательного и активного размещения ребенка в среде), природосообразности в материалах для игры и в дизайне помещений, подлинности предмета (использования артефактов «взрослой» жизни – настоящей техники, бытовых средств, задвижек и пр.), совместности и общего дела, принцип «домика» (наличие места для уединения), цикличности и повторяемости для закрепления полезных привычек, соответствия (препятствия преодолимы ребенком, путь приносит радость) и принцип смены мизансцен для инициативности, устойчивости интереса к работе в группе и к предметам [1]. Принципы оформления и дизайна помещений открытого пространства направлены на пробуждение чувств детей и взрослых, создание новых связей между объектами, формирование отношений и сотрудничества.

Реализовать технологию открытого пространства в детском саду возможно с помощью инновационных проектов, обогащения предметно-пространственной среды, информационно-коммуникационных ресурсов в соответствии с требованиями ФГОС ДОО.

Зона открытого пространства в ДООУ состоит из различных игровых интерактивных площадок:

- Игровая площадка «Мы – исследователи» направлена на формирование навыков исследовательского поведения, умение задавать вопросы, наблюдать, выдвигать гипотезы, видеть проблемы, делать выводы.

- «Мы – проектировщики» развивает элементарные навыки проектирования деятельности, нацелена на оригинальные творческие продукты и их презентацию.

- «Первые механизмы» позволяет исследовать свойства предметов и объектов, создавать первые механизмы и использовать их в игровой деятельности.

- «Построй свою историю» создает пространство для развития конструктивных, коммуникативных навыков, умения работать в команде, визуализировать свои истории, рассказывать, развивая творческое мышление.

Помимо интерактивных площадок можно использовать лаборатории как модель интеллектуально-мотивационной среды, способствующей формированию у детей первичного

опыта проектной, конструктивно-модельной, поисковой деятельности и предпосылок профессиональной ориентации. Это может быть «детский технопарк» или «робототехника».

В ходе исследования мы проанализировали образовательную среду ДООУ как пространство социализации детей и пришли к выводу, что данное понятие недостаточно изучено в научных трудах, несмотря на социальный запрос в нормативно-правовых документах. Среди трех рассмотренных нами подходов к организации образовательной среды в ДООУ мы акцентируем внимание на фасилитационной технологии «OPEN SPACE», которая способствует социализации ребенка в условиях детского сада.

Благодаря этому подходу, помимо развивающих условий в группах, мы открываем пространство детям, создавая для них дополнительные интерактивные игровые площадки различной направленности, где дети могут расширить возможности межгрупповой и разновозрастной коммуникации и самореализации в разных видах активности. Реализация модели реального детского социума «OPEN SPACE» обеспечит позитивную социализацию детей и проявится в любознательности, увлеченности, креативности, успешной ориентации в социальной среде и мобильности.

Литература

1. Дизайн интерьеров детских садов: для детей от 3 до 6 лет : учебно-практическое пособие для педагогов дошкольного образования / А. фон дер Беек, М. Бук, А. Руффнах ; под ред. С. Н. Бондаревой, Н. А. Бондаревой, Н. А. Воробьевой [и др.]. – М. : Издательство «Национальное образование», 2015. – 136 с. – Текст : непосредственный.
2. Организация инклюзивной среды в учреждениях культуры : научно-практическое пособие для сотрудников учреждений культуры / А. Б. Афонин, Ю. Н. Галагузова, В. В. Колесников [и др.] ; Уральский государственный педагогический университет ; под научной редакцией Ю. Н. Галагузовой. – Екатеринбург, 2019. – 176 с. – Текст : непосредственный.
3. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М., 2005. – 671 с. – Текст : непосредственный.
4. Иванова, С. В. О толковании актуальных понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» / С. В. Иванова. – Текст : непосредственный // Понятийный аппарат педагогики и образования : коллективная монография / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург, 2016. – Вып. 9. – Текст : непосредственный.
5. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение» / под ред. В. К. Загвоздкина, И. Е. Федосовой. – М. : Издательство «Национальное образование», 2019. – 334 с. – Текст : непосредственный.
6. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-ponyatie-struktura-tipologiya/viewer> (дата обращения: 20.06.20). – Текст : электронный.

УДК 371.38

DOI: 10.26170/Kso-2020-313

Бредгауэр Вера Александровна,

учитель физики, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 97» им. А.В. Гуменюка; 620061, Россия, г. Екатеринбург, пос. Исток, ул. Механизаторов, 1; e-mail: cabinet24@yandex.ru

Матвеева Ирина Альбертовна,

руководитель педагогических проектов, учитель химии, Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 4»; 624000, Россия, г. Арамиль, ул. Рабочая, 130; e-mail: matveeva.ia@list.ru

О ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ» В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: индивидуальные проекты; метод проектов; проектная деятельность; старшеклассники; компетентностный подход; ФГОС; федеральные государственные образовательные стандарты; проектно-исследовательская деятельность; учителя; метапредметные компетенции.

АННОТАЦИЯ. Авторы раскрывают содержание деятельности учителя по управлению проектно-исследовательской деятельностью старшеклассников в процессе внедрения федеральных государственных образовательных стандартов среднего общего образования, актуализируют организацион-

ные процедуры внедрения «Индивидуального проекта» в практику образовательного процесса школы. Обучение предмету «Индивидуальный проект» рассматривается как инструмент формирования метапредметных компетенций школьников в учебной деятельности.

Bredgauer Vera Alexandrovna,

Physics Teacher, Municipal Autonomous Educational Institution “Secondary School No. 97” named after A.V. Gumenyuk, Ekaterinburg, Russia

Matveeva Irina Albertovna,

Head of Pedagogical Projects, Chemistry Teacher, Municipal Autonomous General Educational Institution “Secondary School No. 4”, Aramil, Russia

ABOUT THE “INDIVIDUAL PROJECT” IN THE SECONDARY SCHOOL

KEYWORDS: individual projects; method of projects; project activity; high school students; competence-based approach; federal state educational standards; design and research activities; teachers; metasubject competences.

ABSTRACT. The authors reveal the contents of the teacher’s activities in the management of the project and research activities of high school students in the process of implementing federal state educational standards of secondary general education, update the organizational procedures of the introduction of the “Individual Project” in the practice of the school’s educational process. Learning the subject “Individual Project” is seen as a tool to form meta-subject competencies of schoolchildren in educational activities.

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) делает работу школьников над проектом равнозначной процессу освоения учебных предметных дисциплин, что подтверждается включением дисциплины «Индивидуальный проект» в учебный план, чего ранее никогда не было. Это говорит о востребованности педагогической и методологической подготовки учителя к проектированию, так как данный вид учебной деятельности представлен не только на старшей ступени обучения, но и в начальной и основной школе. Однако лишь старшеклассники имеют законодательно закреплённое стандартное количество часов в Учебном плане на работу над проектом «в течение одного или двух лет в рамках учебного времени», требование к представлению завершённого проекта как результата самостоятельной, но под руководством учителя (тьютора) деятельности «по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области (познавательной, практической, учебно-исследовательской, социальной, художественно-творческой, иной)» (согласно требованиям ФГОС СОО) [1].

В настоящее время активно обсуждается вопрос отбора содержания и определения методов обучения школьников дисциплине «Индивидуальный проект». И. М. Суворова обосновывает целесообразность системного подхода к организации индивидуальной проектной деятельности учащихся на уровнях основного и среднего общего образования на основе системообразующего курса, реализуемого в соответствии с современными образовательными стандартами. В статье представлена модель сотрудничества лица и опорного университета в организации проектной работы, включающая следующие компоненты: консультативный блок для учителей и учеников по содержанию и тематике проектов, блок повышения квалификации для начинающих педагогов, блок психологической диагностики и тренинга педагогов и учащихся, блок элективного пропедевтического модуля «Основы проектной и исследовательской деятельности» для 7–9-х классов, итоговый блок «Индивидуальный проект» для 10–11-х классов [2]. Д. А. Логинов разработал примерную программу метапредметного курса «Индивидуальный проект» на основе модульной системы, ориентированной на развитие информационной грамотности школьников [3]. Содержание программы Д. А. Логинова включает четыре модуля: 1. Методология проектной и исследовательской деятельности; 2. Информационные ресурсы проектной и исследовательской деятельности; 3. Защита результатов проектной и исследовательской деятельности; 4. Коммуникативные навыки. В основе методики Д. А. Логинова лежит технология компетентностно-ориентированного образования [4–5]. М. В. Половкова представила программу курса «Индивидуальный проект», где индивидуальный проект выполняется обучающимся самостоятельно под руководством учителя (тьютора) по выбранной теме в рамках одного или нескольких изучаемых учебных предметов, курсов в любой избранной области деятельности (познавательной, практической, учебно-

исследовательской, социальной, художественно-творческой и др.). Отличительная особенность методики М. В. Половкой состоит в том, что значительная часть занятий предусматривает групповую и коллективную работу [6]. Появилось учебное пособие «Индивидуальный проект. 10–11 классы», система заданий в котором направлена на развитие учебно-исследовательских компетенций школьников – способности постановки цели и формулирования гипотезы исследования, планирования работы, отбора и интерпретации необходимой информации, структурирования аргументации результатов исследования на основе собранных данных, презентации результатов. При этом предполагается, что результат освоения курса должен быть представлен в виде завершеного учебного исследования или разработанного проекта: информационного, творческого, социального, прикладного, конструкторского, инженерного [7]. Рабочая тетрадь «Индивидуальный проект. 10–11 классы» содержит материалы, направленные на формирование системных представлений и опыта применения методов, технологий проектной и учебно-исследовательской деятельности. В данной рабочей тетради представлено 101 учебное задание, обеспечивающее возможность оптимально организовать образовательный процесс по учебному предмету «Индивидуальный проект» [8]. Е. А. Фатневой, М. А. Яшиной отмечена роль основного общего образования как основы для успешной реализации учебного курса «Индивидуальный проект» в старшей школе. «Именно на уровне основного общего образования у обучающихся должны быть сформированы основы культуры исследовательской и проектной деятельности, навыки разработки, реализации и презентации результатов исследования или проекта» [9].

Авторами разработана учебная программа дисциплины «Индивидуальный проект» с применением AR-технологии для создания учебного проекта обучаемыми. Школьникам предлагается создать проект «оживление учебника» в виде простого AR-приложения для Android-устройства с помощью Vuforia и Unity 3D. Содержание программы авторов также включает раздел «Методология проектной и исследовательской деятельности», освоение которого школьниками ведется на основе пособия [7]. В условиях цифровой трансформации образования, предполагающей эффективное применение цифровых технологий для перехода к персонализированному и ориентированному на результат образовательному процессу, целесообразно преподавание дисциплины «Индивидуальный проект» на основе цифровых технологий. Тем более что современные условия дистанционного обучения школьников осложняют преподавание дисциплины «Индивидуальный проект» традиционными методами. Программа направлена на когнитивное развитие обучаемых и способствует формированию и развитию у них компетенций критического и креативного мышления, коммуникации и кооперации («4К») [10].

Таким образом, разработка содержания и методики обучения школьников дисциплине «Индивидуальный проект» на основе цифровых технологий актуальна. В настоящее время необходимо внедрить данную программу в школьные учреждения. В заключение также отмечаем актуальность технологий и методов краудсорсинга в сочетании с мобильными интернет-технологиями и геоинформационными системами для поддержки совместной проектно-исследовательской деятельности школьников, которые использует глобальная школьная лаборатория (ГлобалЛаб). Педагогический скаффолдинг, заложенный при построении технологической платформы ГлобалЛаб, обеспечивает освоение учащимися приемов и навыков совместной проектной и исследовательской деятельности

Литература

1. Петренко, А. А. Управление проектно-исследовательской деятельностью старшеклассников в процессе реализации федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования / А. А. Петренко. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. – 2019. – Т. 6, № 2 (12). – С. 94-100.
2. Суворова, И. М. Взаимодействие опорного университета и профильного лицея в организации проектной деятельности учащихся / И. М. Суворова. – Текст : непосредственный // Непрерывное образование: XXI век. – 2019. – № 3 (27). – С. 90-97.
3. Логинов, Д. А. Примерная программа метапредметного курса «Индивидуальный проект» для образовательных организаций, реализующих программы среднего общего образования / Д. А. Логинов. – Саратов : ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. – 20 с. – Текст : непосредственный.

4. Голуб, Г. Б. Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования : методическое пособие для педагогов / Г. Б. Голуб, Е. А. Перелыгина, О. В. Чуракова ; под ред. проф. Е. Я. Когана. – Самара : Учебная литература, 2009. – 176 с. – Текст : непосредственный.
5. Голуб, Г. Б. Основы проектной деятельности школьника / Г. Б. Голуб, Е. А. Перелыгина, О. В. Чуракова ; под ред. проф. Е. Я. Когана. – Самара : Учебная литература, 2009. – 224 с. – Текст : непосредственный.
6. Сборник примерных рабочих программ. Элективные курсы для профильной школы : учеб. пособие для общеобразоват. организаций / Н. В. Антипова [и др.]. – М. : Просвещение, 2019. – 187 с. – Текст : непосредственный.
7. Индивидуальный проект. 10–11 классы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / М. В. Половкова, А. В. Носов, Т. В. Половкова [и др.]. – М. : Просвещение, 2019. – 159 с. – Текст : непосредственный.
8. Индивидуальный проект : рабочая тетрадь. 10–11 классы : учебное пособие / Л. Е. Спиридонова, Б. А. Комаров, О. В. Маркова [и др.]. – СПб. : КАРО, 2019. – 104 с. – Текст : непосредственный.
9. Фатнева, Е. А. Преемственность в организации учебно-исследовательской и проектной деятельности обучающихся на уровнях основного общего и среднего общего образования / Е. А. Фатнева, М. А. Яшина. – Текст : непосредственный // Вестник Белгородского института развития образования. – 2018. – № 2 (8). – С. 128-135.
10. Компетенции «4к»: формирование и оценка на уроке : практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с. – Текст : непосредственный.

УДК 373.31:373.32

DOI: 10.26170/Kso-2020-314

Воронина Людмила Валентиновна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: voronina@uspu.me

Утюмова Екатерина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения естественному, математике и информатике в период детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: utumovaea@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ В ОБРАЗОВАНИИ ПЕРИОДА ДЕТСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательные парадигмы; дошкольники; младшие школьники; активная образовательная позиция; алгоритмические умения; цифровое образовательное пространство; образовательный процесс.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности реализации субъект-субъектной образовательной парадигмы в процессе образования детей дошкольного и младшего школьного возраста, анализируется готовность педагогов к формированию у детей активной позиции в учении. Раскрываются общие подходы к организации образовательного процесса периода детства, реализующего субъект-субъектное взаимодействие его участников, в условиях цифровизации образования.

Voronina Ludmila Valentinovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Yutumova Ekaterina Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Science, Mathematics and Computer Science in Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

IMPLEMENTATION OF THE SUBJECT-SUBJECT EDUCATIONAL PARADIGM IN CHILDHOOD EDUCATION

KEYWORDS: educational paradigms; preschoolers; younger students; active educational position; algorithmic skills; digital educational space; educational process.

ABSTRACT. The article examines the peculiarities of the implementation of the subject-subject educational paradigm in the education of pre-school and primary school-age children, the readiness of teachers to form an active position in the teachings of children is analyzed. The general approaches to the organization of the educational process of the period of childhood, implementing the subject-subject interaction of its participants, are revealed, in the digitalization of education.

Модернизация системы образования в России происходит по нескольким направлениям, связанным с формированием социокультурного пространства. Одним из таких направлений реформирования системы образования является переход от сложившейся в советское время системы отечественного образования к европейской, американской. Отвечая потребностям общества, которому необходима компетентная, свободная, постоянно развивающаяся личность, начиная с 90-х годов XX века изменились принципы построения процесса образования и принципы взаимодействия всех его участников: обучаемого и обучающего, на смену субъект-объектной образовательной парадигме пришла субъект-субъектная. В отличие от субъект-объектной образовательной парадигмы, при реализации которой ребенок является объектом, а обучающий – субъектом, субъект-субъектная парадигма определяет, что и ребенок, и обучающий его взрослый являются полноправными субъектами в образовательном процессе. А. В. Брушлинский и А. В. Рубинштейн определили субъекта как человека, находящегося на высшем уровне деятельности, общения, целостности, автономности [1].

Основой субъект-субъектной парадигмы отечественной системы образования являются методологические и теоретические исследования по проблемам развивающего обучения (В. В. Давыдова [7], Л. В. Занкова [9], И. Я. Лернера, Д. Б. Эльконина [14] и др.), личностно-ориентированного обучения (Ш. Амонашвили [2], Ю. К. Бабанского [3], И. С. Якиманской [15] и др.), по проектированию образовательного процесса на основе общности и равноправности всех его участников (В. В. Рубцов [11], Г. А. Цукерман [13], Б. Д. Эльконин [14] и др.).

Несмотря на некоторые различия в авторской позиции, ученые сходятся в том, что обучающий становится субъектом обучения – основной ценностью образовательного процесса, а основная цель образования – это развитие способностей ребенка на основе его индивидуальных возможностей и потребностей. Причем обучаемый, то есть ребенок, сам определяет те знания и умения, которые он планирует освоить, преподаватель должен только оказать помощь в удовлетворении его образовательных запросов. Однако проблема заключается в том, что ребенок-дошкольник или младший школьник не может выстраивать адекватный запрос по своему образованию и развитию, у него еще не сформированы образовательные потребности. Именно в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей начинают формироваться основные умения и алгоритмы выстраивания своей образовательной деятельности: принятие и осознание цели предстоящей деятельности, планирование последовательности действий, направленных на достижение требуемой цели, анализ, оценка полученного результата, а если цель не достигнута, то корректировка произведенной деятельности. В таком контексте основная роль педагога в процессе обучения детей данного возраста заключается в создании таких условий, при которых у ребенка формируется активная позиция в процессе деятельности при открытии новых знаний, совместное решение с педагогом возникающей проблемы, устранение возникшего затруднения. Другими словами, педагог должен побуждать детей к активному и целенаправленному познанию окружающего мира, в процессе которого субъект получает знания и умения, опыт общения и социальной активности.

С целью определения насколько педагоги дошкольных образовательных организаций и учителя начальной школы осознают значимость формирования у детей основных алгоритмов учебной деятельности, активной позиции в учении, развития у детей проблемного видения, критического мышления, умения планировать свою деятельность, было проведено открытое анкетирование группы педагогов ДОО, проходивших курсы повышения квалификации, и учителей начальной школы – магистрантов Уральского государственного педагогического университета. Респондентам были предложены вопросы, связанные с осмыслением субъект-субъектной образовательной парадигмы: «Что такое субъект? субъект образовательной деятельности?», «Назовите характерные черты субъекта образовательной деятельности», «Зависит ли степень субъектности (объектности) в образовательном процессе от возраста? гендерной принадлежности? индивидуальных характеристик?», «Кто в большей степени заинтересо-

ван в формировании субъектной позиции в образовании: обучающийся? учитель? родитель? администрация? будущий работодатель? государство? И так далее. Обоснуйте свой ответ», «Определите плюсы субъект-субъектной образовательной парадигмы для ребенка», «Определите зоны риска применения субъект-субъектной образовательной парадигмы в дошкольном и младшем школьном возрасте», «Отличается ли позиция субъекта в образовании до цифровой эпохи и в период цифровой эпохи? Если „да“, то чем именно?», «Дистанционное обучение способствует формированию субъектной или объектной позиции обучающегося?»

Качественный анализ ответов респондентов показал, что большинство воспитателей ДОО и учителей начальной школы в целом правильно определяют субъекта образовательного процесса, выделяют его основные характеристики: активность в образовательном процессе, самостоятельность принятия решений, выбора образовательной траектории, саморегуляция, самооценка и рефлексия выполненной образовательной деятельности. При ответе на вопрос: от чего зависит степень субъектности в образовательном процессе, педагоги выделили в первую очередь возраст обучаемых (по мнению 46% опрошенных младший школьник и дошкольник меньше готов к субъектности, он не всегда готов отстаивать свое природное «почему?» перед взрослыми и не способен к саморегуляции своей деятельности, а вот подросток или старший школьник в процессе онтогенеза больше готов к субъектности) и почти все опрошенные отметили, что индивидуальные особенности ребенка влияют на степень его субъектности в обучении – что в большей мере соответствует действительности. Так, В. В. Булкин [4] в своем исследовании отмечал, что готовность к субъект-субъектной парадигме зависит от индивидуальных особенностей обучаемых, в частности, даже от принадлежности к тому или иному государству. Автор отмечал, что 50% населения США являются представителями «индивидуалистических психотипов», поэтому для них субъект-субъектная организация учебного процесса оправдана и актуальна. В России же 85% студентов, которые были протестированы, относятся к группе «коллективистов», которые ориентированы на традиционную субъект-объектную систему обучения, в основе которой лежало структурирование изучаемого учебного материала, последовательное его изучение под руководством преподавателя. Поэтому изменения в системе образования в большей степени идут не под влиянием потребностей отдельных людей, а являются решением общегосударственных задач, откликом на изменяющиеся условия в трудовой и общественной жизни страны.

Отвечая на вопрос: «Кто в большей степени заинтересован в формировании субъектной позиции в образовании?», 42% респондентов указали самого обучающегося, так как сформированность его субъектной позиции напрямую связана с будущей учебной и профессиональной деятельностью, 52% указали, что должны быть заинтересованы все участники образовательного процесса: обучающийся, педагог, а также родитель, администрация, будущий работодатель и государство (все хотят видеть человека активного, думающего, умеющего гибко подстраиваться к реалиям жизни, способного к саморазвитию), а 6% считают, что в большей мере в этом заинтересован родитель.

Среди несомненных плюсов субъект-субъектной образовательной парадигмы педагоги отметили «активную позицию обучающегося», «мотивированность обучающегося в получении образовательного результата», «развивающий эффект образовательного процесса», «учет индивидуально-психологических особенностей каждого обучающегося, в результате чего образовательный процесс становится персонализированным».

К минусам и рискам данной парадигмы респонденты отнесли «возможную несистемность получаемых обучаемыми знаний и умений при самостоятельном выборе образовательной траектории», «отсутствие постоянного контроля педагога за образовательной деятельностью обучаемого», «возможную несвоевременную помощь педагога при возникновении затруднения в образовательном процессе».

Цифровизация образования, по мнению всех респондентов, способствует формированию позиции субъекта у обучающегося. Интернет, компьютерные образовательные программы являются инструментом для организации самообразовательной деятельности человека. Однако студенты-магистранты отметили, что дистанционное обучение почти не повлияло на формирование у них субъектной позиции обучаемого, образовательный процесс не изменился, но данная форма обучения требовала большей самоорганизации, самодисципли-

ны. Магистранты выделили отложенный характер помощи преподавателя: если при выполнении заданий у них возникали вопросы, то задать их было некому, что далеко не всегда продуктивно. То есть при организации субъект-субъектной образовательной парадигмы важна не форма, а способ и методы организации образовательного процесса.

Таким образом, обобщая результаты проведенного исследования, отметим, что реализация субъект-субъектной образовательной парадигмы в дошкольном и младшем школьном возрасте возможна, если педагог будет создавать условия для активного включения ребенка в процесс достижения образовательного результата посредством формирования у детей дошкольного возраста алгоритмических умений (что подробно рассмотрено в работах [5; 6; 12] авторов), а у младших школьников универсальных учебных действий. Дети должны научиться сначала осознавать цель предстоящей деятельности, выполнения учебного задания, а к концу обучения в начальной школы участвовать в целеполагании, если необходимо с помощью педагога осуществлять планирование предстоящей деятельности при решении учебного задания, разбивать деятельность на отдельные шаги, выполнять эти шаги в строго определенной последовательности, оценивать достижение поставленной перед ними цели, осуществлять при помощи педагога рефлексию своей деятельности, если необходимо, то корректировать свою деятельность для достижения результата, при возникновении проблемы, затруднения в деятельности, а также участвовать в обсуждении проблемы, в нахождении вариантов ее решения. То есть проектирование, выстраивание образовательного процесса закреплено за педагогом, а непосредственная его реализация должна быть предоставлена ребенку, который является активным субъектом в процессе взаимодействия и сотрудничества при создании продукта своей деятельности, усвоение знаний и умений должно осуществляться в процессе диалога, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции. Контроль за достижениями ребенка необходимо осуществлять на эмоциональном, рефлексивном и действенном уровнях (то есть что сделал, усвоил, что осознал и что нового получил для себя и как это повлияло на его внутренние ценности, интересы).

Одной из форм реализации субъект-субъектного взаимодействия в современном цифровом образовании периода детства может быть проектная деятельность, причем проект должен быть не индивидуальным, а коллективным или групповым, то есть целесообразно реализовывать сетевые проекты. В последнее время в дистанционном образовании широко применяется коллективная познавательная деятельность в виде онлайн-проектов. Обучающиеся создают интерактивные газеты, учатся решать общую проблему и критически относиться к собственному и чужому образовательному опыту, делиться своим опытом и существовать вместе [10].

На основе анализа литературы [8] можно выделить следующие принципы построения цифрового образовательного процесса периода детства: 1) принцип персонализации, направленный на построение обучающимся (с помощью педагога) индивидуального образовательного маршрута, свободный выбор обучающимся состава учебной группы для выполнения заданий и т. п.; 2) принцип гибкости и адаптивности, учитывающий индивидуальный подход в обучении – способ и темп предъявления учебного материала, уровень и характер педагогической поддержки, в частности, уровень сложности предъявляемых заданий и т. п.; 3) принцип целесообразности, который требует использования только таких цифровых технологий и средств обучения, которые обеспечивают достижение поставленных целей образовательного процесса; 4) принцип интерактивности, т. е. обучение в сотрудничестве и взаимодействии, связан с построением образовательного процесса на основе активной многосторонней коммуникации, осуществляемой в разных формах между обучающимися, педагогами и другими субъектами, вовлеченными в образовательный процесс; 5) принцип мультимедийности, т. е. использование в образовательном процессе различного рода «цифровой» наглядности (презентации, инфографика, дополненная реальность и др.).

Воспитатель и учитель начальной школы должны сформировать у ребенка умение учиться, заложить основные базовые знания и умения по каждому предмету, тогда в старшем школьном возрасте и в профессиональной деятельности человек сможет быть полноправным субъектом образовательного процесса, самостоятельно выстраивая собственную образовательную траекторию.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна / К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский. – М. : Наука, 1989. – 243 с. – Текст : непосредственный.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский дом Шаавы Амонашвили, 1995. – 496 с. – Текст : непосредственный.
3. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 558 с. – Текст : непосредственный.
4. Булкин, В. В. Субъект-субъектная образовательная парадигма в условиях провинциального вуза / В. В. Булкин. – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 104-109.
5. Воронина, Л. В. О готовности к проектной деятельности в дошкольном образовании / Л. В. Воронина, Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2019. – № 8. – С. 50-56.
6. Воронина, Л. В. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений / Л. В. Воронина, Е. А. Утюмова. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 74-84.
7. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований : учеб. пособие для студентов вузов / В. В. Давыдов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 613 с. – Текст : непосредственный.
8. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова – М. : Издательство «Перо», 2019. – 98 с. – Текст : непосредственный.
9. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с. – Текст : непосредственный.
10. Игнатова, Н. Ю. Образование в цифровую эпоху : монография / Н. Ю. Игнатова. – Нижний Тагил : НТИ (филиал) УрФУ, 2017. – 128 с. – Текст : непосредственный.
11. Рубцов, В. В. О деятельностном содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы / В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов. – Текст : непосредственный // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 4. – С. 62-68.
12. Утюмова, Е. А. Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста / Е. А. Утюмова. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 3. – С. 94-100.
13. Цукерман, Г. А. Введение в школьную жизнь / Г. А. Цукерман, К. Н. Поливанова. – М. : Генезис, 2003. – 128 с. – Текст : непосредственный.
14. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. – Текст : непосредственный.
15. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.14:376.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-315

Гаспарович Елена Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Управления персоналом и психологии», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: geo1605@yandex.ru

Козлова Анна Сергеевна,

магистрант 2 курса кафедры «Управления персоналом и психологии», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: annakozl@yandex.ru

ЗНАЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ФОРМИРОВАНИИ SOFT SKILLS СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: студенты с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; soft skills; формирование soft skills; организационная культура; высшие учебные заведения.

АННОТАЦИЯ. Востребованность студентов с ограниченными возможностями здоровья на рынке труда определяется уровнем сформированности soft skills. Soft skills позволяют активно продвигаться

по карьерной лестнице, стать незаменимым специалистом лицам с ограниченными возможностями здоровья. Именно в студенческие годы активно формируются подобные навыки. В данной статье рассматривается влияние организационной культуры на формирование и развитие «oft skills студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Gasparovich Elena Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Kozlova Anna Sergeevna,

2st year Master's Degree Student of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

THE IMPORTANCE OF UNIVERSITY ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE FORMATION OF SOFT SKILLS STUDENTS WITH DISABLED POSSIBILITIES

KEYWORDS: students with disabilities; limited health opportunities; soft skills; formation of soft skills; organizational culture; higher education institutions.

ABSTRACT. The demand for students with disabilities in the labor market is determined by the level of formation of soft skills. Soft skills allow people with disabilities to actively move up the career ladder and become an indispensable specialist. It is during the student years that such skills are actively formed. This article examines the influence of organizational culture on the formation and development of soft skills of students with disabilities.

В современных условиях значению организационной культуры университета при обучении студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уделяется значительное внимание. С одной стороны, это важная задача государства – с помощью своих социальных институтов оказывать поддержку и помощь гражданам с ОВЗ. В этой связи получение студентами с ОВЗ высшего образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

С другой стороны, университет, который создает необходимые условия (доступную среду) для обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья в первую очередь ставит перед собой следующие актуальные вопросы. Насколько эффективна сложившаяся в нем организационная культура и в каком проявлении в ней отражается аспект обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья? В какой степени проявляется социальная ответственность вуза перед обществом в целом и перед данной группой студентов по их профессионализации, социализации, адаптации на рынке труда?

Исследование значения организационной культуры и социальной ответственности становится инструментом формирования особой доступной среды для отдельных групп лиц, позволяет решать самые остро стоящие проблемы. Для высшего учебного заведения это обстоятельство имеет особое значение, так как это социальный институт, доступ к которому должен иметь каждый, согласно законам Российской Федерации.

Исследованию проблемы социализации, образования, профессионализации людей с ОВЗ находится методологическое и теоретическое обоснование в работах психологов и социологов. Р. Н. Жаворонков усматривает меры, которые необходимо принять государству для реализации положений Конвенции об образовании с целью учета интересов граждан с ОВЗ. Д. С. Ведихова изучает вопросы развития инклюзивного образования в России. Л. С. Гладилина проводит исследование процесса социально-психологической адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и развития толерантности по отношению к ним. С. Г. Жиркова определяет формы и особенности применения инклюзивного образования. П. Р. Егоров разрабатывает адаптивные компьютерные технологии в инклюзивном образовании детей с проблемами зрения.

Однако работ по исследованию значения организационной культуры вуза при обучении студентов с ОВЗ недостаточно. В изучении данного вопроса мало используется теоретический и практический потенциал возможностей исследований в области управления персоналом. Данное исследование направлено на выявление влияния университетской организационной культуры на формирование soft skills студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Проблема формирования «мягких» навыков (soft skills) в университетской среде является актуальной, так как современная трансформация общества требует от специалиста не только профессиональных навыков, но и, так называемых, «универсальных» навыков для успешной повседневной коммуникации, таких как гибкость мышления, стрессоустойчивость, эрудиция, коммуникабельность, лидерство и т. д. Это значимо для профессиональной подготовки студентов с ограниченными возможностями здоровья.

В современном российском обществе все студенты (независимо от состояния их здоровья и возможных ограничений) представляют собой важнейший стратегический ресурс государства, являются будущими профессионалами, от которых зависит развитие важнейших социальных сфер, таких как политика, экономика, образование, государственное управление и другие. На сегодняшний день научно-технический прогресс достиг таких темпов, что мир изменяется буквально на глазах. Молодым специалистам с ограниченными возможностями здоровья необходимо постоянно развивать так называемые мягкие навыки для того, чтобы быть достойным конкурентом на рынке труда и достигать поставленных целей. Формирование и развитие soft skills напрямую зависит от организационной культуры университета.

Система высшего образования сегодня рассматривается как важнейший институт социализации личности в целом и лиц с ограниченными возможностями здоровья, в частности, где обучение и воспитание представляют собой единый процесс, направленный на подготовку высокообразованных, эрудированных, культурных, творчески мыслящих специалистов. В студенческие годы молодые люди с ограниченными возможностями здоровья наиболее активно приобретают навыки общественно-политической деятельности, приобщаются к ценностям культуры, значительно расширяют круг общения. Современный университет – это не только образовательный институт, это и научно-исследовательская, проектная и творческая деятельность. Университеты сегодня предлагают большой выбор форматов, в том числе и в разной степени формализованные объединения студентов, которые реализуют различные направления деятельности, способствующие формированию и развитию у студентов с ограниченными возможностями здоровья широкого спектра компетенций. Университеты наиболее высокого класса обращают особое внимание на развитие личности своих студентов с ограниченными возможностями здоровья и их «мягких» навыков, реализуя, прежде всего, эту задачу в рамках большого количества студенческих сообществ, вовлекая подавляющее большинство студентов с ограниченными возможностями здоровья в их деятельность.

Изучением влияния организационной культуры на развитие организации в разное время занимались В. Сате, Т. Парсонс, Р. Квин, Дж. Рорбах и др. В своих работах они отмечали, что цель организационной культуры заключается в выстраивании деятельности организации в сторону развития персонала, развития их навыков и впоследствии к повышению прибыли и доходности организации.

М. В. Черняковская занималась исследованием организационной культуры в студенческой среде. В ее работе рассмотрены основные методы управления организационной культурой в студенческой среде.

Исследованием «мягких» и «твердых» навыков в разное время занимались О. Абашкина, О. Барина, Е. Гайдученко, А. Марушев, В. Давидова, Н. Жадько и др.

Однако наблюдается недостаточное внимание к изучению проблемы влияния университетской организационной культуры на формирование soft skills студентов с ограниченными возможностями здоровья. Хотя потенциал подобных исследований огромен. Очевидно, что отсутствие «soft skills» может разрушить карьеру любого специалиста, который в совершенстве владеет профессиональными умениями. Исследованию значимости в профессиональной карьере формирования «мягких навыков» посвящены работы Д. Татаурщиковой, Ф. Лукьянова и др.

«Мягкие» навыки являются важным компонентом для любого специалиста, и в особенности лиц с ограниченными возможностями здоровья, которые хотят стать успешными в условиях современного рынка труда. Важно формировать эти компетенции в рамках высшего образования.

Одним из наиболее важных факторов формирования мягких навыков студентов с ограниченными возможностями здоровья является правильное построение организационной

культуры. В современном менеджменте обычно рассматривают организационную культуру как эффективный стратегический инструмент, при помощи которого можно направлять подразделения и работников на цели организации. Особенно значимо проведение исследований по изучению влияния университетской организационной культуры на формирование soft skills студентов с ограниченными возможностями здоровья.

О. Е. Стеклова отмечает, что воздействие нашего общества на свою же деятельность многообразно [3]. При этом культурная среда того или иного субъекта находится в прямой зависимости от того, какие имеются национальные традиции, насколько развито наше общество, а также правовые, социальные и нравственные факторы в общественной жизни. Все они в той или иной степени оказывают влияние на формирование организационной культуры внутри коллектива. Поэтому одна из основных задач организационной культуры – это снижение доли субъективного фактора в управлении и, соответственно, уменьшение управленческого риска. Если требования, порожденные организационной культурой, и психофизические качества каждой личности не совпадают, то, скорее всего, может возникнуть противоречие, которое устраняется путем проведения определенных административных мероприятий.

Также сложность поддержания высокого уровня организационной культуры заключается в том, что вновь пришедшие студенты с ограниченными возможностями здоровья приносят с собой не только новые идеи, но и взгляды, свои собственные ценности, а также установки иных организационных культур. Студентам с ограниченными возможностями здоровья не просто сразу влиться в совершенно новую для них организационную культуру и усвоить новые ценности и правила. Поэтому организационная культура университета должна учитывать эту особенность и привлекать активнее всех вновь пришедших студентов с ограниченными возможностями здоровья к деятельности вуза. Считается, что если организационная культура будет включать в себя все компоненты и показывать их развитие, то коллектив станет единой командой, которая способна вести организацию к достижению поставленных целей.

Организационная культура в студенческой среде является сложным социальным явлением, которое формируется под воздействием ряда факторов. В силу возраста, особенностей физического развития, жизненного опыта студенты с ограниченными возможностями здоровья в значительной степени подвержены влиянию организационной культуры, но и оказывают непосредственное влияние на ее изменение и формирование. Отметим, что формирование мягких навыков напрямую зависит от характеристик организационной культуры студенческой среды вуза, а именно от установок поведения и ценностей, которые закладывает организационная культура, будет зависеть уровень развития soft skills у студентов в целом и студентов с ограниченными возможностями здоровья, в частности.

Студенческие годы являются идеальным временем для формирования мягких навыков, в вузе представлено большое количество инструментов для развития собственной личности. Студенты с ограниченными возможностями здоровья, которые еще не начали работать, имеют уникальную возможность полностью погрузиться в организационную культуру, сформированную в университете, и принимать активное участие в жизни вуза. Данные студенты, успешно усвоившие правила организационной культуры университета, успешнее осваивают мягкие навыки и развивают их в течение всего обучения в вузе.

Сформированная и отлаженная организационная культура может равномерно развивать soft skills у всех студентов. Культура организации позволяет сформировать гармонию между вузом, преподавателями и студентами, с другой стороны – добиваться стабильного позитивного развития. Она образует в общем единую и устойчивую систему взаимоотношений, образует стабильность в непрерывно изменяющемся образовательном пространстве и в этом качестве может выступать опорой для построения системы воспитания молодых студентов и развития их мягких навыков.

Влияние университетской организационной культуры на формирование soft skills студентов с ограниченными возможностями здоровья – актуальное направление исследований и имеет большие перспективы.

Литература

1. Альмяшева, Л. В. Социализация молодежи посредством студенческих объединений / Л. В. Альмяшева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного университета. – 2019. – С. 141-143.
2. Ананьева, Т. К. Десять компетенций, которые будут востребованы в 2020 году / Т. К. Ананьева. – Казань, 2019. – С. 121-132. – Текст : непосредственный.
3. Ивонина, А. И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft-skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А. И. Ивонина, О. Л. Чуланова, Ю. М. Давлетшина. – Текст : непосредственный // Науковедение. – 2017. – Т. 9, № 1.
4. Лукьянов, Ф. Д. Твердые и мягкие навыки / Ф. Д. Лукьянов. – Новосибирск, 2019. – С. 72-87. – Текст : непосредственный.
5. Салми, Д. Создание университетов мирового класса / Д. Салми. – М. : Издательство «Весь Мир», 2019. – 132 с. – Текст : непосредственный.
6. Сосницкая, О. А. SOFT SKILLS: мягкие навыки твердого характера / О. А. Сосницкая. – М., 2019. – 182 с. – Текст : непосредственный.
7. Татаурщикова, Д. Д. Soft Skills / Д. Д. Татаурщикова. – М., 2019. – 232 с. – Текст : непосредственный.
8. Яркова, Т. А. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога / Т. А. Яркова, И. И. Черкасова. – Текст : непосредственный // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanities. – 2016. – Т. 2, № 4. – С. 222-234.
9. Рейтинг востребованных навыков на 2019 год. – URL: <https://learning.linkedin.com/blog/top-skills/the-skills-companies-need-most-in-2019--and-how-to-learn-them> (дата обращения: 11.06.2020). – Текст : электронный.
10. Черниковская, М. В. Управление организационной культурой в студенческой среде как средство повышения качества образования / М. В. Черниковская. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/upravlenie-organizatsionnoy-kulturoy-v-studencheskoy-srede-kak-sredstvo-povysheniya-kachestva-obrazovaniya> (дата обращения: 11.06.2020). – Текст : электронный.
11. Gasparovich, E. Modern Information Technologies How Means of HR Activity / E. Gasparovich, E. Uskova. – Текст : непосредственный // 35th IBIMA Conference on Education excellence and management of innovations through sustainable economic competitive advantage, 1–2 April, 2020 Seville, – Spain, 2020. – P. 2308-2314.
12. Tokareva, Y. Gender trajectories of professional and personal development as a condition of effective management / Y. Tokareva, E. Gasparovich, A. Tokarev. – Текст : непосредственный // 3rd International Conference on Advances in Education and Social Sciences, 9–11 October 2017. – Istanbul, Turkey, 2017. – P. 992-999.
13. Uskova, E. V. Analysis of the activities of the educational organization through the prism of the “hidden curriculum”: “advantages” of the university before the school (search for solutions on the example of the direction of training – “personnel management”) / E. V. Uskova, E. O. Gasparovich. – Текст : непосредственный // The 34th IBIMA conference, 13–14 November 2019. – Madrid, Spain, 2019. – P. 1011-1021.

УДК 378.147:004

DOI: 10.26170/Kso-2020-316

Гаспарович Елена Олеговна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Управления персоналом и психологии», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: geo1605@yandex.ru

Дуяр Елизавета Михайловна,

магистрант 3 курса кафедры «Управления персоналом и психологии», Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620002, Россия, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: dyar@yandex.ru

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; e-learning; цифровизация образования; профессиональная подготовка; непрерывное образование.

АННОТАЦИЯ. В современном мире процесс получения образования становится непрерывным. То же касается и персонала любой организации, который требует постоянного развития: обучения, совершенствования навыков, овладения новыми технологиями. Одновременно с тенденцией непрерывного образования осуществляется процесс цифровизации всех сфер жизни общества, в том числе и сферы образования в контексте государства, и обучения персонала в контексте конкретной организации. Решением, находящимся на стыке двух этих процессов (обучения и цифровизации), является e-learning или дистанционное обучение. Статья раскрывает понятие и сущность e-learning, процесс его появления, возможности средств электронного обучения, а также описывает преимущества и недостатки e-learning по сравнению с традиционной формой обучения, касающиеся как организации, так и самого обучающегося.

Gasparovich Elena Olegovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

Duyar Elizaveta Mikhailovna,

3st year Master's Degree Student of the Department of Personnel Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

DISTANCE LEARNING AS A DIRECTION OF DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING

KEYWORDS: distance learning; information and communication technologies; e-learning; digitalization of education; professional training; continuing education.

ABSTRACT. In the modern world, the process of getting education is becoming continuous. The same applies to the staff of any organization that requires constant development: training, improving skills, mastering new technologies. Simultaneously with the trend of continuing education, the process of digitalization of all spheres of society, including education in the context of the state, and staff training in the context of a specific organization, is underway. The solution at the intersection of these two processes (learning and digitalization) is e-learning or distance learning. The article reveals the concept and essence of e-learning, the process of its appearance, the possibilities of e-learning tools, and also describes the advantages and disadvantages of e-learning in comparison with the traditional form of training, concerning both the organization and the student himself.

В настоящее время в мире существует тенденция непрерывного образования. Это, безусловно, касается и персонала любой организации, поскольку все предприятия вынуждены существовать в сложной, неопределенной и быстро изменяющейся внешней и внутренней среде, диктующей постоянное развитие и совершенствование. Требования к персоналу предприятий непрерывно возрастают, в связи с чем персонал организаций требует постоянного развития: обучения, совершенствования навыков, овладения новыми технологиями. Следует отметить, что организации определяют своей целью развитие персонала путем, позволяющим снижать издержки на осуществление этого процесса.

Наряду с процессом непрерывного образования современный этап мирового развития общества характеризуется необходимостью цифровизации политической, экономической и социальной жизни общества как одним из неотъемлемых условий этого развития. Информатизации общества становится недостаточно для обеспечения необходимых темпов развития, поэтому общество оценило необходимость цифровизации.

В контексте организации, на пересечении процессов непрерывного образования и цифровизации находит свое место e-learning или дистанционное обучение.

Изучение литературы по теме исследования показывает, что среди авторов не существует единого определения понятия e-learning, а также его соотношения с понятием дистанционное обучение. Некоторые авторы считают два эти понятия тождественными, некоторые считают одно понятие шире другого.

Следует отметить, что «помимо реализации основной функции – получение знаний на расстоянии, e-learning является средством повышения эффективности традиционных форм обучения и может использоваться в дополнение к очным формам учебного процесса» [5].

Однако, поскольку оба эти понятия предполагают процесс обучения посредством информационных и цифровых технологий, а e-learning в большинстве случаев используется при обучении персонала удаленно, то, учитывая вышесказанное отличие e-learning от дистанционного обучения, будем считать эти понятия тождественными.

В статье определение данных понятий будет следующим: e-learning (электронное обучение) или дистанционное обучение – это процесс овладения обучающимся знаниями, умениями и навыками, осуществляемый посредством информационных и цифровых технологий при удаленном взаимодействии обучающегося и преподавателя.

«Сам термин e-learning появился в 1999 году, когда распространение технологий Internet привело к вытеснению компьютерных курсов на CD-ROM тренингами на базе Web. Ими было гораздо легче и дешевле охватить персонал территориально-распределенных организаций любого масштаба. Проще и эффективнее оказалась и организация централизованного управления учебным процессом. Сеть открывала путь к созданию консолидированной виртуальной среды, объединяющей слушателей, преподавателей и менеджеров» [7].

«Дистанционное обучение прочно связано с инновационными технологиями обучения с помощью компьютеров и цифровых технологий. Важным средством дистанционного обучения являются компьютерные обучающие программы, компьютерные телекоммуникационные сети. Но кроме этого существует множество других технологий дистанционного обучения.

Цифровые технологии в сфере дистанционного обучения, получившие развитие в последнее десятилетие, включают в себя программы гипермедиа, что позволяет обучаемому самому контролировать порядок освоения информационного массива, а также базы данных, доступные через Internet и другие сети, и даже интегрированные комплексы данных, что рано или поздно даст обучаемым возможность соединиться с видеокурсами, аудиоматериалами, базами данных и другим программным обеспечением прямо из дома или с места работы. Компьютерные программы для учебного процесса – это любое программное средство, которое специально разработано или адаптировано для применения в обучении и для которого разработаны методики применения в учебном процессе» [2].

«Существующие инструменты и средства электронного обучения позволяют:

- проводить обучение в различных формах, включая синхронное, асинхронное, смешанное обучение;
- организовать взаимодействие всех участников электронного обучения;
- использовать современные средства обучения (тренажеры, симуляции, имитационное моделирование и т. д.);
- выстроить эффективное обучение;
- обеспечить доступ к хранилищам электронных материалов;
- организовать коллективную работу слушателей электронного обучения» [1].

E-learning несомненно отличается от традиционной формы обучения, в связи с чем имеет преимущества и недостатки по сравнению с этой формой организации учебного процесса.

Преимущества e-learning можно классифицировать в две группы: преимущества, с точки зрения обучающегося и с точки зрения организации.

Преимущества, с точки зрения обучающегося. Главным преимуществом e-learning является возможность обучаться удаленно, дистанционно от преподавателя из любой точки мира, где имеется доступ в интернет. Здесь же следует отметить, что, по той же причине, появляется возможность обучаться без отрыва от работы.

Еще одним преимуществом e-learning является гибкость обучения. Обучающийся имеет возможность самостоятельно составлять план прохождения курса, последовательность изучения учебного материала, обучаться в своем темпе, с подходящей для наиболее эффективного усвоения учебного материала скоростью.

Достоинством также является и возможность во время изучения материалов учебного курса самостоятельно углубиться в наиболее актуальные и интересующие вопросы, а также вернуться и повторно ознакомиться с темами, в которых существует потребность.

Также среди преимуществ дистанционного обучения следует отметить то, что обучение проходит в формате один на один с материалами учебных курсов, то есть каждый обучающийся выполняет все тренировочные задания, что не всегда возможно при очном групповом обучении, когда в решении задач, кейсов и упражнений могут принять участие 1–3 человека, что связано с ограничением по времени. Этот факт также способствует повышению качества обучения.

Преимущества с точки зрения организации. Наиболее важным с точки зрения организации преимуществом является то, что за счет внедрения в систему обучения персонала e-learning организация способна существенно снизить затраты на обучение персонала. Очная форма обучения предполагает предоставление учебных материалов, аренду помещения для проведения занятий, оплату трансфера к месту обучения, амортизационные затраты и др. При использовании e-learning организации достаточно один раз разработать курс, а затем лишь вносить в него изменения.

Очное групповое обучение имеет ограничение в количестве человек в группе. Дистанционное же обучение способно одновременно проходить большие массы персонала. Точно так же дистанционно можно обучать персонал единично, чего не сделаешь очно, ведь это предполагает слишком большие затраты.

Преимуществом e-learning является возможность преподавателя разделять учебные курсы на блоки, что позволяет повысить гибкость обучения, а также упростить поиск нужной информации.

Еще одним преимуществом дистанционного обучения персонала является повышение скорости обучения [6].

E-learning позволяет устанавливать наиболее четкие критерии оценки результатов обучения, максимально отходить от субъективности оценки.

E-learning также дает возможность легко отслеживать эффективность обучения, а также позволяет наиболее просто собирать статистические данные об обучении персонала, проводить мониторинг обучения.

Электронное обучение способно повышать мотивацию персонала к обучению за счет наличия преимуществ с точки зрения обучающегося.

Однако, помимо достоинств, дистанционное обучение имеет и ряд недостатков.

Необходимо отметить, что для разработки и создания электронных учебных курсов необходимо наличие нескольких специалистов – эксперта и методиста. Поиск данных специалистов может осуществляться за счет как внешних источников, так и внутренних. Поскольку электронное обучение осуществляется посредством IT-технологий, оно предполагает наличие собственных IT-специалистов, а также пользователей, которые умеют работать в цифровой среде.

Еще одним недостатком дистанционного обучения является отсутствие возможности преподавателя «на ходу» корректировать содержание курсов в зависимости от запросов обучающихся, а также невозможность моментальной обратной связи обучающихся с преподавателем.

Также при дистанционном обучении существует потенциальный риск появления технических проблем, связанных с сетью интернет, учетными записями, паролями и др.

«Развитие цифровых HR-технологий формирует конкурентное преимущество предприятию, предоставляя большее влияние в снижении себестоимости, а также устраняет имеющиеся препятствия в управлении персоналом» [4].

Подводя итог, отметим, что, по мнению HR-специалистов, развитие дистанционных технологий обучения позволяет решать не только прикладные задачи формирования и закрепления норм корпоративной культуры, но и более глобальные, стратегические задачи развития компаний, в частности: «адаптировать в коллективе новых сотрудников; ассимилировать новых менеджеров; снижать текучесть кадров; проводить аттестацию и оценку персонала» [3]; проводить обучение и развитие персонала (в том числе обновление знаний, развитие деловых навыков, культивирование определенных эмоций и отношений); обеспечивать сохранение культурного наследия компании, укреплять и развивать сложившуюся корпоративную культуру.

Литература

1. Ломовцева, Н. В. Аспекты применения инструментов и сервисов электронного обучения в вузе России / Е. В. Ломовцева, Е. В. Чубаркова. – Текст : непосредственный // Новые образовательные технологии в вузе : XI Междунар. науч.-метод. конф. (18–20 февр. 2014 г.). – Екатеринбург, 2014. – С. 918-926.

2. Насибуллов, Р. Р. Дистанционное обучение как современное средство непрерывного образования / Р. Р. Насибуллов, Г. Р. Насибуллова. – Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 3. – С. 48-53.
3. Передельский, П. А. Дистанционные технологии в обучении персонала / П. А. Передельский. – Текст : непосредственный // Профессиональная ориентация. – 2017. – № 1. – С. 301-307.
4. Цой, Д. В. Трансформация системы управления персоналом в условиях цифровизации экономики / Д. В. Цой. – Текст : непосредственный // Инновационная наука. – 2020. – № 1. – С. 62-65.
5. Шестакова, Е. В. Инновационные технологии обучения персонала / Е. В. Шестакова. – Текст : непосредственный // Материалы Всероссийской научно-методической конференции. – 2015. – С. 2278-2283.
6. Gasparovich, E. Modern Information Technologies How Means of HR Activity / E. Gasparovich, E. Uskova. – Текст : непосредственный // 35th IBIMA Conference on Education excellence and management of innovations through sustainable economic competitive advantage, 1–2 April, 2020 Seville, – Spain, 2020. – P. 2308-2314.
7. Cross, J. The DNA of eLearning. Internet Time Group / J. Cross, I. Hamilton. – London, 2018. – P. 214. – Текст : непосредственный.
8. Tokareva, Y. Gender trajectories of professional and personal development as a condition of effective management / Y. Tokareva, E. Gasparovich, A. Tokarev. – Текст : непосредственный // 3rd International Conference on Advances in Education and Social Sciences, 9–11 October 2017. – Istanbul, Turkey, 2017. – P. 992-999.
9. Uskova, E. V. Analysis of the activities of the educational organization through the prism of the “hidden curriculum”: “advantages” of the university before the school (search for solutions on the example of the direction of training – “personnel management”) / E. V. Uskova, E. O. Gasparovich. – Текст : непосредственный // The 34th IBIMA conference, 13–14 November 2019. – Madrid, Spain, 2019. – P. 1011-1021.

УДК 331.53:378.37

DOI: 10.26170/Kso-2020-317

Гилёва Мария Александровна,

начальник отдела развития производственной системы, АО «ОКБ „Кристалл“»; тренер-консультант, руководитель проектов по бережливому производству; 109125, Россия, г. Москва, ул. Люблинская, 13; e-mail: 89778811255@mail.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО И TWI-СИСТЕМА КАК ОСНОВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: адаптация молодых специалистов; молодые специалисты; проектная деятельность; наставничество; трудоустройство; бережливое производство.

АННОТАЦИЯ. Автор поднимает проблемы взаимодействия бизнеса с системой профессионального образования по работе с молодыми специалистами. Рассматриваются системы наставничества и «Обучение на производстве» (TWI) как эффективные инструменты вхождения в профессию молодых специалистов.

Gileva Maria Alexandrovna,

Head of the Production System Development Department, JSC OKB Kristall; Trainer-Consultant, Project Manager for Lean Production, Moscow, Russia

MENTORING AND TWI-SYSTEM AS THE BASIC TOOLS FOR DESIGNING EMPLOYMENT FOR YOUNG SPECIALISTS

KEYWORDS: adaptation of young professionals; young professionals; project activity; mentoring; employment; lean production.

ABSTRACT. The author raises the problem of interaction between business and the system of professional education for working with young specialists. The systems of mentoring and “Training on the job” (TWI) are considered as effective tools for entering the profession of young specialists.

Практически каждый второй выпускник вузов и колледжей сталкивается с проблемами при поиске работы. По статистическим данным, представленным Министерством образования и науки РФ, около 80% выпускников испытывают проблемы с трудоустройством. Многим приходится работать не по профессии либо на должностях, не соответствующих их профилю образования. Более 56% опрошенных основной причиной назвали несоответствие квалификационным требованиям работодателей и отсутствие опыта, хотя вакансии по их про-

филю есть [1]. При этом большинство руководителей предприятий, особенно наукоемких производств, признаются, что на сегодняшний день легче купить новое оборудование, чем найти хорошие квалифицированные кадры. По причине дефицита квалифицированных сотрудников проявляется низкий уровень производительности труда, выявляется высокий уровень брака [2].

На наш взгляд, в современных производственных реалиях нарушена преемственность на этапе «Профессиональное образование – Предприятие». Последние 10–15 лет российские предприятия начали внедрять инструменты бережливого производства, акцентируя их на развитие производственных систем, модернизацию производства [3]. Но достигнув определенного «потолка», понимают, что дело не только в новом оборудовании и технологиях, суперсовременных SAP-системах. Мало кто понимает, что самое главное отличие японской философии бережливого производства от адаптированной «гибридной» российской методологии заключается в том, что человеческий ресурс является главным элементом любой производственной системы [4].

Профессиональной подготовке на большинстве российских предприятий либо совсем не уделяется внимания, либо она осуществляется в формальном порядке для удовлетворения требований ГОСТ Р ИСО 9100 [5]. Нет никаких систем адаптации, мотивации и ротации кадров, функционал обучения сотрудников практически не поддерживается. Службы по персоналу, как правило, не углубляются до уровня анализа профессиональных компетенций молодых специалистов. Зачастую кадровые службы, занятые развитием производственных систем, не считают это своей задачей, в лучшем случае ограничиваясь лишь внедрением элементов «Бережливого производства» [6].

Кризис 2020 года, сложившийся из-за эпидемии COVID-19, показал, что действующая в российских организациях система развития персонала усугубляется тем, что многие предприятия вынуждены сокращать квалифицированный персонал, в первую очередь так называемых «сотрудников 60+». При этом не учитывается, что они имеют огромный профессиональный опыт, готовы передать свои знания и навыки молодым [7]. Именно сейчас актуальной становится система наставничества как один из элемента развития персонала. Как отмечает Дэвид Майстер: «Наставничество – это инвестиция в долгосрочное развитие организации, в ее „здоровье“» [8]. Имея четко выстроенную систему наставничества, опытные работники могут оказать огромную пользу организации, подготовив молодых специалистов, передать им свои знания и профессиональный опыт.

Кроме наставничества эффективные результаты показывает система TWI – «обучение на производстве». Принципы формирования профессиональных навыков через «обучение действием», заложенные в программе TWI, являются стандартами производственного обучения ведущих промышленных корпораций. TWI-система объединяет в себе основные инструменты развития персонала: подготовку кадров, их адаптацию, мотивацию и ротацию [9]. У каждого TWI-модуля есть свое назначение, что обеспечивает устойчивость и результативность программы в целом. Назначение первого модуля «Производственный инструктаж» – обучение рабочих действиям. Второй модуль «Методы работы» направлен на совершенствование рабочего процесса через проектное управление. Третий модуль «Производственные отношения» ориентирован на создание психологически комфортных условий для работников. Важным результатом применения практики «Производственных отношений» становится реальный, а не формальный авторитет линейного руководителя [10]. Таким образом, различные форматы наставничества позволяют одновременно проектировать образовательные траектории для развития молодых специалистов и решать наиболее актуальные кадровые проблемы.

Литература

1. Выпускники вузов РФ сталкиваются с трудностями при поиске работы. – URL: <https://tass.ru/obschestvo/6207995> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.
2. Стратегии преодоления дефицита квалифицированных кадров. – Текст : электронный // Экспертный союз. – URL: <https://deloros.spb.ru/press/strategii-preodoleniya-deficita-kvalificirovannyh-kadrov> (дата обращения: 28.09.2020).
- 3). ГОСТ Р 56407-2015: Бережливое производство. Основные методы и инструменты. – М. : Стандартинформ, 2015. – 16 с. – Текст : непосредственный.

4. Философия и принципы бережливого производства. – URL: https://spravochnick.ru/menedzhment_organizacii/berezhlivoe_proizvodstvo/principy_berezhlivogo_proizvodstva/ (дата обращения: 30.09.2020). – Текст : электронный.
5. ГОСТ Р ИСО 9100: Системы менеджмента качества организаций авиационной, космической и оборонных отраслей промышленности. – URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200089622> (дата обращения: 29.09.2020). – Текст : электронный.
6. Бережливое производство: внедрение без сопротивлений. – URL: https://delovoyimir.biz/berezhlivoe_proizvodstvo_vnedrenie_bez_soprotivleniya (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.
7. Экономические последствия эпидемии коронавируса в России. – URL: <https://regnum.ru/news/2909938.html> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.
8. Майстер, Д. Делай то, что проповедуешь. Что руководители должны делать для создания корпоративной культуры, нацеленной на высокие достижения / Д. Майстер. – М. : Юнайтед Пресс, 2006. – 248 с. – Текст : непосредственный.
9. TWI. Обучение в промышленности. Сборник лучших практик обучения в промышленности. – URL: <https://page254004.bullet.bz> (дата обращения: 28.09.2020). – Текст : электронный.
10. Huntzinger, J. Training Within Industry: The Origin of Japanese Management and Kaizen / J. Huntzinger. – URL: <https://www.lean.org/Search /Documents/105.pdf> (дата обращения: 27.09.2020). – Текст : электронный.

УДК 82-31:81'272

DOI: 10.26170/Kso-2020-318

Зиннатуллина Зульфия Рафисовна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет; 420008, Россия, г. Казань, ул. Кремлевская, 18; e-mail: zinnatullina@mail.ru

ЯЗЫК КАК МАРКЕР СОСТОЯНИЯ ОБЩЕСТВА В ЛИТЕРАТУРЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: английская литература; английские писатели; русская литература; русские писатели; литературное творчество; романы; языковая политика; миноритарные языки; национальная идентичность.

АННОТАЦИЯ. В работе анализируется отражение проблем языковой политики в литературных произведениях. Предметом анализа становятся романы английских и русскоязычных авторов. В романе Джона Уэйна «Зима в горах» поднимается вопрос о статусе валлийского языка. В произведении М. Гиголашвили «Захват Москвитии» Россия представлена как мультикультурное и многоязычное пространство.

Zinnatullina Zulfiya Rafisovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and World Literature, Kazan Federal University, Kazan, Russia

LANGUAGE AS A MARKER OF THE STATE OF SOCIETY IN LITERATURE

KEYWORDS: English literature; English writers; Russian literature; Russian writers; literary creativity; novels; language policy; minority languages; national identity.

ABSTRACT. The article analyzes the reflection of the problems of language policy in literary works. The subject of analysis is the novels of English and Russian-speaking authors. John Wayne's novel "Winter in the Hills" raises the question of the status of the Welsh language. In the work of M. Gigolashvili "Capture of Muscovy" Russia is presented as a multicultural and multilingual space.

Сегодня литература является неотъемлемой частью человеческой жизни, своеобразным архивом нашей цивилизации. Она не только способ донести до других свои мысли и эмоции, но и площадка для обсуждения важных и значимых вопросов. Уже практически сразу после своего появления литература становится отражением и реакцией на те события, которые происходят в обществе. В качестве примера можно привести известный эпос «Илиада» древнегреческого автора Гомера, где не только описываются события легендарной Троянской войны, но и репрезентируется гуманистический антивоенный пафос: «Антивоенная тенденция у него (Гомера) поэтому выражена очень ярко, очень резко и совершенно несомненно; но она у него, не выражая его целиком, а выражая только его прогрессивную сторону, должна пониматься нами не больше, как только тенденция. И это тенденция колоссальной значи-

мости» [7]. В XX, а затем в XXI веках эта тенденция лишь укрепляется. Литература в определенной степени является своеобразной «лакмусовой бумажкой», которая отражает те или иные политические или социальные события. Проблема языка и языковой вопрос в целом не являются исключением.

Язык как неотъемлемая часть процесса самоидентификации становится предметом пристального внимания писателей разных эпох. Так, создавая свою известную «Новую жизнь», ярчайший представитель итальянского Предвозрождения Данте Алигьери и не предполагал, что это произведение станет одним из первых, написанных на итальянском языке, и способствует его распространению не только в устном, но и в письменном виде, что в дальнейшем приведет к вымиранию латинского языка.

Сегодня же происходящие в мире миграционные и политические процессы становятся причиной возникновения языковых сложностей. Вследствие этого, в современной литературе вопрос языка и языковой политики также стоит довольно остро и является предметом рефлексии авторов. Мы хотели бы больше сконцентрировать внимание на самой постановке проблемы языковой политики в литературных произведениях.

Великобритания с момента своего возникновения является многонациональной и многоязычной страной. Она состоит из 4 частей: Англия, Шотландия, Уэльс и Северная Ирландия, и имеет довольно сложную и в определенной степени насильственную историю объединения в одно государство. Взаимодействие между представителями этих этносов всегда были непростыми и часто становились предметом рефлексии в литературных произведениях.

Уэльс часто называют «первой колонией Англии», так как завоевана его территория была в 1282 году при правлении короля Эдуарда I. С 1536 года после подписания Акта об Унии Уэльс становится полноправной частью Английского королевства. Несмотря на последовавший после этого усиленный процесс англоизации, валлийцы сумели отстоять свою национальную идентичность и свой язык. Например, «в 1993 г. был принят Акт о валлийском языке. Согласно этому документу в общественном секторе Уэльса валлийский язык приравнивался к английскому» [4, с. 41]. И таким образом, на сегодняшний день, по утверждению Найала Гриффитса, из более 6 млн. населения Уэльса 500 000 человек бегло говорят на валлийском, а почти 66% определяют свою национальную идентичность как «валлиец» [9]. С самого начала соседства англичан с валлийцами у первых возник стереотип о некоторой отсталости и «варварскости» вторых. Такое отношение, во-первых, было связано с восприятием валлийского языка: «Валлийский язык относится к бриттской группе кельтских языков, т. е. имеет иное происхождение, нежели английский язык» [4, с. 40]. По своему звучанию валлийский напоминал язык народов стран Востока, поэтому воспринимался как нечто «чужое».

Сегодня же валлийский язык распространен в Уэльсе (второй официальный язык), а также Чубуте – колонии валлийцев-иммигрантов в регионе Патагонии в Аргентине. С 1981 г. для получения британского гражданства достаточно знание этого языка, что приравнивает его к английскому и шотландскому языкам. Необходимо отметить, что сейчас правительство Уэльса ведет активную работу по сохранению и популяризации валлийского языка и культуры. Так, в августе 1962 года было создано «Общество валлийского языка» (“Cymdeithas yr Iaith Gymraeg”), которое существует и в настоящее время. В 2010 году на территории Уэльса вступил в силу закон, касающийся использования валлийского языка в государственном и частном секторе. Данный закон обеспечивает использование валлийского всеми общественными и частными организациями и компаниями.

Кроме того, надо отметить, что валлийцы заинтересованы в продвижении своей культуры и языка, поэтому часто организуются разного рода фестивали и форумы, направленные на это, что вызывает интерес и у представителей других этносов и наций к валлийскому языку. Одним из таких людей во второй половине XX века стал писатель, поэт и критик Дж. Уэйн (John Barrington Wain, 1925–1994), наиболее известный как один из основоположников движения «рассерженных молодых людей», сложившегося в 1950-е годы в Великобритании. В этой связи отнюдь не случайно его обращение в конце 1960-х годов к проблеме взаимоотношений между англичанами и валлийцами в романе «Зима в горах» (“A Winter in the Hills”), что, как известно, вызвало удивление у многих его читателей, в том числе «тех,

кто знаком со всем написанным Уэйном до 1970 года» [6, с. 5]. Интерес писателя к межкультурным проблемам и к Уэльсу в частности, на наш взгляд, можно объяснить несколькими факторами. Во-первых, как отмечается в предисловии к русскому изданию, сам писатель на вопрос, почему, до сих пор работая преимущественно в жанре психологического романа, он сел в 1968 г. писать большое полотно, задавшись целью создать эпический и социальный роман, отвечал полушутя, полусерьезно: «...потому что моя жена родом из Уэльса!» [6, с. 6]. Бесспорно, благодаря родственным связям он мог «проникнуть глубже в психологию валлийца, понять его национальный характер» [6, с. 6]. Более того, летние пребывания всей семьей в этой административно-политической части Великобритании «могли способствовать лучшему знакомству писателя не только с природой, но и с настроениями людей Северного Уэльса» [6, с. 6]. Во-вторых, в середине XX столетия снова активизируется Ирландская республиканская армия (ИРА) – радикальная националистическая организация, истоки которой берут свое начало в так называемом «пасхальном восстании» в Дублине и которая с самого начала поставила перед собой амбициозную цель – добиться полной независимости Северной Ирландии (Ольстера) от Соединенного Королевства, а если быть более точными, то воссоединения с Республикой Ирландией. В средствах, по словам П. Иванова, «ИРА никогда не стеснялась, наводя ужас на миллионы жителей Туманного Альбиона» [5]. Столкновения различного характера и степени на протяжении многих десятилетий (начиная с 1920-х годов) не могли не оказать влияния на самосознание других национальных меньшинств Британских островов. Так, как уже отмечалось ранее, в Уэльсе в 1962 г. создается Общество валлийского языка, спустя некоторое время, в 1966 г., националистическая партия Плайд Камри (Plaid Cymru) одерживает «громкую победу на довыборах, а в следующем году британский парламент принимает Акт о валлийском языке» [2, с. 112]. Согласно преамбуле этого документа, валлийский язык может свободно использоваться теми, кто так желает, в ходе судебных слушаний и других процессуальных действий в Уэльсе (The Welsh Language Act 1967). Можно сказать, что 1960-е годы становятся переломными для валлийцев: постепенно увеличивается количество говорящих на родном языке жителей северных и западных территорий региона, растет интерес к культуре и искусству этноса. «Лингвистический фактор, – отмечается авторами монографии „Великобритания. Эпоха реформ“, – стал определяющим в стремлении валлийцев сохранить свою национальную идентичность и культурную самобытность» [2, с. 112]. Один из героев романа «Зима в горах» Дж. Уэйна говорит: «Все сейчас исполнены слишком большой веры в это начинание. Годами поэты, подобные Мэдоду, пребывали в безвестности, и теперь все, кто дорожит культурными ценностями, стремятся вознаградить их за это» [8]. Сюжет романа непосредственно связан с языковым вопросом, так как главный герой, университетский преподаватель мистер Роджер Фэрнивалл, отправляется в небольшой городок на Севере Уэльса по довольно прозаичной причине: «Он ведь приехал сюда, чтобы изучать валлийский язык. Филология – все-таки его профессия, а всякий профессионал должен непрестанно расширять свои познания. Но одновременно Роджер намеревался расширить свои познания и по части секса. Он узнал, что в университете Упсалы есть большой факультет кельтских языков, и у него были основания полагать, что, если он добавит к своему багажу знание валлийского, а может быть, и ирландского языков и внесет хотя бы небольшой вклад в кельтскую филологию, он сможет получить работу в Упсале» [8]. Роджер с самого начала выстраивает отношения с валлийцами по стереотипной модели «центр – периферия» или «колонизатор – туземец». В связи с этим один из героев романа, Мэдод, так характеризует эту ситуацию: «Ну, это все равно что купить одеяло для резервации» [8]. Валлийский язык для него всего лишь инструмент для продвижения по карьерной лестнице и не представляет определенного научного интереса. Однако один из коллег Роджера акцентирует внимание на невостребованности валлийского языка в мире: «– Мне вообще нравится вся кельтская группа языков. – М-м. В наше время не очень-то их применишь» [8]. Однако в дальнейшем выдвинутый им тезис будет оспорен через устроенный в городке фестиваль бардов, куда приезжает огромное количество людей, при этом не только валлийцев, но и представителей других этнических меньшинств.

Взаимодействие с местным населением изначально также рассматривается им как своеобразная языковая практика: «С помощью доктора Конроя и месячного или двухмесяч-

ного пребывания в краю, где говорят по-валлийски, он рассчитывал повысить свою квалификацию и взять прицел на Упсалу» [8]. В романе типично английское пренебрежительно-снисходительное отношение к этому миноритарному языку и его носителям наглядно демонстрирует следующая реплика главного героя: «Ну так вот, перед вами англичанин, который хотел бы сделать что-то доброе для вашей страны. Я намерен посвятить себя изучению кельтских языков» [8].

Впрочем, и местное население воспринимает Роджера не как «своего», исключая его из локального контекста, что ярче всего демонстрируется через использование валлийского языка в его присутствии: «Он [Гито] смущенно взглянул на Роджера, даже как будто хотел что-то ему сказать – извиниться за то, что встрял в разговор, но потом передумал и быстро, нервно затараторил по-валлийски» [8]. В данном аспекте Роджеру противопоставлен другой персонаж романа «Зима в горах» – итальянец Марио, который также является этнически «другим» по отношению к валлийцам. Однако, несмотря на это, все жители Карвеная принимают его за «своего», чему способствуют два фактора: он предпочитает говорить по-валлийски и не любит англичан: «– Сегодня день святого Давида, мистер. В моей пивной всякий, кто хочет говорить по-валлийски, может говорить по-валлийски, когда ему вздумается, но в день святого Давида здесь никто не говорит по-английски! – Он постучал по стойке. – У нас здесь не английская колония. Недалек тот день, когда мы вовсе прогоним англичан» [8].

В начале романа мы видим описание валлийской речи в отрицательной коннотации. Роджер, сравнивая ее с английской, все время подчеркивает ее жесткость: «Почти все – англичане, только один или двое были смуглые, с удлинённым черепом; в разговоре преобладал английский язык – не гортанная североуэльская речь и не певучая южноуэльская, а мягкий, с ужатыми гласными английский язык, на каком говорят в Лондоне и вокруг него» [8]. Вместе с продвижением сюжета и сближением главного героя с жителями этого маленького городка, валлийский язык наделяется для главного героя положительной коннотацией: «Однако увидел он только, как мальчишка, целый и невредимый, вскочил и припустился, словно заяц, наутек под звонкое валлийское кудахтанье женских голосов» [8]. Язык в романе является своеобразным индикатором «свой/чужой», так как в дальнейшем приятие главного героя реализуется именно через разговор с ним на валлийском языке: «– Nadolig Llawen, – сказала она. Роджер почувствовал себя на седьмом небе. Ее валлийское приветствие и эта вышитая шаль еще больше подняли его настроение. Да, конечно, это будет памятный день. С этой минуты все трое разговаривали только по-валлийски» [8].

Финал романа является оптимистичным не только для Роджера и Герета, но и для валлийского языка: «...и Роджер, сидя рядом с Дженни и слушая Мэдога, чьи темные, вдохновенные видения стали ему теперь доступны благодаря знанию валлийского языка, – Роджер понял вдруг, что и поэма Мэдога, и желтый автобус Гэрета – это одно, единое, и что эти стихи, и этот автобус носили его, Роджера Фэрнивалла, здесь по горам и вынесли туда, где он обрел самого себя» [8].

Фестиваль, проводимый Мэдогом, становится своеобразным апогеем торжества миноритарных языков. Хотя мы видим, что между представителями различных языковых меньшинств все еще нет согласия, само мероприятие транслирует идею о том, что это первый шаг в этом направлении и, таким образом, автор транслирует свое видение решения сложившейся языковой проблемы: возможность разговаривать на родном языке, творить на родном языке и политика ненавязывания «языковой политики».

В первую очередь необходимо отметить, что репрезентация языкового вопроса в литературе происходит в связи с определенными политическими и/или социальными событиями. В последнее время в российском сообществе глобальных потрясений, связанных с языковым вопросом, не происходило (здесь, безусловно, имеем в виду события до лета 2017 года), поэтому русскоязычные авторы, в чьих произведениях присутствует постколониальный дискурс, были сконцентрированы на дихтомии «я»/«внешний другой» (М. Гиголашвили «Захват Москвитии», «Толмач», Е. Чижова «Китаист» и т. д.). Однако и «внутренняя инаковость», представленная в отдельных произведениях (А. Мамедов «Фрау Шрам», А. Волос «Хуррамабад», А. Иванов «Сердце Пармы»), чаще всего не связана с языковым вопросом. Поэтому

вопросы языковой политики возникают лишь эпизодически и, что немаловажно, в произведениях авторов, которые сами являются этническими «другими».

Одним из таких писателей является Михаил Гиголашвили. Сам писатель родился в Грузии, однако является специалистом по русской литературе (кандидат филологических наук, автор исследований творчества Ф. М. Достоевского; автор монографии «Рассказчики Достоевского» (1991)) и пишет на русском языке.

В двух его романах встречается практически идентичная сюжетная ситуация: иностранец (немец), владеющий русским языком, коммуницирует с россиянами. Если в романе «Захват Москвией» мы сталкиваемся с сюжетной ситуацией приезда главного героя в Россию для изучения «живого» языка, то в романе «Толмач» ситуация оказывается прямо симметричной: эмигрант-переводчик опрашивает русскоговорящих претендентов на получение статуса беженца в Германии.

Роман «Захват Москвией» является примером постколониальной литературы, в котором, по утверждению исследователя М. Беляевой, «представлена ситуация колонизации наоборот» [1, с. 141].

Действие произведения происходит в двух временных пластах: прошлом и настоящем. Прошлое относится к XVI веку, где герой немец Генрих фон Штаден, сбегающий от преследования, оказывается в России. Настоящее, то есть 2009 год, представлено через историю Манфреда Боммеля, его потомка, который приезжает в Россию, преследуя 2 цели: найти книгу своего предка и лично познать загадочную русскую душу. Однако, как выясняет в результате своей поездки Манфред, Россия далека от чистой русскости, это мультикультурная и мультилингвальная территория: «Так, всевозможные исторические отсылки к истории второй мировой войны, упоминания о том, что Россией никогда не правили по настоящему русские цари, что российский народ всегда находился в тесном контакте с другими народами, конструируют идею о том, что российская культура всегда обладала имманентной постколониальностью и мультикультурностью» [1, с. 141]. Поэтому в романе четко выстраивается характеристика Москвы как библейского Вавилона: «Ни для кого не тайна, что мы, желая во всем достичь небесных высот, давно строим новую Вавилонскую башню. Но увы, строительство наше находится в плачевном состоянии. Господь Бог так основательно смешал все языки и наречия, так успешно помутил наш разум, что полный хаос царит на стройплощадке – каменщики напрочь не понимают штукатуров; столяры не ведают, чем занимаются бетонщики; маляры не посвящены в дела плотников; слесари клеят обои; паркетчики варят трубы; кровельщики еще возводят фундамент, а сантехники уже принялись за крышу; одни кричат: „Майна!“ – другие протестуют: „Вира!“ А начальники строительства, у которых лбы широки, а мозга мало, важно наблюдают в подзорные трубы за ходом работ, одаривая иногда ценными указаниями. И главное: все всё время умывают руки, ибо никто не знает, скоро ли рассыплется башня или же еще долго будет стоять, скособочившись, пугая мир и вызывая удивленный ужас у остального человечества...» [3].

Конечно же, учитывая все это культурное, национальное, этническое разнообразие поля романа, вопрос языка также становится предметом рефлексии в романе. В связи с этим важное место занимает так называемая «грузинская линия», которая представлена, прежде всего, полковником Майсурадзе и его окружением. Несмотря на долгое время нахождения в России, он и его соотечественники не потеряли свой родной язык. Более того, герой несколько раз обозначает, что Россия для него всего лишь временное пристанище, и культурное разнообразие и масштабы страны позволяют не подвергаться ассимиляции.

Политический аспект языкового вопроса связан с организацией Grammar nazi, члены которой ратуют за сохранение чистоты языка. Они противопоставлены Майсурадзе, так как эта организация характеризуется нетерпимым отношением к «другим», при этом идентификация свой/чужой происходит через написание диктанта. На самом деле, Grammar nazi является пародией на доведенный до абсурда языковой (лингвистический) национализм: «Однако о несостоятельности данного подхода свидетельствует абсолютная абсурдность их партийной программы: использование фашистской символики, взносы и штрафы в американской валюте, использование иностранной лексики организаторами группировки, использование русской народной этимологии в отношении иностранных слов, создание абсурдных проектов типа „ис-

коренение глаголов из русского язык“ и т. д.» [1, с. 141]. Апогеем их деятельности в романе становится убийство рабочего узбека, который не смог пройти испытание. При этом, надо отметить, что несостоятельность Grammar Nazi реализуется через то, что, находясь в Москве, главный герой практически не встречает этнических русских в чистом виде: Гурама Майсурадзе – грузин, Самуилыч – еврей, Стоян – болгарин, таксист – кавказец и т. д. Каждый из них говорит на своем русском языке. «Живой» русский язык очень сильно отличается от того, что изучал главный герой на семинарах, он оказывается изменчивым, способным вбирать себя различные оттенки в зависимости от того, кто и какой интонацией говорит. На самом деле, именно такой язык отражает идею мультикультурализма, которая для автора связана с пространством России. Представитель каждого этноса сохраняет своеобразие своего языка, но тем не менее пользуется русским языком как языком межэтнической коммуникации.

Таким образом, можно констатировать, что в литературе многонациональных государств так или иначе поднимается вопрос языковой политики. Это, в основном, связано с определенным общественным напряжением, возникающим как следствие определенных политических решений.

Литература

1. Беляева, М. Постколониальный дискурс в романе М. Гиголашвили «Захват Москвы» / М. Беляева. – Текст : непосредственный // Филология и культура. Philology and Culture. – 2017. – № 4 (50). – С. 138-142.
2. Великобритания. Эпоха реформ / под ред. А. А. Громыко. – М. : Весь мир, 2007. – 538 с. – Текст : непосредственный.
3. Гиголашвили, М. Захват Москвы / М. Гиголашвили. – URL: http://book-online.com.ua/show_book.php?book=7023 (дата обращения: 22.09.2020). – Текст : электронный.
4. Жерновая, О. Р. Этнокультурная идентичность Уэльса в современном Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии / О. Р. Жерновая. – Текст : непосредственный // Язык и культура. – 2011. – № 3. – С. 35-44.
5. Иванов, П. Ирландская республиканская армия: террор по-европейски / И. Иванов. – Текст : электронный // РИА Новости. – 2015. – 2 февр. – URL: <https://ria.ru/radio/20150202/1045448761.html> (дата обращения: 22.09.2020).
6. Ивашева, В. Джон Уэйн и его роман «Зима в горах» / В. Ивашева. – Текст : непосредственный // Уэйн Дж. Зима в горах / пер. с англ. Т. Кудрявцевой и Т. Озерской. – М. : Прогресс, 1980. – С. 5-15.
7. Лосев, А. Ф. Гомер (Серия ЖЗЛ) / А. Ф. Лосев. – URL: <https://librebook.me/gomer/vol1/47> (дата обращения: 22.09.2020). – Текст : электронный.
8. Уэйн, Дж. Зима в горах / Дж. Уэйн. – URL: <http://www.rulit.me/books/zima-v-gorah-download-free-331927> (дата обращения: 22.09.2020). – Текст : электронный.
9. Griffiths, N. Wales: England's oldest colony / N. Griffiths. – Текст : электронный // New statesman. – 2007. – 23 Apr. – URL: <https://www.newstatesman.com/politics/2007/04/welsh-language-wales-england> (дата обращения: 20.09.2020).

УДК 376.58

DOI: 10.26170/Kso-2020-319

Кислякова Нина Александровна¹,

учитель русского языка и литературы, ГКОУ СО «Специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа»; 620024, Россия, г. Екатеринбург, ул. Бисертская, 143; e-mail: kisliakovana@124ural.ru

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА В УСЛОВИЯХ УЧРЕЖДЕНИЙ ЗАКРЫТОГО ТИПА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: детские коллективы; формирование коллектива; девиантное поведение; трудные дети; типы учреждений; учреждения закрытого типа.

АННОТАЦИЯ. На современном этапе одной из актуальных проблем, возникающей перед учреждениями закрытого типа, является проблема формирования коллектива детей с девиантным (общественно-опасным) поведением. Формирование коллектива – сложный и противоречивый процесс. Он затруднен у всех обучающихся, но особенно проблематичен у детей с девиантным (общественно-опасным) поведением. Это, как показывает автор статьи, требует от педагогического коллектива ор-

¹ Научный руководитель: Мазурчук Н. И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической компаративистики УрГПУ.

ганизации специальной деятельности совместно со специалистами (психологами, социальными педагогами и т. п.) в индивидуальной и групповой формах.

Kislyakova Nina Alexandrovna,

Teacher of Russian Language and Literature, Special Educational Institution of the Closed Type, Ekaterinburg, Russia

THE PROBLEM OF FORMING A TEAM IN CLOSED INSTITUTIONS

KEYWORDS: children's groups; team building; deviant behavior; difficult children; types of institutions; closed institutions.

ABSTRACT. At the present stage, one of the urgent problems facing closed institutions is the problem of forming a team of children with deviant (socially dangerous) behavior. Forming a team is a complex and contradictory process. It is difficult for all students, but it is especially problematic for children with deviant (socially dangerous) behavior. This, as the authors of the article show, requires the teaching staff to organize special activities together with specialists (psychologists, social educators, etc.) in individual and group form.

В последнее время проблема развития инклюзивного образования находится в центре внимания педагогического сообщества и правительства. В этой связи основной задачей является создание безбарьерной среды для детей с особыми образовательными потребностями в целом и для детей с девиантным (общественно-опасным) поведением, в частности.

При этом, рассматривая инклюзивное образование на настоящий момент как педагогическую проблему, можно говорить о нем не только как об инновационном процессе, позволяющем осуществлять обучение и воспитание детей с особыми образовательными потребностями на различных ступенях образовательной вертикали в учреждениях различного типа, но и как о направлении, оказывающем мощное влияние на развитие самого образовательного процесса.

Инклюзивное образование на современном этапе призвано обеспечить равный доступ к получению образования и создать необходимые условия для всех без исключения детей, независимо от их индивидуальных особенностей, учебных достижений, культуры и физических возможностей.

Поиск новых находок в решении поставленной перед педагогическим коллективом учреждения закрытого типа задачи – образования для обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением – объединяет всех педагогов, создает атмосферу сотрудничества, вдохновляет на создание научного сообщества.

Опираясь на достижения отечественной науки, изучая зарубежный опыт инклюзии, можно сделать вывод, что повышение социальной адаптации ребенка в рамках инклюзии в учреждениях закрытого типа должно основываться на учете специфики коммуникативной и когнитивной деятельности обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением.

В этой связи в учреждениях закрытого типа работа по формированию коллектива воспитанников проводится по двум направлениям:

- индивидуальная работа педагогов и специалистов (психологов, социальных педагогов и т. п.) с воспитанниками, имеющими особые образовательные потребности;
- групповая работа педагогов и специалистов (психологов, социальных педагогов и т. п.) со всем коллективом воспитанников.

На индивидуальных и групповых занятиях вырабатываются умения:

- 1) адекватно воспринимать друг друга;
- 2) выбирать позиции в процессе коммуникации:
 - позиция говорящего;
 - позиция слушающего.

На этих занятиях закрепляются умения:

- 1) получать и анализировать информацию;
- 2) ориентироваться в условиях диалога и полилога.

В процессе групповых занятий также формируются и совершенствуются навыки коммуникации, отрабатываются правила, приемы и средства общения.

Кроме работы по развитию коммуникативных умений и навыков, толерантности и эмпатии у воспитанников часть занятия отводится на работу по физическому раскрепощению,

снятию агрессии и формированию умений владеть языком тела и жестов, что расширяет сферу взаимодействия воспитанников как внутри своего коллектива, так и за его пределами.

Работа проводится с учетом особенностей каждого воспитанника. Она носит развивающий и опережающий характер.

Важным аспектом такой работы является активизация и взаимодействие всех воспитанников с девиантным (общественно-опасным) поведением.

Таким образом, формирование коллектива воспитанников с девиантным (общественно-опасным) поведением в условиях инклюзивного образования в учреждениях закрытого типа зависит от умения общаться:

- слушать и слышать;
- смотреть и видеть;
- чувствовать и сочувствовать;
- понимать и моделировать коммуникативную ситуацию;
- ориентироваться на партнера;
- излагать свои мысли.

Литература

1. Голубева, Л. В. Инклюзивное образование: идеи, перспективы, опыт / Л. В. Голубева. – М. : Учитель, 2011. – Текст : непосредственный.
2. Данилова, Е. В. Инклюзивное образование как долгосрочная стратегия / Е. В. Данилова. – URL: <http://inclusion.vzaimodeystvie.ru/library>. – Текст : электронный.
3. Дименштейн, Р. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особых детей / Р. Дименштейн, И. Ларикова. – URL: www.osoboedetstvo.ru/rights/idprav/files/integr_kratk5_pravl.doc. – Текст : электронный.
4. Инновационная деятельность современного педагога : учебно-методическое пособие / Ю. Н. Галагузова [и др.] ; Урал. гос. пед. ун-т ; под общ. ред. Н. И. Мазурчук. – М. : [б. и.] ; Екатеринбург : [б. и.], 2018. – С. 182-250. – Текст : непосредственный.
5. Мазурчук, Н. И. Интеграция деятельности службы ранней помощи и дошкольных образовательных организаций (региональный аспект) : методическое пособие / Н. И. Мазурчук, Ю. А. Верхотурова, Т. С. Дорохова [и др.] ; под научной редакцией Ю. Н. Галагузовой ; Уральский государственный педагогический университет. – Екатеринбург : Деловая книга, 2019. – С. 7-40. – Текст : непосредственный.

УДК 821.161.1-31(Карамзин Н. М.)

DOI: 10.26170/Kso-2020-320

Кудреватых Анастасия Николаевна,

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

СВОЕОБРАЗИЕ ПСИХОЛОГИЗМА В «МОЕЙ ИСПОВЕДИ» Н.М. КАРАМЗИНА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русская литература; русские писатели; литературное творчество; литературные жанры; литературные герои; повесть; психологизм литературы.

АННОТАЦИЯ. В статье рассмотрено одно из самых нетипичных для Н. М. Карамзина произведение «Моя исповедь». Предпринят анализ своеобразия приемов раскрытия внутреннего мира героя – графа NN. Автор делает вывод о роли подобного странного героя – безобразника для русской литературы XIX века.

Kudrevatykh Anastasia Nikolaevna,

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

IDENTITY OF PSYCHOLOGY IN “MY CONFESSION” BY N.M. KARAMZIN

KEYWORDS: Russian literature; Russian writers; literary creativity; literary genres; literary heroes; story; psychologism of literature.

ABSTRACT. The article considers one of the most atypical works for N. M. Karamzin “My Confession”. Analysis of the identity of the methods of disclosing the inner world of the hero – Count N.N. The author concludes the role of such a strange hero – an ugly for Russian literature of the XIX century.

Традиционно принято считать, что писатель Н. М. Карамзин известен нам как глава русского сентиментализма. Его самые известные произведения «Бедная Лиза», «Наталья, бояр-

ская дочь», «Евгений и Юлия» и др. написаны в духе сентиментализма. Впервые в русской литературе на первый план выступает душа героя, его внутренний мир. В. Г. Белинский точно отметил, что писатель «сумел заохотить русскую публику к чтению русских книг» [1, с. 139].

У Н. М. Карамзина есть произведения, которые выбиваются из традиционных представлений о нем как о сентименталисте. Примером этого является повесть «Моя исповедь».

К проблеме психологизма Карамзина обращались такие исследователи, как Г. А. Гурковский, Ю. М. Лотман, П. А. Орлов, С. Э. Павлович, Н. Г. Пурыскина, Д. Д. Благой, А. Н. Кудреватых и др.

Основные приемы раскрытия внутреннего мира героя Карамзина-психолога находят свое отражение как в сентиментальных повестях, так и в античувствительной повести «Моя исповедь».

Повесть «Моя исповедь» впервые появляется в журнале «Вестник Европы» в 1802 году. На данный момент она является малоизученной в литературе. Начинается повесть с признания о том, что главный герой желает, чтобы его письмо услышали и прочитали все: «Признаюсь вам, государь мой, что я не читаю вашего журнала, а желаю, чтобы вы поместили в нем мое письмо. Для чего? Сам не знаю. Более сорока лет живу на свете и никогда еще не давал себе отчета ни в желаниях, ни в делах своих. Великое слово „так“ было всегда моим девизом. Я намерен говорить о себе: вздумал и пишу – свою исповедь, не думая, приятна ли будет она для читателей» [4, с. 729].

Письмо графа NN – это исповедь не в ее привычном толковании. Она является не типичной для Карамзина. Приемы раскрытия психологии героя в этом произведении отличаются от предшествующих. Традиционно, в прозе, написанной в духе сентиментализма, важную роль играет автор – личный повествователь. В «Моей исповеди» автором является сам граф. В сентиментальных произведениях обычно подчеркивается чувствительность естественных героев, они предстают идеальными. Граф NN не может быть назван типичным сентиментальным человеком. Напротив, он позиционирует себя как циник.

Это дает основание Ф. З. Кануновой утверждать, что «Моя исповедь» – «это почти единственная сатирическая повесть Карамзина, направленная против безответственного дворянского воспитания, в результате которого попираются элементарные нравственные нормы и затаптывается в грязь высокое назначение человека» [3, с. 137].

Обратим внимание на слово «исповедь». Толковый словарь Д. Н. Ушакова дает следующее определение: «Исповедь – это покаяние в своих грехах перед священником или искреннее и полное признание в чем-либо» [6]. Произведение Н. М. Карамзина написано в форме исповеди. Это первый прием в раскрытии внутреннего мира героя. Для чего нужна форма исповеди в произведении и в действительности? Она актуальна в том случае, если человек или литературный герой раскаивается, хочет, чтобы его услышали и поняли. С помощью исповеди душа героя раскрывается изнутри.

Сравним, например, исповедь главного героя «Бесов» Достоевского Николая Ставрогина. В главе «У Тихона» происходит исповедь, и исповедь настоящая. Действительно, Ставрогин приходит к священнику и начинает искренне каяться в грехах.

В случае же «Моей исповеди» герой, который назван графом NN, предлагает читателям исповедь необычную. Ведь ее автор выражает к ней несерьезное отношение. Граф демонстрирует пренебрежение к собственному труду, написанному, по его словам, «на листочке». Герой честно говорит, что его исповедь лишена какого-то нравственного начала.

Но в таком случае возникает вопрос: а для чего была написана эта исповедь? И зачем она была послана постороннему человеку?

Цель такой исповеди обозначается героем так: «Признаюсь вам, государь мой, что я не читаю вашего журнала, а желаю, чтобы вы поместили в нем мое письмо. Для чего? Сам не знаю. Более сорока лет живу на свете и никогда еще не давал себе отчета ни в желаниях, ни в делах своих. Великое слово „так“ было всегда моим девизом» [4, с. 729].

Одной из главных целей исповеди является желание человека осмыслить пройденный путь. Н. Казанский отмечает: «исповедь – это не только рассказ о прожитых днях, тайнах, к которым автор был причастен, но и оценка своих действий и поступков, совершенных в прошлом, с учетом того, что оценка эта дается перед лицом Вечности» [2, с. 73].

Таким образом, и граф NN, создавая свое письмо, анализирует основные события своей жизни, свое поведение и жизненные взгляды. Помимо этого, граф NN не только не раскаивается, но хочет, чтобы о его проказах узнал весь мир. В желании опубликовать свои заметки их автор видит еще одно доказательство своей неординарности, еще один вызов обществу. Представляется, что на уровне подсознания есть здесь и желание просто быть услышанным, понятым. И даже более того, надежда, что кто-то будет внимательно читать и то, что написано, так сказать, «между строками» и остановит его.

Второй прием внешнего изображения в раскрытии внутреннего мира – это поступки, поведение. Нужно сказать сразу, что его действия не несут никакого благого начала. Поступки героя, по мере их рассказывания, с каждым разом становятся все шокирующее и аморальнее: ложные письма родителям о том, что он учится в Лейпцигском университете, любовь к спиртному, измена жене, балы и непрестанные кутежи, ссора по вине графа NN двух приятельниц между собой, неоднократный развод мужа и жены также происходили по вине главного героя. Помимо вышеперечисленных поступков все поведение героя переходит на шокирующий уровень: укусы туфли папы (святотатство), косвенная вина в смерти матери, потеря имения, побег с бывшей женой (ныне любовницей) от ее второго мужа и смерть жены Эмилии.

«Однако ж я наделал много шума в своем путешествии – тем, что, прыгая в контрдансах с важными дамами немецких княжеских дворов, нарочно ронял их на землю самым неблагопристойным образом, а всего более тем, что, с добрыми католиками целуя туфель папы, укусил ему ногу и заставил бедного старика закричать изо всей силы. Эта шутка не прошла мне даром, и высидел несколько дней в крепости св. Ангела» [4, с. 731].

И при этом граф не испытывает никакого сожаления и, тем более, раскаяния. Все поступки, которые он совершает, не характеризуют его как воспитанного и серьезного юношу с четкими взглядами на жизнь. Он показан как человек аморальный, шокирующий своим поведением и смеющийся не над своими поступками, а над реакцией окружающих людей. «Действительно, впервые у Карамзина в „Моей исповеди“ предметом достаточно глубокого психологического анализа становится личность, попирающая законы добродетели, отвергающая кодекс чувствительности» [5, с. 152].

Необходимо отметить, что для героя Карамзина характерна театрализация поведения. Граф NN говорит, что он постоянно играет роли, как будто участвует в спектакле. На протяжении всего произведения постоянно упоминается, что герой разыгрывает перед обществом некое представление. Примеров ситуаций, в которых бы граф показал свою настоящую сущность, нет. Он как будто надевает маски: для светского вечера, для обольщения молодых девушек и т. д. Прием маски ярко прослеживается, когда он живет со своей бывшей женой и ее нынешним мужем. Граф NN после очередных проказ прямо заявляет, что он не был искренним, что все это делал для спектакля. Этому есть подтверждение в примере, когда герой похищает свою жену. Он так и говорит, что ему на ум пришла блестящая идея, которую потом осуществит. Переезжая в дом бывшей жены и ее нового мужа, притворяется печальным, томным, всеми брошенным человеком, а все для того, чтобы украсть жену от мужа и сделать ее любовницей. В данной ситуации граф разыгрывает из себя страстного любовника перед бывшей женой. Исход был печален для Эмилии: она умирает в муках от предательства бывшего мужа. Очередная циничная и жестокая шутка героя обернулась трагедией. Граф неоднократно употребляет свою излюбленную фразу: «Китайские тени, китайские тени!» О чем это фраза говорит? Свою жизнь граф NN не воспринимает как реальную жизнь, как что-то серьезное. Помимо этого он выводит свою теорию о том, что все правила – узда слабых умов, все должности – несносное принуждение.

С нашей точки зрения, помогает раскрыть внутренний мир героя и отношение графа NN к семье. Согласно общепринятым нормам, семья – самое святое, что есть у человека. Он должен беречь и ценить ее. Граф NN не входит в число тех, для кого семья стоит на первом месте. Он обманывал родителей, что усердно учится в Лейпцигском университете, а сам в это время с гувернером, женевцем Менделем, растрачивал родительские деньги и жил празднично, не как подобает достойному юноше. «Часы лекций казались мне минутой, оттого что я любил дремать под кафедрою докторов, и не мог их наслушаться, оттого что никогда

не слушал. Между тем господин Мендель всякую неделю уведомлял моих родителей о великих успехах дражайшего сына их и целые страницы наполнял именами наук, которым меня учили» [4, с. 731].

В итоге в произведении герой выступает перед читателями в двойном освещении: таким, каким он кажется окружающим его людям, близким, родным, и таким, каким он является на самом деле. Карамзин показывает, что поведение, внешние проявления чувств человека могут не отражать действительность. Откровения самого героя дают куда более верное представление о том, что на самом деле творится в его душе. Письмо-исповедь графа позволяет проникнуть в самые глубины его сознания.

По общепринятым нормам ложь родителям – начало беды. Но герой не живет по законам общества, не принимает правила, делает, что хочет, и у читателей создается ощущение странности этого героя.

Хотелось бы обратить внимание на отношение графа NN к матери. Герой говорит о том, что к пожилому возрасту у нее совсем испортился нрав и ухудшилось здоровье. Но граф NN прямо не сообщает свою виновность в гибели матери. Это видно из фраз, которые он случайно произносит.

Поступок с Эмилией является не менее эпатажным, чем с матерью. Не говоря о том, что герой никогда не любил свою жену, а женился из прихоти, он в конце повести буквально «убивает» свою жену своим несносным поведением. До этого они жили в вечном празднике, давали балы и званые вечера. Несмотря на то, что граф NN изменял Эмили, это не разрушило их брак. Чуть позже Эмилия смирилась с постоянными кутежами мужа и даже принимала участие в них. «Философия моя заставляла ее плакать, рваться: я вооружился терпением, смотрел, слушал равнодушно; играл ее шалью – и зевал, воображая, что бури непродолжительны, особливо женские. В самом деле, Эмилия мало-помалу приходила в рассудок, утихала и становилась гораздо милее; томные взоры ее развеселялись, и легкие упреки произносились уже вполголоса, даже с улыбкою. Наконец я совершенно уверился в исправлении жены моей, видя вокруг ее толпу искателей. Мы набрали к себе в дом италийских кастратов, играли оперы, комедии, давали маленькие балы, большие ужины, – подписывали счета, но никогда не считали, – занимали деньги и никогда не имели их, – одним словом, жили прекрасно!» [4, с. 734].

Очень важным приемом является описание детства графа NN. Изображение воспитания Карамзин не оставляет в стороне. В то время было модным воспитывать дитя не родителями, а иностранными гувернерами. Графа NN воспитывал вольдумец и земляк Руссо. О себе он говорит так: «Я родился в республике и ненавижу тиранство» [4, с. 730]. Жан-Жак Руссо известен как автор теории относительно воспитания детей. Но в повести «Моя исповедь» будущий гражданин NN вырастает эгоистом, не соблюдающим элементарных основ законов морали.

В ходе анализа мы приходим к выводу, что граф NN странен. Все его поступки и действия вызывают у нас ощущение эпатажности и необычности характера.

Таким образом, рассмотрев своеобразие психологизма в «Моей исповеди», мы выявили основные приемы, которые использует Карамзин для раскрытия образа графа NN: исповедь, театрализация поведения героя, воспитание и образование, отношение к браку, отношение к семье и др.

С нашей точки зрения, героя, ведущего себя недолжным образом, нарушающего моральные нормы, мы можем наблюдать и в докарамзинской литературе, например, в «Повести о Савве Грудцыне». Но именно Карамзин впервые так ярко представил молодого дворянина, который ведет аморальный образ жизни. Таким образом, писатель дал начало новому типу «странного» человека, который был подхвачен последующими русскими писателями. Например, в произведениях «Братья Карамазовы» Ф. М. Достоевского, «Станный человек», «Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова и др. мы встречаем такую разновидность героя. Их персонажи в глазах окружающих людей выглядят неординарными.

Литература

1. Белинский, В. Г. Статьи о Пушкине. Май 1843 – сентябрь 1846. Статья вторая. Карамзин и его заслуги; карамзинский период русской литературы: Дмитриев, Озеров, Жуковский и Батюшков. –

- Значение романтизма и его историческое развитие / В. Г. Белинский. – Текст : непосредственный // В. Г. Белинский. Полное собрание сочинений : в 13 т. – М. : АН СССР, 1955. – Т. VII: Статьи и рецензии 1843. Статьи о Пушкине 1843–1846. – С. 132-222.
2. Казанский, Н. Исповедь как литературный жанр / Н. Казанский. – Текст : непосредственный // Вестник истории, литературы, искусства / РАН, Отд-ние ист.-филол. наук ; гл. ред. Г. М. Бонгард-Левин. – М. : Собрание, 2009. – Т. 6. – С. 73-90.
3. Канунова, Ф. З. Из истории русской повести: ист.-лит. значение повестей Н.М. Карамзина / Ф. З. Канунова. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1967. – 188 с. – Текст : непосредственный.
4. Карамзин, Н. М. Избранные сочинения : в 2 т. / Н. М. Карамзин. – М. : Худож. лит. ; Ленинград : Худож. лит., 1964. – Текст : непосредственный.
5. Сигида, Л. И. Эволюция жанра повести Н. М. Карамзина : дис. ... канд. филол. наук : 10. 01. 01 / Сигида Л. И. ; Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 1992. – 247 с. – Текст : непосредственный.
6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1964. – С. 729. – Текст : непосредственный.

УДК 37.013.83

DOI: 10.26170/Kso-2020-321

Куликова Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры электрических машин, Уральский государственный университет путей сообщения; 620034, Россия, г. Екатеринбург, ул. Колмогорова, 66, e-mail: kulikova.elena@mail.ru

СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМАТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональная переподготовка; субъект-субъектный подход; образовательные парадигмы; учебный процесс; андрагогика; педагогическое взаимодействие; диалогизация педагогического взаимодействия; активные методы обучения; когнитивная мобильность; педагоги.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности реализации субъект-субъектной парадигмы образования в формате профессиональной переподготовки. Подчеркивается необходимость организации учебного процесса с учетом основных положений андрагогики, использования активных форм и методов обучения, осуществления диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, применения разнообразных форм совместной деятельности преподавателя и обучающихся, что способствует существенному профессиональному росту и развитию педагога, но и усложняет его деятельность, требует значительных трудозатрат.

Kulikova Elena Alexandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Electrical Machines, Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg, Russia

SUBJECT-SUBJECT PARADIGM OF EDUCATION IN THE FORMAT OF PROFESSIONAL RETRAINING

KEYWORDS: professional retraining; subject-subject approach; educational paradigms; studying process; andragogy; pedagogical interaction; dialogization of pedagogical interaction; active teaching methods; cognitive mobility; educators.

ABSTRACT. The article discusses the features of implementing the subject-subject paradigm of education in the format of professional retraining. Emphasizes the need of organization of educational process taking into account the main provisions of andragogika, the use of active forms and training methods, implementation of dialogical interaction of educational process subjects, the use of various forms of joint activity of teacher and students, which contributes to a significant professional growth and development of teachers, but also complicates the operation and requires considerable labor.

Социально-экономические изменения в обществе, внедрение профессиональных стандартов, требование об обязательном наличии профильного образования активизировали спрос на программы профессиональной переподготовки, которые обычно реализуются в довольно сжатые сроки.

Профессиональная переподготовка – это процесс обучения личностей со сформированными представлениями, мировоззрением, интересами, деятельность которых отличает высокий уровень индивидуализации, в котором невозможно достичь высокого качества образования без грамотно выстроенного педагогического взаимодействия педагога и обучающихся.

ся [1]. Необходимо также учитывать особенности обучения взрослого человека (достаточно высокая мотивация на обучение, имеющийся профессиональный опыт, сложившийся индивидуальный стиль овладения знаниями и пр.), заинтересованного в результатах обучения и стремящегося получить профессиональную подготовку, соответствующую требованиям собственной практической деятельности [6].

Субъект-субъектные отношения могут стать основой для продуктивной совместной деятельности [7]. Педагогическое взаимодействие – разностороннее явление, включающее процессы влияния и воздействия [3]. Эффективность взаимодействия субъектов образовательного процесса обеспечивается за счет установления рабочего контакта с обучающимися, диалогичности формы общения и взаимодействия, ориентации на обратную связь, разнообразия форм совместной деятельности и др. [5].

Субъект-субъектные отношения требуют изменения содержания и форм педагогического процесса, персонализации процесса обучения с учетом психолого-педагогических особенностей, личного и профессионального опыта обучающихся, активного педагогического взаимодействия для совместного решения поставленных задач; базируются на совместном личностном росте и развитии, которые невозможны без диалогизации педагогического взаимодействия, превращения позиций участников в личностно-равноправные позиции [8].

При формальном равенстве субъектов образовательной деятельности преподаватель играет ведущую роль в процессе взаимодействия, организует процесс познания, уделяя серьезное внимание созданию условий для совместной деятельности, т. е. прилагает большие усилия, чем обучающийся [9].

Повышению эффективности учебного процесса способствуют отбор содержания образования и организация учебно-познавательной деятельности обучающихся с учетом основных положений андрогогики и концепции «витагенного обучения» [6].

Поскольку получить профессиональную подготовку, соответствующую практической деятельности, стремятся люди с конкретными ожиданиями от процесса обучения, то при отборе содержания педагогу следует учитывать не только специфику, актуальные проблемы и перспективы развития отрасли, но и прагматизм обучающихся, проявляющийся в определении практической пользы каждой изучаемой темы. Разделы, не имеющие очевидного применения на практике, становятся неинтересны обучающимся и плохо усваиваются, поэтому рекомендуется использовать кейсы (конкретные ситуации), основанные на реальном фактическом материале или же приближенные к реальным ситуациям, которые будут способствовать развитию аналитических способностей, применению теоретических знаний на практике [5].

Для реализации компетентного подхода преимущественно используются методы обучения, активизирующие учебно-познавательную деятельность и способствующие развитию творческого мышления обучающихся [5]. Творческий подход к обучению необходим в деятельности как обучающегося, так и преподавателя, а применение технологии встречных усилий для решения единой задачи приводит к тому, что трудности процесса овладения знаниями, осознанно преодолеваемые в учебном процессе, делают эти знания более прочными [10].

В полной мере реализовать акмеологические (андрогические) принципы не столько обучения, сколько осознанного развития (саморазвития) взрослых людей на основе имеющегося у них жизненного опыта позволяет тренинговая форма работы. Активные методы обучения наиболее эффективны, но требуют высочайшего уровня профессионализма педагога [2].

Степень пригодности к педагогической деятельности, уровень подготовленности и квалификация педагогов, напрямую влияющие на эффективность учебного процесса [5], различны. Осуществление диалогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, применение разнообразных форм совместной деятельности преподавателя и обучающихся, возрастающие интеллектуальные потребности участников педагогического взаимодействия способствуют существенному профессиональному росту и развитию педагога, но и усложняют его деятельность, значительно увеличивают трудозатраты. Непрерывное развитие техники и технологий, постоянно повышая наукоемкость образовательного процесса [4], требует от педагога когнитивной мобильности [7], во многом определяющей качество подготовки.

Таким образом, реализация основных положений субъект-субъектной парадигмы образования в формате профессиональной переподготовки способствует организации непрерыв-

ного процесса получения и обновления знаний, максимально быстрого превращения их в умения и компетенции, повышению квалификации, профессиональному росту и развитию и обучающихся, и педагогов.

Литература

1. Ионина, О. С. Проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента / О. С. Ионина. – Текст : электронный // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 12. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm>.
2. Коротаева, Е. В. Интерактивный диалог в образовании: вчера, сегодня, завтра / Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 207-211.
3. Коротаева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаева. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2007. – № 1. – С. 73-78.
4. Куликова, Е. А. Основные законы и закономерности обучающей деятельности педагога: проблемы практической реализации / Е. А. Куликова. – Текст : электронный // Концепт. – 2017. – № V12. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/171051.htm>.
5. Куликова, Е. А. Совершенствование обучающей деятельности преподавателей технических вузов в современных экономических условиях / Е. А. Куликова. – Текст : электронный // Концепт. – 2017. – № V9. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/171023.htm>.
6. Куликова, Е. А. Эффективное внутрифирменное обучение – основа профессионального развития персонала / Е. А. Куликова. – Текст : электронный // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 1. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/01/63012>.
7. Теория и практика педагогических взаимодействий в современной системе образования : коллективная монография / Е. В. Коротаева, Т. Л. Аракелова, Т. В. Безродных [и др.] ; под ред. Е. В. Коротаевой. – Новосибирск : ЦРНС, 2010. – 172 с. – Текст : непосредственный.
8. Хан, О. Н. Возможности технологии встречных усилий в обучении студентов технического вуза / О. Н. Хан. – Текст : электронный // Концепт. – 2012. – № 11 (Ноябрь). – С. 81-85. – URL: <http://e-koncept.ru/2012/12161.htm>.
9. Хан, О. Н. Волевой аспект систематизации познавательной деятельности при изучении языковых дисциплин / О. Н. Хан. – Текст : электронный // Концепт. – 2019. – № 8 (август). – С. 68-74. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/192031.htm>.
10. Хан, О. Н. Технология встречных усилий в формировании творческого подхода к обучению / О. Н. Хан. – Текст : электронный // Концепт. – 2018. – № V11. – С. 36-42. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186110.htm>.

УДК 372.881.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-322

Кусова Маргарита Львовна,

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

КОНЦЕПТ «РОДИНА» В СОЗНАНИИ ШКОЛЬНИКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концепт; концептосфера; Родина; языковое сознание; школьники; ассоциативные связи; ядерные реакции; периферийные реакции; содержание концептов.

АННОТАЦИЯ. Автор рассматривает содержание концепта «Родина» в языковом сознании школьников разного возраста. Обращаясь к материалам ассоциативного словаря, анализирует ядерные и периферийные реакции школьников на стимул «Родина», соотносит данные реакции с представлениями о Родине, отраженными в пословицах и поговорках, делает выводы о том, как меняется наполнение концепта в разных возрастных группах школьников.

Kusova Margarita Lvovna,

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

CONCEPT “HOMELAND” IN THE MINDS OF A STUDENT

KEYWORDS: concept; concept sphere; Homeland; linguistic consciousness; pupils; associative links; nuclear reactions; peripheral reactions; content of concepts.

ABSTRACT. The author examines the content of the concept “Homeland” in the linguistic consciousness of schoolchildren of different ages. Referring to the materials of the associative dictionary, she analyzes the nuclear and peripheral reactions of schoolchildren to the stimulus “Homeland”, correlates these reactions

with the ideas about the Homeland reflected in proverbs and sayings, draws conclusions about how the content of the concept changes in different age groups of schoolchildren.

Развитие личности является важнейшей задачей современного образования. При этом особое внимание уделяется языковой личности, человеку как носителю языка, взятому со стороны его способности к речевой деятельности, т. е. свойствам индивида, позволяющим ему производить и воспринимать речевые произведения [2]. Языковая личность рассматривается как закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, складывающийся на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре, как личность, выраженная в языке и через язык, личность, реконструированная в основных ее чертах на базе языковых средств [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, общего образования в качестве личностных результатов освоения программы определяет такие личностные характеристики обучающегося, как формирование ценностного отношения к семье, Родине, формирование гражданской позиции [6; 7].

С учетом сказанного представляется актуальным определение содержания концепта Родина в сознании школьников, определить, какова динамика в содержании данного концепта. При определении статуса данного концепта мы основываемся на суждении Н. Д. Арутюновой, что «ядро национальной картины мира составляют культурные ценности» [1], поэтому прежде обратимся к представлению Родины в пословицах и поговорках, поскольку в идиомах отражается мировидение народа, наследие его культуры [5].

В пословицах и поговорках представление Родины связано с позитивным оценочным значением, имеющим место как на интеллектуальном, так и на эмоциональном уровне. Представление о Родине связано в том числе с абсолютной оценкой (Родина наша солнца краше), с интеллектуальной оценкой (Одна мать родна, и Родина одна). Налицо оценка эмоционального состояния (По родимой сторонке сердце поет). Родина ассоциируется с родным домом (Родных нет, а по родимой стороне сердце плачет), с матерью (Родина – мать, а за мать не жалеи и жизни отдать; Родина – всем матерям мать). Жизнь человека невозможна без Родины (С Родиной разлука – одна мука), нужно уметь ее защитить (Береги землю родимую, как мать любимую; Родину-мать учись защищать).

Значимость Родины отражается в восприятии ее на сенсорном уровне: уровне слухового восприятия (Каждая сосна для своего бора шумит), вкусового (На чужбине и сладкое в горчицу, а на Родине и хрен за леденец; Чужбина – калина, Родина – малина), зрительного (Дым Отечества ярче чужого огня). С Родиной связано ощущение тепла, комфорта (Своя сторона не бывает холодна).

Таким образом, Родина личностно значима для человека, человек неотделим от Родины, с Родиной связаны позитивные эмоции и приятные ощущения.

Сопоставим содержание концепта «Родина» в языковом сознании носителей русского языка и языковом сознании школьников. Существование образа в сознании соотносится с его вербализацией. С целью определения содержания концепта «Родина» в сознании школьников обратимся к данным словаря «Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов» [3]. При обращении к ассоциативному словарю мы учитываем позицию Ю. С. Степанова, отмечавшего связь концепта и ассоциаций, утверждающего, что концепт в сознании существует как понятие, знание, переживание, ассоциация. По мнению Ю. С. Степанова, с концептами связана не только мысль, представление, но и переживание. Концепты отражаются в эмоциях, переживаниях, ассоциациях [4].

Согласно данным указанного словаря наиболее частотной реакцией на стимул Родина является лексема Россия (заметим, что лексемы Родина и Россия в реакциях младших школьников могут соединяться: Родина Россия), затем следует лексема моя, что подчеркивает личностную значимость самого явления Родина. Отметим, что личностная значимость Родины отражена и в пословицах и поговорках. Для вербализации Родины используются лексические единицы: Отчизна, страна. В сознании младших школьников Родина связана с матерью, что также отражено в частотных и периферийных реакциях (мать, матушка, наша мать, Родина-мать) и с семьей (род, семья). Как показывают вербальные реакции младших

школьников, Родину отождествляют с Россией, страной, поэтому появляются такие реакции, как Россия, Русь, зафиксированы также реакции, указывающие на символику государственности (столица, Москва). Как и в пословицах и поговорках, отношение к Родине передается через абсолютную оценку (лучшее место), наряду с абсолютной оценкой школьники обращаются к параметрической оценке (большая), эстетической (красивая, красивая Родина). Имеет место символическая оценка (святая), хотя символика России в вербальных реакциях младших школьников практически не представлена. Единичная реакция связана с символом родник. Ценностное отношение младших школьников к Родине проявляется в представлении, что Родину нужно беречь (беречь) и защищать (защита, я буду защищать). Следовательно, содержание концепта «Родина» в языковом сознании младшего школьника можно представить следующим образом: близкая, как мать и семья, поэтому Родину нужно беречь, защищать, связанная только с позитивной оценкой. Завершая анализ представления Родины в сознании младших школьников, отметим, что для младших школьников значима малая Родина (Саратов, где ты живешь, где ты родился, место рождения, родной край), важна их собственная связь с Родиной, эмоционально-оценочное ее восприятие: Родину любят.

Прежде чем начать описание представления Родины в сознании младших подростков (учащиеся 5–6 классов основной школы), отметим существенное различие в количестве реакций младших школьников и младших подростков. У младших школьников зафиксировано 127 реакций на стимул Родина (при этом учтены все реакции, в том числе представляющие собой словосочетания, предикативные единицы), у младших подростков – 27 реакций. Реакции младших подростков менее разнообразны. Объяснить уменьшение в разнообразии реакций можно, используя различные аргументы: с одной стороны, у младших подростков в отличие от младших школьников среди периферийных реакций практически нет воспроизведения случайных связей (календарь, кофта, ножницы и другие реакции у младших школьников, у младших подростков зафиксирована единственная реакция, которую можно отнести к случайным, Пятница), но с другой стороны, налицо определенные ограничения, определенная бедность в наполнении концепта Родина, в восприятии Родины. Самая частотная реакция – Россия, также частотна реакция, указывающая на личностную значимость Родины (моя, своя, папина); зафиксированы реакции, отражающие связь Родины и родного края, малой Родины (город, деревня, дом, родной дом, Саратов). Воспроизводится традиционный образ Родины, связанный с матерью (мать, матушка, мать-земля). При этом не вербализовано эмоционально-оценочное отношение к Родине, нет ни абсолютной, ни интеллектуальной оценки. Среди приведенных в словаре ассоциативных реакций есть лишь одна единица со значением оценки: это эстетическая оценка (красивая). Таким образом, содержание концепта «Родина» в сознании младших подростков во многом совпадает с содержанием концепта «Родина» у младших школьников: Родина личностно значима, близка, как мать, это родная страна Россия. Но содержание концепта «Родина» в сознании младших подростков менее наполнено, чем в сознании младших школьников.

Для представления динамики в развитии концепта «Родина» обратимся к реакциям учащихся 7–8 классов. Реакции учащихся 7–8 классов еще менее разнообразны, чем реакции учащихся 5–6 классов, всего 23 реакции. Как и во всех ранее описанных возрастных группах, наиболее частотные реакции: Россия, моя, мать. Присутствуют реакции, указывающие на малую Родину (где родился, город, деревня, дом, место рождения), на связь родины и семьи (род), на оценочное отношение к Родине (самое главное). Актуализируется субъектная позиция по отношению к Родине (защищать), но не представлена символика государственности. Следовательно, в содержании концепта «Родина» у учащихся 7–8 классов также отражена личностная значимость Родины, модальность долженствования по отношению к Родине (нужно защищать). Налицо тенденция к сокращению признаков концепта по мере взросления школьников.

Обобщая анализ реакций школьников, можем отметить, что общими являются частотные реакции: Россия, моя, мать, которые во всех группах школьников даже расположены в одинаковом порядке с учетом их частности. Общей является связь Родины и России, Родины и родного края, Родины и семьи. Отличия связаны с разнообразием реакций: чем старше школьники, тем меньше реакций на заданный стимул; с особенностями проявления реакций:

чем старше школьники, тем менее проявляются эмоционально-оценочные реакции, которые в большей степени представлены у младших школьников, в воспроизведении парадигматических связей. Согласно имеющимся данным синонимический ряд Россия – страна – Родина – Отечество активно воспроизводится младшими школьниками; Россия – Отечество – учащимися 7–8 классов; у учащихся 5–6 классов представление данных связей ограничено реакцией Россия. У учащихся 7–8 классов отсутствуют реакции, связанные с символикой государственности, нет реакций, связанных с культурным наследием, традициями Родины.

Следовательно, очевидна необходимость постановки методических задач, связанных с наполнением данного концепта при взаимодействии с обучающимися разных возрастных групп, обогащением лексикона школьников единицами, вербализующими концепт Родина в их языковом сознании, активизацией данных единиц в лексиконе школьников. Очевидно, что при этом особое внимание необходимо уделять формированию представлений о культуре России, традициях народов России, символам государственности. Данные задачи имеют особое значение в контексте личностного развития школьников, поскольку речь идет о базовом концепте русской культуры.

Литература

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 896 с. – Текст : непосредственный.
2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Издательство USSR, 2014. – 264 с. – Текст : непосредственный.
3. Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов : в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции / В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, О. А. Мартыанов. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 2011. – 500 с. – Текст : непосредственный.
4. Степанов, Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации / Ю. С. Степанов. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 248 с. – Текст : непосредственный.
5. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультуроведческий аспекты / В. Н. Телия. – М., 1996. – Текст : непосредственный.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 10.10.2020). – Текст : электронный.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 10.10.2020). – Текст : электронный.

УДК 376.112.4

DOI: 10.26170/Kso-2020-323

Мусхаджиева Тамара Абдуллавна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии и дошкольной дефектологии, Чеченский государственный педагогический университет; 364068, Россия, г. Грозный, пр. Х. Исаева, 62; e-mail: tiana-00@mail.ru

ДИСТАНТ КАК ВЫНУЖДЕННАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ДЕТЬМИ С ОВЗ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательные платформы; дети с ограниченными возможностями здоровья; ОВЗ; ограниченные возможности здоровья; дистанционное обучение; информационные технологии; дистант.

АННОТАЦИЯ. В статье говорится о дистанционных формах взаимодействия специалистов с лицами с ОВЗ. Обязательным условием полноценного развития личностных и когнитивных возможностей ребенка с ОВЗ является непосредственный его контакт со специалистом.

Muskhadjieva Tamara Abdullavna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russia

DISTANCE AS A FORCED FORM OF INTERACTION WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

KEYWORDS: educational platforms; children with disabilities; limited health opportunities; distance learning; information technology; distance.

ABSTRACT. The article deals with remote forms of interaction between specialists and persons with disabilities. A prerequisite for the full development of personal and cognitive capabilities of a child with disabilities is direct contact with a specialist.

Пандемия, связанная с COVID-19, выявила необходимость быстрой адаптации к условиям социального дистанцирования и поиска путей нового формата образования. Появились современные продукты образовательных платформ, модернизировались уже имеющиеся.

Наиболее активно используемыми и удобными показали себя следующие платформы дистанционного образования в школе и дома: Skype, ZOOM, Moodle, Webinar, Classrom и др.

Несмотря на удобство и высокую технологичность данных программных средств, онлайн всегда будет проигрывать по эффекту присутствия офлайн, но в образовании он неизбежен, и это уже свершившийся факт.

Особую актуальность в условиях пандемии, изоляции приобретают исследования поиска эффективного взаимодействия детей с ОВЗ и специалистов (педагогов, психологов, дефектологов и др.).

На сегодняшний день в нашей стране насчитывается более двух миллионов детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, что составляет примерно 8% всех детей России [5].

В случае обучения и развития детей с ОВЗ нельзя ограничиваться дистанционным обучением как единственной формой проведения занятий, обязательным условием полноценного развития личностных и когнитивных возможностей ребенка является непосредственное взаимодействие обучающегося со специалистом.

У ребенка с нарушениями в развитии очень медленный темп реагирования. Взрослому необходимо подстраиваться под ребенка, фиксировать и поддерживать его реакцию, что при дистанте бывает довольно сложно, а при определенных нарушениях – почти невозможно. Ребенок не всегда понимает сигналы взрослого или не успевает связывать их с последующими событиями. Подобные ситуации пугают детей и у них возникает желание прекратить взаимодействие со взрослым, переключиться на более приятные дела, занять позицию «подальше от экрана».

Детям с ОВЗ, как, впрочем, и всем детям, свойственна потребность в привязанности и безопасности, их отсутствие накладывает отпечаток на личностном и даже физическом развитии ребенка. Специалистами в области педагогики и психологии выделены признаки, которые определяют нарушение привязанности. Они заключаются в [3]:

- устойчивости нежелания вступать в контакт с окружающими людьми. У ребенка отсутствует контакт глаз, потребность в тактильных взаимодействиях, стремление включаться в предложенную взрослыми деятельность, хотя при этом проявляется любопытство к реакции взрослого на его поведение;

- постоянно сниженном фоне настроения, вялости, апатичности, настороженности или плаксивости;

- повышенном уровне агрессии и аутоагрессии;

- стремлении обратить на себя внимание посредством плохого поведения и демонстративного нарушения правил;

- соматических нарушениях;

- задержке моторного, психического и речевого развития;

- и др.

Для благополучного развития ребенка с ОВЗ очень важна среда, которая его окружает. Среда определяется следующими типами: стрессогенная, комфортная и развивающая.

В случае дистанционного взаимодействия со специалистами ребенок находится в комфортной для него среде – домашней обстановке с родными и близкими людьми рядом. Домашняя обстановка не предполагает необходимости адаптации и регуляции поведения, поэтому данная среда является благоприятной для отработки определенных навыков и операций.

Но нашей основной задачей является развитие ребенка, поэтому необходимо интегрировать развивающую среду в домашнюю комфортную обстановку, которую нужно организовать согласно целям развивающей программы. Тем более что дистант – отсутствие строгой

привязки к месту и времени проведения занятий, предоставляет возможность организации щадящего режима обучения.

Еще одним положительным эффектом онлайн взаимодействия для ребенка с ОВЗ является возможность виртуального общения, преодоления своего одиночества, что очень позитивно влияет на психику ребенка.

Несмотря на то, что дистанционный формат взаимодействия может компенсировать малую часть дефицита общения и социального контакта, коррекционная работа на расстоянии практически невозможна.

Успешность и качество дистанционного взаимодействия зависят не только от эффективности организации и методического качества используемых материалов, но и от возможностей ребенка с ОВЗ.

Таким образом, можно утверждать, что при взаимодействии с ребенком с ОВЗ не следует ограничиваться дистанционными программными средствами. Ребенку необходим тактильный, эмоциональный контакт, который может дать только реальный формат.

Литература

1. Андреев, А. А. Введение в дистанционное обучение : учебно-методическое пособие / А. А. Андреев. – М. : ВУ, 2009. – 196 с. – Текст : непосредственный.
2. Ануфриева, О. Н. Проблемы дистанционного обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями при обучении в СПО / О. Н. Ануфриева. – Текст : непосредственный// Молодой ученый. – 2019. – № 3 (241). – С. 347-349.
3. Бриш, К. Терапия нарушений привязанности: От теории к практике / К. Бриш. – М. : Когито-Центр, 2012. – 321 с. – Текст : непосредственный.
4. Екжанова, Е. А. Основы интегрированного обучения : пособие для вузов / Е. А. Екжанова, Е. В. Резникова. – М. : Дрофа, 2008. – 207 с. – Текст : непосредственный.
5. Киселева, Н. А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / Н. А. Киселева, И. Ю. Левченко. – М. : Коррекционная педагогика, 2009. – 210 с. – Текст : непосредственный.
6. Левченко, И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М. : Просвещение. 2002. – 239 с. – Текст : непосредственный.
7. Малофеев, Н. Н. Отечественные модели интегрированного обучения детей с отклонениями в развитии и опасность механического переноса западных моделей интеграции / Н. Н. Малофеев. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы интегрированного обучения / Н. Н. Малофеев, Н. Д. Шматко. – М., 2001. – С. 47-55.
8. Полат, Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат. – М. : Академия, 2004. – 387 с. – Текст : непосредственный.
9. Хуторской, А. Дистанционное обучение и его технологии / А. Хуторской. – Текст : непосредственный // Компьютерра. – 2008. – № 36. – С. 26-30.
10. Хуторской, А. В. Научно-практические предпосылки дистанционной педагогики / А. В. Хуторской. – Текст : непосредственный // Открытое образование. – 2006. – № 2. – С. 30-35.

УДК 372.893:930.1

DOI: 10.26170/Kso-2020-324

Огоновская Изабелла Станиславовна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарного образования, Специализированный учебно-научный центр (СУНЦ), Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620037, Россия, г. Екатеринбург, ул. Данилы Зверева, 30; e-mail: izabella-irgo@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ: ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: история; историческое сознание; историческое образование; педагоги.

АННОТАЦИЯ. Автор статьи рассматривает уровни исторического сознания, представленные на различных этапах человеческой жизни, поднимает проблему формирования исторического сознания в российском обществе, анализирует причины деформаций исторического сознания, предлагает пути развития исторического сознания современных педагогов.

MODERN TEACHER: DEVELOPMENT TRAJECTORIES OF HISTORICAL CONSCIOUSNESS

KEYWORDS: history; historical consciousness; history education; educators.

ABSTRACT. The author of the article examines the levels of historical consciousness presented at different stages of human life, raises the problem of the formation of historical consciousness in Russian society, analyzes the causes of deformations of historical consciousness, and suggests ways of developing the historical consciousness of modern teachers.

Историческое сознание, по определению авторов терминологического словаря по теории и методологии исторической науки, – это совокупность представлений, присущих обществу в целом и составляющим его сегментам в отдельности, о своем прошлом и прошлом всего человечества (происхождении, важнейших событиях, деятелях собственного прошлого и др.) [2, с. 189]. Эти представления формируются в течение всей жизни человека и имеют несколько уровней.

Первый уровень исторического сознания связан с приобретением жизненного опыта, наблюдением или участием в каких-либо событиях, которые остаются в субъективно окрашенных воспоминаниях человека. К примеру, автор данной статьи помнит, как зимой 1963/64 г., учась в начальной школе, стоял в очереди за хлебом по талонам. Это был конец хрущевских времен, когда стали ощущаться последствия реформ в сельском хозяйстве. Конечно, 10-летний ребенок не мог понимать смысла происходивших в стране процессов, но на эмоциональном уровне хорошо запомнил это время. В его памяти сохранились и праздничные демонстрации 1 мая и 7 ноября, значение которых он не осознавал, однако настроение праздника, пример массового единения людей также вошли в его историческое сознание, и названные даты он воспринимал как очень значимые для отечественной истории. Проживание 1990-х гг. оставило след в сознании всех членов семьи автора статьи, и, не вдаваясь в серьезную аналитику, каждый из них вряд ли может согласиться с мнением отдельных лиц, что это были «святые девяностые».

В целом на самом первом уровне исторического сознания человек накапливает определенные исторические знания, которые не носят системного характера и не позволяют видеть общий ход исторического процесса, однако откладываются в памяти как основа для дальнейшего осмысления и понимания всего того, что происходило и происходит в стране.

На первый уровень исторического сознания накладывается второй, базой для которого являются фольклор: сказания, легенды, исторические предания, сказки, героический эпос. Так, образ былинных богатырей на протяжении многих столетий формировал в российском обществе представление об одной из главных мужских ролей – воина, защитника Отечества, а также о неизбежной победе добра над злом. Под злом до настоящего времени чаще всего понимаются внешние противники, каковых было немало, а под словом «Родина» – не только место, «где родился и пригодился», где «кости по родине плачут», но и земля «святая русская, православная, богатырская», «где русским духом пахнет» [2, с. 254, 255, 257, 258]. Мифотворческие элементы и наивные оценки, присутствующие на этом уровне исторического сознания, в определенной мере позволяют понять так называемый «русский национальный характер», отраженный в пословицах «с родной (родительской) земли – умри, не сходи», «русский терпелив до зачина», «русский человек хлеб-соль водит», «что русскому здорово, то немцу смерть» и др. [2, с. 255, 257].

Следующий уровень исторического сознания формируется под влиянием литературы и искусства, средств массовой информации, с которыми знакомится человек по мере своего взросления. Советские дети 1930–1940-х гг. воспитывались под влиянием фильмов «Чапаев» (бр. Васильевы, 1934), «Александр Невский» (С. Эйзенштейн, 1938), «Пётр I» (В. Петров, 1938), «Минин и Пожарский» (В. Пудовкин, 1939), «Ленин в Октябре» (М. Ромм, 1939), «Суворов» (В. Пудовкин, М. Доллер, 1940), «Кутузов» (В. Петров, 1943). Для детей 1950–1980-х гг. одним

из основных исторических образов была Великая Отечественная война, представленная в фильмах «Молодая гвардия» (С. Герасимов, 1948), «Летят журавли» (М. Калатозов, 1957), «Судьба человека» (С. Бондарчук, 1959), «Они сражались за Родину» (С. Бондарчук, 1975), «Иди и смотри» (Э. Климов, 1985) и литературных произведениях А. Фадеева, К. Симонова, М. Шолохова, Б. Полевого, Б. Васильева, В. Быкова, В. Распутина, увековеченная в плакатах В. Иванова, А. Кокорекина, Кукрыниксов, В. Корецкого, И. Тоидзе, картинах С. Герасимова, А. Дейнеки, П. Кривоногова, А. Пластова, К. Юона, а также памятниках Е. Вучетича, М. Аникушина, Н. Томского и др. Советская пресса в годы ее существования (газеты «Правда», «Известия», «Комсомольская правда», «Пионерская правда» и др.) обращалась к образцам героического поведения участников Гражданской войны, строительства социализма, Великой Отечественной войны, передовиков производства и т. д.

Советские деятели литературы и искусства внесли огромный вклад в формирование уровня исторического сознания подрастающего поколения, основанного на эмоциональной вере в правдивость изображаемых ими исторических событий. В целом же представления об истории, полученные в рамках названных уровней исторического сознания, хаотичны, несистемны, неглубоки, ненаучны, в определенной мере наивны, однако очень значимы для развития гражданско-патриотических и духовно-нравственных качеств личности.

Первые систематические знания об историческом процессе человек получает на уроках истории в школе, и для большинства людей знакомство с историей на этом уровне заканчивается. Вместе с тем, знания о событиях и действующих исторических лицах сочетаются на этом уровне с элементами осмысления, анализа, оценки, что крайне важно для формирования исторического сознания. В советское время многие страницы истории оставались «за кадром» (к примеру, период репрессий, коллаборационизм и практика депортаций целых народов в годы Великой Отечественной войны), поэтому в историческом сознании народа к 1990-м гг. накопилось большое количество «черных пятен», осмысление которых серьезно повлияло на представления о прошлом страны.

1990-е гг. стали переломными в истории России в том числе и потому, что история стала ареной политической борьбы, произошла переоценка многих исторических событий, начиная с Октября 1917 г. и заканчивая войной в Афганистане, а также исторических личностей (прежде всего В. И. Ленина). На полках книжных магазинов появились книги с названием «Фашистский меч ковался в СССР» (1992), договор о ненападении СССР и Германии 1939 г. превратился в «пакт Молотова – Риббентропа», идентифицированный как сговор двух тоталитарных государств и их вождей – Сталина и Гитлера. Политическая публицистика 1990-х – 2000-х гг. в конечном итоге привела к тому, что значительно снизилось количество людей, гордившихся своей страной и ее историей. В связи с этим вспоминаются публикации в газетах о разрушении памятников воинам Великой Отечественной войны, надругательствах над памятниками вождю мирового пролетариата, оскорблениях ветеранов войны, звучавших из уст поколений миллениума. Люди старшего поколения переживали в это время чувства разочарования, обиды, ощущение бесперспективности собственного существования. В стихотворении «Судный час» советской поэтессы, участницы войны Юлии Друниной, закончившей жизнь самоубийством (1991), были такие строки:

... Ухожу, нету сил. Лишь издали / (Все ж крещеная!) / Помолюсь

За таких вот, как вы, / За избранных

Удержать над обрывом Русь.

Но боюсь, что и вы бессильны. / Потому выбираю смерть.

Как летит под откос Россия, / Не могу, не хочу смотреть! ...

В настоящее время в образовательные учреждения страны пришло поколение педагогов, родившихся в конце 1980-х – начале 1990-х гг. Их историческое сознание формировалось именно в эпоху переоценок и неподтвержденных историческими документами взглядов на прошлое России. Вместо былинных богатырей им был предложен Гарри Поттер, сражающийся со злом, вместо героев революционной эпохи и Великой Отечественной войны – Рэмбо и Терминатор. В большинстве случаев в историческом сознании представителей поколения Y, вовлеченных в цифровые технологии, намешано так много субъективно-эмоционального, что им трудно отделить зерна от плевел. Это сознание не опирается на глу-

бокие исторические знания, причин чему большое количество: концентрическая система обучения истории, при которой процесс изучения страниц прошлого превращался в процесс «галопом по Европам», сокращение исторических курсов в высших учебных заведениях до 20–30 часов (напомним, что в советское время курс истории КПСС изучался студентами в течение 1,5 лет), процесс открытия «черных» и «белых» пятен в истории страны, «соровские» учебники, сформировавшие у многих россиян комплекс национальной неполноценности, растиражированные в интернете и социальных сетях мнения «историков-дилетантов». В силу названных причин сложилась ситуация, в которой можно говорить об угрозе разрушения национального исторического сознания, основанного на уважительном отношении к прошлому и предкам, гордости за героические страницы отечественной истории, понимании причин внешних угроз и драматических событий в истории страны.

Современные дети задают вопросы о прошлом, настоящем и будущем России не только учителям истории, но и другим предметникам, а также классным руководителям, педагогам дополнительного образования, и каждый из них так или иначе отвечает на эти вопросы. Вместе с тем, хотелось, чтобы ответы педагогов были более убедительными, глубокими, основанными на знании истории, а не на поверхностных неаргументированных оценках.

Что же можно предложить в качестве инструментов развития исторического сознания педагогов?

Прежде всего необходимо мотивировать педагогов к изучению истории своей семьи, рода, на базе которой уже можно делать определенные выводы об историческом прошлом своей страны. Как показывают опросы, лишь немногие педагоги вместе с членами своей семьи занимаются родословием, систематизацией и сохранением семейных исторических документов и артефактов, записыванием воспоминаний родственников. В этом направлении необходимо работать учителям истории, имеющим возможность через детей привлечь к такой деятельности и педагогов, и родителей обучающихся.

Важным средством развития исторического сознания является окружающая педагогов историческая среда, озвученная в названиях городов и улиц, площадей и аэропортов, школ и музеев. Не так часто, как хотелось, педагоги могут объяснить детям, в честь кого и почему есть такие названия. К примеру, аэропорт имени Акинфия Демидова и площадь 1905 года в Екатеринбурге, улица братьев Худояровых и улица Булата Окуджавы в Нижнем Тагиле, Мотоциклетная улица в Ирбите и улица Григория Кунавина в селе Байны Богдановичского района. Вполне реально проводить для педагогов систематический «исторический ликбез» с приглашением краеведов, музейных и архивных работников. Ступенькой выше могут быть встречи с профессиональными историками – специалистами Института истории и археологии УрО РАН и высших учебных заведений, которые не откажутся от выступления на педагогическом совете или заседании методического объединения классных руководителей.

Важное место в развитии исторического сознания педагогов могут занять произведения, созданные современными литераторами (над конкретными рекомендациями автор данной статьи должен еще подумать), а также эго-документы, опубликованные государственными архивами. Так, неожиданным открытием для историков и людей, интересующихся историей Великой Отечественной войны, стал опубликованный в 2015 г. Центральным государственным архивом Санкт-Петербурга дневник блокадницы Лены Мухиной, который стоит прочитать каждому россиянину. В сборнике «Эх!!! А жить хочется!!!», подготовленном Государственным архивом административных органов Свердловской области к 75-летию Победы, опубликованы фронтовые письма, дневники и воспоминания о войне, позволяющие увидеть трагические и радостные страницы войны через призму судеб конкретных людей.

Не в каждом образовательном учреждении, но во многих вполне возможна организация исторического киноклуба, на заседаниях которого дети и взрослые, в том числе и родители, могут поспорить о содержании фильма, его соответствии исторической правде, героях и антигероях. Нельзя забывать и о таком инструменте, как музей – школьный, муниципальный, областной. Так, к примеру, многие педагоги Свердловской области даже не подозревают о существовании Мультимедийного исторического парка «Россия – Моя история. Свердловская область», открытого в Екатеринбурге 3 сентября 2017 г. Между тем, экспозиции этого учреждения культуры позволяют познакомиться с историей династий Рюриковичей и Рома-

новых, историей России в 1914–1945 гг. и 1945–2010-х гг., при этом педагоги, как никакие другие посетители, смогут оценить потрясающие возможности мультимедиасредств трансляции исторического материала. Представляется, что коллективный выезд педагогического коллектива в такой интерактивный музей поможет всем педагогам значительно расширить собственный исторический кругозор.

Рассматривая перспективы развития исторического сознания представителей одной из самых востребованных профессий, следует также поставить вопрос о выпуске специальной педагогической исторической библиотеки, а также о создании специального сайта для педагогов, рассказывающего о страницах отечественной истории. Вполне возможно, что с таким предложением можно обратиться, например, к корпорации «Российский учебник».

В заключение хотелось отметить, что российские педагоги в своем большинстве – одновременно и родители, от отношения которых к историческому прошлому своей страны, гражданской позиции во многом зависит и отношение их детей к национальным традициям, культуре собственного народа, к пониманию и принятию ответственности за будущее своей страны.

Литература

1. Даль, В. И. Пословицы русского народа : сборник : в 2-х т. / В. И. Даль ; вступ. слово М. Шолохова ; худож. Г. Клодт. – М. : Худож. лит., 1984. – Т. 1. – 383 с. – Текст : непосредственный.
2. Теория и методология исторической науки. Терминологический словарь / отв. ред. А. О. Чубарьян. – М. : Аквилон, 2014. – 576 с. – Текст : непосредственный.

УДК 378.016:58

DOI: 10.26170/Kso-2020-325

Таршис Людмила Григорьевна,

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

ПРОФЕССОР Г.И. ТАРШИС (1930–2017 гг.) И ЕЕ ВКЛАД В РИЗОЛОГИЮ И ОТЕЧЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: ризологическая школа; биологические науки; морфология растений; анатомия растений; корневые системы; классификация подземных органов; учебный процесс; педагогическая деятельность; научная деятельность; преподаватели; ботаника.

АННОТАЦИЯ. Данная статья посвящена талантливому ученому, преподавателю, основателю ризологической школы на Урале – ботанику Таршис Галине Ильиничне.

Tarshis Lyudmila Grigorevna,

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

PROFESSOR G.I. TARSHIS (1930–2017) AND ITS CONTRIBUTION IN RHIZOLOGY AND NATIVE EDUCATION

KEYWORDS: rhizological school; biological sciences; plant morphology; plant anatomy; root systems; classification of underground organs; studying process; pedagogical activity; scientific activity; teachers; botany.

ABSTRACT. Given article is devoted the talented scientist, the teacher, the founder of rhizology schools in Ural Region – botanist Tarshis Galina Ilinichna.

На протяжении XX века в ботанической науке было создано несколько ключевых научных направлений, которые существенно углубили наши знания о структуре и особенностях развития вегетативных органов растений. В самом начале XXI века на 6 Международном симпозиуме по корням и корневым системам в г. Нагойя (Япония, 2001 год) произошло официальное признание новой биологической науки – ризологии. Ризология сформировалась на стыке морфологии, анатомии, экологии, фитоценологии и почвоведения. В число объектов ризологических исследований российские и зарубежные исследователи включали не только разнообразные корни и корневые системы, но и подземные органы побеговой природы. У истоков ризологических исследований на Урале с 60-х годов XX века находился талантливый ученый, заведующая кафедрой ботаники Свердловского педагогического института (ныне – УрГПУ) Таршис Галина Ильинична. За более чем 40 лет, посвященных ботани-

ческой науке и педагогике, ею было сделано немало. В том числе создана ризологическая школа. Галина Ильинична и ее ученики изучали подземные органы травянистых многолетников в разных уголках нашей страны: на Дальнем Востоке, в Забайкалье и в Якутии, за полярным кругом (на Ямале) и в горах Алтая, в европейской части России, в Предкавказье и на Украине. Исследования проводились сначала в «поле», а затем в лаборатории – под микроскопом. Главным своим достижением Галина Ильинична Таршис считала созданную ею классификацию подземных органов травянистых многолетников. Галина Ильинична Таршис ушла от нас в возрасте 86 лет, ее не стало в феврале 2017 г. Практически до самого последнего момента она живо интересовалась достижениями в области ризологии, писала отзывы на диссертации, читала научные статьи, консультировала, следила за всеми тенденциями в ботанической науке.

Доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент Экологической Академии России, академик МАНПО Галина Ильинична Таршис родилась 11 декабря 1930 года в городе Алма-Ата (Казахстан). Ее родители Нечитайло Анна Ивановна и Таршис Илья Григорьевич оказались там не по своей воле. Отец Илья Григорьевич, один из первых комсомольцев, бывший красный командир кавалерийской бригады, лишенный всех наград и званий, был репрессирован как политический еще в 1928 году. Ему вменялась антисталинская деятельность (подпольная работа по печатанию и распространению завещания В. И. Ленина). Алма-Ата стала для семьи местом ссылки. Мать Галины Ильиничны – Анна Ивановна, бывший директор детского дома, находившегося недалеко от Харькова, получила неполное высшее образование на филфаке Киевского университета. Сразу же после ареста мужа она отправилась вслед за ним в ссылку. Через несколько лет, в 1931 г., семье разрешили вернуться на Украину. Но в 1937 г. отца Галины Ильиничны снова арестовали (за якобы троцкистскую деятельность) и опять отправили в ссылку, на этот раз на Урал. В 1938 г. к нему вместе с 7-летней дочерью едет жена. До самой войны они мыкаются по углам, не имеют работы и голодают. Галина Ильинична заболевает туберкулезом, но каким-то чудом остается в живых. В годы войны отец и мать Галины Ильиничны трудятся на танковом заводе № 183, а маленькая Галя учится в школе № 12 г. Свердловска и активно участвует в тимуровском движении. После окончания войны Илью Григорьевича, отдавшего много сил делу производства танка Т-34, награждают, продвигают по службе, но буквально через два года снова арестовывают (за довоенную деятельность) и вновь отправляют в места не столь отдаленные. Семья прочно оседает в Свердловске. После окончания школы Галина Ильинична в 1948 году поступает на биофак университета и в 1953 г. блестяще его заканчивает. Учась на биофаке, она активно участвует в студенческой жизни, ее выбирают старостой курса. Галина Ильинична занимается в научном биологическом кружке. Среди ее учителей выдающиеся биологи того времени, оказавшиеся в Свердловске либо в ссылке, либо в эвакуации. Так, ее практикой по зоологии в годы учебы руководят профессор В. И. Патрушев, организатор Института Биологии УФАН СССР, и выдающийся орнитолог, будущий профессор Н. Н. Данилов. Занятия по физиологии растений проводит профессор Г. В. Заблуда. Дипломную работу Галина Ильинична пишет под руководством В. В. Юркевича (Бухарина), талантливого ученого, ученика А. И. Опарина, выпускника кафедры Биохимии МГУ. После окончания с отличием университета Г. И. Таршис год работает в Свердловской школе № 5 учителем биологии и химии. Но жажда заниматься наукой способствует ее переходу на работу на должность лаборанта в институт биологии УФАН СССР. Желание учиться дальше Галина Ильинична реализует в 1957 году, поступив в аспирантуру института Физиологии растений Украинской Академии Наук в г. Киеве. Тематика ее научных исследований связана с изучением особенностей функционирования сорных растений. В 1962 году она защищает кандидатскую диссертацию на тему: «Физиолого-биохимические особенности горчака розового (*Acroptilon repens* D.C.) как оценка борьбы с ним». Чуть ранее было замужество (муж – Келеберда Григорий Григорьевич, выпускник аспирантуры того же института, занимается изучением влияния изотопов на рост и развитие семян зерновых). Потом рождение дочери, и совместное распределение на Запорожскую опытную сельскохозяйственную станцию. Там практически сразу началась работа по поиску способов выведения злостного сорняка степей Украины – горчака розового – из состояния физиологического покоя для последующей с ним борьбы. За несколько лет упор-

ного труда достигнуты определенные успехи, но бытовые трудности после рождения ребенка, разлад в отношениях с мужем приводят к тому, что в 1964 году Галина Ильинична возвращается на Урал. Далее с 1964 по 2012 гг. Галина Ильинична живет в своем родном городе и работает в педагогическом институте. Туда она проходит по конкурсу сначала на должность старшего преподавателя, а затем и доцента по кафедре ботаники. Ей поручают читать курс «Анатомия и морфология растений». Она активно включается не только в преподавательскую, но и в общественную жизнь географо-биологического факультета. Это приводит к тому, что ее на 7 лет выбирают сначала деканом факультета, а затем, в 1979 г. незадолго до защиты докторской диссертации, она становится заведующей кафедры ботаники и методики обучения биологии, которую впоследствии возглавляет 20 лет. В 1981 году Г. И. Таршис защищает докторскую диссертацию на тему: «Подземные органы травянистых многолетников, их структура и изменчивость», а спустя два года в 1983 решением ВАК ей присваивают звание профессора. Все это время Галина Ильинична занимается исследовательской работой. Основная тематика ее деятельности – подземные органы травянистых многолетников, их структура и изменчивость. Материал собирается на полевых практиках, в экспедициях и в командировках. В 90-е годы благодаря усилиям Галины Ильиничны при кафедре создается первая в вузе хоздоговорная проблемная лаборатория. Основные исследования ее сотрудников направлены на борьбу с сорняками на полях совхозов Свердловской области. В этот период Галина Ильинична руководит работой аспирантов (15 человек), активно участвует в публикационной деятельности (в общей сложности ею будет написано более 150 трудов). Появляется монография «Подземные органы многолетних травянистых растений» (1975) [8]; две совместные публикации с Н. П. Архиповой «Изучение и охрана редких видов травянистых растений Свердловской области» (1978) [1] и «Редкие растения Урала и их охрана» (1979) [2]; Атлас травянистых растений Урала (1981) [9]; книга «Биология и охрана редких растений Урала» (1982, в соавторстве с Л. И. Томиловой) [10]; книга «Лекарственные растения Урала и их применение в научной и народной медицине» (1992, соавторстве с К. А. Рябковой) [7]. В 1998–2003 гг. благодаря совместным усилиям с сотрудниками Института Экологии растений и животных УрО РАН акад. В. Н. Большаковым и профессором В. Н. Безелем создается первый в России учебно-методический комплект по Региональной экологии (он включает учебник по Региональной экологии для 10–11 классов [4], практикум для учащихся по Региональной экологии [5] и Книгу для учителя [3]). По этому комплекту школьники Урала занимались в течение 10 лет. В 2000 году появляется еще одна работа – словарь-справочник «Биология для школьников» (эта книга написана Г. И. Таршис совместно с дочерью Л. Г. Таршис) [11]. В 2007 году публикуется очередная с Л. Г. Таршис совместная работа «Основы исследовательской деятельности в области естественнонаучного образования» [12]. По сути содержания данная публикация – это пособие для школьников и студентов. Оно содержит разделы, описывающие методы исследования биоразнообразия, как традиционные, так и оригинальные, в том числе, методы сбора информации и анализа проявлений внутривидового разнообразия у растений в естественных условиях и в условиях культуры. Исследования изменчивости сегодня активно развиваются в разных направлениях. Еще в 1973 году, в своей монографии «Формы внутривидовой изменчивости древесных растений», чл.-корр. РАН С. А. Мамаев предложил выделить три основные категории изменчивости, которые, в свою очередь, делились на более мелкие подразделения [6]. Это были: 1. Изменчивость структурных признаков (форма, размеры или количество органов); 2. Изменчивость функциональных признаков (физиолого-биохимических свойств); 3. Изменчивость качественных (химических) признаков. Любопытно, что ко 2 группе, в том числе, имела отношение изменчивость фенологических признаков. На любом отрезке времени в популяции растений можно наблюдать различия особей по их фенологическому состоянию. Интерпретация научных исследований всегда актуальна. Она позволяет приблизить учебный процесс к современному научному взгляду на проблему. Но сделать это доступным для молодежи образцом очень сложно. Особенно если речь идет о таких биологических закономерностях, как изменчивость. В «Основах исследовательской деятельности» как раз представлены практические занятия, помогающие студентам лучше понять, как проявляется изменчивость структурных признаков (например, количества цветков, листьев, побегов; размеров цветоносов

или междоузлий), и как выглядит изменчивость функциональных признаков (главным образом, на примере сезонной (фенологической) изменчивости). Жизнь не стоит на месте. Современная фенология изучает не только сезонное развитие отдельных видов. В диссертации Е. Ю. Терентьевой отмечается, что «...важно знание о сезонном развитии фитоценоза в целом, как единого сложного организма, где каждый вид по-своему значим» [13]. Вот именно изучением проявлений внутривидовой изменчивости на уровне отдельных видов всю свою жизнь занималась Галина Ильинична Таршис. И главное, в своей научной работе она также обращала внимание на необходимость изучения проявлений внутривидовой изменчивости не только надземной сферы особей, но и подземных органов разной природы.

В последние годы своей деятельности, в связи с реорганизацией структурных подразделений географо-биологического факультета, с 2004 года Галина Ильинична читала курсы «Экология растений» и «Основы исследовательской деятельности» по кафедре экологии и методики ее преподавания. Лекции Г. И. Таршис вызывали неподдельный интерес слушателей. Они характеризовались логичностью и образностью изложения, глубиной мысли и эмоциональностью. Особой гордостью Галины Ильиничны были ее публикации по подземным органам [14; 15] и, конечно, признание зарубежных коллег-ризологов. Несколько раз она выступала с пленарными докладами на международных конгрессах. Специфика внешнего и внутреннего строения корней горчака розового, выявленная ею в процессе изучения зарастания сельхозугодий Украины сорняками, явилась отправной точкой для целой серии работ по изучению структурного разнообразия корней и корневых систем на более чем 40-летний период ее научной деятельности.

В этой статье я постаралась обобщить то главное, что удалось сделать Галине Ильиничне Таршис в процессе ее научной и педагогической деятельности:

1. В результате многолетних исследований подземных органов растений ею была отмечена специфичность их структуры, а также способность каждого вида сохранять в любых экологических условиях и географических зонах свои характерные признаки.

2. Создан анатомический атлас подземных органов некоторых травянистых многолетников Урала, включающий 108 таблиц и 399 рисунков. Данные материалы открывают новые возможности для развития диагностической анатомии подземных органов высших растений.

3. Установлены специфические для десятков видов покрытосеменных растений микроструктурные признаки подземных органов.

4. Показана возможность идентификации или диагностики таксономической принадлежности подземных органов двудольных растений по комплексу анатомических признаков пробки, луба и древесины.

5. У ряда видов на Урале обнаружены анатомические признаки, свидетельствующие о характере их адаптации к пессимальным условиям среды.

6. Разработана схема морфологического описания корневой системы и схемы описания анатомического строения корня и корневища.

7. Предложено свое определение «ризологии» как учения о подземных органах растений и подземной сфере фитоценозов, их структуре и изменчивости.

8. Создана одна из первых в стране ризотек – коллекций подземных органов. Сегодня часть этой коллекции хранится в фондах Института экологии растений и животных УрО РАН.

9. На основе трех критериев: генетического, морфологического и экологического разработана классификация подземных органов травянистых многолетников. Выделено три системы: аллоризная (главного корня); гоморизная (система кладогенных придаточных корней) и аллогоморизная, или система смешанного типа.

10. Разработана авторская классификация жизненных форм травянистых многолетников, построенная на основе особенностей их подземных органов: а) природы корневой системы, б) морфологических особенностей, преобладающих в подземной сфере особи, органов корневой, побеговой или смешанной корнепобеговой природы. Выделены 3 группы трав (на основе учета природы их корневой системы): 1 – стержнекорневые травы, или ризофиты, 2 – стержне- и придаточнокорневые травы, или ризокаулофиты, 3 – придаточнокорневые

травы, или каулофиты. Также выделены 18 жизненных форм травянистых многолетников с учетом второго признака – их морфологических особенностей.

11. Установлен сложный характер дифференциации корней в подземной части травянистых многолетников. Различия в структуре одинаковых по происхождению корней отнесены к проявлению эндогенной изменчивости; гистологические различия придаточных кладогеменных корней, а также ризогенных корней определены как «гетероризия».

12. Выявлен многосторонний характер внутривидовой изменчивости подземных органов травянистых многолетников и определены принципы ее анализа.

13. Установлена прямая связь между содержанием углеводов в корнях и корневищах травянистых многолетников и скоростью роста и развития растений. Сочетание регулярной подрезки надземной массы с затенением горчака розового, в звене севооборота пар – озимь – пар – озимь резко нарушает обмен веществ растения, вследствие чего из года в год снижается содержание в подземных органах запасных веществ и, прежде всего, углеводов.

14. Разработан анатомо-гистохимический метод, позволяющий в полевых условиях быстро определить содержание и локализацию пластических веществ в подземных органах, что можно использовать для контроля за эффективностью агротехнических и химических способов борьбы с сорняками.

15. Г. И. Таршис была первой в России, кто предложил написать учебник по региональной экологии. Она создала группу соавторов, добилась публикации УМК (+ практикум + программа) и его внедрения в общеобразовательные школы Екатеринбурга и Свердловской области.

Галина Ильинична была знакома со многими выдающимися советскими и зарубежными биологами. Среди них: С. С. Шварц, А. А. Яценко-Хмелевский, Т. И. Серебрякова, Н. С. Воронин, И. С. Михайловская, А. М. Гродзинский, И. О. Байтулин, Л. А. Жукова, С. А. Мамаев, П. Л. Горчаковский, А. Т. Мокроносов, Лора Кутчера-Миттер и многие другие. Более 10 лет она являлась Председателем диссертационного Совета К 113.42.04; в течение 20 лет была членом диссертационного Совета Д 002.05.01 в ИЭРиЖ УрО РАН. В 2000 году ее представили к нагрудному знаку «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации». Она была Отличником народного просвещения, членом Русского Ботанического общества.

Галина Ильинична Таршис, замечательный человек, ученый-исследователь, стоявший у истоков ризологии в России, талантливый педагог, смогла достойно пройти по жизни, принося людям добро, знания и радость творчества.

Литература

1. Архипова, Н. П. Изучение и охрана редких видов травянистых растений Свердловской области / Н. П. Архипова, Г. И. Таршис. – Свердловск : СГПИ, 1978. – 118 с. – Текст : непосредственный.
2. Архипова, Н. П. Редкие растения Урала и их охрана / Н. П. Архипова, Г. И. Таршис. – Свердловск : СГПИ, 1979. – 96 с. – Текст : непосредственный.
3. Большаков, В. Н. Региональная экология : пособие для учителя / В. Н. Большаков, В. С. Безель, Г. И. Таршис [и др.]. – Екатеринбург : ИД «Сократ», 1998. – 176 с. – Текст : непосредственный.
4. Большаков, В. Н. Региональная экология : учебник для 10–11 классов / В. Н. Большаков, Г. И. Таршис, В. С. Безель. – Екатеринбург : ИД «Сократ», 2000. – 224 с. – Текст : непосредственный.
5. Большаков, В. Н. Практикум по региональной экологии : учебное пособие / В. Н. Большаков, Л. Г. Таршис, В. С. Безель [и др.]. – Екатеринбург : ИД «Сократ», 2003. – 232 с. – Текст : непосредственный.
6. Мамаев, С. А. Формы внутривидовой изменчивости древесных растений (на примере семейства Pinaceae на Урале) / С. А. Мамаев. – М. : Наука, 1973. – 284 с. – Текст : непосредственный.
7. Рябкова, К. А. Лекарственные растения Урала и их применение в научной и народной медицине / К. А. Рябкова, Г. И. Таршис. – Екатеринбург : Изд-во УрГПИ, 1992. – 86 с. – Текст : непосредственный.
8. Таршис, Г. И. Подземные органы многолетних травянистых растений / Г. И. Таршис. – Свердловск : СГПИ, 1975. – 220 с. – Текст : непосредственный.
9. Таршис, Г. И. Атлас травянистых растений Урала / Г. И. Таршис. – Свердловск : СГПИ, 1981. – 125 с. – Текст : непосредственный.
10. Таршис, Г. И. Биология и охрана редких растений Урала / Г. И. Таршис, Л. И. Томилова. – Свердловск : СГПИ, 1982. – 79 с. – Текст : непосредственный.

11. Таршис, Л. Г. Биология. Словарь-справочник для школьников / Л. Г. Таршис, Г. И. Таршис. – Екатеринбург : Изд-во «У-фактория», 2000. – 492 с. – Текст : непосредственный.
12. Таршис, Л. Г. Основы исследовательской деятельности в области естественно-научного образования / Л. Г. Таршис, Г. И. Таршис. – Екатеринбург : Банк культурной информации, 2007. – 135 с. – Текст : непосредственный.
13. Терентьева, Е. Ю. Комплексные фенологические показатели фитоценозов и их использование при организации феномониторинга : дис. ... канд. биол. наук / Терентьева Е. Ю. – 2000. – Текст : непосредственный.
14. Tarshis, G. I. Morphological intraspecific diversity of below-ground organs in herbs and dwarf shrubs inhabiting the Urals / G. I. Tarshis, L. G. Tarshis. – Текст : непосредственный // Root Demographics and Their Efficiencies in Sustainable Agriculture, Grasslands and Forest Ecosystems. Kluwer Academic Publishers. Developments in Plant and Soil Sciences / ed. by J. E. Box, Jr. – 1998. – Vol. 200, № 1. – P. 155-163.
15. Tarshis, L. G. Measuring Roots (an updated approach) / L. G. Tarshis, G. I. Tarshis. – Текст : непосредственный // Chapter 1. Higher Plants: structural diversity of roots. – Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, 2012. – P. 3-23.

УДК. 159.923

DOI: 10.26170/Kso-2020-326

Юлдашева Махлиё Бахтиёровна,

преподаватель кафедры «Психология», Ферганский государственный университет; Узбекистан, г. Фергана, ул. Мураббийлар, 19; e-mail: myuldasheva229@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФЕНОМЕНА ОДИНОЧЕСТВА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: феномен одиночества; одиночество; психология личности; социально-психологические феномены; студенты; изоляция личности; уединение.

АННОТАЦИЯ. Одиночество как объективная психологическая проблема не теряет своей актуальности и по сей день. Одиночество обычно включает в себя тревожные чувства по поводу отсутствия связи или общения с другими существами как в настоящем, так и в будущем. В данной статье рассматривается вопрос о чувстве одиночества как социально-психологическом феномене, анализируются теоретико-методологические основы данного аспекта, а также раскрываются результаты эмпирического изучения влияния чувства одиночества на развитие личности студентов.

Yuldasheva Makhlie Bakhtierovna,

Lecturer of the Department “Psychology”, Ferghana State University, Ferghana, Uzbekistan

THEORETICAL AND EMPIRICAL STUDY OF THE PHENOMENON OF LONELINESS

KEYWORDS: the phenomenon of loneliness; loneliness; psychology of personality; social and psychological phenomena; students; isolation of personality; privacy.

ABSTRACT. Loneliness as an objective psychological problem does not lose its relevance to this day. Loneliness usually involves anxious feelings about the lack of connection or communication with other person, both in the present and in the future. This article dedicated the issue of loneliness as a socio-psychological phenomenon, analyzed the theoretical and methodological foundations of this aspect, and also revealed the results of an empirical study of the feeling of loneliness on the development of the personality of students.

В настоящее время человек своими рациональными действиями создает величайшие материальные и духовные благосостояния и пронесит их сквозь тяжелые и трудные испытания эпохи. На протяжении веков влияние цивилизации на общество происходило от изменения условий жизни. Но один вопрос – вопрос о самом человеке, его внутреннем душевном состоянии и истинном смысле его существования, до сих пор остается спорным. В этом смысле изучение, исследование и анализ психологии молодежи с точки зрения сегодняшнего дня показывают необходимость научно раскрыть ее значение в воспитании совершенной личности.

Проблема одиночества вызывала интерес во все исторические периоды и в настоящее время является темой обсуждения философов, культурологов, психологов, социологов, социальных психологов. Одиночество как специфическое переживание индивида изучается с психологической точки зрения в работах Р. Вейса, К. Хорни, Д. Мейерса, З. Фрейда, К. Юнга и других. На основе анализа эмпирических данных феномен одиночества описывается в трудах Д. Рассела, К. Роджерса, Дж. Янга и других. Сквозь призму социальных процессов одиночество осмысливают К. Боумен, Э. Дюркгейм, Р. Мертон, А. Маслоу, Д. Рисмен,

А. Д. Еляков, А. Камю, Ж. Липовецки, Э. Фромм. Вопросы, связанные с изучением одиночества студенческой молодежи, рассматриваются в исследованиях В. Вейса, К. Солано, Дж. Янга, Р. Фридмена, Ю. Д. Бабаева, С. Грофа, Э. Кляйненберга. В большинстве работ указанных авторов проблема одиночества очерчена в контексте отсутствия необходимых социальных навыков у молодых людей [2, с. 17].

В рамках неопрейдистской модели вопрос одиночества изучают Г. Зилбург, Ф. Фромм-Рейхман, Гарри С. Салливан, Ф. Фромм; с точки зрения социологической модели – К. Боумен, Д. Рисмен, Р. Слейтер. Когнитивную модель представляют Литиция Э. Пепла и У. Садлер. Роберт С. Вейс является ярким приверженцем интеракционистской модели. Приватную модель в своих работах рассматривают В. Дерлег и С. Маргулис. С точки зрения экзистенциальной модели вопрос изучают К. Мустакас и Б. Миускович. Гуманистическая модель близка А. Маслоу, С. Н. Соловьеву, Н. А. Бердяеву, Е. Н. Трубецкому, И. А. Ильину. Общесистемная модель была рассмотрена Дж. Фландерсом. К. Роджерс, Д. Бернштейн и Е. Рой изучали феномен одиночества с точки зрения феноменологической модели [1, с. 26-57].

В настоящее время в связи с глобальными трансформациями в экономической, социокультурной, политической и других сферах общества изменилось отношение к проблеме одиночества. С 90-х г. XX века в мировой психологии появляются научные труды, посвященные осмыслению феномена одиночества. Интерес представляют работы А. А. Артамоновой, С. А. Ветрова, Т. И. Гольман, О. Б. Долгиновой, С. В. Куртиян, Д. А. Матеева, Е. В. Неумовой, А. В. Нечаева, Ж. В. Пузановой, В. А. Сакутина, С. Г. Трубниковой, Г. Р. Шагивалеевой, Л. А. Пьянковой, Е. Н. Заворотных и других [3, с. 4-5].

Исследования узбекских психологов Э. Г. Газиева, Н. Г. Камиловой, Г. К. Тулагановой, Б. М. Умарова, А. Б. Сабировой, Н. Ш. Муллабаевой направлены на изучение психологических особенностей феномена одиночества в детском и подростковом возрасте, в котором основное внимание уделяется проблемам девиантного поведения, акцентуации характера, суицидального поведения подростков, самооценки и самоконтроля. Тот факт, что чувство одиночества в Узбекистане не изучалось как предмет психологических исследований в разрезе других возрастных периодов, свидетельствует об актуальности темы исследования в нашей стране.

Целью исследования является разработка феноменологии социально-психологического одиночества и на этой основе раскрытие его роли в развитии психологической науки.

Задачи исследования включают следующее:

- сравнительное изучение социально-психологических и научно-популярных источников, посвященных изучению проблемы одиночества;
- раскрыть рационалистический аспект социально-психологической структуры понятия одиночества и психического потенциала личности;
- уточнить содержание и специфику определения социально-психологического одиночества в рамках изучения этого понятия в студенческой среде;
- рассмотреть причины возникновения социально-психологического одиночества в студенческой среде;
- выявить типологию социально-психологического одиночества в студенческой среде;
- разработать методологию исследования социально-психологического одиночества в студенческой среде;
- определить значение феномена одиночества в развитии общества и деятельности человека.

В получении эмпирических данных приняли участие студенты Ферганского государственного университета. Возрастное ограничение составляло 17–25 лет, всего – 626 респондентов.

Предмет исследования – социально-психологическое одиночество студенческой молодежи.

В исследовании использованы такие методы, как объективность, системность, сравнительный анализ, анализ и синтез, обобщение, историзм, логика научного и психологического знания. Также использовались эмпирические методы – социально-психологический опрос-

ник. Полученные результаты были проанализированы с использованием математических и статистических методов.

Наше экспериментальное исследование проводилось в 2 этапа: в ходе проведения первого этапа исследования мы составили анкету. В ней мы постарались подчеркнуть специфические стороны проявления социально-психологического чувства одиночества исходя из психологического образа студентов.

На первый вопрос: «Что вы понимаете под термином одиночество?», мы получили следующие ответы. Оказалось, что многие респонденты понимают одиночество как сочетание физического и духовного одиночества. По их мнению, отсутствие достаточного количества общения приводило к приходу физического одиночества, в котором они подчеркивали количественный аспект круга общения, а духовное одиночество было связано с качественной стороной общения, то есть с его эмоционально-психологической составляющей. Респонденты отметили, что человек может быть один, то есть наедине с самим собой, при этом он может чувствовать себя эмоционально спокойно и комфортно. Но, не будучи внутри круга людей, можно также чувствовать себя одиноким. Чувство одиночества зависит от категорий человеческого характера: интроверт на некоторое время даже в физической изоляции не чувствует себя одиноким, а экстраверт, наоборот, нуждается в постоянном общении, чтобы он мог сохранить свое одиночество в адекватной фигуре. По мнению респондентов, наличие приятного собеседника для самого человека будет способствовать прощению чувства одиночества. Студенты 1-го курса отметили, что одиночество – это физическое торможение. Студенты 3-го курса утверждают, что в современном обществе, которое сейчас полно глобальных изменений, восприятие одиночества занимает больше времени, потому что молодые люди выступают в качестве объекта постоянного общения, и даже восприятие внутренней пустоты отклоняется. Даже без близкого окружения человек испытывает влияние в результате постоянного движения, что делает одиночество далеким от нашей жизни. Можно сделать вывод, что более глубокое понимание социальной жизни, особенностей в ней, личностной идентификации и рефлексии студентов 3-го курса по отношению к студентам 1-го курса позволяет увидеть в них направленность феномена одиночества на позитивность. Первокурсник, приобретая статус студента, в существовании в воображении вызывает некоторые сложности, и личная идентификация осуществляется недвусмысленным образом.

Следующий вопрос «Что помогает преодолеть чувство одиночества?» Из ответов на этот вопрос были выделены социальные и личностные детерминанты. Личностные детерминанты включали уверенность в завтрашнем дне, приятные впечатления от окружающих, искренность в общении, открытость к новостям и т. д. Студенты 3-го курса также подчеркивали место личной воли и решимости в одиночестве, а студенты 1-го курса опирались в основном на искренность при вступлении в общение с другими людьми. В качестве социальных детерминант были введены все методы социального воздействия, поддерживаемые друзьями и близкими, профессиональная зрелость в рамках своей специальности, хобби, туризм, то есть отвлекающие занятия человека. Все опрошенные ставят семью на первое место. На самом деле, будучи членом семьи, зная индивидуальные психологические особенности каждого члена семьи, они способны эффективно влиять на нее. Студенты 3-го курса ответили, что решение проблем вместе со своими сверстниками также считается важным определяющим фактором.

«Что мешает преодолеть одиночество?» Здесь также включается в число личностных детерминант чувства, черты характера, возникновение сложности при вступлении в общение с незнакомыми людьми, застенчивость, неспособность к общению, фобии. Студенты третьего курса отметили, что при восприятии одиночества важно понимать его позитивность, а первокурсники констатировали, что одиночество еще более тяжело сказывается на интровертах и мешает им преодолеть это чувство. В качестве социальных детерминант выступают резкое усиление информатизации общества, социальный статус, образ жизни, негативное отношение окружающих людей, место жительства, неправильное восприятие одиночества в окружающей среде и др. В современном обществе перенос основного времени студентов в социальных сетях приводит к искусственности общения. В результате показатель эмоционального принятия собеседника в эмоциональном плане снижается, а склонность к одиноче-

ству возрастает. Преобладание субъективных выводов в отношениях молодых людей также вызывает чувство одиночества, сужая круг общения.

«Каковы, на ваш взгляд, причины проявления чувства одиночества у студенческой молодежи?» Отвечая на этот вопрос, респонденты уверенно опирались на личный жизненный опыт. Причины интерпретировались как личностные и социальные. То есть высокая видимость индивидуализма, риск отвержения, самооценка, личностные недостатки, вариативность системы ценностей, ограниченность. Эти причины возникают в связи с психологическими дисбалансами, повсеместной блокадой, воспитанием и т. д. Среди социальных причин – отсутствие жизненного опыта, хрупкость людей, информатизация общества, неспособность удовлетворительно проводить свободное время, утрата толерантности. Хотя студенты 1-го курса часто говорят, что несбывшие ожидания создают сложности в реальной жизни, и это состояние тяготеет к одиночеству, студенты 3-го курса также утверждают, что одиночество в такой ситуации помогает. У молодых людей повышение самостоятельности, укрепление их социального статуса и четкое выражение стремления приводят к позитивному восприятию чувства одиночества. В результате было отмечено, что они будут использовать одиночество как возможность для самовыражения. Студенты 1-го курса подчеркивали, что они должны отдаляться друг от друга, считая, что переход общения в интерактивную форму формируется как новая социальная группа. Было также отмечено, что непонятность незнакомцев создает для них основу для одиночества.

«Назовите методы для преодоления одиночества». Конечно, в ходе беседы была дана обратная связь и по решению этой проблемы. Их отличие состоит в том, что на 3-м курсе студенты отмечали, что не нужно преодолевать это явление, а нужно использовать его с умом, если процесс самосознания человека и выявления одиночества адекватны. При этом была отмечена важность таких особенностей, как правильный способ общения, потребность в личностном росте, проявление настойчивости в самосовершенствовании. Мнение студентов 1-го курса было в другом направлении, они выражали необходимость ориентироваться на восприятие недостатков и фобий на этапе перехода в статус студента. Было также отмечено, что на 1-м курсе целесообразно осуществлять на основе принципов нравственности характеристики выражения эмоциональных переживаний, присущих человеку духовности по всем направлениям.

На втором этапе студенческо-юношеское представление об одиночестве осуществлялось через семантический анализ таких понятий, как «одиночество», «уединение» и «изоляция». Особенности анализа ответов респондентов на опросник семантического дифференциала по С. Г. Корчагиной изучались в разрезе уровней окраски в диапазоне от «-3» до «+3». Целью проведения второго этапа было определение индивидуальных различий восприятия понятий «одиночество», «уединение» и «изоляция» в среде студенческой молодежи. В ходе этого исследования разработан трехфакторный анализ роли этих понятий в жизни человека. Это фактор оценки, фактор силы и фактор активности. Оценочный фактор выражает отношение человека к данным понятиям, то, как этот аспект воспринимается. Фактор силы оценивается как степень влияния концепций на человеческую жизнь и глубина их переживания. Фактор активности зависит от эмоциональной сферы человека из понятий, которая определяется интенсивностью проявления в человеке. Результаты представлены в таблицах 1–2.

Таблица 1

**Выявление понятий «одиночество», «уединение» и «изоляция»
у студентов третьего курса**

Одиночество			Изоляция			Уединение		
Ф оценки	Ф силы	Ф актив.	Ф оценки	Ф силы	Ф актив.	Ф оценки	Ф силы	Ф актив.
-1,2	-0,2	-0,2	-1,4	-0,4	-1,6	1,4	0,2	-2,4

Таблица 2

**Выявление понятий «одиночество», «уединение» и «изоляция»
у студентов первого курса**

Одиночество			Изоляция			Уединение		
Ф оценки	Ф силы	Ф актив.	Ф оценки	Ф силы	Ф актив.	Ф оценки	Ф силы	Ф актив.
-1,4	0,8	0,8	-2,6	-0,4	0,6	-1	0,4	0,6

Согласно результатам семантического анализа понятий «одиночество», «изоляция» и «уединение» оценочный фактор имеет высокую результативность у студентов 3-го курса, что свидетельствует об отношении студентов к этим понятиям с положительной оценкой, о том, как этот опыт воспринимается студентами. Респонденты воспринимают одиночество как часть своей жизни. Они видят в нем ресурс творчества, оно дает возможность саморефлексии, возникновения личностного творческого потенциала. В этом личностное развитие и совершенствование как личности рассматриваются как составляющие. Можно сказать, что в смысле самовыражения или одиночества индивид руководствуется разумом. Низкий показатель оценочного фактора, напротив, интерпретируется негативно. Человек воспринимает одиночество как деструктивную ситуацию для личности. Отрицает, что это служит добру. Данный фактор в семантическом анализе термина одиночество имеет высокий показатель в результатах 1-го курса (0,8) и определяет силу влияния одиночества на жизнедеятельность человека. И, конечно, это связано с человеческим опытом. Фактор активности определяется интенсивностью одиночества. Чем выше этот показатель, тем выше скорость ощущения одиночества. Низкий показатель выражает спокойствие при возникновении этого чувства. Низкий показатель проявляется у людей, которые не чувствуют одиночество в негативном смысле.

Результаты проведенного исследования дают возможность прийти к выводу, что одиночество – это многомерное явление, присущее всем социальным системам общества, отражающее экзистенциальный, феноменологический, личностный и социальный аспекты. Сложность его анализа определяется бинарной лабильностью этого явления. То есть индивидуальное и социальное бытие человека, полное противоречий, возникает из рефлексии феномена одиночества. Многообразие идей и мнений на этот счет свидетельствует о том, что исследования этого явления ведутся в узком кругу, его трудно переоценить. В трактовке феномена одиночества существуют традиции двух направлений: позитивного и негативного. Поэтому обсуждение феномена одиночества заключается в конфликте и зависимости между двумя ситуациями, которые считаются антонимичными, то есть правильными, по природе творчества. Одиночество отличается, если рассматривать его с точки зрения значения, хотя оно анализируется в отношении таких терминов, как «изоляция» и «уединение», которые имеют этимологическое равенство. В целом позитивное одиночество связано с термином «одиночество», который является результатом субъективного выражения экзистенциального и когнитивного подходов как непосредственных теоретических подходов.

Литература

1. Корчагина, С. Г. Психология одиночества : учебное пособие / С. Г. Корчагина. – М : Московский психолого-социальный институт, 2008. – 228 с. – Текст : непосредственный.
2. Рашидова, Т. Р. Одиночество человека: философско-антропологическое осмысление проблемы : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Рашидова Т. Р. – М., 2012. – Текст : непосредственный.
3. Филиндаш, Е. В. Феноменология социально-психологического одиночества в среде студенческой молодежи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Филиндаш Е. В. ; Моск. гос. ун-т. – М., 2015. – 202 с. – Текст : непосредственный.

УДК 377.016:78

DOI: 10.26170/Kso-2020-327

Ясинских Людмила Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: valud7@inbox.ru

Лю Сяолин,

аспирант, Уральский государственный педагогический университет; Тунхуаский педагогический институт, Тунхуан, Китайская Народная Республика; e-mail: 289123059@qq.com

МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ИНТОНАЦИОННОГО СЛУХА СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОЛЛЕДЖЕЙ В КНР

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: музыкальное образование; музыкально-компьютерные технологии; интонационный слух; музыкальное мышление; аранжировки; оркестровка; музыкальные колледжи.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается перспективность музыкально-компьютерных технологий (далее – МКТ) в развитии интонационного слуха как значимого компонента, определяющего уровень профессионального мышления музыканта. Определены способы использования информационных технологий для его развития, и выделены наиболее эффективные компьютерные приложения. Рассматриваются перспективы использования МКТ в музыкальном образовании КНР.

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Educating a Culture of Creativity, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

Liu Xiaolin,

Postgraduate Student, Ural State Pedagogical University; Tonghua Pedagogical Institute, Tonghuang, China

MUSICAL AND COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE DEVELOPMENT OF INTONATIVE HEARING OF MUSIC COLLEGE STUDENTS IN CHINA

KEYWORDS: musical education; music and computer technologies; intonational hearing; musical thinking; arrangements; orchestration; music colleges.

ABSTRACT. The article substantiates the prospects of music and computer technologies in the development of intonation hearing, as a significant component that determines the level of professional thinking of a musician. The ways of using information technologies for its development are determined, and the most effective computer applications are highlighted. The perspectives of using computer technologies in music education in the PRC are considered.

Информатизация системы образования, преобразуя среду профессиональной деятельности современного музыканта, предоставляет новые возможности в развитии образовательных потребностей студентов различных музыкальных специальностей, обуславливает изменения в деятельности педагога-музыканта. Среди основных задач современной музыкальной педагогики выдвигается всестороннее развитие интонационного слуха как значимого фактора становления музыкального мышления музыканта. Развитие музыкального образования в Китае ориентировано на эффективное сочетание традиционной национальной культуры и достижений музыкальной педагогики европейских стран. В этой связи развитие интонационного слуха выступает значимым фактором продуктивного изучения европейской музыкальной культуры китайскими студентами. Поиск инновационных методов и технологий в преподавании музыкальных дисциплин в КНР направлен на освоение передовых технологий музыкального образования. Одним из перспективных направлений развития интонационного слуха музыканта является использование информационных технологий в музыкальном образовании. Благодаря тому, что техническое оснащение образовательного процесса в учебных заведениях КНР находится на высоком уровне, использование компьютерных технологий является доступным средством и может эффективно использоваться в развитии интонационного слуха.

В настоящее время существует огромное количество обучающих приложений, нацеленных на развитие различных сторон музыкальной грамотности, музыкального слуха и мышления. Среди них можно выделить приложение Vocalist Lite, развивающее музыкальный слух, его звуковысотный компонент. Несомненным достоинством данного приложения является обратная связь в виде комментариев на экране, оценивающих интонационную точность воспроизведения высоты тона голосом. Однако тренировка слуха в данном приложении превращается в своеобразный тренинг, в котором художественная сторона уступает место технической. Реализация принципа «единство художественного и технического» возможна на основе использования приложения Chordbot Lite. Создание аранжировки к мелодии, гармонизация нотного примера требуют от студентов внимательного отношения к музыкальной интонации, понимания логики ее развития, что способствует развитию интонационного слуха и музыкального мышления.

С целью совершенствования знаний мажоро-минорной системы 12-ступенчатого звукоряда, принятой в Европе, целесообразно использовать приложение NotateMe Now. Благодаря функции распознавания можно не только улучшать навыки нотного письма, но и, ис-

пользуя свойства многоканальной записи, записывать небольшие партитуры, переинструментовывать их, сокращать, совмещать различные фрагменты, записывать собственные произведения, импровизировать.

Таким образом, в развитии музыкального образования на современном этапе существует ряд неоспоримых преимуществ в применении музыкальных компьютерных технологий для совершенствования интонационного слуха и музыкального мышления. Наиболее эффективными среди них являются: Chordbot Lite, Walk Band и Garage Band, предоставляющие возможность реализовать собственные импровизации в области оркестровки и аранжировки; Vocalist Lite наглядно демонстрирующие интонационные, акустические совпадения или различия между исполнением голосом и эталонным звучанием.

С одной стороны, эти технологии посредством нового электронно-цифрового инструментария открывают китайским студентам новые возможности для творчества (в т. ч. композиционно-авторского, аранжировочного и концертно-исполнительского), создают условия самосовершенствования интонационного слуха и развития музыкального мышления в процессе изучения европейского музыкального искусства. С другой стороны, благодаря множасьему музыкально-компьютерному программному обеспечению расширяются возможности и МКТ, а их применение становится повсеместно востребованным средством обучения.

Литература

1. Горбунова, И. Б. Планшетные и музыкально-компьютерные технологии в системе профессионального музыкального образования / И. Б. Горбунова, М. С. Помазенкова, И. О. Товпич. – Текст : непосредственный // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 8. – С. 211-219.
2. Konovalova, S. A. Smart e-learning in the preparation of novice pop vocalists in the university / S. A. Konovalova, N. G. Tagiltseva, L. V. Matveeva, et al. – Текст : непосредственный // Smart Innovation, Systems and Technologies. – 2019. – № 144. – P. 169-175.
3. Чжао, Я. Освоение интонационной логики европейской музыки представителями неевропейских народов: к постановке проблемы / Я. Чжао, Б. Р. Иофис. – Текст : непосредственный // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2014. – № 2. – С. 99-105.

УДК 372.878:371.321

DOI: 10.26170/Kso-2020-328

Ясинских Людмила Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики воспитания культуры творчества, Институт педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: valud7@inbox.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ НА УРОКАХ ОБЛАСТИ «ИСКУССТВО»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектная деятельность; метод проектов; учебные проекты; методика преподавания музыки; уроки музыки; музыкальное искусство; музыка; этапы проектной деятельности; универсальные учебные действия; метапредметные умения; метапредметные навыки.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается развитие универсальных учебных действий как значимого фактора становления личности, определяющего уровень ее социализации. Обосновывается перспективность проектной деятельности в их развитии. Определены этапы проектной деятельности, их содержание, выделен основополагающий принцип метода проектов. Рассматривается пример развития метапредметных умений и навыков в рамках реализации проекта.

Yasinskikh Lyudmila Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Educating a Culture of Creativity, Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

PROJECT ACTIVITY AS A MEANS OF FORMING UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS IN THE LESSONS OF THE “ART” AREA

KEYWORDS: project activity; method of projects; educational projects; music teaching method; music lessons; musical art; music; stages of project activities; universal learning activities; metasubject skills; metasubject skills.

ABSTRACT. The article considers the development of universal educational programs as a significant factor in the formation of the individual, which determines the level of its socialization. The prospects of project activity in their development are proved. The stages of project activity and their content are defined, and the fundamental principle of the project method is highlighted. An example of the development of metasubject skills in the framework of project implementation is considered.

Проектная деятельность выступает важнейшим условием формирования универсальных учебных действий (УУД) школьников на уроках области «Искусство», создания атмосферы творчества, реализации возможности «определения себя» как «творца» идеи, замысла проекта.

Главнейший основополагающий принцип метода проектов – исходить из интересов самого ребенка, реалий и потребностей сегодняшнего дня, непосредственно связанных с текущими практическими и духовными нуждами самих детей, их близких, общества.

Какую же ценность представляет этот метод, каковы пределы его применения в школе? В педагогической практике доминируют два пути подготовки детей к жизни: образовательный – познание основ наук в школе, и другой путь – непосредственного участия в решении жизненных проблем. Проектная деятельность на практике объединяет оба пути и делает образование максимально приближенным к жизни. Особенностью предметов области «Искусство» является познание жизни через общение с искусством. В этой связи уместно вспомнить слова известного педагога-музыканта Д. Б. Кабалевского: музыка – это не какое-то дополнение к жизни, «гарнир» к жизни, это сама жизнь. И благодаря музыке, ее познанию мы познаем саму жизнь. Таким образом, можно отметить: если метод проектов представляет способ сближения образования с жизнью, а искусство, в частности музыкальное, является одним из способов познания жизни, то метод проектов по своей природе должен, по сути, являться основным методом педагогики искусства, а значит обогатить все методы, используемые в процессе его познания.

Изучение опыта применения метода проектов как средства развития УУД школьников в рамках урока музыки в МАОУ СОШ № 32 г. Екатеринбурга показало, что эффективность музыкально-исследовательской деятельности учащихся возрастает при условии взаимосвязи темы проекта с важными для обучающихся жизненными явлениями и реализации межпредметного взаимодействия. Проектами, осуществляемыми в рамках урочной деятельности в МАОУ СОШ № 32 в 2019–2020 гг., стали: проект «Старинный русский романс», «Детский альбом П.И. Чайковского» (к 180-летию со Дня рождения композитора), а также межпредметные проекты: «Дары золотой осени», «Павловский платок», «Русская ярмарка» (Святогорская ярмарка).

Так, в результате реализации проекта «Музыкальные жанры» были сформированы такие метапредметные умения и навыки, как:

- рефлексивные умения (анализ причины появления музыкальных жанров), выявление проблемы и формулировка задачи (создание жанрового эскиза), определение объема необходимого содержания для решения поставленной задачи;

- поисковые (исследовательские) умения: учащиеся самостоятельно предлагают варианты ритмических модулей, их последовательность в процессе создания ритмического сопровождения к музыкальному жанровому эскизу, определяют способы их озвучивания на основе оркестровки звучащими жестами и детскими музыкальными инструментами. Данному виду работы предшествует поиск информации о музыкальных жанрах, их специфике;

- навык оценочной деятельности (сравнение вариантов решения поставленной проблемы, оценка своей деятельности в области сочинения и исполнения музыки). Для адекватной и продуктивной оценочной деятельности эффективно записывать (аудио-, видеозапись) промежуточные варианты сочиненной мелодии, различные варианты ее ритмического сопровождения и «тембрового» звучания;

- умения и навыки работы в сотрудничестве над проектом (формируются навыки делового партнерства, умения не только находить ошибки, но и исправлять их, выступать в роли одноклассника-наставника, помогать осваивать другим то, что ты уже понял и освоил сам);

– коммуникативные умения (включают продуктивное взаимодействие внутри творческой группы: дети осознают насколько важно не только отстаивать собственное мнение, но и находить компромисс в решении спорных ситуаций);

– презентационные умения и навыки: исполнение жанрового эскиза, ответы на вопросы участников других творческих групп. На данном этапе развиваются навыки монологической речи, умение уверенно держаться во время выступления, творческое использование различных средства наглядности при выступлении.

Организация и реализация проектной деятельности в рамках образовательной области «Искусство» способствует развитию личностных УУД учащихся и проявляется в следующих характеристиках:

– распространение учащимися устойчиво проявляющегося опыта творческого подхода в изучении учебных дисциплин других образовательных областей (гуманитарного, естественнонаучного циклов);

– интерес к искусству, творчеству становится определяющим при выборе досуговой деятельности (занятия в кружках, студиях художественно-эстетического направления);

– формирование устойчивых увлечений, интересов, стремлений учащихся к творческим видам деятельности, значительное повышение уровня их общей культуры, реализующееся в создании в рамках школы (в идеале) культурно-образовательного пространства на основе художественно-творческой самореализации учащихся;

– личностно-смысловое отношение к искусству, творчеству выходит за рамки учебных занятий, становится стабильной качественной характеристикой личности школьников, в его жизненной позиции. Как следствие, у учащихся наблюдается стремление к самоорганизации в творческие объединения дополнительного образования художественного профиля, а область искусства в будущем становится осознанно-доминирующей в процессе профессионального самоопределения.

Литература

1. Беляков, Е. М. Проектная деятельность в образовании / Е. М. Беляков, Н. М. Воскресенская, А. Н. Иоффе. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 3. – С. 62-67.
2. Кузнецова, Т. В. Содержание и этапы обучения проектно-исследовательской деятельности в начальной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Кузнецова Т. В. ; Томск. гос. ун-т. – Томск, 2011. – 17 с. – Текст : непосредственный.
3. Тенюкова, Г. Г. Применение метода проектов в музыкальном обучении и воспитании школьников / Г. Г. Тенюкова, Е. Г. Хрисанова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 2. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28673> (дата обращения: 31.10.2020).

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 4

Оригинал-макет отпечатан в издательском отделе
Уральского государственного педагогического университета.
620017 Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.
E-mail: uspu@uspu.me