

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ**

**ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION:
TRADITION AND INNOVATION**

*Сборник статей двенадцатой национальной
научно-практической конференции*

Ярославль
2020

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
Д 68

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

Д 68 Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации || Additional professional education: traditionandinnovation : сборник статей двенадцатой национальной научно-практической конференции / под науч. ред. М. В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2020. – 196 с. ISBN 978-5-00089-403-3

Сборник включает статьи, представленные на конференции «Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации», состоявшейся 4 марта 2020 г. на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. Материалы отражают широту научно-практических интересов ученых, обучающихся и практических работников к проблемам дополнительного профессионального образования.

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

Редакционная коллегия:
Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева,
М.В. Новиков (научный редактор), И.Ю. Тарханова

ISBN 978-5-00089-403-3

© ФГБОУ ВО «Ярославский
государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»,
2020
© Авторы статей, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	7
Foreword	
Секция 1. Новая дидактика и система дополнительного профессионального образования.....	10
Section 1. New didactic and additional professional education system	
<i>Доссе Т.Г.</i> Непрерывное образование: как успешно обучать взрослых?	10
<i>Dosse T.G.</i> Continuous education: how to successfully educate adults?	
<i>Суртаева Н.Н.</i> Инновационные технологии повышения квалификации педагогов в системе дополнительного профессионального образования: проблемы и пути решения	21
<i>Surtayeva N.N.</i> Independent work as a resource of students personal and professional development	
<i>Шилина И.Б., Шилин А.Ю.</i> Реализация персонифицированной модели повышения квалификации специалистов молодежной сферы	26
<i>Shilina I.B., Shilin A.Yu.</i> Implementation of a personalized model of increasing the qualifications of youth specialists	
<i>Бочкарева О.В.</i> Формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога.....	31
<i>Bochkareva O.V.</i> Formation of readiness of subjects of educational activity for the implementation of a didactic dialogue	
<i>Райхельгауз Л.Б.</i> Факторы формирования академической резильентности молодых взрослых	39
<i>Reichelgauz L.B.</i> Factors of formation of academic resistance of young adults	
<i>Сапегин К.В.</i> Дидактические решения для активизации учебной деятельности: технологическая карта, силлабус, гайда	44
<i>Sapegin K.V.</i> Didactic solutions for the activation of educational activities: technological map, syllabus, guide	
<i>Синицын И.С., Купцов С.Е., Маслов Е.Д.</i> Формирование готовности учителей географии в системе повышения	

квалификации к проектированию и применению интерактивных карт.....	51
<i>Sinitsyn I.S., Kuptsov S.E., Maslov E.D. Formation of readiness of geography teachers in the system of professional development for the design and use of interactive maps</i>	
<i>Свинар Е.В. Использование современных образовательных технологий при изучении дисциплины «Психологическая подготовка в спортивной тренировке» (из опыта работы).....</i>	58
<i>Svinar E.V. The use of modern educational technologies in the study of the discipline "Psychological training in sports training" (from work experience)</i>	
<i>Страдина Е.А. «Обучение действием» как технология непрерывного образования.....</i>	66
<i>Stradina E.A. «Action learning» as a continuing education technology</i>	
<i>Плузенская Л.В. О необходимости формирования проектной компетентности научно-педагогических работников вуза.....</i>	74
<i>Pluzhenskaya L.V. On the need forming of project competence of scientific and pedagogical workers of the university</i>	
<i>Губанцева Е.С. Рефлексия как важная составляющая непрерывного профессионального образования</i>	84
<i>Gubantseva E.S. Reflection as an important component continuous professional education</i>	
Секция 2. Социализация взрослых и детей средствами дополнительного образования	89
Section 2. Socialization of adults and children by means of additional education	
<i>Федорова П.С., Бугайчук Т.В. Развитие творческих способностей у клиентов психоневрологического интерната в рамках адаптированной дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Изобразительное искусство»</i>	89
<i>Fedorova P.S., Bugaychuk T.V. The development of creative abilities for clients of psychoneurological board in the framework of the adapted additional educational (general developing) program "Visual arts"</i>	
<i>Костикова И.Ю., Моднов С.И. Кружковая работа по технологическому образованию школьников.....</i>	100

<i>Kostikova I.Yu., Modnov S.I.</i> Group work on technological education of schoolchildren	
<i>Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.</i> Организация самостоятельной работы студентов педвузов при подготовке к внеурочной деятельности по математике.....	111
<i>Burakova G.Yu., Karpova T.N.</i> Organization of independent work of students of pedagogical universities in preparation for extra-time mathematical activity	
<i>Березин Д.Т., Таланов С.Л., Румянцева Е.С.</i> Стимулирование работодателей к инвестициям в человеческий капитал работников: на примере судостроительных предприятий....	118
<i>Berezin D.T., Talanov S.L., Rummyantseva E.S.</i> Employers' stimulation to invest in human capital of employees: on the example of shipbuilding enterprises	
<i>Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В.</i> Использование веб-сайта образовательной организации во взаимодействии с родителями воспитанников	125
<i>Tarabarina T.I., Krasil'nikova Y.V.</i> Use of the educational organization's web site in interaction with the parents of pupils	
<i>Юферова М.А.</i> Конфликтологическая компетентность педагога как условие конструктивного разрешения школьных конфликтов.....	129
<i>Yuferova M.A.</i> Teacher's conflictological competence as a condition for constructive resolution of school conflicts	
<i>Тарабарина Т.И., Лысакова А.Ю.</i> Ознакомление с малой родиной детей старшего дошкольного возраста (на примере г. Данилова).....	136
<i>Tarabarina T.I., Lysakova A.Y.</i> Familiarization with the small motherland of older preschool children (on the example of Danilov)	
Секция 3. Развитие общекультурных компетенций средствами дополнительного образования	142
Section 3. Development of general cultural competencies by means of additional education	
<i>Новиков М.В., Перфилова Т.Б.</i> Права и обязанности профессоров и преподавателей Императорских российских университетов	142

<i>Novikov M.V., Perfilova T.B.</i> Rights and duties of professors and teachers of Imperial russian universities	
<i>Вдовина Л.Н.</i> Оздоровительно-профилактические аспекты синдрома хронической усталости у студентов в условиях санатория-профилактория ЯГПУ ИМ. К.Д. Ушинского	158
<i>Vdovina L.N.</i> Health-preventive aspects of the chronic fatigue syndrome at students in the conditions of sanatorium-prevention Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinskiy	
<i>Ушакова А.П., Захаров А.</i> Традиции наименования российского вооружения	164
<i>Ushakova A. P., Zakharov A.</i> Traditions of naming russian weapons	
<i>Красильникова Е.В., Чарыев Н.</i> Использование тюркизмов в русском языке и русских слов в туркменском языке	170
<i>Krasil'nikova Y.V., Charyev N.</i> The use of turkisms in the russian language and russian words in turkmen language	
<i>Верескова А.Ю.</i> Развитие общекультурных компетенций взрослого сотрудника средствами дополнительного профессионального образования: проблема мотивации.....	175
<i>Vereskova A.Y.</i> Development of general cultural competences of an adult employee by means of additional professional education: the problem of motivation	175
<i>Авраменко В.</i> Русские и русскоязычное образование в Эстонии	179
<i>Avramenko V.</i> Russian and russian-language education in Estonia	
<i>Мажова Е.С., Анцыферова О.У.</i> On colors in the Emily Dickinson`s poetry.....	186

ПРЕДИСЛОВИЕ FOREWORD

В данном сборнике представлены статьи преподавателей российских и зарубежных университетов, а также практических работников, посвященные различным аспектам общего, высшего и дополнительного профессионального образования. Среди авторов сборника представители Москвы, Санкт-Петербурга, Ярославля, Кирова, Костромы, Таллинна (Эстония). Будучи междисциплинарным и многоаспектным, данный сборник ставит своей целью: консолидацию научно-педагогических работников высшей школы, преподавателей и сотрудников других образовательных организаций, занимающихся вопросами совершенствования общего и профессионального образования, повышения квалификации и профессиональной переподготовки научно-педагогических кадров; представление исследований в области общего, высшего и дополнительного профессионального образования; поиск решений актуальных проблем современного непрерывного профессионального образования.

Представленные статьи сгруппированы в рамках трех основных проблем: вопросы новой дидактики высшей школы и их взаимосвязи с проблемами непрерывного, в том числе дополнительного профессионального образования; социализация взрослых и детей средствами дополнительного образования; развитие общекультурных компетенций средствами дополнительного образования.

В первом разделе сборника рассматриваются следующие актуальные вопросы современной дидактики высшей школы и дополнительного профессионального образования: организация образовательного процесса взрослых обучающихся на основе учета интеграции их возрастных, психофизических, социальных, профессиональных и личностных особенностей; обновление практически всех дидактических компонентов (содержание, технологии, организация, обратная связь) дополнительного профессионального образования; создание комплексной персонифицированной модели повышения квалификации специалистов по работе с молодежью, основанной на сетевом взаимодействии университетов и органов управления молодежной

политикой на региональном и муниципальном уровнях; формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога; формирование устойчивости образовательных результатов; создание педагогами специальных руководств по организации самостоятельной работы обучающихся; создание и применение в школьном географическом образовании интерактивных карт; использование современных образовательных технологий при изучении дисциплины «психологическая подготовка в спортивной тренировке»; использование в непрерывном образовании образовательной технологии «обучение действием»; формирование у научно-педагогических работников университетов проектной компетентности; формирование и развитие рефлексивных навыков у слушателей системы дополнительного профессионального образования.

Во втором разделе сборника рассматриваются актуальные вопросы социализации взрослых и детей, в том числе и средствами дополнительного образования: вопросы развития творческих способностей у клиентов психоневрологических интернатов средствами общеобразовательной программы «изобразительное искусство»; вопросы организации кружковой работы со школьниками с целью их социализации и развития технологической культуры; вопросы организации самостоятельной работы студентов педагогических университетов при подготовке к внеурочной работе со школьниками; вопросы использования веб-сайтов детских дошкольных организаций для взаимодействия педагогов и родителей; вопросы формирования конфликтологической компетентности педагогов; вопросы патриотического воспитания детей дошкольного возраста на примерах «малой родины».

В третьем разделе рассматриваются различные аспекты процесса формирования общекультурных компетенций в системе непрерывного образования, в том числе: права и обязанности профессором и преподавателей российских императорских университетов; оздоровительно-профилактические аспекты синдрома хронической усталости у студентов; традиции и история появления названий новых образцов вооружения; основные периоды и результаты проникновения тюркизмов в русский язык;

восприятие цветовой гаммы поэзии Эмили Дикинсон; проблемы русских и русскоязычного образования в современной Эстонии.

Уважаемые коллеги! Вы найдете в сборнике сведения об авторах, включая их электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать расширению профессионального взаимодействия и формированию сетевого сообщества ученых и практических работников в сферах общего и непрерывного профессионального образования, что позволит в интерактивном режиме получать консультации коллег, обмениваться опытом, информацией, обсуждать назревшие профессиональные проблемы. Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным широкому кругу читателей, связанных с научной и практической педагогической деятельностью.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

Михаил Васильевич Новиков, доктор исторических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского
Mikhail Vasilyevich Novikov, doctor of historical sciences, professor, Honored scientist of the Russian Federation, head of the department of theory and methods of professional education of the Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Yshinskiy

**Секция 1. Новая дидактика и система
дополнительного профессионального
образования**
**Section 1. New didactic and additional professional
education system**

УДК 378.1

Доссэ Т.Г.

**НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КАК УСПЕШНО
ОБУЧАТЬ ВЗРОСЛЫХ?**

***Аннотация.** Концепция непрерывного образования заставляет все чаще обращаться к вопросам обучения взрослых. Потребность их обучения и переобучения обусловлена стремительной технологизацией общества, возросшими культурными запросами, расширяющимся мировым коммуникативным пространством, осознанием необходимости освоения нового. В статье представлено осмысление организации образовательного процесса взрослых на основе учета интеграции их возрастных, психофизических, социальных, профессиональных и личностных особенностей. Обращается внимание на склонность взрослых к активному субъектному характеру обучения, к практико-ориентированной учебной деятельности, к повышению профессиональной компетентности и совершенствованию личностных качеств.*

В связи с этим автор подчеркивает, что перед современным педагогом, работающим с взрослыми, ставится не только требование пересмотра содержания материала, но и форм его подачи. Личностно-деятельностный компетентностный подход способствует развитию умений собственного открытия знаний и готовности к решению ситуативных задач.

В данном процессе значимая роль принадлежит активным и интерактивным образовательным стратегиям, классификации и особенностям использования которых в обучении взрослых посвящена большая часть статьи.

На основе анализа литературы и практического опыта работы по организации процесса образования взрослых с применением современных образовательных стратегий, автором выявляются условия эффективной педагогической деятельности в рамках новой парадигмы образования с целью активизации взрослого контингента обучающихся и удовлетворения их образовательных запросов.

Ключевые слова: непрерывное образование взрослых, особенности взрослых обучающихся, особенности образования взрослых, интерактивные стратегии.

Dosse T.G.

CONTINUOUS EDUCATION: HOW TO SUCCESSFULLY EDUCATE ADULTS?

Abstract. *The concept of lifelong education is forcing more and more to address issues of adult education. The need for their training and retraining is due to the rapid technologicalization of society, increased cultural demands, an expanding world of communicative space, and the awareness of the need to learn new things. The article presents an understanding of the organization of the educational process of adults on the basis of integration of their age, psychophysical, social, professional and personal characteristics. Attention is drawn to the tendency of adults to the active subjective nature of learning, to practice-oriented educational activities, to increase professional competence and improve personal qualities. In this regard, the author emphasizes that the modern teacher working with adults is not only required to review the content of the material, but also the forms of its presentation. The personal-activity competency-based approach promotes the development of the skills of one's own discovery of knowledge and readiness to solve situational problems. In this process, a significant role belongs to active and interactive educational strategies, the classification and features of which are used in adult learning are devoted to most of the article. Based on an analysis of the literature and practical experience in organizing the process of adult education using modern educational strategies, the author identifies the conditions for effective pedagogical activity in the framework of the new*

educational paradigm in order to activate the adult contingent of students and meet their educational needs.

Keywords: *continuing education of adults, features of adult students, features of adult education, interactive strategies.*

Введение

В постиндустриальную информационную эпоху внимание к проблеме обучения взрослого человека постоянно повышается в связи с ростом в обществе как потребности, так и возможности многократного повышения квалификации, профессиональной переподготовки или смены профессии. Специалист, имеющий профессиональное образование, подпадает под общую онтогенетическую категорию «взрослый». Широкое толкование дефиниции «взрослость» представляется следующим: это «период жизни человека, наступающий после юности и характеризующийся, как правило, следующими основными признаками: хронологический возраст; психофизическая зрелость; социальная зрелость; экономическая самостоятельность; вовлеченность в сферу профессионального труда. Последний признак предполагает наличие предыдущих и потому может рассматриваться как интегральный критерий взрослости» [8, с. 3].

Понятие «взрослый человек» включает такие характеристики, как психофизическая зрелость, профессиональная деятельность, семейные обязанности, ответственность за происходящее. По мнению С. И. Змеёва, взрослый человек – это «лицо, обладающее физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения»[5]. Как видим, «взрослость» связывается не с возрастом, а с социально-психологическими факторами, которые, с одной стороны, осознаются самим человеком, а с другой, – признаются обществом. Б.Г. Ананьев считает «взрослость» периодом, когда уровень развития человека как субъекта практической, прежде всего профессиональной деятельности свидетельствует о его трудовой и умственной зрелости, достигающейся под воздействием социальных факторов, ключевым из которых является образование [1].

Современное образование приобретает непрерывный характер, что обусловлено как динамикой социально-экономического развития, когда проявляется необходимость соответствовать новым задачам и технологиям трудовой деятельности, так и изменением личностных позиций и потребностей, связанных со стремлением к самосовершенствованию, самореализации и расширению коммуникаций. Сегодня возникла настоятельная необходимость более системного научного осмысления процесса образования взрослых с целью выявления не только его проблем, но и дальнейших векторов развития.

Теоретические основы исследования

Особенности взрослых обучающихся.

Психолого-педагогические особенности и общий контекст жизнедеятельности взрослого человека, включенного в трудовые отношения и несущего бремя социальной ответственности, определяют его отношение к учению. В качестве основных признаков позитивного отношения взрослых к образованию как фактору повышения собственной компетентности можно выделить [3]:

- личностную и профессиональную заинтересованность в образовании, положительную мотивацию;
- сознательность, самостоятельность учебной деятельности.

Взрослого человека отличает большой опыт во всех сферах жизни: бытовой, профессиональной и социальной, поэтому ему свойственен прагматизм, требование знаний, имеющих практическое применение в любой из названных сфер. Потребность взрослого в обучении в определенной степени связана с основной профессиональной деятельностью, а также с выполнением других социальных ролей, поэтому он преследует в ходе обучения конкретные цели. Образование становится одним из значимых способов самореализации в профессии или в жизни в целом, что определяет достаточно высокую мотивацию взрослых к обучению, к приобретению новых компетенций.

Взрослый субъект учебной деятельности не просто усваивает содержание учебного материала, а соотносит его с содержанием собственного жизненного опыта, проявляет самостоятельность, способность к оценке и самоконтролю,

стремится занять в образовательном процессе активную позицию. Во многом это обусловлено тем, что, выступая в роли потребителя образовательных услуг, взрослый заинтересован в качестве получаемого «товара» и занимает позицию требовательного и критически настроенного обучающегося.

Взрослый человек способен сам оценить и выбрать способ и формы обучения, которые предполагают создание атмосферы партнерства, взаимопомощи и поддержки. Содержание образования в системе обучения взрослых всегда носит открытый характер за счет привнесения личностного опыта и индивидуальных информационных запросов. Взрослому человеку необходимо предоставить свободный выбор литературы, ориентировать на использование современных баз данных, отдавать предпочтение первоисточникам, поскольку взрослый способен на собственную их интерпретацию.

Взрослый выступает в качестве субъекта с присущими ему самосознанием и самостоятельностью по мере того, как он овладевает культурным содержанием, способами профессиональной деятельности, формами социально-культурного взаимодействия с людьми, осознает свою человеческую сущность [11]. Иными словами, взрослый человек обладает: осознанной мотивацией к деятельности; осознанной структурой деятельности; развитым самосознанием; социально-психологической и профессиональной компетентностью; ответственностью перед самим собой и окружающими; развитой способностью к рефлексии. На это указывает целый ряд современных отечественных ученых: А.А. Вербицкий подчеркивает осознанное отношение взрослой личности к себе и другим [2]; А.В. Дейнека отмечает осмысленное желание учиться, выделяя утилитарную, престижную мотивации и мотивацию к обучению как самоцель [4]; Ю.Ю. Моисеенко [7] и Т.В. Сильченко [12] пишут об осознании взрослыми выбора структуры учебной деятельности на основе жизненного опыта; М.Д. Ильязова, Ю.Г. Татур [14], Р.М. Петрунева и В.Д. Васильева обращают внимание на значимость социально-психологической и профессиональной компетентности взрослых обучающихся как на залог ответственности за организацию

своей деятельности и успешность её результата, как на залог конструктивного использования полученных знаний.

Особенности процесса образования взрослых.

Очевидно, что означенные выше субъектные характеристики диктуют необходимость качественно иной, по сравнению с «невзрослыми» обучающимися, организации учебного взаимодействия. Педагогические условия обучения взрослых должны проектироваться с опорой на личностно-ориентированный и деятельностный подходы.

С.И. Змеёв [5] так определил наиболее значимые особенности процесса обучения взрослых:

- самостоятельность обучающихся в учебной деятельности;
- совместная работа по планированию, реализации, оценке образовательного процесса;
- опыт слушателя как один из источников обучения его самого и его коллег;
- индивидуализация обучения с ориентацией на образовательные потребности и цели обучения с учетом уровня подготовки, профессионального опыта, психологических и когнитивных особенностей личности обучающегося;
- системность обучения;
- применение приобретенных в ходе учебы компетенций непосредственно в практической деятельности.

Становится ясно, что в системе обучения взрослых у преподавателя появляется функция фасилитатора, который помогает обучающемуся развивать способность самому находить пути решения проблемы, справляться со сложными ситуациями и стрессом.

Чем же обусловлены особенности процесса обучения взрослых? На наш взгляд, определяющими факторами являются следующие:

- острый дефицит времени, отводимого на обучение;
- личностный характер мотивации к обучению;
- обязательная практическая направленность обучения;
- важность удовлетворения потребности как в профессиональном, так и в неформальном общении;

- постепенный переход обучающегося в состояние саморазвития;
- не передача знаний, а создание условий для развития способностей к самостоятельному поиску, отбору знаний (информации) и освоению их (её) с целью самообразования и повышения профессиональной компетентности;
- развитая у взрослых обучающихся критичность мышления и рефлексия.

Как же реализовать лично-ориентированный и деятельностный подходы в обучении взрослых, как придать процессу субъект-субъектный характер, активизировать взрослый контингент обучающихся и удовлетворить их образовательные запросы?

Гуманизация образования сегодня, признавая Человека высшей ценностью, акцентирует внимание на его ответственности за свою судьбу и судьбы других людей, на изменении сознания индивида, его отношении к природе, обществу и самому себе [15]. Под влиянием глобализации и интеграции социокультурных процессов, информатизации и технологизации общества снижается ценность собственно знаний и повышается ценность умения добывать, отбирать, осмысливать и применять необходимую информацию, уметь прогнозировать ситуацию и успешно действовать в заданных условиях.

Очевидно, что новая социальная реальность трансформирует цели образования не только детей, но и взрослых, что традиционная знаниевая парадигма становится неэффективной, что её должны сменить интерактивные образовательные стратегии, поддерживающие личностную активность в обучении, формирующие готовность к равноправному диалогу и повышению компетентности с учетом жизненного, социального и профессионального опыта на основе рефлексии. Исходя из этого, обучение взрослых должно носить интерактивный характер и способствовать не только усвоению содержания, но и совершенствованию личности посредством совместной деятельности. Задачей педагога становится управление образовательным процессом через организацию взаимодействия всех его участников, создание условий для их

инициативы и творческого поиска эффективных решений [9]. По мнению И.Ю. Тархановой [13, с.9], эффективность интерактивных стратегий обучения определяется такими психологическими механизмами, как: групповая идентификация, групповая поддержка, усиление интеллектуальной активности и когнитивный диссонанс, изменение привычного социального статуса и внутренней позиции взрослого обучающегося в условиях сложной групповой динамики.

Современные интерактивные стратегии компетентностно-ориентированного образования взрослых можно разделить на четыре достаточно объемные группы:

- стратегии фасилитационного (помогающего, облегчающего) обучения;
- стратегии коллаборативного (совместного, группового или дуального) обучения;
- стратегии контекстного (моделирующего, имитационного) обучения;
- стратегии развития критического (самостоятельного, проблемного, социального) мышления.

Результаты исследования

Данные образовательные стратегии имеют множество форм воплощения, но мы рассмотрим те из них, где взрослому человеку легче (комфортнее) всего становиться активным субъектом учебного процесса, максимально применяя свой опыт в ходе обучения. К подобным формам, на наш взгляд, можно отнести тренинги, тестирование, групповые обсуждения (дискуссии, дебаты), деловые и ролевые игры, поведенческое моделирование, решение практических ситуаций (кейс-стади), баскет-метод и т.п.

В чем же преимущества применения активных и интерактивных форм в процессе обучения взрослых? Во-первых, следует обратить внимание, что названные формы обучения облегчают взрослым восприятие нового материала, поскольку, вызывая деятельный интерес и повышая престиж наиболее активных субъектов, способствуют более долговременной концентрации внимания и восстановлению утраченных с годами учебных навыков (взрослые как бы «впадают в школьное

детство», но при этом обладают высокой мотивацией к обучению). Во-вторых, широко используется опыт обучающихся, который в процессе занятий подвергается переосмыслению и систематизации. Одновременно происходит взаимообогащение и ревизия собственного опыта. В-третьих, в ходе групповых обсуждений идет самостоятельное обоснование «правильности» выбора тех или иных действий и подходов для решения обозначенной проблемы или ситуации; растет личностная вовлеченность в процесс формирования и практического освоения новых знаний. В-четвертых, игровой характер занятий позволяет активизировать совместную познавательную деятельность на основе субъект-субъектных отношений, снимает психологические барьеры «зжатости» или «статусности», предоставляя возможности выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития. Ролевые игры способствуют имитации ситуативной деятельности, в том числе – и профессиональной, формируя практические навыки. Исследования показывают, что применение активных и интерактивных педагогических стратегий, методов, технологий, способов и форм обучения взрослых, безусловно, повышает эффективность образовательного процесса, поскольку происходит смещение акцентов с пассивного получения знаний к их активному восприятию, мотивированному освоению и генерированию самими обучающимися на основе собственного опыта.

Заключение

По нашим наблюдениям, в результате реализации личностно-ориентированной деятельностной парадигмы образования уровень усвоения объема знаний и практических умений взрослыми людьми повышается до 70-90 процентов. Это подтверждается и результатами анкетирования слушателей системы дополнительного профессионального образования Института развития кадрового потенциала Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского. На основе проведенного анализа ситуации мы пришли к выводу, что условиями успешного использования современных стратегий образования в обучении взрослых являются:

–технологическая культура педагога (понимание «смысла» применяемой стратегии, наличие собственного опыта ее использования, способность к творческой доработке и преобразованию);

–обязательное создание ситуации успеха в процессе совместной деятельности;

–использование возможностей образовательной стратегии в социализации, самореализации и саморазвитии взрослых обучающихся.

Показателем результативности применения выбранной образовательной стратегии могут послужить личностные изменения обучающихся в процессе ее реализации (повышение уровня и качества мотивации к деятельности, знаниям, умениям, эмоциям; развитие способностей).

Достаточно глубокое осмысление целого ряда научных публикаций и многолетний опыт практической работы убеждают, что эффективность обучения взрослых во многом зависит от уровня андрагогической подготовки педагога: от его понимания особенностей взрослого человека и умения их использовать в образовательном процессе; от его технологических способностей и навыков, то есть, уровня владения новыми интерактивными стратегиями и техниками; от его способности к субъект-субъектному взаимодействию с обучающимися. Очевидно, что именно успешное воплощение Учителем новых педагогических концепций, где взрослые обучающиеся с учетом их особенностей становятся главными субъектами образования, позволяет повысить мотивацию к учебной деятельности и перейти от пассивного усвоения знаний к их активному применению в моделирующих или реальных ситуациях разного рода, что, несомненно, способствует развитию не только профессиональных, но и метапредметных компетенций взрослого, совершенствованию его личности в рамках непрерывного образования.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Москва: Просвещение, 1980. Т. 1. 372 с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. Москва:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

3. Гурьянчик В.Н. Воспитательный потенциал педагога на учебных занятиях с курсантами военных вузов // Вопросы теории и методики профессионального образования: материалы конференции «Чтения Ушинского» / под ред. д-ра ист. наук, профессора М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. С. 26-31.
4. Дейнека А.В. Стратегия управления персоналом организации: учеб. пос. Краснодар: КИМПИМ, 2009. 266 с.
5. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. Москва: Perse, 2007. 271 с.
6. Коряковцева О.А. Инновационная деятельность: основания и смыслы // Традиции и инновации в начальном образовании: материалы российской научно-практической конференции (12 апреля 2018 г.). Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2018. С. 166-170.
7. Моисеенко Ю.Ю. Особенности взрослых обучающихся / Ю.Ю. Моисеенко // Молодой ученый. 2009. № 5. С. 189-191.
8. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. Мариуполь, 2004. 19 с.
9. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии обучения и организационного развития персонала: учебное пособие. Санкт-Петербург.: ИВЭСЭП «Знание», 2003. 536 с.
10. Петрунева Р.М. О методологии комплексной социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 2. С. 65-70.
11. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. М., 1998. 289 с.
12. Сильченко Т.В. Профессиональная компетентность современного инженера: монография. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2011. 361 с.
13. Тарханова И.Ю. Интерактивные стратегии организации образовательного процесса в вузе: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 67 с.

14. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Москва: ИЦ ПКПС, 2004. 16 с.
15. Тюплина И.А. Ценности образования в дискурсе новой парадигмы // Теория и практика общественного развития. 2010. № 3. С. 73-76.

УДК 374.3

Суртаева Н.Н.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Аннотация. Автор статьи ведет рассуждение о проблемах, тенденциях в системе повышения квалификации педагогических кадров, говорит о роли педагогических технологий в системе повышения квалификации, приводит перечень инновационных технологий как с применением ИКТ, так и без них.

Ключевые слова: непрерывное образование, инновационные технологии, педагогические технологии, дополнительное профессиональное образование

Surtayeva N.N.

INDEPENDENT WORK AS A RESOURCE OF STUDENTS PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. The author conducts a discourse on the problems, trends in the qualification of teachers, speaks about the role of pedagogical technologies in the system of professional development, leads the list of innovative technologies like ICT, and without them.

Keywords: continuing education, innovative technologies, pedagogical technologies, additional professional education.

Введение

На современном этапе в ходе многочисленных дискуссий обсуждаются различные вопросы образования (проблемы

образования в высшей школе, проблемы образования и воспитания в общеобразовательных организациях, взаимодействие школы и родителей, статус учителя, ФГОС, оценка качества образования на разных уровнях и др.), не обойдена вниманием и система дополнительного профессионального образования.

Теоретические основы исследования

Практически во всех регионах созданы центры непрерывного дополнительного образования, цель их определена в названии – создание системы непрерывного образования, которое должно строиться на основании инноваций в сфере педагогического знания и педагогической практики, освоения передового педагогического опыта. По идее задумка неплохая, если произойдет накопление банка данных «передового педагогического опыта», «инновационных педагогических идей», «инновационных педагогических технологий», которыми могут воспользоваться педагогические сообщества, уже неплохо.

Кроме того, в конце прошлого года, бывший министр просвещения О.Ю. Васильева заявила о том, что в 2020 году в системе повышения квалификации предполагаются изменения? Предполагается организация курсов повышения квалификации блочно (пять блоков): предметный (что преподавать), методический (как преподавать), психолого-педагогический и воспитательный, а пятый блок – обязательная стажировка. Согласно этого плана учитель должен будет не просто прослушать лекции, но и создать интересный проект вместе с учениками, причем «чужой», сильной в этом направлении школы.

При реализации пятого блока множество вопросов, особенно в организационном плане. Действительно назрел вопрос, который обсуждается много лет, вопрос об ответственности учителей – применимости полученных знаний на курсах повышения квалификации в своей дальнейшей деятельности. (Сегодня, как часто бывает – прошел курсы повышения квалификации, указал, что прошел, вернулся, и работает как прежде, смысл повышения квалификации при этом теряется). Поэтому остро стоит научная и практическая

проблема – обсуждения не только содержания, форм, методов, технологий, но и вопросов организации управленческих решений, рассматривающих проблему применимости получаемых знаний.

Следует отметить, на наш взгляд, чрезмерное увлечение дистанционными курсами, их использование, бесспорно, имеет множество преимуществ, но нельзя забывать колоссальную воздействующую роль непосредственного общения, живое общение имеет и дает большой дидактический эффект.

Результаты и их обсуждение

В ходе проведенного нами исследования в формате блиц-опроса слушателей повышения квалификации при использовании метода случайного отбора респондентов (276 участников из разных регионов: Москва, Санкт-Петербург, Омск, Тюмень и др.) были получены данные о неполной неудовлетворенности системой повышения квалификации (примерно 64% отмечают – неинтересные курсы, 38% отмечают старые методы обучения, 71% отмечают увлеченность игровыми технологиями, групповыми формами обсуждения проблем, которые после таких занятий, как правило, ничего не дают, хотя и проходят интересно, 90% слушателей отмечают своевременность обращения организаций дополнительного профессионального образования к тем аспектам, которые исходят из Министерства просвещения, местных департаментов образования, тогда обучение происходит сразу – это хорошо – отмечают респонденты). Но, тем не менее, вопрос совершенствования содержания и организации, особенно обратная связь, требуют существенного преобразования.

Особое место среди проблем повышения квалификации педагогических кадров занимают дискуссии в области педагогических технологий, особенность этих педагогических инструментов заключается в наличии большого резерва в новой организации процесса обучения взрослых – организация неформального, информального образования с учетом их особенностей [3, с.10].

О.В. Ройтблат отмечает: «Среди особенностей педагогических кадров обозначим: наличие профессионального и жизненного опыта, знаний, умений, навыков; невозможность

«навязать» обучение, взрослые люди должны захотеть учиться; они способны изучать только то, что им необходимо; они учатся в процессе работы» [1, с.121]. Далее автор отмечает, что через два дня после полученной информации в формате слушания взрослые забывают 50%, через неделю 80%, через месяц – 90%, поэтому и важно решение проблемы поиска методов, приемов, технологий, нововведений, которые и задавали бы тренд на включение того контекста, который требуется потребителю – речь идет об индивидуальных образовательных маршрутах в системе дополнительного профессионального образования.

Исследование дидактического аспекта неформального образования взрослых позволило выявить ряд инновационных технологий (фестиваль педагогических идей, уроки на родной земле, педагогический марафон, различные нетрадиционные педагогические технологии, как на основе использования ИКТ, так и технологии, основой, которых выступают практикумы, профессиональный педагогический опыт, самоорганизация. Назовем – дистанционные технологии – Web-квест, кейс-метод, фреймовая технология, технология OpenSpace, технология соуправления, деловая игра, контекстное обучение, рефлексивное обучение, портфолио, технология коучинга, технология краусорсинг, метод проектов, технология модерации, образовательный ретренинг, технология фокус-групп, технология контроллинг, модульная технология, технология создания успеха, рейтинговая технология, дуальная технология, технология сотрудничества, мозговой штурм, технология инкрементализм, технология обучения на проблемах), все они легко реализуются как с включением ИКТ, так и без них, все они ставят слушателей курсов повышения квалификации в позицию активного участника и реализуют индивидуальные образовательные маршруты, именно в этом главное отличие неформального обучения от формального, на котором строится традиционная система повышения квалификации.

В нашем пособии «Педагогические технологии» [2] представлены группы педагогических технологий, классифицированные по различным признакам, направленные на реализацию личностно-ориентированного обучения

(технология естественного обучения, парацентрическая технология, технология диалоговой взаимопомощи и др.); технологии в основе реализации компетентного подхода, к ним относят: технология «образовательный ретренинг», технология – инкрементализм, кейс-технологии, технологии обучения на проблемах; гуманитарные технологии; социальные технологии и т.д., которые строятся с учетом индивидуальных потребностей слушателей.

Сегодня также речь идет и о многочисленных курсах в формате внутрифирменного обучения, кооперативного обучения, которые также имеют свою специфику и требуют не традиционных технологий обучения. Нами апробирована и доказана эффективность применения технологии «шедоунг», при чем как в рамках внутрифирменного обучения, так и в образовательной организации дополнительного профессионального образования в процессе написания кандидатской диссертации [4].

Использование инновационных технологий в системе повышения квалификации может решать задачи изменения оценки компетенции преподавателей. Благодаря инновационным педагогическим технологиям в системе повышения квалификации возможно создание единого механизма оценки компетенций преподавателей, в условиях изменений системы аттестации и присуждения квалификации педагогов, фиксирования перечня необходимых директору школы навыков и компетенций.

С 2020 года Министерство просвещения на постоянной основе предполагает диагностировать обеспеченность школ необходимыми кадрами с целью создания Единой федеральной системы кадрового резерва педагогов, в том числе кадров в резерве руководителей школ. Директора будут проходить аттестацию на соответствие должности, независимую оценку своих управленческих компетенций и даже публично защищать программу развития школы. Предполагают, что будет решена одна из центральных задач нацпроекта «Образование» - охват повышением квалификации не менее половины педагогического корпуса страны. Использование инновационных педагогических технологий в этом может оказать существенную помощь.

Заключение

Таким образом, охватив незначительный временной период исследования (последнее десятилетие), на основе анализа практического опыта организации повышения педагогических кадров мы установили, что существует проблема обновления практически всех дидактических компонентов (содержание, технологии, организация, обратная связь – ответственность за применение полученных знаний, умений, компетенций в своей образовательной организации после прохождения курсов) дополнительного профессионального образования и здесь резерв инновационных педагогических технологий далеко не раскрыт.

Библиографический список:

1. Ройтблат О.В. Неформальное образование педагогических работников: вчера, сегодня, завтра. Тюмень: ТОГИРРО, 2014 234 с.
2. Суртаева Н.Н. Педагогические технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. Москва: Юрайт, 2019. 250 с.
3. Тарханова И.Ю. Стратегическая концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2015. №4. С. 8-12.
4. Ци Юе Метод шедоунг как инструмент реализации организационно-управленческих условий результативного взаимодействия учителей в школах Китая // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. Тюмень: ТОГИРРО, 2018. №1. С. 69-71.

УДК 374.3

Шилина И.Б., Шилин А.Ю.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕРСониФИЦИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ МОЛОДЕЖНОЙ СФЕРЫ

Аннотация. В статье анализируются возможности и перспективы персонификации дополнительного профессионального образования специалистов молодежной сферы. Описывается проект комплексной персонифицированной модели повышения квалификации специалистов молодежной сферы, основанной на сетевом взаимодействии университетов

и органов управления молодежной политикой в регионах и муниципалитетах. Данный подход, по мнению авторов, позволит более адресно выявлять запросы и отслеживать результаты дополнительных профессиональных программ.

Ключевые слова: молодежная политика, дополнительное профессиональное образование, персонификация, сетевое взаимодействие.

Shilina I.B., Shilin A.Yu.

IMPLEMENTATION OF A PERSONALIZED MODEL OF INCREASING THE QUALIFICATIONS OF YOUTH SPECIALISTS

Abstract. *The article analyzes the possibilities and prospects of personification of additional professional education of specialists in the youth sphere. The project describes a comprehensive personalized model for advanced training of specialists in the youth sphere, based on the network interaction of universities and youth policy management bodies in the regions and municipalities. This approach, according to the authors, will allow more accurately identify requests and track the results of additional professional programs.*

Keywords: *youth policy, additional professional education, personification, network interaction.*

Введение

На настоящий момент критическая масса руководителей и специалистов органов и учреждений по делам молодежи прошла обучение по профессиональной переподготовке или в рамках профильного повышения квалификации. Вместе с тем, аналитика показывает, что реальной практики системного применения специфического инструментария реализации молодежной политики для выстраивания отношений с учредителем, социальными партнерами и некоммерческими организациями, работающими в данной сфере, до сих пор не сложилось. Данная ситуация демонстрирует, что реализуемые различными образовательными организациями дополнительные профессиональные программы требуют специально организованных форм доведения инструментария до уровня

конкретных регламентов работы специалистов муниципального уровня на местах, своего рода авторского надзора, консультаций, аналитических сессий с участием внешних экспертов. Подобная деятельность позволит создать плацдарм для персонифицированного заказа на повышение квалификации специалистов молодежной сферы, удовлетворяемый как на муниципальном, так и на региональном уровнях.

Теоретические основы исследования

Специалист по работе с молодежью – одна из самых молодых профессий в современной России. В соответствии с приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 29 мая 2008 г. № 247н «Об утверждении профессиональных квалификационных групп общеотраслевых должностей руководителей, специалистов и служащих», «специалист по работе с молодежью» и «специалист по социальной работе с молодежью» находятся в Профессиональной квалификационной группе «Общеотраслевые должности служащих второго уровня».

Работа с молодежью как специфический вид профессиональной деятельности направлена на создание условий для формирования личности гармоничной, постоянно совершенствующейся, эрудированной, конкурентоспособной, равнодушной, обладающей прочным нравственным стержнем, способной при этом адаптироваться к меняющимся условиям и восприимчивой к новым созидательным идеям [3]. Без участия квалифицированных специалистов, профессионально занимающихся вопросами реализации государственной молодежной политики, невозможно сформировать у молодежи такие свойства личности, как патриотизм, соблюдение гражданских прав и свобод, ответственное поведение, целеустремленность, толерантность.

Вместе с тем, сфера работы с молодежью, в силу своей относительной новизны, наполнена специалистами, не имеющими базового профильного образования. Поэтому большое значение сегодня обретает дополнительное профессиональное образование работников данной сферы.

Система дополнительного профессионального образования, в отличие от базового образования в высших и средних

специальных образовательных учреждениях, быстро и адекватно реагирует на социально-экономические преобразования в обществе, которые влекут за собой изменения рынка труда. В то же время, как показывают проведенные нами ранее исследования, дополнительное профессиональное образование должно решать задачи, связанные с исследованием изменений запросов и потребностей рынка труда в профессиональных кадрах и прогнозированием перспектив развития [1].

Согласимся с О.А. Коряковцевой и И.Ю. Тархановой, что современная педагогическая наука, не отказываясь от адаптационных функций дополнительного профессионального образования, должна ориентироваться на постоянное развитие обучающихся, наращивание и усиление самообразовательных процессов [2]. Данная позиция находит отражение в стратегии непрерывного образования, которая предусматривает более рациональное распределение периодов обучения и трудовой деятельности человека на протяжении всей его жизни.

Материалы и методы исследования

Проведенный нами контент-анализ образовательных предложений для специалистов молодежной сферы позволяет утверждать, что современная ситуация в сфере повышения квалификации специалистов молодежной сферы характеризуется рядом стартовых возможностей:

- Отсутствие отраслевых институтов дополнительного профессионального образования.
- Преобладание неформального образования (слёты, проектные группы, форумные компании).
- Возможность разработки вузами отдельных программ по заказу органов и учреждений по делам молодежи для устранения определенных профессиональных дефицитов или массового внедрения тех или иных новшеств.

Таким образом, рынок образовательных услуг в данной сфере недостаточно структурирован и открыт для новых игроков. Вместе с тем, есть понимание необходимости поиска форм и методов дополнительного профессионального образования, способных увеличить конкурентоспособность предлагаемого продукта.

На наш взгляд, такой особенностью может стать персонификация оказываемой услуги по повышению квалификации. Вместе с тем, у университетов отсутствует или появляется несистемно информация о реальных дефицитах специалистов с мест. Также затруднено изучение и отслеживание образовательных эффектов – отсроченных результатов повышения квалификации, что затрудняет проверку результатов ДПО в деятельности и не даёт разработчикам дополнительных профессиональных программ оценить востребованность на рабочем месте тех или иных освоенных специалистами новшеств (средств, инструментов, содержания).

Результаты и их обсуждение

Предлагаемый нами проект комплексной персонифицированной модели повышения квалификации специалистов молодежной сферы, предполагает первоначальным этапом выявление запросов посредством проведения аналитических сессий на местах (в органах и учреждениях по делам молодежи), выявляющих реальные дефициты специалистов и дающий основания для дальнейшего мониторинга отсроченных результатов их повышения квалификации и переподготовки. При разработке дополнительных профессиональных программ, с учетом материалов аналитических сессий, появляется возможность до этапа массовой реализации программы проверить на практике целесообразность применения тех или иных новшеств, результативность предлагаемых к изучению методик и т.п.

Наше предложение также связано с применением возможностей сетевого взаимодействия, в частности, с поиском форм сопровождения специалистов на местах, организации постоянных консультационных линий, запуска педагогических исследований, выявления новых идей и идей практиков, и т.п. Основными партнерами в сфере молодежного ДПО нам представляются вузы и органы управления молодежной политикой в регионах и муниципалитетах. Эффективность сетевого взаимодействия предполагается контролировать посредством анализа количественных и качественных показателей для характеристики достижения поставленных целей, а также через количественно измеримые результаты

деятельности. Такой мониторинг позволяет определить негативные эффекты и возникшие деформации, далее при помощи корректировки программы минимизировать риски.

Заключение

Таким образом, предлагаемая нами модель развития дополнительного непрерывного образования специалистов молодежной сферы ориентирована на организацию высокопродуктивной образовательной и самообразовательной деятельности, способной обеспечить институциональные возможности за счет создания оптимального для каждого субъекта образовательного процесса персонального пространства развития, что в итоге позволит удовлетворить профессиональные разносторонние потребности руководителей и специалистов органов и учреждений, работающих с молодежью.

Библиографический список

1. Бахчиева О.А. Моделирование процесса непрерывного профессионального образования работника социальной сферы / Бахчиева О.А., Савченко С.Л., Шилина И.Б., Шилин А.Ю. Москва: «Экспо-Медиа-Пресс», 2018. 244 с.
2. Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций. 2017. № 3 (47). С. 26-31.
3. Шилина И.Б. Образовательное пространство как инструмент развития молодежной политики: проблемы и перспективы // Апгрейд социальных проектов: этапы стартапа. Обновление 2025: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ульяновск, 2019. С. 74-76.

УДК 378

Бочкарева О.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К РЕАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО ДИАЛОГА

Аннотация Обучение в вузе формирует готовность субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога. В дидактическом диалоге развивается

© Бочкарева О.В., 2020

профессиональное мышление субъектов образовательной деятельности и осуществляется их личностное развитие, мотивация, изменяется ценностный аспект сознания и самосознания.

***Ключевые слова:** готовность, субъект, образовательная деятельность, профессиональная мотивация, ценность, сознание.*

Bochkareva O.V.

FORMATION OF READINESS OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITY FOR THE IMPLEMENTATION OF A DIDACTIC DIALOGUE

***Abstract.** Studying at a university forms the readiness of subjects of educational activity for the implementation of didactic dialogue. In didactic dialogue, professional thinking of subjects of educational activity develops and their personal development, motivation is carried out, the value aspect of consciousness and self-awareness is changing.*

***Keywords:** readiness, subject, educational activity, professional motivation, value aspect of consciousness and self-awareness.*

Введение

Формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога предполагает коренные изменения в их профессиональном и личностном развитии, профессиональной мотивации, ценностном аспекте сознания и самосознания. В процессе обучения в вузе преподавателю и студентам необходимо ориентироваться на диалог, продуктивное взаимодействие, нацеленных на свободу выбора, восходящую субъектность, творчество, индивидуальную траекторию обучения, самоорганизацию, педагогическое сопровождение, саморазвитие и др. Смещение акцента на гуманистический смысл педагогической деятельности, позицию диалога, сотворчества происходит только тогда, когда «существенно меняется и роль преподавателя, главными задачами которого становятся направление дискуссии, пояснение отдельных вопросов, выражение собственной точки зрения»[3, с. 10]. Преобразования

в технологии преподавания не могут ограничиваться введением отдельных элементов диалога, необходимым представляется изменение самой сути отношений между преподавателями и студентами в вузе. Анализ практики обучения показывает, что чаще всего технология диалогического взаимодействия только декларируется, а отсутствие творческих заданий, проблемных задач, индивидуальной диагностики и выстраивания индивидуального маршрута каждого студента приводят к тому, что субъект-субъектные отношения остаются невостребованными и оттесняются на второй план. На наш взгляд, необходимо преодолеть возникающее противоречие между объективными потребностями общественной жизни, с ее динамикой и мобильностью, которая стремится модернизировать учебно-воспитательный процесс в вузе на основе партнерства как сотворчества преподавателя и студентов, и недостаточной теоретической и практической разработанностью сложной проблемы диалогического взаимодействия.

Теоретические основы исследования

По мере развития и саморазвития человек, вступая в общение с другим человеком, с текстом культуры, самим собой, овладевает идеальными формами, создавая свой неповторимый облик. Формируя свой духовный мир на основе реальной и идеальной коммуникации, в процессе освоения богатства смыслов, ценностей и значений культуры, личность в *образовании* формирует свой неповторимый *образ*, а богатство идеальной формы и есть источник поливариантности как особой диалогичности индивидуального развития. «Так как истинной общественной связью людей является их человеческая сущность, то люди в процессе деятельностного осуществления своей сущности творят, производят общественную связь, общественную сущность, которая не есть некая абстрактно всеобщая сила, противостоящая индивиду, а является сущностью каждого отдельного индивида (его собственной деятельностью, его собственной жизнью, его собственным наслаждением, его собственным богатством)» [8, с. 119].

Заклучая в себе весь накопленный человечеством опыт, содержание обучения (вербальное, чувственное, перцептивное,

образное, эмоциональное и др.) присваивается личностью на основе текста, поэтому можно говорить о его историчности и диалогичности. В ходе освоения личностью содержания образования с течением времени текст обрывает контекстами, подобно цепи новых смыслов и изменений значений. Понимание текста может быть рассмотрено с диалогических позиций, так как «приращение» смысла и определение его значения для себя ведет к расширению внутреннего духовного пространства субъекта обучения, влияет в целом на личность, ее ценности, сознание, мотивацию деятельности. «Педагогическая деятельность может осознаваться с культурологической позиции, если постижение ее особенностей идет через смысловые параметры диалогической доминанты» [2, с. 141].

Сознание личности не может рассматриваться с точки зрения монолога, так как формируется не в изолированном пространстве, а в совместном поле деятельности разных сознаний, (мир со-знания) уникальных «я». Главной предпосылкой формирования сознания в образовательном процессе является усмотрение смысла (со-мысли), совместной мысли многих, а значит, усиление диалогического взаимодействия субъектов совместной деятельности. «Собственником сознания является индивид. Идеальное «я» есть сущность его сознания. Оно есть конкретное как таковое, имеет свою особую «общность», которая достигается не путем «обобщения», а путем «общения» [5, с. 178].

В вузовском обучении наблюдается разная мера выстраивания оппозиции «диалог – монолог», со смещением либо в одну, либо в другую сторону. Усиление коммуникативной и проблемной направленности обучения, выстраивание дидактического диалога открывает возможность проявления меры свободы личности, заинтересованной поиском эффективных ответов на поставленные жизнью вопросы в образовании. Оппозиция «диалог – монолог» определяет разную меру свободы, которая зависит от меры развития мышления как диалога, логики движения мысли в образовательном культурном процессе. С одной стороны, любой педагогический текст, являясь текстом культуры по существу и историческим по времени, связан и определен логикой движений мысли в

истории, образовании и культуре. Процесс освоения педагогического текста, взятого в его наиболее обобщенной форме, характеризует движение мысли, конкретизированное для личностной культуры, то есть вмещает в себя диалектику «общего», «особенного», «отдельного».

С точки зрения онтологии образование может рассматриваться как диалогический процесс усвоения и обновления смыслов в пространстве культуры, от которого зависит изменение мира и преобразование человека [4]. В процессе обучения в вузе возникает субъект-субъектный диалог «понимания» и «объяснения» смыслов, влияющего на основу самооценки. «Выступая компонентом Я-концепции, самооценка включается в формирование образа «Я» (реального, идеального, фантастического). Понятие самооценки соотносится с такими понятиями, как самоотношение и самосознание» [7, с. 42].

Движущие силы дидактического диалога приучают субъектов образовательной деятельности непрерывно спорить с внутренним «Я», собой и другими. Обращаясь к наследию великих педагогов прошлого, субъект образовательной деятельности может вступать в общение с *великим Другим*, ближними и дальними «собеседниками», и таким образом изменять себя, образовательный процесс, общество.

Образовательная деятельность не может осуществляться в отрыве от воспитания, этики, от формирования гражданской позиции личности, ее готовности к постоянному, вдохновенному педагогическому труду. Этическое в осуществлении педагогической деятельности связано с особой установкой на ценность каждого, видение констант индивидуальности, своеобразного опыта духовно-творческого развития, целостность выполнения которого в пространстве культуры опирается на личное усилие и стремление быть личностью.

Формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога связано со становлением ценностно-смысловых образований, составляющих мировоззренческий ряд в структуре опыта личности. Взаимодействие когнитивного, творческого и ценностного компонентов в педагогической деятельности определяют степень согласованности потенциальных

возможностей и реального процесса развития личности. «Креативность рассматривается как процесс и комплекс когнитивных и личностных особенностей индивида, способствующих в психологическом смысле становлению творчества» [6, с. 134].

Формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога является условием гуманизации и гуманитаризации образования, связанного с осуществлением ценностно-смысловой коммуникации «учитель-учащиеся» на социокультурном, межличностном и внутриличностном уровнях. «Интенсивность межличностных и деловых контактов между педагогами, учащимися и родителями помогает членам коллектива объединиться, договориться о единстве действий» [1, с. 18].

Формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога немислимо без развития диалогической позиции личности, ее «вхождения» в образование, культуру, ориентированную на творчество. Содержание дидактического диалога необходимо включает в себя смыслы, базирующиеся на ценностях образования и культуры, определяющих идеал педагогики настоящего времени – «человек культуры».

Материалы и методы исследования

Анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач, выстроенных на основе системного подхода, в вузовском обучении смещает акцент в сторону диалогизации. При этом подходе основным и преобладающим элементом дидактического диалога становится системный анализ педагогических ситуаций, специально подобранных в целесообразную и эффективную систему [10]. По характеру направленности и этапам педагогической деятельности можно выделить следующие педагогические задачи:

- задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его результатов (аналитико-рефлексивные);
- задачи построения целостного педагогического процесса, выработки решения, прогнозирования результатов (конструктивно-прогностические);

–задачи, направленные на сбор, обработку информации о состоянии и перспективе развития педагогической системы (организационно-деятельностные);

–задачи коррекции содержания и методов педагогического процесса (коррекционно-регулирующие).

Результаты и их обсуждение

Дидактический диалог в вузе способен обогатить процесс обучения особым ценностно-смысловым отношением, так как анализ педагогических ситуаций нацелен на обсуждение этических проблем, касающихся взаимоотношений субъектов педагогической деятельности. Наполнение дидактического диалога созидательной, творческой составляющей возможно только в условиях понимания личности, мира, «человеческого в человеке», которые формируют чувство сопричастности, взаимодоверия, гармонического единения «я» с другими.

В дидактическом диалоге происходит обновление ценностных смыслов образовательной деятельности, так как обсуждение пережитых проблем, касающихся взаимоотношений субъектов образовательной деятельности, способно повлиять на формирование их ценностной педагогической позиции. В дидактическом диалоге взаимосвязь субъектов образовательной деятельности осуществляется на основе общего сущностного в профессиональном и личностном восприятии каждого. «Личностный смысл деятельности является ключевым психологическим образованием и показывает, какую значимость для человека имеет выполняемая деятельность, какое место она занимает в структуре его ценностей» [9, с. 100].

Заключение

1. Формирование готовности субъектов образовательной деятельности к реализации дидактического диалога связано с углублением научного познания изучения субъекта, субъектности, субъект-субъектных отношений. Субъект образовательного процесса не может рассматриваться как автономный источник познания и творчества, поскольку включен в коммуникацию и сущностно определен ею.

2. Углубление и осмысление логики диалога в профессиональном и жизненном пространстве личности связано

с творческим саморазвитием и самосовершенствованием участников педагогического взаимодействия.

3. Процесс обучения в высшей школе на основе анализа ситуаций и решения педагогических задач формирует мировоззренческую позицию личности, переводя содержание предмета на уровень самосознания через идентификацию субъекта с разнообразными ценностно-смысловыми позициями.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С.16-24.
2. Бочкарева О.В. Пространство дидактического диалога как смысл культуры // Сибирский педагогический журнал. 2007. №7. С. 139-144.
3. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Подходы к реализации модели «liberalartsandsciences» в педагогическом образовании // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111).С. 8-15.
4. Диалог в философии: традиции и современность: Сб. науч. тр./ ред. М.Я. Корнеев. Санкт-Петербург: Изд-во Спб. ун-та, 1995. 192 с.
5. Зинченко В.П. Мысль и Слово Густава Шпета (возвращение из изгнания). Москва: Изд-во УРАО, 2000. 206 с.
6. Карпова Е.В., Музыченко А.В. Креативность и мотивация достижения как субъектные детерминанты учебной деятельности// Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С.132-139.
7. Макеева С. Г., Мартынова Е. Н. Самооценка как личностный образовательный результат обучения первоначальному чтению // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 6 (111). С. 41-48.
8. Маркс К. Заметки по поводу книги Джеймса Милля // Вопросы философии. 1966. №2. С.113-127.
9. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика индивидуальной цели профессиональной карьеры // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2 (107). С. 98-105.
- 10.Рожков М.И., Байбородова Л.В. Теория и методика воспитания: учебник и практикум для академического

Райхельгауз Л.Б.

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ МОЛОДЫХ ВЗРОСЛЫХ

***Аннотация.** В современном образовании акценты меняются с усвоения информации на освоение стратегий работы с ней. При этом значимой становится способность воспроизводить эти стратегии вне зависимости от условий обучения или ситуации контроля. Важным ориентиром образовательного процесса в данном контексте становится резильентность (устойчивость) образовательных результатов. В статье проанализировано понятие резильентности в междисциплинарном и педагогическом аспектах, обосновывается авторская позиция на принципиальность данного качества образовательных результатов, обсуждаются основные направления его достижения.*

***Ключевые слова:** дидактика, образовательный результат, резильентность.*

Reichelgauz L.B.

FACTORS OF FORMATION OF ACADEMIC RESISTANCE OF YOUNG ADULTS

***Abstract.** In modern education, the emphasis is changing from the assimilation of information to the development of strategies for working with it. At the same time, the ability to reproduce these strategies regardless of the training conditions or control situation becomes significant. An important reference point of the educational process in this context is the resistance (stability) of educational results. The article analyzes the concept of resistance in the interdisciplinary and pedagogical aspects, substantiates the author's position on the principle of this quality of educational results, discusses the main directions of its achievement.*

***Keywords:** didactics, educational result, resistance.*

Введение

В современном обществе ключевым результатом образования становится социализация личности. Анализ социального заказа к различным уровням образования показывает, что главными ожиданиями от системы образования становятся формирование адаптивности, социальных навыков, самостоятельности мышления, познавательных интересов, а не только формальные выходы: ЕГЭ, ОГЭ, ГИА и все виды контроля. Такой подход ближе к мировому тренду формирования универсальных компетенций и метакогнитивных навыков, чем традиционная ориентация на знания и предметные результаты. В современной дидактике знания становятся лишь средством достижения индивидуальных целей человека, а конечный результат направлен на формирование и развитие принципиально новых свойств личности обучающегося – таких, благодаря которым процесс его самодетерминированного развития будет максимально успешным. Одним из таких свойств является резильентность.

Теоретические основы исследования

Организаторы Европейской конференции «Резильентность и автобиографический подход в международном усыновлении» (2010, Флоренция), в преамбуле программы конференции определяют обсуждаемое понятие следующим образом. «Резильентность – термин, взятый из физики и буквально означающий «способность достичь цели, жить и развиваться положительно, социально приемлемым путем, несмотря на стресс или травматические события, которые обычно влекут за собой серьезный риск отрицательного результата». Важно подчеркнуть, что концепция резильентности носит полипарадигмальный характер, поскольку находится не просто в сфере интересов различных предметных областей, но в точке пересечения парадигмы социального развития и парадигмы развития научного знания. Сегодня понятие резильентности дефинируется в различных отраслях научного знания: психологии, социологии, педагогике, что в полной мере соответствует современной тенденции развития полидисциплинарности (междисциплинарности) в научных, в том числе научно-педагогических, исследованиях.

В психологии резильентность понимается как способность достойно встречать и преодолевать неблагоприятные обстоятельства и вызовы, становясь при этом сильнее [1]. Согласно общим выводам психологических исследований, формирование резильентности происходит в процессе накопления жизненного опыта и в рамках различных взаимодействий индивида с внешним миром.

В педагогических исследованиях термин «резильентный» используется с 2009 г. в международном сравнительном исследовании качества образования PISA: так называют школьников из семей с низкими экономическими, образовательными и культурными ресурсами, достигающих наиболее высоких результатов в тестах [6]. Явление резильентности исследуется также применительно к учителям и директорам школ.

В исследованиях Высшей школы экономики резильентность поднимается с личностного на системный уровень и рассматривается по отношению к образовательным системам, а точнее такому их локальному виду как отдельные школы. Резильентными при этом называются школы, которые, работая в сложных социальных условиях, способны добиваться высоких образовательных результатов. Авторы утверждают, что феномен резильентности на уровне школы целесообразно рассматривать в поле исследований эффективности обучения (educational effectiveness research) и школьной эффективности (school effectiveness research). Данное исследование показало, что существует набор школьных характеристик, положительно связанных с учебными достижениями учащихся. К таким характеристикам относятся, например, безопасная и организованная школьная среда, положительные ожидания учеников в отношении школы, их вовлеченность в академические активности и в жизнь школы в целом [4].

Компилируя проанализированные определения, отметим, что в самом общем виде резильентность – это способность человека (системы) достигать успеха в трудных условиях, вопреки обстоятельствам.

Результаты и их обсуждение

Мы предлагаем использовать термин «резильентность» ещё более широко, распространяя его с индивидуально-личностного и системного уровня на уровень управления образовательным результатом, на применение данного понятия к процессу достижения и сохранения образовательных результатов старшеклассников и студентов. Мы подразумеваем подакадемической резильентностью способность осознанно подходить к процессу достижения образовательных результатов и демонстрировать их устойчивость вне зависимости от изменения условий и факторов проверки. Наше исследование направлено на изучение устойчивости образовательных результатов обучающихся юношеского возраста, так как именно в этом возрасте образовательная субъектность становится ключевой характеристикой и предиктором успешности учебно-профессионального и социального развития личности.

На устойчивость образовательных результатов влияют многие факторы.

Во-первых, это социальные факторы. Например, в исследовании Ю.Я. Кацмана выявлено, что знания русского языка и математики у выпускников малокомплектных школ значимо ниже, чем городских образовательных организаций [3]. В исследованиях Agasisti выявлено влияние на образовательный результат таких факторов, как: культурный уровень семьи, образование родителей, доступность дополнительного образования [6].

Во-вторых, устойчивость образовательных результатов связана с рядом личностных черт. Например, в проведенных нами ранее исследованиях было доказано влияние тревожности на устойчивость результатов математического образования [5]. Значение коэффициента Спирмена составило – 0,554, что означает, что связь между признаками умеренная и обратная – то есть чем выше математическая тревожность, тем ниже стабильность результатов математического образования.

В-третьих, академическая резильентность определяется мотивационной составляющей учебной деятельности.

В соответствии с подходом, предложенным Е.И. Казаковой и И.Ю. Тархановой [2], мы провели исследование

мотивационной готовности студентов к преодолению трудностей в учебной деятельности. Мы провели опрос 350 студентов Воронежского государственного университета с целью выявления их мотивационного вклада в успешность учебной деятельности. В ходе опроса выявлялась как объективная оценка результатов учебной деятельности – академическая успеваемость, так и субъективная – отношение студента к своим успехам и их психологическая «цена». Нами были выделены компоненты «субъективной» и «объективной» успешности учебной деятельности студентов вуза: общий уровень интеллекта, время, потраченное на выполнение домашнего задания, страх выступать, уровень усталости от учебной деятельности; мотивация, связанная с желанием самосовершенствоваться; уровень социального интеллекта оказывает влияние на страх выступать; климат в коллективе связан с уровнем «объективной» академической успеваемости и отношением к критике; социометрический статус студента определяет усталость от учебной деятельности и влияет на отношение к критике.

Заключение

Таким образом, проблема определения факторов академической резильентности является междисциплинарной и анализируется в научных работах по социальной психологии, педагогической психологии, акмеологии и педагогике в разрезе влияния личностных качеств на успешность обучения. Тем не менее, влияние различных групп факторов на устойчивость результатов учебной деятельности студентов остается недостаточно изученной областью педагогической науки. Сложность выявления детерминант академической резильентности обусловлена недостаточной разработанностью проблемы выделения качеств личности, влияющих на успешность обучения, так как в настоящее время отсутствует общий методологический подход к определению таких понятий, как «социальные свойства личности», «психологические качества личности», «психологические способности личности».

Библиографический список

1. Валиева Ф.И. Индивидуально-личностные предпосылки резильентного поведения // Вестник Северо-Осетинского

государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2016. № 4. С. 97-101.

2. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / И.Ю. Тарханова, Е.И. Казакова // Педагогика. 2018. № 8. С. 79-84.

3. Кацман Ю.Я., Лепустин А.В., Илюхин Б.В. Влияние контекстных факторов на оценку эффективности работы школ Томской области // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16117> (дата обращения: 17.02.2020).

4. Пинская, М.А. Поверх барьеров: исследуем резильентные школы / М.А. Пинская, Т.Е. Хавенсон, С.Г. Косарецкий, Р.С. Звягинцев, А.М. Михайлова, Т.А. Чиркина // Вопросы образования. 2018. № 2. С. 198-227.

5. Райхельгауз Л.Б. К вопросу об устойчивости результатов математического образования / Л.Б. Райхельгауз // Мир науки, культуры, образования. 2019. №5 (78). С. 42-45.

6. Agasisti T., Longobardi S. (2017) Equality of educational opportunities, schools' characteristics and resilient students: an empirical study of EU-15 countries using OECD-PISA 2009 Data. Social indicators research, vol. 134, № 3, pp. 917-953.

УДК 378.14

Сапегин К.В.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ДЛЯ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА, СИЛЛАБУС, ГАЙДА

Аннотация. Информация в современных саморазвивающихся знаковых системах существует в различных оболочках, фиксируя не только реальность, но и отражая внутренний мир человека, кодируя основные процессы его жизнедеятельности, совмещая статус знания с ценностным опытом. В статье рассматривается проблема создания педагогами специальных руководств по организации самостоятельной работы обучающихся, регламентирующих индивидуальные образовательные маршруты.

© Сапегин Г.В., 2020

Ключевые слова: технологическая карта, syllabus, гайд, познавательная активность

Sapegin K.V.

DIDACTIC SOLUTIONS FOR THE ACTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: TECHNOLOGICAL MAP, SYLLABUS, GUIDE

***Abstract.** Information in modern self-developing sign systems exists in various shells, fixing not only the reality, but also reflecting the inner world of a person, encoding the main processes of his life, combining the status of knowledge with valuable experience. The article deals with the problem of creating special guides for teachers on the organization of independent work of students, regulating individual educational routes.*

***Keywords:** technological map, syllabus, guide, cognitive activity*

Введение

За аксиологическое основание современных концепций образования можно принять следующее утверждение: творческим процессом жизни управляет свободная личность, познающая мир и себя в этом мире, раскрывающая свой потенциал в самодеятельности, имеющая активную гражданскую позицию, стремящаяся выполнить некую сверхзадачу: ответить на «вызов социума».

На наш взгляд, «ответить на вызов» - значит выбрать стратегию «успеха», овладеть как приемами эффективного использования информации и способами творческого мышления (в технологическом формате поиска, обработки, интерпретации, хранения, актуализации знания), так и компетенциями личностного роста и самообразования.

Теоретические основы исследования

Компетентностный подход к образованию позволяет говорить о новой роли учебно-методических комплексов, не сводимых к сумме знаний по курсу, а представляющих собой технологии освоения определенной предметной области, на основе образовательной потребности обучающегося, и обеспечения его доступа к разнообразным (иногда удаленным

друг от друга в пространстве и времени) информационным ресурсам [4].

Согласимся с М.В. Груздевым и И.Ю. Тархановой, что традиционная лекционно-семинарская и классно-урочная формы обучения не позволяют обеспечить достижение актуальных образовательных результатов, сформировать актуальные компетенции, поэтому необходимы разработка, апробация и теоретическое осмысление принципиально новых дидактических решений [1].

В рамках компетентного подхода линейная схема образовательного процесса изменяется кардинальным образом. Заданный стандартом универсальный образовательный маршрут в идеале должен разбиваться на осознанно выбранные и индивидуально сконструированные траектории изучения дисциплин в соответствии с местом данных курсов в итоговом «портфолио» специалиста (портфеле профессиональных достижений) и проявляться в компетенциях, которые нашли отражение в интегрированном образовательном результате [2].

Материалы и методы исследования

Идеал современной педагогики – лично ориентированное образование, или, более корректно – субъектно-ориентированное образование [3]. Проектирование дидактических решений для формирования учебной субъектности возможно при реализации принципа открытости, соответствующего субъектно-ориентированному типу педагогического процесса. В основу предлагаемых нами решений положена технология субъектно-ориентированного типа педагогического процесса.

Для создания нелинейных форм образовательного взаимодействия конструируется очень прозрачный ряд взаимосвязанных и определяющих друг друга этапов деятельности педагога и обучающегося.

Во-первых, педагог выбирает удобный ему инструмент, который позволяет описать содержание образовательной деятельности обучающегося, потенциальные формы его активности и способ организации взаимодействия. Для этого

педагог может воспользоваться одним из предложенных ниже инструментов:

- «технологической картой», в авторской трактовке близкой к «развернутому расписанию занятий»;
- «силлабусом», представляющим собой описание потенциальных образовательных маршрутов, которые могут привести обучающегося к освоению содержания курса на разных уровнях;
- «гайдом», включающим, кроме «путеводителя по содержанию курса», рабочие тетради обучающегося, описанное содержание курса, например, с помощью языка электронного учебника, тесты для самопроверки и итогового контроля знаний.

Во-вторых, возможным становится выбор подходящего маршрута обучения (в задачу исследования не входит описание способов мотивации обучающегося, хотя автор понимает необходимость их проработки до уровня конкретных инструментов, например, «форм рефлексивного дневника»). Речь идет об инструментах формирования образовательного заказа. Ими могут быть анкеты, «индивидуальные образовательные планы и карты подготовки», «формы планирования индивидуальной образовательной программы».

В-третьих, педагог (на основе маршрута обучения) проектирует с обучающимся индивидуальную образовательную программу или план.

В-четвертых, обучающийся, привлекая других субъектов образовательного процесса, проводит самооценку деятельности.

В случае последовательного соблюдения субъектами образовательной деятельности указанных этапов взаимодействия формируется управляющий механизм, запускаемый руководствами самостоятельностью обучающегося («технологической картой», «силлабусом» и «гайдом»).

Результаты и их обсуждение

Учебно-методические комплексы (УМК) могут быть разноуровневыми. Так, на уровне «электронной поддержки» предполагается наличие всех элементов УМК на электронных носителях при ведущей роли очного обучения (Таблица 1).

Таблица 1.

*Структура учебно-методического комплекса на уровне
«электронной поддержки»*

Раздел	Содержание
Введение	а) Обзорная РР-презентация по курсу; б) Тематический план с гиперссылками на электронные справочные материалы по отдельным разделам курса (теорию курса);
Руководство	Технологическая карта обучения, содержащая: а) информацию о сроках итогового контроля знаний; б) описание практических работ с комментарием педагога по их выполнению; в) перечень заданий для самоподготовки студентов (прописанную систему отработки пропущенных занятий); г) основная и дополнительная литература по курсу; д) интернет-обзор по проблематике курса с комментариями педагога.
Теория	а) Электронные справочные материалы по отдельным разделам (модулям) курса; б) РР-презентации по разделам курса.
Практикум	Перечень заданий в Технологической карте обучения.
Контроль знаний	Тесты в информационно-образовательной среде

Электронный УМК на «кейсовом уровне» характеризуется выстроенной системой самостоятельной работы студента и предполагает наличие детального руководства для автономного изучения курса. По сути, речь идет о конструировании автономной образовательной среды, решающей специальными методическими, технологическими, электронными инструментами задачу моделирования и реализации учебного процесса, не требующего непосредственного присутствия педагога в момент обучения. Это возможно только при условии четкой организации самостоятельной работы студента, прописанной в Руководстве, балльно-рейтинговой системе, фиксирующей все возможные виды самостоятельности

обучающегося, а также строгого календарного плана, определяющего сроки обучения и контроля знаний (таблица 2).

Таблица 2.

Структура учебно-методического комплекса на «кейсовом» уровне

Раздел	Содержание
Введение	РР-презентация курса с позиции студента: мотивация изучения, «изюминки курса», описание системы самостоятельной работы студентов. Как дополнительная функция: видеолекция - «заочное знакомство» с педагогом, принимающим экзамен (зачет)
Руководство	Силлабус («перечень инструкций по изучению курса»): тематический план с указанием «веса» модулей в зачетных единицах (баллах, кредитах) и компетенций, на развитие которых он направлен, указание перечня работ студента по курсу (с учетом дифференциации не менее чем на 3 уровня: «ознакомление – стандарт – углубление»), сроков и форм контроля знаний, методического обеспечения дисциплины (с интернет-обзорами).
Теория	Электронные теоретические материалы по всему курсу: лекционный минимум по всему курсу + желательно: первоисточники по каждому модулю, дополнительные материалы для углубленного изучения, проблемные статьи, тезаурус курса (гlossарий, словарь ключевых понятий)
Практикум	Подробный практикум по всему курсу с примерами выполнения заданий (пошаговые инструкции, рабочие тетради студента)
Контроль знаний	Итоговые и промежуточные тесты в ИОС (по разделам)

Электронный УМК на «сетевом уровне» включает в себя все возможные инструменты интерактивного общения педагога и студента, открытые авторизованному удаленному пользователю в сети. Данный вид УМК предполагает, что студент может самостоятельно смоделировать траекторию своего обучения, сделать «образовательный заказ», получить необходимые знания в любом удобном для себя месте и в любое удобное время.

Таблица 3.

*Структура учебно-методического комплекса на «сетевом»
уровне*

Раздел	Содержание
Введение	РР-презентация с анонсом курса. Учебный фильм: специальные видеосюжеты, демонстрирующие учебные ситуации, виртуальные демонстрации опытов, отрывки из кинофильмов.
Руководство	Гайд: а) описание возможных индивидуальных образовательных маршрутов; б) обзор курса (цель, задачи курса, «вес» заданий в кредитах, инструкции по выполнению заданий разных уровней сложности, технология выбора заданий и образовательных маршрутов); в) календарный план, описание всех видов работ студента по дисциплине с указанием их «веса» в зачетных единицах (кредитах) и соответствии определенному образовательному маршруту.
Теория	Электронные теоретические материалы по всему курсу, дифференцированные по образовательным маршрутам (уровням сложности) или с возможностью дифференциации областей видимости.
Практикум	а) форум как электронный семинар; б) чат как электронный коллоквиум; в) электронное консультирование через e-mail (технология e-portfolio); г) обмен файлами.
Контроль знаний	Контролирующие задания в электронных образовательных средах (тесты, эссе, проектные задания) с возможностью интерактивной проверки, комментирования, возврата заданий.

Важно осознать, что речь идет о качественном изменении роли педагога, который перестает восприниматься единственным держателем научных знаний; растет его роль как эксперта и консультанта (фасилитатора, тьютора, модератора), помогающего студенту ориентироваться в мире разнообразной информации.

Заключение

Таким образом, традиционные процедуры, обеспечивающие восприятие информации через канал «субъект – объекту», перестают удовлетворять современного человека, который хочет быть субъектом процесса обучения, самостоятельно выбирать, что, когда и как ему учить с точки зрения полезности, трудоемкости усвоения, привлекательности знания. Современный преподаватель должен не только подготовить и провести лекционные и практические занятия, но и уметь создать особую педагогическую среду, в которой возможна реализация активных методов обучения.

Библиографический список

1. Груздев М.В. Модернизация дидактики педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47-53.
2. Казакова Е.И. Об измерении сформированности универсальных компетенций студентов вузов / И.Ю. Тарханова, Е.И. Казакова // Педагогика. 2018. № 8. С. 79-84.
3. Юдин В.В. Технологическое проектирование педагогического процесса: монография. Москва: Университетская книга, 2008. 302 с.
4. Юдин В.В. Руководство по разработке учебно-методических комплексов с использованием современных компьютерных средств: учебное пособие / В.В. Юдин, К.В. Сапегин. Ярославль: МУБиНТ, 2006. 47 с.

УДК 377.4

Синицын И.С., Купцов С.Е., Маслов Е.Д.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ И ПРИМЕНЕНИЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ КАРТ

Аннотация. В учебном предмете «география» наиболее востребованы графические редакторы, картографические онлайн-сервисы и простейшие геоинформационные системы. На основе указанных ресурсов создаются и внедряются в процесс

обучения географии различные учебно-информационные материалы. Заслуживают особого внимания конструкторы интерактивных карт, под которыми, согласно авторской трактовке, следует понимать цифровой образовательный ресурс, обеспечивающий визуализацию географических данных и обладающий интеракцией. Создание и применение в последующем интерактивных карт в школьном географическом образовании наиболее востребовано при реализации его региональной составляющей в условиях недостаточного учебно-методического обеспечения. В настоящей статье рассмотрены особенности обучения учителей географии в вопросах проектирования и применения интерактивных карт в условиях системы повышения квалификации.

Ключевые слова: географическое образование, графические редакторы, интерактивные карты, готовность к проектированию и применению интерактивных карт.

Sinityn I.S., Kuptsov S.E., Maslov E.D.

FORMATION OF READINESS OF GEOGRAPHY TEACHERS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE DESIGN AND USE OF INTERACTIVE MAPS

Abstract. *In the subject "geography", graphic editors, online mapping services, and simple geo-information systems are most in demand. On the basis of these resources, various educational and informational materials are created and implemented in the process of teaching geography. Designers of interactive maps deserve special attention, which, according to the author's interpretation, should be understood as a digital educational resource that provides visualization of geographical data and has interaction. The creation and subsequent use of interactive maps in school geographical education is most in demand when implementing its regional component in conditions of insufficient educational and methodological support. This article discusses the features of teaching geography teachers in the design and application of interactive maps in the conditions of the professional development system.*

Keywords: *geographical education, graphic editors, interactive maps, readiness to design and use interactive maps*

Введение

Повысить результативность достижения предметных и метапредметных результатов обучения географии в процессе взаимосвязанной, творческой учебной деятельности учителя и учащихся позволяет комплекс образовательных ресурсов, спроектированных на основе цифровых технологий. Традиционно под цифровыми образовательными ресурсами понимают необходимые для организации учебного процесса и представленные в цифровой форме ресурсы, отобранные в соответствии с конкретным учебным содержанием, «привязанные» к поурочному планированию и снабженные необходимыми методическими рекомендациями [2].

Вместе с тем, как показывает анализ существующей практики обучения географии и повышения квалификации учителей географии, эта проблема является весьма актуальной, поскольку сложившиеся понимание и реализации географического образования мало учитывают возросшую потребность в образовательных ресурсах новой «природы». Применение цифровых образовательных ресурсов наиболее актуально в свете реализации региональной составляющей школьного географического образования, поскольку именно она отличается слабым учебно-методическим и информационным обеспечением. В первую очередь, это касается картографической составляющей. Данная проблема может и должна быть решена посредством проектирования и включения на основе современных цифровых технологий интерактивных карт.

Изучение практики повышения квалификации учителей географии в регионе позволяет отметить, что недостаточно полно разработаны вопросы повышения квалификации работающих педагогов в области применения цифровых технологий и проектирования на их основе цифровых образовательных ресурсов.

Теоретические основы исследования

Обозначим ключевые понятия настоящего исследования.

Обзор существующих методических публикаций по теме исследования показал отсутствие однозначности в понимании рассматриваемой методической категории «интерактивная карта». В связи с этим предложим свое понимание данного термина, согласно которому *интерактивные карты* необходимо рассматривать как цифровой образовательный ресурс, обеспечивающий визуализацию географических данных и обладающий интеракцией [2; 3].

Создание интерактивных карт осуществляется с помощью специальных конструкторов – инструментальных сред. Одной из наиболее удобных в обращении и достаточно простых является инструментальная среда MapEditor, предназначенная для любой сферы деятельности, в том числе и в гуманитарной, для проведения презентационного урока, а также диагностики образовательных результатов на основе начертательных заданий. Инструмент позволяет создавать насыщенные интерактивными объектами карты и задания самостоятельно, без помощи программистов и специалистов в области компьютерной графики.

Готовность учителя географии к проектированию и применению интерактивных карт рассматривается нами как одна из приоритетных целей развития его профессиональной компетентности и с позиций этого определяется как динамично развивающаяся совокупность специальных знаний, умений, качеств, мотивов и опыта педагога, обеспечивающая дидактически целесообразное использование графических редакторов и спроектированных на их основе интерактивных карт в процессе обучения географии.

В структуре готовности, согласно представлениям Н.Ю. Куликовой [1], мы выделяем следующие составляющие:

- когнитивно-операциональную (знания о месте и роли графических редакторов и интерактивных карт в учебном процессе, их потенциале в обучении географии, вариантах реализации обучения с графических редакторов и интерактивных карт);
- технологическую (умения и навыки работы с графическими редакторами и интерактивными картами, опыт создания

интерактивных карт, владение методами реализации обучения с помощью интерактивных карт)

– рефлексивно-творческую (рефлексия собственных личных и профессиональных возможностей в области обучения географии с использованием графических редакторов и интерактивных карт, направленность на реализацию своего творческого потенциала и потенциала учеников).

Материалы и методы исследования

При написании статьи мы опирались на идеи андрагогического и компетентностного подходов, основные положения теории и методики обучения географии; концепты, определяющие направления модернизации образования, как общего, так и профессионального географического образования. Достижение исследовательских задач обеспечивалось применением следующих методов: теоретико-методологический анализ психолого-педагогической и методической литературы, нормативной и программно-методической документации по проблеме исследования, изучение государственных образовательных стандартов, обобщение, наблюдение, консультации с преподавателями, анализ продуктов учебной деятельности.

Результаты и их обсуждение

Рассмотрим более подробно основные компоненты методической системы, обеспечивающей формирование готовности учителя географии к проектированию и применению интерактивных карт:

– ***целевой*** – представляет собой совокупность целей, включающей интегративную цель (формирование готовности учителя географии к использованию интерактивных карт как инструмента активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся), цели этапов формирования, учебных курсов, учебных ситуаций и др.;

– ***содержательный*** – обогащение содержания повышения квалификации за счет включения дидактических единиц в действующие программы повышения квалификации педагогов;

– **процессуальный** – процесс обучения учителей географии созданию и использованию интерактивных карт реализуется через выполнение комплексных учебно-методических задач и создание методического кейса; в содержание кейса включаются результаты работы слушателей, отражающие их опыт анализа и оценки качества интерактивных карт, их создания и использования, разработки и коррекции методического сопровождения уроков географии на основе интерактивных карт.

Содержательной основой представленной методической системы стал учебный модуль «География в графике», дидактическое наполнение которого представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Тематическое наполнение модуля «География в графике»

№	Тема	Формат занятия	Кол-во часов
1	Понятие о картографических сервисах, графических редакторах и геоинформационных системах как инновационной инструментари в географическом образовании	Проблемная лекция	2
2	Основы конструирования интерактивных карт	Практикум	10
3	Методика применения интерактивных карт на уроках географии	Мастер-класс	4

Процесс реализации указанного модуля осуществлялся нами в несколько этапов:

– **понятийно-сущностный** – направлен на формирование представлений о профессиональной значимости и смысле современного инструментари в географическом образовании, получение опыта первичной ориентировки в вопросах использования картографических сервисов, графических редакторов, геоинформационных систем и интерактивных карт;

– **технологический** – направлен на овладение основными умениями создания и использования интерактивных карт;

– **организационно-методический** – содействовал овладению практическим опытом дидактически целесообразного использования интерактивных карт в обучении географии, достаточного для дальнейшего профессионального саморазвития в данной области;

– **презентационно-рефлексивный** – предполагал демонстрацию учителями географии возможностей спроектированных интерактивных карт в условиях непосредственного обучения географии, коррекцию возникающих проблем и затруднений, оценку созданного ресурса и его дидактических возможностей.

Заключение

Таким образом, представленная в работе в общем обрамлении методическая система способствует достижению в условиях повышения квалификации важнейшей для любого учителя географии компетенции – готовности проектировать и применять интерактивные карты, разработанные на основе современных цифровых инструментов.

Библиографический список

1. Куликова Н.Ю. Методические основы формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4; URL: <http://www.science-education.ru/118-14228> (дата обращения: 11.02.2020).
2. Сеницын И.С. Формирование готовности студентов-географов к профессиональной деятельности с использованием средств информационно-коммуникационных технологий // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 323-330.
3. Сеницын И.С. «География в графике»: практика использования графических редакторов и конструкторов интерактивных карт в подготовке студентов и профессиональной деятельности учителя географии // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная

Свинар Е.В.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ
ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
ПОДГОТОВКА В СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКЕ»
(из опыта работы)**

***Аннотация.** Статья посвящена вопросу использования современных образовательных технологий в практике высшего образования, что связано с необходимостью повышения мотивации студентов к образовательному процессу, а также их ответственности за своё образование и его качество. Автором рассмотрено две образовательные технологии – case-study и «перевернутый класс», которые он использует при проведении практических занятий со студентами специальности «Тренер».*

***Ключевые слова:** современные образовательные технологии, вуз.*

Svinar E.V.

**THE USE OF MODERN EDUCATIONAL
TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF THE DISCIPLINE
"PSYCHOLOGICAL TRAINING IN SPORTS
TRAINING" (FROM WORK EXPERIENCE)**

***Abstract.** The article is devoted to the use of modern educational technologies in the practice of higher education, which is associated with the need to increase the motivation of students to the educational process, as well as their responsibility for their education and its quality. The author considers two educational technologies – case-study and "inverted class", which he uses when conducting practical classes with students of the specialty "Coach".*

***Keywords:** modern educational technologies, university.*

Введение

Большинство преподавателей вузов используют при реализации своих дисциплин традиционные формы и методы в

обучении. Однако современные студенты отличаются тем, что активно применяют в своей жизни, в том числе и в образовательном процессе, новинки технического прогресса (гаджеты), которые позволяют им быстро находить нужную информацию из большого разнообразия источников. Таким образом, роль преподавателя как носителя новой информации снижается и смещается в сторону «регулятора» познавательной активности студента, то есть педагог должен создать условия для превращения студента в активного участника процесса обучения. Исходя из этого, преподавателю необходимо не только изменить свой подход в обучении студентов, но и обеспечить сопровождение дисциплины новыми учебными и учебно-методическими пособиями, изменить организацию взаимодействия со студентами в ходе аудиторных занятий и внеаудиторной работы, придать всему процессу обучения поисково-творческий характер.

Теоретические основы исследования

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения предусматривают использование в образовательном процессе технологий деятельностного типа. Сегодня все большую популярность приобретают такие технологии, в которых необходимо самостоятельно добывать и систематизировать новую информацию, находить решение поставленной задачи, а это в свою очередь активизирует развитие мышления и формирует практические умения и навыки у студентов, способствует воспитанию и развитию у них качеств личности, отвечающих требованию современного информационного общества [5, 6, 7].

Использование современных образовательных технологий подразумевает, что преподаватель помогает студентам определить пути, формы, способы приобретения знаний, направляет их самостоятельный поиск в нужное русло, выявляет и помогает преодолевать проблемы, дает советы по использованию научных знаний в решении прикладных задач, организует процедуру оценки и самооценки уровня сформированности необходимых умений и навыков [8].

В документах ЮНЕСКО технология обучения рассматривается как системный метод создания, применения и

определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия. Любая современная образовательная технология является синтезом достижений педагогической науки и практики, сочетанием традиционных элементов прошлого опыта и современности [9].

Одним из методов, формирующим навыки самостоятельного поиска информации и применения полученных знаний, является кейс-метод (интерактивный метод обучения). Существуют различные виды кейсов:

А) Практические кейсы, источником которых являются конкретные жизненные ситуации.

Б) Обучающие кейсы, т.е. это технология «обучения действием», основная задача которой – научить студента пошаговому выполнению профессиональных функций.

В) Научно-исследовательские кейсы, нацеленные на получение нового знания о ситуации и поведения в ней, ориентированные на осуществление исследовательской деятельности [1].

Цель данного метода заключается в групповом анализе конкретной ситуации, выработке решения (одного и более) и выбор лучшего в рамках поставленной задачи. Метод case-study позволяет отойти от практики передачи готовых знаний. Результатом применения метода являются навыки профессиональной деятельности.

Решение кейсов рекомендуется проводить в 5 этапов:

первый этап – знакомство с ситуацией, ее особенностями;

второй этап – выделение основной проблемы (основных проблем), выделение факторов и персоналий, которые могут реально воздействовать;

третий этап – предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;

четвертый этап – анализ последствий принятия того или иного решения;

пятый этап – решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов (последовательности действий), указание на возможное возникновение проблем, механизмы их предотвращения и решения.

Важным аспектом метода case-study является представление результатов анализа кейса. Публичная (устная) презентация решений кейса позволяет совершенствовать навыки публичной деятельности и участия в дискуссии. Непубличная презентация менее эффективна, но обучающая роль ее весьма велика. Чаще всего непубличная презентация выступает в виде подготовки отчета по выполнению задания, при этом стимулируются такие качества, как умение подготовить текст, точно и аккуратно составить отчет, не допустить ошибки в расчетах и т.д. Как письменная, так и устная презентация результатов анализа кейса может быть групповой и индивидуальной. Индивидуальная презентация формирует ответственность, собранность, волю; групповая – аналитические способности, умение обобщать материал, системно видеть проект [5].

Кейс-метод предполагает активную самостоятельную деятельность студентов по разрешению различного рода противоречий, в результате чего происходит творческое овладение профессиональными знаниями, умениями, навыками. Кейс содержит описание реальной ситуации, проанализировав которую обучающиеся предлагают возможные варианты решения (пути выхода из ситуации) в соответствии с установленными критериями [2].

Выделяются различные этапы работы с кейсом на стадии подготовки к занятию, непосредственно на занятии и после него. Этапы работы с кейсом на занятии подразделяются на [3]:

- индивидуальную самостоятельную работу с материалами кейса (постановка проблемы, формулировка альтернатив, предложение плана решения либо рекомендуемого действия);
- работу в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и путей ее решения;
- презентации и экспертизы результатов работы малых групп в дискуссии (в рамках учебной группы).

Ещё одна технология, получившая широкое распространение среди педагогического сообщества – «перевернутый класс», базируется на идее более эффективного использования аудиторного времени и индивидуализации обучения. Суть данной технологии заключается в том, что студенты осваивают новый материал по заранее выложенным в

мудле (или другим образом) файлам (текстовым, видео), а в аудиторные часы происходит активное взаимодействие педагога и обучающихся по решению спорных или сложных вопросов темы, нахождению совместного их решения, что приводит к более глубокому пониманию и усвоению материала.

Преимуществами данной технологии являются: а) активное вовлечение студентов в процесс обучения, причем этот процесс более высокого когнитивного уровня; б) повышение самостоятельности и ответственности студентов за своё обучение; в) учет индивидуальных особенностей студентов, которые в домашних условиях могут работать в своем темпе и при необходимости пересматривать видео или текстовый материал. Преподаватель в такой модели является организатором и направляющим групповой работы, индивидуальным помощником каждого студента. Ему необходимо подготовить видео и текстовый материал по теме будущего занятия и объяснить студентам суть задания, которое заключается не только в просмотре материала, но и в подготовке вопросов по теме, а также в решении небольшого теста на понимание полученной информации.

При работе в аудитории преподаватель организует активную работу всех студентов, планирует групповую работу, готовит уточняющие вопросы и задания, для более глубокого и основательного понимания материала индивидуально работает с отстающими либо успевающими учениками. Таким образом, важными результатами применения перевёрнутого обучения можно назвать улучшение результативности обучения студентов, повышение их мотивации, а также повышение уровня профессионализма преподавателя.

К минусам данной технологии относятся: во-первых, не у всех студентов имеется техническая возможность для просмотра учебных видео; во-вторых, не все студенты готовы взять на себя ответственность за свое обучение и качественно выполнять домашнее задание; в-третьих, подготовка к занятиям может занять у преподавателя большое количество времени.

Перевернутое обучение позволяет постепенно наращивать объем и сложность заданий с учетом уровня подготовки студентов и благодаря информационным технологиям

организовать контроль на каждом этапе внеаудиторной работы. Если учесть тот факт, что информации, которую должны освоить студенты, становится в разы больше, перевернутое обучение становится эффективным способом достижения цели, так как при равном количестве аудиторного времени студент, при условии качественной самостоятельной работы, получает гораздо больше теоретической информации и практических навыков. Вместе с тем, студент может пересматривать или перечитывать учебные материалы несколько раз, может работать в удобном для него ритме, в комфортном месте, может сформулировать и отправить вопрос преподавателю [8].

Количество современных образовательных технологий, несомненно, очень многообразно: методы ротации, пазла, индуктивного, кооперативного и программированного обучения и др. Выбор технологии определяется преподавателем, исходя из целей занятия и содержания преподаваемой дисциплины.

Результаты и их обсуждение

При проведении практических занятий по дисциплине «Психологическая подготовка в спортивной тренировке» для студентов бакалавриата специальности «Тренер» нами используются такие образовательные технологии как «case-study» и «перевернутый класс». Так, при изучении темы «Психофизиологические методы исследования» используем технологию «перевернутый класс». Студенты в качестве домашнего задания получают файл-презентацию, в которой описаны и проиллюстрированы основные методы психофизиологических исследований в спорте. Кроме того, каждому дается задание составить вопросы по теме, которые они будут адресовать друг другу на аудиторном занятии. При этом оценивается не только ответ на вопрос, но и качество задаваемых вопросов. В конце занятия студенты пишут тест, направленный на оценку овладения материалом и по сумме полученных баллов за все виды деятельности на занятии выставляется общий балл. Применение технологии перевернутого обучения позволяет студентам получить не только теоретические знания по теме, но и способствует развитию нестандартного мышления, формирует навыки взаимодействия при работе в коллективе.

Метод конкретных ситуаций (метод кейс-стади) относится к неигровым имитационным активным методам обучения и рассматривается как инструмент, позволяющий применить теоретические знания к решению практических задач. Этот метод используется при освоении темы «Психорегуляция в спорте». Кейсы используются нами и на аудиторных практических занятиях, и при выполнении внеаудиторной работы с письменным отчётом. Кейс-технология реализует свой потенциал, только если создано соответствующее методическое обеспечение – разработаны кейсы хорошего качества и структура их применения на каждом занятии. Кейсы, разработанные нами для подготовки тренеров, имеют свою специфику – они не такие объёмные, как классические, в то же время все представленные в них ситуации взяты из современной спортивной практики. Например, спортсмен жалуется на то, что во время соревнований у него часто сбивается дыхание, учащается сердцебиение, возникают боли в области сердца, чувство нехватки воздуха или даже удушья, головокружение, слабость, предобморочное состояние, озноб или потливость, порой, так называемый «холодный пот», тошнота, боли в животе и др. Определите по симптомам, как называется это состояние? Что могло предшествовать возникновению этого состояния. Какие методы психорегуляции следует использовать для решения проблем спортсмена?

Студенты активно включаются в процесс поиска решения, работают коллективно, обсуждают возможные варианты. Преподаватель в ходе проведения занятия играет роль ведущего – формирует вопросы, фиксирует ответы, поддерживает дискуссию. Таким образом, студент должен не только хорошо владеть приёмами психорегуляции, но и знать внешние признаки проявления тех или иных психических состояний.

Заключение

В целом, применение перечисленных методик на практических занятиях у студентов факультета физической культуры при изучении дисциплины «Психологическая подготовка в спортивной тренировке» повысило их интерес к данному предмету, что сказалось и на улучшении их успеваемости. Безусловно, внедрение современных

образовательных технологий (перевернутого класса и case-study) в учебный процесс вуза вносит коррективы в работу преподавателя: необходимо осваивать новые педагогические приемы, изучить специфику специальности будущих выпускников, готовить новые материалы, создавать мультимедийный контент. Однако эти вложения будут окупаться в будущем за счет повышения качества подготовки студентов.

Библиографический список

1. Алямкин С.Н. Применение кейс-метода в преподавании правовых дисциплин // Мир науки и образования. 2017. № 1(9). С. 13.
2. Ваганова О.И. Метод кейсов в профессиональном обучении: учеб.-метод. пособие / Ваганова О.И. Н.Новгород: ВГИПУ, 2011. 34 с.
3. Голстова В.С. Кейс-метод в профессиональном образовании / URL: <http://viro.edu.ru/istochnik/index.php/vocational/257-kejs-metod-v-professionalnom-obrazovanii> (дата обращения: 14.01.2020).
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / URL: http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600 (дата обращения: 12.01.2020).
5. Игумнова Е.А. Квест-технология в образовании: учеб. пособие / Е.А. Игумнова, И.В. Радецкая. Чита: ЗабГУ, 2016. 163 с.
6. Коряковцев С.П. Актуализация социального опыта студентов // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2007. С. 132-133.
7. Коряковцева О.А. Молодежь в межпоколенческом взаимодействии // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики/ Под редакцией С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской Т.К.. Сер. «Демография. Социология. Экономика». Москва, 2019. С. 172-176.
8. Тихонова Н.В. Технология «перевернутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // Казанский педагогический журнал. 2018. №2. С. 74-78.

Страдина Е.А.

«ОБУЧЕНИЕ ДЕЙСТВИЕМ» КАК ТЕХНОЛОГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Становление непрерывного образования актуализирует роль образовательных технологий, применение которых направлено на формирование способности и готовности человека развиваться в условиях изменяющейся внешней среды. Такой технологией является «обучение действием», посредством которой происходит научение генерирования нового знания для решения конкретных проблем. Рассматриваемая технология обеспечивает непрерывность образования.*

***Ключевые слова:** обучение действием, группа, непрерывное образование, спираль обучения, образовательная технология*

Stradina E.A.

«ACTION LEARNING» AS A CONTINUING EDUCATION TECHNOLOGY

***Abstract.** The formation of continuous education actualizes the role of educational technologies, the use of which is aimed at forming the ability and readiness of a person to develop in a changing environment. This technology is called «action learning», which is used to learn how to generate new knowledge to solve specific problems. «Action learning» provides continuity of education.*

***Keywords:** action learning, group, continuing education, the spiral of learning, educational technology*

Введение

Ключевым трендом современного этапа развития образования является непрерывность. Это обусловлено происходящим во внешней среде жизнедеятельности постоянным обновлением информации, что предъявляет требования наличия готовности и способности осваивать новые знания, умения и навыки в контекстах и профессиональной

деятельности, и общественной, и личной жизни. Формальный подход, ориентированный на относительно жесткую модель фиксированных рамок образования и характеризующийся консервативностью его содержания, не в полной мере отвечает обозначенным требованиям. Это обуславливает необходимость применения образовательных технологий, способствующих постоянному генерированию знаний по решению практических проблем непосредственно самим учащимся, к которым относится «обучение действием».

Теоретические основы исследования

Современные трактовки непрерывного образования в качестве приоритета рассматривают его как элемент общей системы образования с учетом социокультурных и экономических функций последней [1, 4]. Базовой идеей выступает необходимость получения человеком образования не только в рамках формализованных форм и уровней, но и на протяжении всей жизни в различных форматах [8]. Основным посылом к этому является установка, что люди учатся всю свою жизнь. При этом только 20% знаний (но не опыта) они получают через формальное обучение (высшее образование, повышение квалификации, тренинги, семинары и т.д.). Остальные 80% знаний и 100% опыта [2] они осваивают через неформальное обучение непосредственно при осуществлении деятельности, в том числе, в рамках практик и трудовой деятельности, а также при взаимодействии с другими людьми и организациями как в рамках специально организованных мероприятий (конференции, совещания, обсуждения и т.д.), так и при реализации личных деловых контактов.

В условиях становления постиндустриального общества, где основной ценностью становится информация, основным контекстом развития непрерывного образования является распределение информационных потоков и ресурсов знания. Условием реализации такого подхода к непрерывному образованию можно рассматривать применение технологии «обучения действием» (Action Learning).

Исследователи [7] обращают внимание на два ключевых обстоятельства, которые это обуславливают.

Во-первых, образование становится механизмом стабилизации в условиях глобализационных процессов. В условиях глобальной экономики происходит стремительное изменений участвующих в ней субъектов, что требует не просто постоянного развития имеющихся компетентностей, но и постоянное получение новых. Знания, умения и навыки человека должны обновляться в непрерывном режиме, причем непосредственно в русле его жизнедеятельности, а не в отрыве от нее, не формально.

Второе обстоятельство – это изменение познавательных возможностей современной личности, обусловленное изменением антропологических характеристик современного человека. Психофизиологическая специфика современной личности оказывает непосредственное влияние на уровень ее готовности к постоянному самосовершенствованию, причем вне зависимости от возраста.

В совокупности эти два обстоятельства ориентируют на необходимость поиска принципиально иной образовательной парадигмы, со своими форматами и технологиями, которые бы одновременно соответствовали идеям глобального постиндустриального общества и новым познавательным характеристикам человека. По сути, такой образовательной парадигмой и становятся приоритеты непрерывности как организационной основы обучения и действия как его содержания.

Таким образом, следует вести речь о том, что на современном этапе приоритет отводится не тому, чтобы научить уже известному, а научить генерировать новые подходы, методы, технологии решения возникающих проблем, что и составляет суть «обучения действием». При этом не следует нивелировать значимость традиционного обучения, поскольку благодаря нему обеспечивается знаниевая база для дальнейшего непрерывного обучения.

Материалы и методы исследования

Применение технологии «обучение действием» обеспечивает основное условие развития непрерывного образования взрослых: благодаря формированию способности решать проблемы, связанные с профессиональной

деятельностью через генерирование собственного знания о них и способах их решения, разработку собственных методик действия обеспечивается постоянная готовность учиться, тем самым человек постоянно обучается и меняется через собственную деятельность.

Дидактические основы применения «обучения действием» обусловлены особенностями развитием образовательных практик на современном этапе. Здесь выделяются два подхода [5: 125]:

– компетенциарный, или компетентностный (формирование и развитие компетенций). В данном подходе внимание концентрируется на вычленении компетенций и/или их компонентов, выполнение которых позволяет обеспечить результативность и эффективность той или иной деятельности. Составляются «портфели компетенций», задаются критерии успешности выполнения заданий, разрабатываются программы обучения, в рамках которых устанавливается система упражнений учащихся, целью которых является достижение заданных критериев обученности;

– экспириентальный, или опытный (обучение на основе личного опыта). Основой данного подхода является уже имеющаяся у субъекта обучения система знания, а основная роль отводится активному экспериментированию и рефлексивному наблюдению, в результате чего происходит трансформация первоначального опыта индивида и способов его взаимодействия с окружающей реальностью на основе получения обратной связи.

Оптимальным вариантом модели обучения является сочетание данных двух подходов, когда компетентности формируются посредством опытного обучения, что возможно реализовать через «обучение действием».

Результаты и их обсуждение

Основы технологии «обучения действием» были заложены английским консультантом и исследователем Регом Ревансом в ходе решения задачи организации обучения менеджеров без отрыва от непосредственной производственной деятельности, поскольку сложившаяся к тому моменту традиционная система

обучения демонстрировала разрыв между тем, что преподавалось и реальной практической деятельностью. Исследуя данную проблему, Реванс пришел к выводу, что знания конкретного работника могут быть только результатом действий.

Сформулированный Ревансом подход основывается на двух законах приобретения субъектами знания через исследование своего собственного опыта и собственных действий

Модель Реванса выражается в двух законах, отражающих процесс приобретения субъектами знаний путем исследования своего собственного опыта и собственных действий.

В соответствии с первым законом обучение рассматривается как функция от суммы двух типов знания – запрограммированного и сущностного.

Программированное знание – это знание, составляющее содержание формального образования (высшие учебные заведения, курсы повышения квалификации и т.д.), в том числе включая прошлый опыт, полученный другими. Посредством этого формируется общее представление о том, как существует, функционирует, развивается то или иное явление, процесс и т.д. Сущностные (глубокие) знания – это знания, которые постигаются человеком на основе собственного опыта через задавание вопросов и решение проблем. В совокупности обоих типов знаний (программируемого знания как фона обучения, а сущностного как его результата) формируется актуальное знание, относящееся к его реальной деятельности, побуждающее его к некой последовательности действий, а не к бесконечному поиску правильных ответов, представленных в прошлом опыте.

Второй закон заключается в том, что развитие человека и организации будет происходить до того момента, пока скорость обучения выше (или хотя бы равна) скорости изменений во внешней среде.

В структуре «обучения действием» выделяются пять элементов: проблема, человек, группа, действие и обучение. В качестве проблемы рассматриваются противоречия или задачи, сложные и комплексные, не имеющие однозначного решения и требующие определенного времени для своего рассмотрения и решения. Одновременно с этим проблема выполняет функцию

стимула, вынуждая человека перейти от слов к действию, применить идеи в реальной практике, осмыслить свой опыт решения проблемы. Человек выступает основным субъектом «обучения действием». Он должен быть заинтересован в решении проблемы и готов взять на себя связанные с этим ответственность и риски. Для человека должны создаваться определенные условия для протекания таких процессов как мышление, чувствование и воля [3: 64], в совокупности, обеспечивающие достижение желаемого результата обучения. Поскольку «обучение действием» является социальным процессом и предполагает объединение опыта определенного круга людей, то наряду с человеком-субъектом обучения является и группа, совместная деятельность в которой протекает через задавание вопросов, позволяющих каждому участнику понять, что он должен делать и как. Помимо этого, каждый участник группы знает, что после того, как он предпримет определенный шаг, этот шаг будет проанализирован совместно в группе с его непосредственным участием, чтобы совместно поучиться на полученном опыте и спланировать следующий конкретный шаг. Благодаря применению групповой формы работы происходит минимизация вероятности серьезной ошибки в работе каждого участника. Каждый разрабатываемый, предпринимаемый и осмысливаемый шаг – это действия, через которые происходит работа над проблемой. Таким образом, происходит обучение через действие. Последний элемент – это обучение, включающее в себя две составляющие: программируемое и сущностное знание. Программируемое знание является избыточным и общедоступным, тогда как постижение сути имеет дефицитный характер. Для покрытия дефицитов следует применять метод задавания вопросов, что раскрывает проблемы и расширяет границы ее понимания.

Согласно Ревансу, реализация «обучения действием» основывается на ряде принципов:

– участники не разбирают специально разработанные упражнения и искусственные ситуации, а работают над реальными проблемами и задачами, с которыми сталкиваются в своей непосредственной деятельности. Тем самым обеспечивается не только возможность

самостоятельного формирования способа действий и накапливается опыт, но происходит их апробация, что позволяет вырабатывать верные подходы;

– в основе обучения лежит взаимодействие самих учащихся с использованием их практического опыта, а не видение преподавателя, который может иметь отдаленное и опосредованное теоретическими «идеальными» представлениями мнение о реальной практике;

– участники имеют возможность начать деятельность «с нуля», осмысляя и совершенствуя свою работу;

– участники работают над внедрением полученных результатов, а не над подготовкой доклада, плана или рекомендаций;

– сам процесс «обучения действием» способствует формированию нового мотива в практической деятельности каждого из участников, прежде всего, через достижение желаемого результата в непосредственной работе.

М. Педлер [6: 20-23] вводит понятие «спирали обучения», петли которой представляют собой последовательность обучающего процесса. Первоначально выявляется конкретная проблема, что дает возможность сформировать способность «проблематизировать» мир на уровне возможности осуществления действий и решения проблем. Далее следует определение внешней и внутренней природы проблемы, ее осознание и идентификация. Условием здесь выступает способность самого человека меняться, поскольку проблемы меняются постоянно, не повторяются, что не дает возможность действовать «по аналогии», готовому алгоритму на данном этапе. Важной составляющей «спирали» является система взаимодействия между всеми участниками процесса обучения. Взаимодействие должно строиться на ситуациях непосредственного апробирования разрабатываемых и предпринимаемых учащимися действий. Обязательным элементом выступают временной и инфраструктурный ресурс, поскольку обучение – это развивающийся во времени и пространстве процесс, имеющий свое прошлое, настоящее и будущее. «Обучение действием» предполагает

реконструирование (изменение структуры) знаний, в том числе через его накопление и исправление допускаемых ошибок. Научиться чему-то можно только тогда, когда в прошлой и настоящей практике человека есть позитивный и негативный опыт, который можно осмыслять, дополнять и развивать. Составляющими «спирали» являются ситуации конфликта и напряжения, поскольку в ходе обучения возникают конфликты как внутри самого учащегося, так и его и внешней среды, в том числе в силу необходимости преодолевать сопротивление. Это требует формирования навыков работать в подобных ситуациях, управления негативными реакциями, отстаивания своей позиции. В итоге предпринимаемых действий происходит самосознание учащимся своей способности решить проблему, достигнуть поставленной цели. В результате совершается переход на новую стадию своего профессионального и личностного развития.

Заключение

Таким образом, технология «обучения действием» носит непрерывный характер, поскольку окончание одного цикла является «входом» в следующий цикл обучения. Именно это обуславливает не только способность постоянно создавать новое знание через непосредственное решение возникающих профессиональных проблем, но позволяет самому человеку меняться, не останавливаясь на достижении определенных образовательных или профессиональных целей. Через такую вовлеченность он не просто «заучивает» имеющееся знание, а генерирует новое, свое собственное. При этом не отрицается роль теорий, концепций, подходов, разработанных исследователями, и практики, однако, они интерпретируются через конкретную проблему, тем самым становятся частью способности самого человека.

Библиографический список:

1. Зайцева О.В. Непрерывное образование: основные понятия и определения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 106–109.
2. Логинова Н.А. Рейтинг университета: методология сбалансированной оценки: монография / Н.А. Логинова, Г.А. Краюхин. Санкт-Петербург: СПбГЭУ, 2013. 162 с.

3. Логинова Н.А. Теоретико-дидактические положения научно-образовательной концепции «обучение действием»// Образование: опыт и перспективы развития: монография / гл. ред. Ж.В. Мурзина. Чебоксары: ИД «Среда», 2019. С. 63-71
4. Майер Б.О., Евзрезов Д.В. Изменения в системе современного общества и реформы высшего образования // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2012. № 6. С. 37–43.
5. Погожина И.Н. Деятельностный групповой тренинг – новый способ формирования сложных коммуникативных умений, разработанный на основе метода П.Я. Гальперина // Вестник Московского университета. 2012. Сер. 14. Психология. № 4. С. 123-132.
6. Практика обучения действием / [Рег Реванс и др.]; Под ред. М. Педлера; Пер. с англ. под ред. О. С. Виханского; Гос. ун-т упр., Нац. фонд подгот. кадров (НФПК). Москва: Гардарики, 2000. 333 с.
7. Пушкарева Е.А. Непрерывное образование в развитии изменяющихся общества и личности: интеграция исследовательских позиций в России и за рубежом // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 4. С.438-445.
8. Laal M., Laal A., Aliramaei A. Continuing education; lifelong learning // Procedia – social and behavioral sciences. 2014. Vol. 116. P. 4052-4056.

УДК 378.126.

Плуженская Л.В.

О НЕОБХОДИМОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНО- ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВУЗА

***Аннотация.** В современных условиях стратегического управления вузом возрастает роль организации инновационной деятельности. Формирование у научно-педагогических работников университетов инновационной активности, которая проявляется в желании и умении внедрять в свою профессиональную образовательную практику результаты интеллектуальной деятельности, актуализирует задачу*

© Плуженская Л.В., 2020

организации обучающих программ по развитию проектной компетентности. Доказывается, что проектная компетентность является значимой составляющей в инновационной активности сотрудников университета.

Ключевые слова: инновационная деятельность; оценка инновационной деятельности университета, инновационная активность, проектная компетенция.

Pluzhenskaya L.V.

ON THE NEED FORMING OF PROJECT COMPETENCE OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL WORKERS OF THE UNIVERSITY

Abstract. *In modern conditions of strategic management of the university, the role of the organization of innovative activity increases. The formation of innovative activity among research and teaching staff of universities, which is manifested in the desire and ability to implement the results of intellectual activity in their professional educational practice, actualizes the task of organizing training programs for the development of project competence. It is proved that project competence is a significant component in the innovation activity of university employees.*

Keywords: *innovative action; evaluation of university innovation operation, innovative activity, project competence.*

Введение

В настоящее время процедуре оценки инновационной деятельности организации уделяется серьезное внимание. Оценка управления инновациями позволяет выявить движущие силы экономического роста и дальнейшего развития предприятия. В современном менеджменте известно множество инструментов и подходов к оценке инновационной деятельности, что приводит к значительным отличиям в целях и процедурах проведения оценки.

Инновационная деятельность организации характеризуется как сложная система взаимосвязанных задач и способов их достижения, которые обеспечивают достижение результата деятельности в целом. Этому процессу свойственны высокая степень неопределенности внешней и внутренней среды

использования результатов инновационной деятельности, а также венчурность, повышенные риски, что вносит ограничения на использование традиционных методов оценки результативности и эффективности деятельности. Применение традиционных методов оценки результативности и эффективности деятельности требует точности идентификации в определении компонентов системы и детерминированности входных и выходных данных. Оценка эффективности деятельности в значительной степени снижается при учете определенных допущений и рисков в качестве негативных факторов, усугубляющих условия неопределенности. Эти обстоятельства указывают на необходимость выработки особых специфических способов и приемов оценки. В то же время актуальность обеспечения конкурентоспособности университетов России за счет учета инновационной деятельности вуза обуславливает интерес к исследованию феномена оценки эффективности инновационной деятельности образовательного учреждения и выявлению основных средств, способствующих развитию инновационной активности.

Теоретические основы исследования

Как правило, для того, чтобы провести оценку инновационной деятельности вуза, следует определить принципы моделирования системы оценивания; обозначить методы проведения оценки и комплекс критериев и показателей для оценки; область и последовательность сбора данных; процедуры сбора информации; формы документов, позволяющих зафиксировать информацию; специфику анализа полученных данных; интерпретацию полученные результаты.

Основные принципы оценки инновационной деятельности детерминированы сущностью понятия инновация и системным подходом к их созданию. Государственный стандарт 54147-2010 «Стратегический и инновационный менеджмент. Термины и определения» определяет инновацию (innovation) как «конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности» [2].

«Инновационная деятельность – это «процесс, направленный на разработку и на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок, либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке, в новый или усовершенствованный технологический процесс, используемый в практической деятельности, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки» [2]. Инновационная активность является «комплексной характеристикой инновационной деятельности фирмы, включающая степень интенсивности осуществляемых действий и их своевременность, способность мобилизовать потенциал необходимого количества и качества» [2].

Таким образом, основными принципами оценки являются новизна (изобретательский уровень как отличительный признак от ранее известных решений), практическая применимость (как результат решения проблемной ситуации) и их экономическая эффективность, а также актуальность инновации как повторяемость возникновения сходной проблемной ситуации в других организациях.

Исследования, проведенные Л. Эдвинссоном и М. Мэлоном [1:3], позволили ученым дифференцировать организационный капитал на человеческий капитал и структурный капитал. Человеческий капитал детерминирован совокупностью теоретических знаний, практических умений и навыков научно-педагогических работников университета, их творческих способностей, активностей в реализации результатов научно-исследовательской и опытно-конструкторской работы, корпоративных ценностей, организационного климата и корпоративной культуры. Структурный капитал составляют репутационный и инновационный капиталы. В инновационный капитал входят:

- инновационная организационная структура вуза;
- техническое обеспечение НИОКР;
- взаимоотношения участников тройной спирали: университеты–бизнес–государство;
- наличие лицензий, контрактов, соглашений;

– объекты интеллектуальной собственности.

М. Мэлон и Л. Эдисон обозначают интеллектуальный капитал как «основанные на связях структурированное знание и способности, обладающие потенциалом развития и создания стоимости» [5] и указывают на нематериальную природу этой экономической категории. Из этого следует, что модель оценки интеллектуального капитала представляет собой комплекс как финансовых, так и нефинансовых критериев.

По мнению А.Ю. Сорокина, «категория интеллектуального капитала в качестве универсального критерия оценки и сравнения динамики стоимостных показателей предприятий и организаций любого типа, в том числе и отечественных университетов, дают возможность оценки эффективности управления качеством инновационной деятельности, что позволяет отразить динамику организационной устойчивости и процесса создания инноваций и влияет на формирование экономико-финансовой политики университета» [4]. Синергетический эффект, полученный от взаимодействия компонентов, составляющих инновационный капитал, оказывает влияние как на стратегическое управление вузом, так и на оперативную деятельность организации в целом.

Нефинансовые критерии оценки, как правило, базируются на структурном подходе, предполагающем использование разных способов измерения для каждого из компонентов интеллектуального капитала.

Стоимостный подход ориентирует на комплексную оценку интеллектуального капитала, без проведения оценки стоимости отдельных компонентов.

Затратный подход к оценке инновационного капитала основан на принципах ведения бухгалтерского учета, который предполагает учет всех затрат, понесенных в связи с созданием инновации, которые позиционируются как инвестиции. В таком понимании структура инновационного капитала включает и текущие расходы на подготовку персонала, например, в виде затрат как на обучение и подготовку специалистов, так и на финансирование проведения исследований. Следует отметить, что целью бухгалтерского учета является не оценка стоимости нематериальных активов, а предоставление исходной

информации, которая сделает такую оценку возможной. Целью же инновационной экономики являются интенсивные инвестиции в человеческий капитал и в информационные технологии, являющиеся ключевым средством создания инноваций.

Практике оценки интеллектуального капитала как комплексного показателя результативности и эффективности инновационной деятельности организаций известны несколько методов оценки интеллектуального капитала.

Метод Д. Тобина основан на соотношении рыночной стоимости объекта к стоимости его замены. Результатом является расчет коэффициента Д. Тобина.

Метод К.Э. Свейби позволяет соотнести показатели компетентности персонала и эффективность работы. Интеллектуальный капитал оценивается в матричном исчислении по системе показателей, упорядоченных в матрице.

Метод рыночной капитализации позволяет определить интеллектуальный капитал как разницу между рыночной и балансовой стоимостью предприятия.

Метод брокер – технологий позволяет идентифицировать уровень интеллектуального капитала на основе ответов на ряд специфических вопросов (общим числом 20 вопросов). Чем меньше положительных вопросов, тем ниже уровень интеллектуального капитала.

Система показателей Нортон и Кэплэна позволяет провести оценку на основании четырех блоков показателей: финансовых; клиентских; внутренних процессов (инновационных); обучения.

Методика вычисления индекса интеллектуального капитала нацелена на реконструкцию процесса создания стоимости в компании, которая интегрирует стратегическое развитие, нефинансовые характеристики, финансовые показатели и добавленную стоимость.

Материалы и методы исследования

Понимание инновационной деятельности университета как нематериального актива предприятия и соответственно как финансового ресурса, который может быть использован в

экономике вуза в целом, стало определенным этапом в развитии методологии оценки инновационной деятельности.

Реализация инновационной деятельности происходит для конкретных целевых показателей в виде определенного комплекса имущественных ценностей, определяющих функциональную направленность развития инновационного проекта по периодам реализации. Особенностью осуществления инновационной деятельности как финансового ресурса является то, что его реализация представляет определенную ценность, обеспечивает повышение финансового результата за счет определенного дохода, зависящего от эффективности управления инновационным капиталом и стратегии развития университета в целом. Принятый и введенный в действие современный государственный стандарт «Инновационный менеджмент. Часть 7. Оценка инновационного менеджмента» определяет цели оценки. «Целями оценки инновационного менеджмента в части деятельности организации ее процессов могут быть следующие [3]:

- установление исходного (текущего) уровня инновационной деятельности организации;
- сравнение инновационной деятельности организации с деятельностью организаций-конкурентов или организаций-лидеров в области инноваций;
- определение уровня несоответствия инновационного развития и недостаточности инновационных возможностей в различных структурных подразделениях организации».

Для сравнения инновационной деятельности организации с деятельностью организаций-конкурентов или организаций-лидеров в области инноваций следует обратить внимание на то, что инновации в составе нематериальных активов обладают свойствами финансового инструментария, и могут рассматриваться как финансовый ресурс, вовлеченный в воспроизводственный процесс. Доход, полученный от реализации объектов интеллектуальной собственности университета, отнесенный к общему доходу вуза, полученному от реализации всех видов деятельности, представляет собой эффективность интеллектуальной деятельности вуза, которая выражается формулой:

Эид = Доис / Д, где:

Эид – эффективность инновационной деятельности;

Доис – доход, полученный от реализации объектов интеллектуальной собственности университета;

Д – объем общего дохода, полученного от реализации всех видов деятельности вуза.

Особенностью оценки эффективности инновационной деятельности университетов является то, что при расчете финансового эффекта от использования следует учитывать и принципиальную новизну новаций, определяющих жизненный цикл инновации, патентную чистоту, лицензионную защиту, соответствие инноваций приоритетным направлениям развития, установленным на государственном уровне, конкурентоспособности внедряемого новшества. При расчете эффективности необходимо учитывать техническую осуществимость, социальную целесообразность, производственные и ресурсные возможности индустриальных партнеров.

Заявленный критерий оценки указывает на ключевой фактор успеха инновационного менеджмента вуза по отношению к внешней среде. Однако он не отражает конкретные эффекты, инструменты и результаты инновационного менеджмента.

Для выявления уровня несоответствия инновационного развития вуза и недостаточности инновационных возможностей в его различных структурных подразделениях указанного критерия оценки недостаточно. Направления реализации инновационной деятельности включают финансирование новых разработок продуктового (включая сервис), технологического, либо управленческого характера. При этом под инновационной деятельностью как объекта управления понимаются те ее характеристики, которые относятся к результативности проекта и процесса его осуществления, способности удовлетворять установленным требованиям в части конкурентоспособности инновационного продукта, к эффективности результата для инвестора и уровню инновационного менеджмента проекта. Значимым фактором становится проектная компетентность персонала, инициирующего проект. Это акцентирует внимание

на развитии проектной компетентности проектной группы, занятой в разработке проекта и внедрении инновации. Это акцентирует внимание на таких показателях оценки как инновационная активность персонала, которая выражается в количестве актов внедрения инновации, которую осуществил работник, а также таком критерии как инновационная готовность или креативность сотрудника, отражающаяся в его желании осуществить предлагаемый проект.

Результаты исследования

Применяя категорию интеллектуального капитала в качестве ресурса, позволяющего университету трансформировать имеющиеся знания и информацию в экономическую ценность, университет получает возможность целенаправленно формировать свою экономико-финансовую политику, которая активизирует инновационную деятельность в режимах простого (стационарного) воспроизводства инноваций во внутренних процессах университета.

В исследовании, проведенном в 2019 году в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, был изменен основной критерий оценки инновационной активности. В качестве критерия оценки интеллектуальной деятельности университета в 2016-2018 годах был использован коэффициент Тобина, который позволял фиксировать результаты инновационной деятельности в общих активах университета как 0, 025% при 250 актах внедрения объектов интеллектуальной собственности. В 2019 году в качестве критерия оценки был использован показатель эффективности инновационной деятельности. Это позволило обозначить уровень инновационной активности в 2%, что соответствует среднему уровню инновационной активности российских университетов как базовому показателю в системе рейтинга российских университетов (п.2.12). При этом указанный уровень активности университета наблюдался при 16 актах внедрения. Было выявлено несколько десятков единиц объектов интеллектуальной собственности, описание которых не было подтверждено расчетом экономической целесообразности их внедрения. Проведенное наблюдение актуализировано проблему описания эффективности практического использования результата интеллектуальной деятельности.

Заключение

Должностные инструкции всех научно-педагогических работников вуза предусматривают их активное участие в разработке учебных программ и иных организационно-управленческих образовательных документов. Поэтому, общую инновационную готовность персонала следует принять за 100%. Проведенное исследование позволило выявить инновационную активность сотрудников университета, которая составила менее 10%. Разница между готовностью персонала и его активностью указывает на крайне низкое качество подготовки проектной документации в части описания практического использования новации, предлагаемой к внедрению, что связано с низким уровнем проектной компетентности сотрудников. Недостаточное владение научно-педагогическими работниками университета проектной компетенцией требует расширения и углубления их знаний, а также совершенствования их умений в заявленной области средствами дополнительного образования.

Библиографический список

1. Брукинг Э. Интеллектуальный капитал / Пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. ГОСТ Р 54147-2010. Стратегический и инновационный менеджмент. Термины и определения.
3. ГОСТ Р 56273.7 – 2016. Инновационный менеджмент. Часть 7. Оценка инновационного менеджмента.
4. Сорокин Ю.А. Экономика и менеджмент. / URL: <http://izron.ru/authors/ekonomika-i-menedzhment/sorokin-a-yu/> (дата обращения 14.02.2020).
5. Edvinsson L., Malone M.S., Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. NY: Harper Business, 1997. 240 p.

Губанцева Е.С.

РЕФЛЕКСИЯ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития рефлексивных навыков у слушателей в дополнительном профессиональном образовании как необходимой составляющей обеспечения непрерывного образования. Сформулированы условия развития данных навыков и технологии, способствующие их становлению.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, рефлексия, рефлексивные навыки, технологии развития рефлексии.

Gubantseva E.S.

REFLECTION AS AN IMPORTANT COMPONENT CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the development of reflective skills among students in addition to vocational education, reflective skills as a necessary component of ensuring continuing education. The conditions for the development of skills and technologies that contribute to their formation are formulated.

Keywords: additional professional education, continuing education, reflection, reflective skills, technologies for the development of reflection.

Введение

В современном мире система дополнительного профессионального образования оказывает огромное воздействие на развитие страны в экономической, социальной и духовной сферах.

Во многих странах в основе системы дополнительного профессионального образования заложен такой подход, как непрерывное образование, способствующий постоянному совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков. В мире с высокой конкуренцией желание быть

востребованным в своей сфере просто необходимо. К этому стремятся все развитые страны еще со второй половины XX.

Теоретические основы исследования

Термин «непрерывное образование» может трактоваться по-разному. Непрерывное образование обозначает некое постоянное, непрерывное совершенствование знаний, умений, навыков человека, связанное с необходимостью быть актуальным в профессиональной или социальной среде. Также под этим термином понимается система взглядов на образовательный процесс в целом. Эта система рассматривает учебную деятельность как неотъемлемую и основную составляющую образа жизни человека в любом возрасте, предполагает необходимость дополнения образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды жизни человека. Еще непрерывное образование предполагает постоянное обогащение творческого потенциала человека и развитие его как творческой личности.

В настоящее время непрерывное образование трактуется ещё как единая система государственных, общественных образовательных учреждений, которая обеспечивает организационное, содержательное единство и преемственность всех звеньев образования. Решение задач воспитания и обучения, профессиональной подготовки человека должно, с одной стороны, учитывать актуальные и перспективные общественные потребности, с другой стороны, – удовлетворять стремление человека к самообразованию, разностороннему и гармоничному развитию на протяжении всей жизни.

Поскольку в дополнительном профессиональном образовании мы имеем дело с взрослыми людьми мы должны учить их не только конкретным знаниям, но и формировать рефлексивное отношение к делу, то есть делать образование саморегулируемым и самонаправляемым. Это сделает процесс более эффективным и успешным для слушателей. К сожалению, именно этот компонент зачастую выпадает при системе традиционного образования, что приводит к непониманию на рабочем месте допущенных ошибок и пробелов в знаниях.

Материалы и методы исследования

Данной проблемой занимались А.В. Аленченкова, И.В. Муштавинская, И.И. Ревякина, В.Н. Белкина и многие другие. В ходе своих исследований все приходило к выводу, что современные специалисты, обучающиеся в дополнительном профессиональном образовании, имеют низкий уровень развития рефлексивных навыков [2, 3, 4]. А.В. Аленченкова писала: «В процессе реализации образовательных программ у слушателей обнаруживается недостаточный уровень развития рефлексивных умений, что проявляется в наличии затруднений, связанных с самоанализом и самооценкой и осложняет процесс решения значимых задач в ведущих видах профессиональной деятельности».

Недостаточный уровень проявления рефлексии, к сожалению, препятствует успешному профессиональному росту человека как специалиста. Часто такие люди не видят причинно-следственных связей своих успехов или провалов, не умеют фиксировать результаты своей деятельности. Рефлексирующий работник – это думающий, анализирующий, исследующий свой опыт человек. Рефлексия – это обращение внутрь деятельности с целью ее дальнейшего целенаправленного совершенствования, которая предполагает осознание своего внутреннего мира, своих действий.

Очень важно формировать у слушателей навык адекватного оценивания проделанной работы, вследствие чего человек бы осознанно стремился восполнить недостающие знания и быть более компетентным в своей профессиональной деятельности.

Цель дополнительного профессионального образования состоит в том, чтобы сместить акцент с оценивания успехов преподавателем на самооценивание, с заданного кем-то вектора развития на формирование собственного вектора саморазвития.

В процессе дополнительного профессионального образования рефлексия рассматривается как деятельность самопознания, направленная на раскрытие профессионального потенциала. Рефлексия в рамках дополнительного профессионального образования призвана решать такие задачи как: формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций, развитие творческого мышления и мотивационной

сферы, прогнозирование результатов, коррекция своей деятельности и обеспечение непрерывного образования.

Результаты и их обсуждение

Исходя из исследования, нами были сформированы условия развития рефлексивных навыков в системе дополнительного профессионального образования [1]:

- Субъект-субъектные взаимоотношения.
- Использование таких приемов, как проблемные ситуации. Это заставляет слушателей очень глубоко вникать в материал и разбирать его на составляющие элементы для анализа и поиска решения.
- Использование не количественного подхода оценивания, а качественного. Зачастую отметка в виде какого-либо количества баллов не дает представление о пробелах в знаниях, но, когда есть критерии или сформулированные вопросы, на которые необходимо ответить, чтобы понять насколько успешна была работа, дает как раз такой компонент как размышление над результатом.
- Развитие творческого компонента мышления. В реальной жизни не бывает лишь одного верного ответа, необходимо искать не самые очевидные решения, что стимулирует анализ ситуации целиком.
- Развитие самоконтроля. Без самоконтроля не может быть результата, а значит дальнейшего развития.
- Также существует множество технологий обучения, содержащих в своем составе либо непосредственно этап рефлексии, либо они, в общем, направлены на развитие рефлексии:
 - «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (Дж. Стил, К. Мередит, Д. Огл, Ч. Темпл). Технология имеет 3 этапа, которым необходимо следовать: вызов или пробуждение, осмысление новой информации, рефлексия. Критическое мышление и рефлексия понятия неразрывные, поэтому развитие навыков критического мышления необходимо для построения собственного образовательного маршрута как при изучении отдельных тем, так и для решения задачи образования в целом. Таким образом,

решается задача самореализации и дальнейшего самообразования.

–Технология обучения на основе прошлого опыта (модель Д. Колба). Цикл обучения в данной модели представлен в виде четырех процессов: личный опыт; осмысление опыта; теоретическое обоснование; применение на практике. С точки зрения обучения уже сложившихся специалистов актуальным является обращение к их личному опыту, который рефлексруется с разных позиций. Именно результат анализа своего опыта становится базой для заключений и приобретения нового, который осмыслен и «пропущен через себя», тем самым, становясь новым расширенным знанием.

–Технология обучения с использованием кейс-метода или ситуационного обучения. Она предполагает обучение с использованием моделей реальных ситуаций. Обучающиеся должны тщательно проанализировать ситуацию, разобраться в сути проблем, предложить возможные решения и выбрать лучшее из них. Кейсы отличаются от задач тем, что имеют множество альтернативных путей решения, приводящих к результату, которые необходимо учитывать.

Заключение

Таким образом, можно отметить, что рефлексивный подход к своей деятельности помогает специалисту осознанно подходить к тому, что он делает и как он это делает. Человек анализируя свою деятельность «сверху» видит ключевые моменты, которые необходимо дополнить новыми знаниями для продуктивной деятельности и роста себя как профессионала. Рефлексия имеет большое значение для обеспечения системы непрерывного профессионального образования.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Губанцева Е.С. К вопросу о развитии творческого мышления студентов-дизайнеров в условиях вуза //Психология способностей и одаренности. Под редакцией В.А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 394-396.
2. Муштавинская И.В. Использование рефлексивных технологий в развитии способности учащихся к

самообразованию как педагогическая проблема // Педагогика: традиции и инновации: материалы Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т.1. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 146-151.

3. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). Пермь: Меркурий, 2015. С. 38-41.

4. Ревякина И.И., Белкина В.Н. Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Т.II (Психолого-педагогические науки). С. 210-214.

Секция 2. Социализация взрослых и детей средствами дополнительного образования

Section 2. Socialization of adults and children by means of additional education

УДК 37.047

Федорова П.С., Бугайчук Т.В.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У КЛИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА В РАМКАХ АДАПТИРОВАННОЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ (ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ) ПРОГРАММЫ «ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО»

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-07156)

Аннотация. Авторами статьи рассмотрена актуальность развития творческих способностей клиентов психоневрологического интерната в процессе обучения по программе «Изобразительное искусство» в условиях учреждения, которая реализуется в рамках дополнительного

образования лиц с ограниченными возможностями здоровья и является одной из самых востребованных у наших клиентов.

Ключевые слова: творческие способности, лица с ограниченными возможностями здоровья, психоневрологический интернат, дополнительная общеобразовательная программа.

Fedorova P.S., Bugaychuk T.V.

THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES FOR CLIENTS OF PSYCHEUROLOGICAL BOARD IN THE FRAMEWORK OF THE ADAPTED ADDITIONAL EDUCATIONAL (GENERAL DEVELOPING) PROGRAM "VISUAL ARTS"

(The study was carried out with the financial support of the Russian federal property fund in the framework of the scientific project No. 19-29-07156)

***Abstract.** The authors of the article examined the relevance of developing the creative abilities of clients of a neuropsychiatric boarding school in the process of training under the program "Visual arts" in an institution that is implemented as part of additional education for people with disabilities and is one of the most popular among our clients.*

***Keywords:** creative abilities, persons with disabilities, neuropsychiatric boarding school, additional general educational program.*

Введение

Среди различных видов деятельности рисование, благодаря своей доступности, наглядности и конкретности, является наиболее оптимальным видом творческой деятельности у лиц с ограниченными умственными возможностями. Поэтому одна из программ, направленная на развитие творческих способностей наших клиентов, – это адаптированная программа по изобразительному искусству.

Рисование как форма деятельности включает в себя многие компоненты психических процессов и в связи с этим его следует считать важным фактором формирования личности и развития ее творческих способностей. При этом, безусловно, важно учитывать особенности изобразительной деятельности лиц с

ограниченными умственными возможностями. К таким особенностям мы относим, например, разбросанность изображения по пространству листа, неполнота и фрагментарность изображений. Лица с умственной отсталостью недостаточно четко воспринимают форму предметов, путают близкие формы: круг и овал, ромб и квадрат. В их рисунках имеет место упрощение и искажение формы изображаемых предметов. Также отмечаются трудности в определении и назывании оттеночных цветов в силу недостаточно дифференцированного цветового восприятия. В силу специфичности изображений они не могут выразить в своих рисунках все элементы задуманного сюжета (раскрашивание изображения любым, первым попавшимся карандашом). Трудности формирования изобразительных способностей обусловлены также такими особенностями инвалидов с ограниченными умственными возможностями, как сравнительно небольшой объем внимания, быстрая утомляемость, пониженная активность, недостаточная целенаправленность. Имеющиеся у них нарушения эмоционально-волевой сферы нередко отрицательно влияют на поведение; многие двигательно расторможены: встают из-за стола, ходят по комнате, забирают друг у друга принадлежности для рисования [1].

Поэтому, в рамках программы по изобразительному искусству должна быть реализована специально разработанная система, которая позволяет использовать методы активного обучения и задействовать психологические механизмы, активизирующие процесс развития творческих способностей у клиентов психоневрологического интерната.

В связи с этим в процессе реализации программы «Изобразительное искусство» может быть использована система, которая состоит не только из заданий, направленных на непосредственное воздействие на характер изображения, но и включает в себя задания, направленные на развитие двигательной активности, точности направленных (произвольных) движений, глазомера, пространственного ориентирования, изучение схемы собственного тела. Данному контингенту необходимо обогащать запас знаний об окружающем мире, воспитывать интерес к изобразительной

деятельности, развивать общую и мелкую моторику, зрительное восприятие, ориентировку, формировать правильный захват и удержание карандаша и кисти, знакомиться с плоскостью листа, усваивать простейшие технические приемы изображения.

Теоретические основы исследования

Изучив работы таких авторов, как Л.С. Выготский, В.А. Мазиллов, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др., в которых рассматривается понятие «способности» и особенности развития способностей, познавательных процессов и речи, в том числе и у людей с особыми потребностями, мы выделили следующие особенности их обучения [3, 4].

В основе разработки и реализации занятий для лиц с ограниченными умственными возможностями в рамках программы «Изобразительное искусство» лежат следующие задачи:

- способствовать коррекции недостаточного развития познавательной сферы умственно отсталых людей путем систематического и целенаправленного воспитания и развития у них правильного восприятия формы, конструкции, величины, цвета предметов, их положения в пространстве;
- находить в изображаемом объекте существенные признаки, устанавливать сходство и различие;
- содействовать развитию у инвалидов аналитико-синтетической деятельности, умения сравнивать, обобщать;
- ориентироваться в задании и планировать свою работу, намечать последовательность выполнения рисунка;
- корректировать недостатки моторики и совершенствовать зрительно-двигательную координацию путем использования вариативных и многократно повторяющихся графических действий с применением разнообразного изобразительного материала;
- дать инвалидам знания элементарных основ рисунка, формировать навыки рисования с натуры, декоративного рисования;
- знакомить с отдельными произведениями изобразительного, декоративно-прикладного и народного искусства,

воспитывать активное эмоционально-эстетическое отношение к ним;

–развивать у инвалидов речь, художественный вкус, интерес и любовь к изобразительной деятельности;

–развивать у инвалидов эстетические чувства, умение видеть и понимать красивое, высказывать оценочные суждения о произведениях изобразительного искусства;

–расширять и уточнять словарный запас за счет специальной лексики, совершенствования фразовой речи;

–содействовать нравственному и трудовому воспитанию.

Отсюда, цель программы – формирование у лиц с ограниченными умственными возможностями умений, навыков, овладение знаниями, необходимыми для личностного развития в области изобразительного искусства, овладение способами художественной деятельности, развитие индивидуальности, творческих способностей инвалидов с ограниченными умственными возможностями.

Содержание программы предусматривает как эстетическое восприятие предметов действительности и произведений изобразительного искусства, так и непосредственно художественную деятельность [2], умение выражать свое отношение к результатам собственной и чужой творческой деятельности, использование простейших эстетических ориентиров/эталонов в быту, получение удовольствия, положительных эмоций от процесса изобразительной деятельности и ее результата, стремление к собственной творческой деятельности и демонстрации результата своей работы, участие в выставках, конкурсах, концертах, спектаклях, презентациях и т.д.

При изучении каждой темы, при анализе произведений искусства необходимо постоянно делать акцент на гуманистической составляющей искусства: говорить о таких категориях, как красота, добро, истина, творчество, гражданственность, патриотизм, ценность природы и человеческой жизни.

Для выявления возможной результативности обучения по дополнительной общеразвивающей программе «Изобразительное искусство» должен быть учтен ряд факторов:

- особенности актуального психического и соматического состояния каждого обучающегося;
- в процессе предъявления заданий должны использоваться все доступные обучающемуся средства невербальной коммуникации (предметы, жесты, фотографии, рисунки, пиктограммы) и речевые средства (устная, письменная речь);
- формы выявления возможной результативности обучения должны быть вариативными для различного контингента, разрабатываться индивидуально в тесной связи с практической деятельностью;
- способы выявления умений и представлений обучающихся с умственной отсталостью могут носить как традиционный характер, так и быть представлены в другой форме, в том числе в виде некоторых практических заданий;
- в процессе предъявления и выполнения заданий обучающимся должна оказываться необходимая помощь, которая может носить разнообразный характер (дополнительные словесные и жестовые инструкции и уточнения, выполнение задания по образцу, по подражанию, после частичного выполнения педагога, совместно с педагогом);
- при оценке результативности достижений необходимо учитывать уровень выполнения и степень самостоятельности (самостоятельно, самостоятельно по образцу, по инструкции, с небольшой или значительной физической помощью, вместе с педагогом).

Материалы и методы исследования

В целях обеспечения реализации дополнительной общеобразовательной программы «Изобразительное искусство» в Красноперекопском психоневрологическом интернате для участников образовательного процесса создаются условия, обеспечивающие возможность:

- достижения планируемых результатов освоения программы кружка всеми клиентами интерната;

- выявления и развития способностей, предполагаемых обучающихся через систему клубов, секций, студий и кружков, организацию общественно-полезной деятельности;
- расширения социального опыта и социальных контактов инвалидов;
- использования в образовательном процессе современных образовательных технологий деятельностного типа;
- обучения «переносу» сформированных знаний умений в новые ситуации взаимодействия с действительностью;
- использования позитивных средств стимуляции деятельности и поведения;
- стимуляции познавательной активности, формирование позитивного отношения к окружающему миру.

Занятия проводятся с группой, состоящей из 8-10 человек, 1 раз в неделю. Продолжительность учебных занятий не превышает 40 минут. Реализация программы – 34 часа.

При проведении обучения по программе обязательно учитываются показания общего заболевания обучающегося, его желание участвовать в занятиях, подбор индивидуальных занятий для каждого обучающегося, комплексность, нагрузка и увеличение времени занятий по обучению.

Для выполнения творческих заданий обучающиеся могут выбирать разнообразные художественные материалы: карандаш, акварель, гуашь, сангину или уголь, тушь, фломастеры, цветные мелки, кисть, перо, палочку и др. Выразительные рисунки получаются на цветной и тонированной бумаге.

Структура занятия.

1. Создание ситуации для привлечения внимания к занятию.
2. Знакомство с изображаемым предметом, последовательностью действий и приемами изображения.
3. Доработка изделия.
4. Рассмотрение и оценка (обязательно положительная) готовых работ.

Особенности лиц с ограниченными умственными возможностями (быстрая утомляемость, отвлекаемость, затруднения) требуют внесения игровых моментов, частой смены форм работы, перерывов для отдыха, и, кроме того,

постепенного вовлечения их в учение с постоянным учетом индивидуальных особенностей каждого.

В связи с этим первая часть занятия предполагает комплекс упражнений для развития мелкой моторики и гимнастики для глаз.

Упражнения гимнастики для глаз позволяют расширить зрительно-пространственную активность, улучшить восприятие.

Целью упражнений для развития мелкой моторики является развитие межполушарной связи и межполушарного взаимодействия. Межполушарная связь и межполушарное взаимодействие имеют большое значение для развития мелкой моторики путем синхронизации работы полушарий головного мозга, благоприятно сказываются на развитии способностей, памяти, внимания, мышления, речи. Выполняются данные упражнения в течение 3 минут.

Основная часть занятия состоит из задания изобразительного характера: лепкой, рисованием, аппликацией и так далее. По времени эта часть занимает 15-20 минут.

Заканчивается занятие положительным оцениванием проделанного обучающимися и обратной связью.

Результаты и их обсуждение

В качестве результатов освоения программы лицами с ограниченными умственными возможностями по изобразительной деятельности можно отметить следующие (Табл.1):

1. В ценностно-ориентационной сфере:

- осмысленное и эмоционально-ценностное восприятие произведений искусства;
- формирование активного отношения к традициям культуры;
- воспитание уважения к искусству;
- восприятие мира, человека, окружающих явлений с эстетических позиций.

2. В трудовой сфере:

- овладение основами культуры практической творческой деятельности различными материалами и инструментами;
- умение эстетически подходить к деятельности.

3. В познавательной сфере:

- овладение средствами художественного изображения;
- развитие способности наблюдать и анализировать;
- развитие образного мышления;
- развитие фантазии, воображения, визуальной памяти.

4. Личностные результаты освоения программы «Изобразительное искусство»:

- формирование у инвалидов ценностных ориентиров в области изобразительного искусства;
- воспитание уважительного отношения к творчеству, как своему, так и других людей;
- развитие самостоятельности в поиске решения различных изобразительных задач;
- формирование духовных и эстетических потребностей;
- овладение различными приёмами и техниками изобразительной деятельности;
- воспитание готовности к отстаиванию своего эстетического идеала;
- отработка навыков самостоятельной и групповой работы.

5. Предметные результаты:

- сформированность первоначальных представлений о роли изобразительного искусства в жизни и духовно-нравственном развитии человека;
- ознакомление с выразительными средствами различных видов изобразительного искусства и освоение некоторых из них;
- ознакомление учащихся с терминологией и классификацией изобразительного искусства.

Таблица 1.

Результаты обучения по программе

Содержательные линии	Результаты
Основные навыки восприятия искусства.	<ul style="list-style-type: none"> – Интерес к различным видам искусства. – Эстетическая отзывчивость, умения и навыки выражать свое эмоциональное отношение к произведениям искусства (способность сопереживать с содержанием художественных произведений).

	<ul style="list-style-type: none"> – Развитие эмоционального отношения к художественному образу (радость, восхищение, удовольствие или противоположные им чувства). – Умение проявлять осознано и адекватно эмоциональные реакции при восприятии произведений искусства. – Знания о выразительных средствах и специфике художественного языка. – Овладение практическими основами художественной деятельности.
Формирование простейших эстетических ориентиров (красиво – не красиво) в практической жизни человека, их использование в организации быденной жизни.	<ul style="list-style-type: none"> – Понимание красоты в искусстве, в окружающей действительности и возникновение эмоциональной реакции «красиво» или «некрасиво», «нравится» или «не нравится». – Использование простейших эстетических ориентиров/эталонов в быту. – Умение выражать свое отношение к результатам собственной и чужой творческой деятельности.
Освоение средств изобразительного искусства и их использование в повседневной жизни.	<ul style="list-style-type: none"> – Знание изобразительных, гармоничных и выразительных средств изобразительного искусства. – Знание названий и назначения материалов, инструментов и приспособлений, используемых на уроках изобразительного искусства. – Умение использовать различные изобразительные техники и приемы в процессе рисования. – Получение удовольствия, положительных эмоций от процесса изобразительной деятельности и ее результата. – Стремление к собственной творческой деятельности и демонстрации результата своей работы.
Развитие вкуса и способности к самовыражению в искусстве.	<ul style="list-style-type: none"> – Накопление образных представлений и впечатлений, развитие жизненного опыта, наблюдательности, представлений о практическом значении художественной

	<p>деятельности в жизни людей.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Умение отображать окружающую действительность, свое отношение к ней доступными художественными средствами. – Умение использовать навыки, полученные на занятиях искусством для выполнения творческих работ. – Участие в выставках, конкурсах, концертах, спектаклях, презентациях и т.д.
<p>Коррекция отклонений в умственном развитии средствами изобразительного искусства и художественного ремесла.</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Умение анализировать форму, конструкцию, пространственное положение, тональные отношения, цвет изображаемых предметов; сравнивать признаки одного предмета с признаками другого предмета; рассматривать и проводить анализ произведений изобразительного искусства (вид, жанр, форма, содержание). – Умение самостоятельно планировать ход работы; рационально организовывать свою деятельность в художественной деятельности; самостоятельно выполнять художественную работу. – Умение осуществлять контроль в ходе работы; исправлять свой рисунок (изделие); сравнивать свой рисунок (изделие) с изображаемым предметом; самостоятельно давать словесный отчет о проделанной работе; подробный анализ своего рисунка (изделия) и рисунка (изделия) другого человека, отмечая в работе достоинства и недостатки. – Аккуратное, и по возможности точное выполнение практических действий при выполнении технико-технологических приемов рисования.

Заключение

Изобразительная деятельность формирует такие важные качества личности, как активность, самостоятельность, инициативность, целеустремленность. Кроме того, изобразительное творчество в целом способствует поднятию общего жизненного тонуса. Занятия изобразительным

искусством при правильной их постановке оказывают существенное воздействие на интеллектуальную, эмоциональную и двигательную сферы, способствуют формированию личности умственно отсталого человека, воспитанию у него положительных навыков и привычек.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Федорова П.С., Филиппова М.В. Социальные технологии в реабилитационной деятельности психоневрологического интерната: монография // Профессиональная библиотека работника социальной службы. 2018. №1. С. 256.
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. Москва: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. 512 с.
3. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Роль преподавателя вуза в развитии творческих способностей студентов // Проблемы творческого развития личности в системе образования: сборник статей по материалам IV всероссийского научно-практического семинара. Москва: Институт художественного образования и культурологии РАО, 2017. С. 192-194.
4. Шадриков В. Д. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В.Д. Шадриков, В.А. Мазилков. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 411 с. Текст: электронный // ЭБС Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/384668> (дата обращения: 25.03.2020).

УДК 374.32

Костикова И.Ю., Моднов С.И.

КРУЖКОВАЯ РАБОТА ПО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация.** В современных условиях научно-технического прогресса возрастает роль технологического образования школьников. Формирование у обучающихся интереса к конструированию технических систем, навыков программирования, алгоритмического и логического мышления актуализирует задачу организации кружковой работы школьников, направленной на развитие у молодежи технологической культуры.*

© Костикова И.Ю., Моднов С.И., 2020

Ключевые слова: технологическое образование, кружковая деятельность, робототехника, дополнительное образование школьников.

Kostikova I.Yu., Modnov S.I.

GROUP WORK ON TECHNOLOGICAL EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

Abstract. *In modern conditions of scientific and technological progress, the role of technological education of schoolchildren is growing. The formation of students' interest in the design of technical systems, programming skills, algorithmic and logical thinking actualizes the task of organizing the group work of schoolchildren aimed at developing technological culture among young people.*

Keywords: *technological education, circle activity, robotics, additional education of schoolchildren.*

Введение

Содержание технологического образования связано с развитием ряда направлений научно-технического прогресса, важнейшими из которых являются такие технологические тренды, как робототехника, аддитивные технологии, беспилотные летательные аппараты и т.д. Профессионально-техническая ориентация системы образования выражается не только в последовательном внедрении основ технологии в учебный план, но и в формировании программ дополнительного образования на основе кружковой деятельности. Анализ направлений кружковой деятельности технологического профиля показывает [11], что свыше половины из них составляет изучение основ робототехники и программирование микроконтроллеров.

Поскольку робототехника относится к наиболее перспективным направлениям в области информационных технологий, то современное производство, в частности, автомобилестроение, микроэлектроника, станкостроение уже невозможно представить без использования различных роботизированных систем. Данный подход набирает популярность и проникает во все области жизни человека во всем мире. Следовательно, дальнейшее развитие подобных

производств приведет к спросу на большое количество специалистов в области робототехники. Тем самым перед современной системой образования будут ставиться новые задачи по подготовке качественных кадров. К их решению необходимо подходить комплексно [5].

Подготовить молодежь к реалиям окружающего мира, к самостоятельному труду, профессиональному самоопределению и овладению различными профессиями призвана вся система общего образования, и, в первую очередь, ее важнейшая составляющая – система технологической подготовки школьников. Целью технологического образования нормативно определена подготовка учащихся к самостоятельной трудовой деятельности и последующему получению профессий в различных сферах деятельности [9].

Теоретические основы исследования

Практика подготовки специалистов в Ярославском государственном техническом университете показывает, что изучение комплекса классических физико-математических и привычных инженерных дисциплин для формирования требуемых компетенций выпускников недостаточно. Повсеместное внедрение информационных технологий в программы подготовки специалистов различных профилей позволило успешно решить эту проблему. Но преподаватели вуза сталкиваются с недостаточным уровнем подготовки абитуриентов в сфере технологического образования.

Для того, чтобы будущий студент технического вуза мог успешно освоить проектирование технологических процессов с использованием оборудования с числовым программным оборудованием, робототехники, 3-D принтеров, он должен не только обладать знаниями по математике и физике, но и понимать принципы работы исполнительных механизмов, электро- и пневмоприводов, других основных элементов мехатроники. Желательно быть знакомым с основами программирования, владеть пакетами востребованных компьютерных программ.

Начальный этап обучения школьников робототехнике основывается на использовании специальных наборов-конструкторов, в состав которых входят и программируемые

микроконтроллеры. На данный момент существуют различные семейства наборов для конструирования, которые позволяют охватить практически каждую возрастную группу, начиная с учеников младших классов и заканчивая учащимися старших классов, что позволяет организовать поэтапное выполнение образовательного процесса. Таким образом, в рамках школьного курса по информатике изучение робототехники можно реализовать как в начальной, так и в средней, и старшей школе.

С педагогической точки зрения, рассматривая возможность использования подобных конструкторских наборов при изучении робототехники, можно отметить ряд важных достоинств. Во-первых, формирование у учащихся мотивации к получению знаний. Многие ученые в своих исследовательских работах подробно рассматривали и изучали проблемы мотивации учащихся. Например, немецкий педагог А. Дистервег отмечал, что «...ум ребенка невозможно наполнить знаниями, он сам должен схватывать и усваивать их; человеку невозможно сообщить знания, возможно только их предложить, но овладеть ими он может только в результате собственной деятельности (самодетельности)» [3]. Г.И. Щукина подчеркивает, что при отсутствии интереса никакие знания не будут прочными, поэтому задача учителя заключается в развитии интереса ребенка к предмету [12].

При работе с наборами-конструкторами на занятиях по робототехнике учащиеся видят результаты своей работы и могут отрабатывать полученные знания на практике. Деятельность по созданию робота носит выраженный проектный характер и происходит путем решения нестандартных многовариантных задач, что, несомненно, способствует развитию творческих способностей обучающегося.

Во-вторых, имеет место развитие интереса к конструированию технических систем. Подобные конструкторы применяются в образовательном процессе с целью популяризации профессии инженера, а также зарождения у учащихся интереса к робототехнике. Процесс дополнительного образования должен осуществляться на принципах добровольности и свободы проявления учебно-познавательных интересов и устремлений ребенка. Ведущей задачей в этом

аспекте является не столько получение новых знаний (хотя это тоже необходимо), сколько выявление предпочтений и диагностика учебно-познавательных возможностей ребенка в его природосообразном образовательном развитии [1].

В-третьих, это развитие навыков программирования, формирование алгоритмического и логического мышления. В условиях информатизации образования появилась необходимость в принципиально новых подходах к развитию алгоритмических умений школьников. Причин этому несколько, основная из них состоит в том, что система образования не стоит на месте и практически ежегодно как для начального, так и для среднего звена школы выпускаются новые учебники, в которых от учеников требуется проявление активной мыслительной деятельности для усвоения представленного материала. А.П. Чернявская, Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова подчеркивали, что «современная образовательная парадигма требует, чтобы ученик в процессе обучения был поставлен в ситуацию выбора, имел возможность для развития творческих способностей, а также, чтобы обучение удовлетворяло жизненным запросам учащихся» [2]. Кроме того, во многих школах нашей страны активно запускаются различные факультативные курсы логики и информатики, в ходе прохождения которых развивается как алгоритмическое, так и логическое мышление учащихся. Таким образом, целенаправленная педагогическая деятельность по развитию логической составляющей мышления детей младшего возраста дает благоприятный результат, повышая в целом уровень их способностей к обучению в дальнейшем. Многочисленные психологические исследования показали, что тот тип интеллекта, который складывается к 7-8 классам, качественно изменить уже практически невозможно (Дж. Брунер, Д. Гилфорд, М.А. Холодная, Л.А. Ясюкова и др.) [4].

Старый подход к обучению школьников в рамках дисциплины «Информатика», в котором навыки программирования прививались только благодаря таким языкам программирования как Паскаль или Бейсик, а в некоторых школах и вовсе раздел программирования не затрагивался, уже не отвечает реалиям сегодняшнего дня. Современное

образование требует более активного внедрения робототехники в курс школьной информатики.

Таким образом, для образовательной робототехники характерны следующие отличительные особенности:

1) Связь с дисциплинами естественнонаучного (математика, информатика, физика, химия, биология) и социально-гуманитарного циклов;

2) Умение достигать конкретного результата и понимать смысл обучения;

3) Прямая возможность развития универсальных действий [8].

Однако существуют и некоторые трудности при внедрении основ робототехники в современную систему образования. Следует отметить, что раздел робототехники в современных образовательных программах по информатике либо представлен частично, либо вовсе отсутствует. Это обстоятельство крайне усложняет преподавание данного раздела в рамках стандартного курса информатики. Но, несмотря на это, робототехника продолжает набирать популярность среди детей, что способствует открытию большого количества кружков и клубов на базе государственных школ, университетов и частных IT-школ.

Материалы и методы исследования

За последние десятилетия было разработано и произведено большое количество различных конструкторов, например, LegoMindstorms NXT, Arduino, Crickets и другие, которые подготовили почву для популяризации робототехники среди учащихся. Анализируя применимость в образовании различных робототехнических платформ можно сделать вывод, что более удобными при обучении школьников будут наборы двух самых популярных и распространенных серий: LegoMindstorms и Arduino. Каждая из данных платформ имеет свои особенности, поэтому нельзя утверждать, что одна из них уступает другой.

Эмпирической базой для исследования явилась кружковая работа в детском оздоровительном лагере им. Горького, расположенном на территории Ярославской области [7]. В ходе подготовки к педагогической практике преподавателями и студентами ЯГТУ была разработана программа

дополнительного образования школьников «Мир современной инженерии», основное содержание которой заключается в овладении основами робототехники. Этот краткий образовательный курс за все четыре летние смены 2019 г. прослушали свыше восьмидесяти человек, 51 из них успешно закончили обучение и получили сертификаты не только от ведущего технического вуза региона, но и от одной из российских консалтинговых фирм (см. рис. 1) [6, 10].



Рис. 1. Результаты прохождения школьниками курса «Мир современной инженерии» в ДОЛ им. Горького

В рамках курса «Мир современной инженерии» было принято решение, что дети будут знакомиться с робототехникой, работая на платформе Arduino. Решение в пользу данного конструктора обусловлено рядом причин:

1. данный набор микроконтроллеров в большой степени похож на набор «юный техник», поскольку при работе с ним дети видят реальное «железо», компьютерные платы, провода, разъемы, следы пайки. Таким образом, у них формируется представление о технологии создания машины, а в большинстве других конструкторов эта технологическая начинка скрыта под игрушечной оболочкой;
2. Arduino используются и в реальной жизни. С помощью данного конструктора создаются действующие, прикладные

решения, например, для создания «умного дома», интернета вещей, систем контроля и управления доступом, автоматизированных устройств и многое другое. Таким образом, созданные на этой платформе роботы выглядят в большей степени «настоящими»;

3. для платформы выпускается огромное количество разнообразных датчиков и комплектующих, а некоторые из них являются лучшими по точности и скорости среди этого класса;

4. для программирования плат используются «взрослые» языки программирования;

5. опыт проведения занятий по программе «Мир современной инженерии» показал, что у ребенка возникают предпосылки для свободы творчества. При создании конструкций можно использовать фактически любые детали. В случае необходимости, ребенок может самостоятельно спроектировать и распечатать деталь на 3D-принтере или позаимствовать ее из других, даже не предназначенных для этого наборов. При этом, если грамотно программировать и выполнять коммутацию, то спроектированная и изготовленная автором роботизированная система будет исправно работать;

6. Немаловажно и то, что работа на рассматриваемой платформе является весьма доступной в финансовом смысле, а неизбежные поломки различных мелких деталей и комплектующих не легли тяжелым бременем на плечи организатора.

Результаты и их обсуждение

За весь период работы кружка «Мир современной инженерии» его посетили дети в возрасте от 8 до 17 лет. Основную аудиторию, на которую изначально и был рассчитан курс, составили дети в возрасте 14 лет (29%), 12 лет (22%) и 13 лет (20%) (см. рис. 2). Как показала практика проводимых занятий, большинству детей младше 12 лет материал давался сложно.

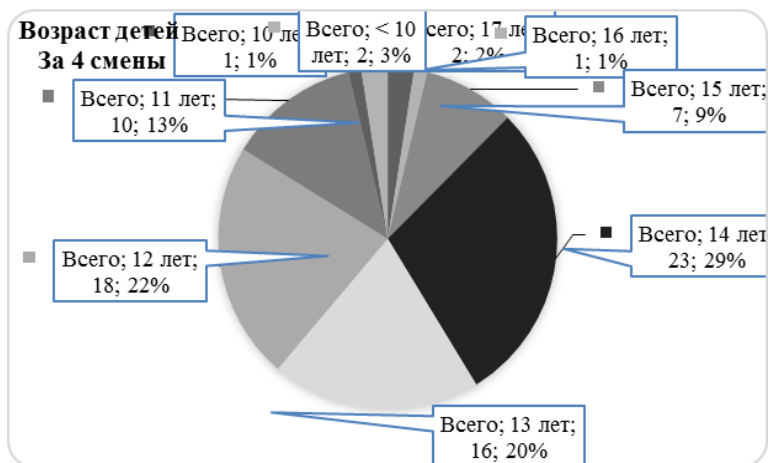


Рис. 2. Возрастная характеристика учащихся кружка

Дети в возрасте 12 лет и старше обладали должным уровнем базовых знаний для обучения, поэтому у них почти не возникало проблем с усвоением материала и выполнением заданий. В результате большинство получили итоговые сертификаты.

Трудности с пониманием материала возникли у детей младше 12 лет, что объясняется отсутствием знаний по физике и информатике, а также опыта работы с компьютером. Это вполне прогнозируемая ситуация, однако, по организационным причинам преподаватели были вынуждены заниматься и с детьми младше 12 лет, что, впрочем, вызывало у большинства из них неподдельный интерес.

Следующий блок проблем, выявленный в ходе работы во всех возрастных группах, связан с отсутствием заинтересованности и мотивации к обучению у части детей, поскольку некоторые склонялись к занятиям в других кружках, но из-за ограниченного приема не могли туда попасть. Кроме того, встречались дети, у которых наблюдался интерес в основном к результату решения задач, а не к процессу изучения, что влекло дополнительные трудности. Также были и дети, которые вовсе не интересовались студиями дополнительного образования, а предпочитали лишь отдыхать в лагере. Им было сложно сконцентрироваться над решением конкретной задачи и

довести дело до логического завершения. Однако, в целом, большинство старались выполнять все выданные задания и довольно успешно завершали курс обучения.

Таким образом, при создании кружков дополнительного образования необходимо учитывать их особенности, а также, для каких возрастных категорий они предназначаются. Либо разрабатывать отдельные материалы для каждой возрастной группы, основываясь на уровне имеющихся у ребенка знаний. То есть необходимо составлять учебную программу с расчетом на то, чтобы могли заниматься дети разных возрастов. Обучение должно быть более интерактивным, что будет способствовать повышению уровня заинтересованности у детей. Например, проводить обучение в формате игр, соревнований, где каждый ребенок сможет проявить себя и показать свои сильные стороны. В таком случае, ребенок будет более заинтересован в обучении, и сможет успешно применить полученные навыки в будущем.

Заключение

В настоящее время во всем мире признается, что необходимо формировать у молодежи технологическую культуру. Поэтому работа различных кружков, направленных на технологическое образование школьников, должна служить повышению их интеллектуального потенциала и образовательного уровня. Кружковая деятельность также призвана развивать творческие способности школьника, способность воспринимать современные технологии и формировать предпосылки для достижения успехов в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В., Серебренников Л.Н. Проектная деятельность как средство профессионального самоопределения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 65-70.
2. Байбородова Л.В., Харисова И.Г. Технологии педагогической деятельности. Часть I. Образовательные технологии: учебное пособие / под общ. ред. А.П. Чернявской, Л.В. Байбородовой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 311 с.
3. Беганцова И.С., Карюхина А.С. Изучение мотивации учебной деятельности младших подростков в условиях

- общеобразовательной школы // Молодой учёный. №21 (80). 2014. С. 72-76. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/80/13784/> (дата обращения 17.02.2020).
4. Белошистая А.В., Левитес В.В. Развитие логического мышления младших школьников: учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 129 с.
5. Образовательная робототехника: дайджест актуальных материалов // ГАОУ ДПО «Институт развития образования Свердловской области»; сост. Т.Г. Попова. Екатеринбург: ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2015. 70 с.
6. Официальный сайт компании «1С». URL: <http://1c.ru/> (дата обращения 17.02.2020).
7. Официальный сайт ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет». URL:<https://www.ystu.ru/> (дата обращения 17.02.2020).
8. Самылкина Н.Н., Тарапата В.В. Робототехника в школе: методика, программы, проекты. Москва: Лаборатория знаний, 2017. 109 с.
9. Серебренников Л.Н. Комплексная технологическая подготовка школьников. ЯГПУ, 2004. 44 с.
10. Степанова Е.А., Костикова И.Ю., Аракчеева А.А., Личак Н.А. О проблемах мотивации детей в секции робототехники // Молодой учёный. 2019. №47. С. 54-56. URL: <https://moluch.ru/archive/285/64301/> (дата обращения: 17.02.2020).
11. Технологическое образование школьников: актуальная ситуация и пути развития. Аналитический отчет за 2018 год / Кружковое движение НТИ, Институт образования НИУ ВШЭ. Москва: Ваш Формат, 2018. 129 с.
12. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. // Педагогика. 1971. С. 22-33.

Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО
МАТЕМАТИКЕ**

***Аннотация.** Проблема подготовки будущих учителей математики к внеурочной деятельности школьников связана с развитием самостоятельной работы, осуществляемой студентами в рамках дисциплин методического цикла и производственных практик. Рассматриваются различные виды самостоятельных работ при подготовке к организации внеурочной деятельности, приводятся примеры их реализации.*

***Ключевые слова:** внеурочная деятельность по математике; виды самостоятельных работ, методические задания, методическая подготовка студентов.*

Burakova G.Yu., Karpova T.N.

**ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF
STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN
PREPARATION FOR EXTRA-TIME MATHEMATICAL
ACTIVITY**

Abstract. The problem of preparing future mathematics teachers for extracurricular activities of schoolchildren is associated with the development of independent work carried out by students in the framework of the disciplines of the methodological cycle and production practices. Various types of independent work are considered in preparation for the organization of extracurricular activities, examples of their implementation are given.

Keywords: extracurricular activities in mathematics; types of independent work, methodological tasks, methodological preparation of students.

Введение

Реализация новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования предполагает изменение отношения к результатам обучения, оценке уровня сформированности общепрофессиональных компетенций.

Общая тенденция совершенствования образовательного процесса связана с необходимостью активизировать познавательные интересы и максимально развивать самостоятельность обучающихся. Студенты должны приобрести опыт решения профессиональных задач: осознавать постановку цели, формулировать проблемы и находить пути их решения, планировать собственную деятельность и оценивать ее эффективность.

Реализовать это можно через организацию системы самостоятельной работы на занятиях по методическим дисциплинам и в период производственной практики. Приобретенный профессиональный опыт позволит будущим учителям математики в дальнейшем формировать и развивать познавательную активность и самостоятельность учащихся.

Теоретические основы исследования

Самостоятельная работа студентов является одной из важных составляющих учебного процесса, в результате которой формируется научное мировоззрение и личностная позиция, повышается уровень математической подготовки, закрепляются приобретенные знания, развивается творческая активность будущих педагогов.

Профессиональная подготовка будущего учителя математики должна способствовать формированию готовности к непрерывному самообразованию, повышению уровня профессиональной компетентности, что невозможно, если в процессе обучения в вузе не были сформированы навыки самостоятельной работы. Процесс обучения необходимо организовать таким образом, чтобы у студентов возникла внутренняя потребность в самосовершенствовании, самообучении, что возможно через специально организованную деятельность по формированию познавательной самостоятельности [1].

Существуют различные подходы к трактовке понятия «самостоятельная работа». Согласно Б.П. Есипову, самостоятельная работа рассматривается как форма организации деятельности учащихся; И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин считают самостоятельную работу средством вовлечения учащихся в познавательную и практическую деятельность. Согласно

подходу А.Г. Ковалева и А.В. Усовой, самостоятельная работа является методом обучения. Будем придерживаться подхода П.И. Пидкасистого, который определяет самостоятельную работу как организованную преподавателем деятельность, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время [3].

Рассмотрим следующие виды самостоятельных работ в зависимости от характера самостоятельной деятельности студентов в каждом из них [2]:

- по образцу;
- реконструктивно-вариативная;
- частично-поисковая;
- исследовательская.

Материалы и методы исследования

При подготовке студентов к работе учителем математики самостоятельная работа, являясь важнейшей формой самовыражения личности, проявления ее индивидуальных возможностей и черт, должна быть организована специальным образом. Немаловажную роль в обучении играет подготовка к организации внеурочной деятельности школьников. При этом виды самостоятельной работы студентов при подготовке к внеурочной деятельности школьников по математике согласуются с видами работ указанными ранее.

Выполнение самостоятельной деятельности *по образцу* предполагает освоение способов выполнения заданий по указанию преподавателя с использованием образца. Примерами подобных методических заданий являются следующие:

- составьте самостоятельную работу по указанной теме для организации внеурочной работы по математике;
- составьте для учащегося задание с промежуточными пропусками по решению упражнения или доказательства теоремы;
- после рассмотрения решения задачи разными способами на занятии, оформите решение разными способами аналогичной задачи;

–на основании имеющегося образца решения задачи повышенной сложности приведите решение нескольких подобных задач.

Для школьников особую трудность представляет решение задач с параметрами, которые рассматриваются на элективных курсах. Студенты, готовясь к проведению таких курсов, изучая дисциплину Дополнительные разделы школьного курса математики, на занятии получают образец решения задачи графо-аналитическим способом. В качестве самостоятельной работы им предлагается решить подобные задачи по приведенному образцу.

Реконструктивно-вариативная работа связана с приобретением опыта переноса знаний и умений, их обобщения и преобразования.

Здесь могут быть представлены следующие методические задания:

- разработайте методику работы с типовой задачей для внеурочного занятия по математике;
- предложите алгоритм решения однотипных задач;
- на основании предложенного списка литературы и ориентировочного плана составьте занятие математического кружка, математическую викторину по указанной теме для учащихся 5-6 классов;
- составьте математический кроссворд по данной теме;
- для конкретного класса составьте макет математической газеты приуроченной к неделе математики;
- выполните анализ проведенного внеклассного мероприятия;
- сделайте доклад об организации внеурочной деятельности по математике в школе, в которой проводилась производственная практика.

Частично-поисковая самостоятельная работа предполагает определение объема недостающих знаний, путей их поиска для выполнения задания. Данный вид работы включает в себя элементы творческой деятельности и направлен на приобретение и совершенствование собственного профессионального опыта.

Примеры подобных методических заданий:

- разработайте тематику занятий элективного курса для определенного класса, составьте список литературы для учителя и учащихся;
- разработайте занятие на определенную тему данного элективного курса и сделайте сообщение в студенческой группе с использованием самостоятельно составленной презентации;
- разработайте и проведите внеурочные занятия по математике в период прохождения производственной практики в школе;
- составьте практические разработки по организации внеурочной деятельности в рамках выполнения курсовой работы по методике обучения в области математики.

Исследовательская самостоятельная работа позволяет приобрести творческие умения и навыки в процессе выполнения определенных заданий. Студенты включаются в творческую учебно-исследовательскую деятельность, проводят систематические исследования, реализуют свой творческий потенциал. Примерами подобных методических заданий являются:

- разработайте учебный проект для учащихся 5-6, 7-9 или 10-11 классов;
- в рамках выполнения выпускной квалификационной работы разработайте элективный курс по данной теме;
- составьте задачи для проведения квэста по определенной тематике;
- разработайте и проведите «Урок одной задачи» по геометрии (алгебре);
- подготовьте доклад с презентацией, статью (тезисы) на научную студенческую конференцию по теме самостоятельно выполненного исследования;
- разработайте методическое задание (проект) для методико-математической олимпиады студентов;
- составьте вариант школьной олимпиады по математике.

Результаты и их обсуждение

На кафедре математического анализа, теории и методики обучения математике имеется практический опыт организации

самостоятельной работы по подготовке к внеурочной деятельности будущих учителей математики. Студенты, начиная со второго курса, регулярно выполняют самостоятельные задания предложенного вида и в конце обучения демонстрируют приобретенный опыт организации внеурочной деятельности школьников.

Самостоятельно выполненные рефераты, доклады и презентации позволяют будущим учителям математики совершенствовать профессиональные умения проведения внеурочной работы в школе. Темы рефератов и докладов достаточно разнообразны: «Русские математики и их роль в развитии науки», «Открытия великих математиков в разных областях науки (математика и физика, математика и химия и т.п.)», «Математическое путешествие по Ярославлю», «Картина Н.П. Богданова-Бельского «Устный счет. В народной школе С.А. Рачинского»».

При прохождении производственной практики студентами были самостоятельно разработаны и проведены внеурочные занятия, посвященные году театра в России на тему «Первый русский театр». Целью занятий было знакомство учащихся с историей создания и развития драматического театра им. Ф. Волкова посредством решения математических задач. Организованная будущими учителями математики работа способствовала знакомству школьников с историей возникновения театрального искусства на Руси, создания и развития первого русского театра, знакомству с личностью Федора Волкова через решение различных заданий математического характера, основанных на реальных исторических фактах.

Используя материалы по культуре и истории Ярославского края, студентами самостоятельно были составлены системы заданий для организации внеурочной деятельности. Будущими учителями математики разработаны занятия, посвященные симметрии изразцов храмов Ярославской области. Школьники познакомились с историей возникновения и применения изразцов для отделки фасадов и интерьеров монастырских и церковных строений на Руси, научились определять количество осей симметрии у разных изразцов.

На старших курсах студенты самостоятельно разрабатывают и апробируют учебные проекты, направленные на повышение познавательного интереса школьников к изучению математики. Проекты на темы «Геометрия родного города», «Симметрия в музеях села Вятское», «Правильные многоугольники и многогранники в живописи и архитектуре», «Двенадцатеричная система в разных аспектов прошлого и настоящего», «С математикой по Золотому кольцу», «Координаты, функции, графики», «Ярославская область в годы Великой отечественной войны» демонстрируют творческий подход студентов к выполнению самостоятельной деятельности, их творческий потенциал.

Одним из сложных заданий, предлагаемых студентам для самостоятельного выполнения, является составление и подбор задач для квестов определенной тематики. В текущем учебном году бакалаврами был разработан квест, посвященный 75-летию Победы в Великой отечественной войне. В квесте выделены девять наиболее значимых военных сражений, по которым школьники готовили информацию, а затем решали математические задачи с военной тематикой. Магистранты составили квесты «Книга жизни на языке математики», «Празднуем 1010-летие родного города», которые предполагают участие команд школьников 9-11 классов и носят профориентационный характер.

Активное включение студентов в самостоятельную работу по подготовке к внеурочным занятиям по математике позволяет им приобрести опыт профессиональной деятельности. При организации самостоятельной работы особая роль отводится формированию потребности перехода от одного вида самостоятельных работ к другому. Показателем эффективности данной работы является тот факт, что будущие учителя математики участвуют в различных конкурсах, готовят задания для методико-математических олимпиад, выступают на Фестивалях науки Ярославской области и ЯГПУ и прочих конкурсах. Именно эти студенты демонстрируют наилучшую подготовку к внеурочной деятельности по математике.

Заключение

Процесс изучения методических дисциплин организован таким образом, что студенты выполняют различные виды самостоятельных работ, при этом уровень самостоятельности и творчества будущих учителей математики непрерывно возрастает. Имея опыт самостоятельного выполнения заданий для организации внеурочных занятий, студенты реализуют его в дальнейшей профессиональной деятельности. Привитие будущим учителям математики навыков осуществления различных видов самостоятельных работ способствует совершенствованию методической подготовки будущего профессионала.

Библиографический список

1. Буракова Г.Ю. Самостоятельная работа студентов-бакалавров в условиях реализации новых стандартов образования (на примере изучения «Элементарной математики»)// Ярославский педагогический вестник. 2013. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 95-100.
2. Новик И.А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе: монография. Минск.: БГПУ, 2003. 178 с.
3. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижериков, Т.А. Юзефовичус; под ред. П.И. Пидкасистого. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Издательский центр «Академия», 2014. 624 с.

УДК 37.013

Березин Д.Т., Таланов С.Л., Румянцева Е.С.

СТИМУЛИРОВАНИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К ИНВЕСТИЦИЯМ В ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ РАБОТНИКОВ: НА ПРИМЕРЕ СУДОСТРОИТЕЛЬНЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Аннотация. Анализируется взаимосвязь инвестиций в человеческий капитал и снижения издержек производства, повышения производительности труда на судостроительных предприятиях. В ходе проведенного исследования установлено, что руководство предприятий выделяет средства на профессиональную переподготовку и повышение квалификации

© Березин Д.Т., Таланов С.Л., Румянцева Е.С., 2020

работников, на профилактические мероприятия по укреплению здоровья и повышение качества трудовой жизни. При этом выявлено, что в структуре вложений в образование преобладают долгосрочные финансовые вложения. Администрация предприятий обеспечивает условия для притока наиболее подготовленной части трудовых ресурсов на свои предприятия из малых городов.

Ключевые слова: образование, человеческий капитал, инвестиции, экономический рост, качество жизни.

Berezin D.T., Talanov S.L., Rumyantseva E.S.
**EMPLOYERS' STIMULATION TO INVEST IN HUMAN
CAPITAL OF EMPLOYEES: ON THE EXAMPLE OF
SHIPBUILDING ENTERPRISES**

Abstract. *The article analyzes the relationship between investment in human capital and reducing production costs, increasing labor productivity at shipbuilding enterprises. In the course of the research, it was found that the management of enterprises allocates funds for professional retraining and advanced training of employees for preventive measures to strengthen health and improve the quality of working life. At the same time, it was revealed that the structure of investments in education is dominated by long-term financial investments. The administration of enterprises provides conditions for the inflow of the most prepared part of labor resources to their enterprises from small cities.*

Keywords: *education, human capital, investment, economic growth, quality of life.*

Введение

Для модернизации экономики необходимо повышение производительности труда и сокращения издержек. Прогресс приводит к тому, что все время совершенствуется производственный процесс, предприятия вкладывают огромные средства в основной капитал, в частности, закупается современное дорогостоящее оборудование. Но ни одно самое совершенное оборудование и искусственный интеллект пока не в состоянии полностью заменить человека. Поэтому необходимо все время делать инвестиции в человеческий капитал. Только

высококвалифицированные кадры способны быстро осваивать новое оборудование и соответствовать требованиям современного технологического процесса.

Учитывая все вышеперечисленное, мы провели исследование, в рамках которого проанализировали взаимосвязь инвестиций в человеческий капитал и снижения издержек производства, повышения производительности труда на судостроительных предприятиях г. Рыбинска.

Материалы и методы исследования

Осуществлена серия глубинных интервью:

- позиционными экспертами (n=10).
- преподавателями (n=10).
- студентами и работниками, ранее получившими образования в рамках целевого обучения, n=4.

Был проведен вторичный анализ данных:

- Федеральной службы государственной статистики России;
- Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Ярославской области;
- результатов социологических исследований, проведенных сотрудниками ФНИСЦ РАН (г. Москва).

Методологической основой исследования явились научные работы Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцевой, А.Ю. Куликова, И.Ю. Тархановой и ряда других исследователей [1, 2, 3, 4].

Основная гипотеза:

Вложение в человеческий капитал будет наиболее эффективно при соблюдении следующих условий:

1. В структуре вложений в образование должны преобладать долгосрочные финансовые вложения.
2. Необходимо совместное инвестирование в образование со стороны населения, бизнеса и государства.
3. Необходимо периодическое обучение и переобучение работников.

Результаты исследования

В Рыбинске работают четыре судостроительных предприятия. Есть верфи и в соседних городах – Череповце, Костроме, Ярославле. Анализ количества привлеченных инвестиций и скорости получения результата, показывают, что

судостроительный завод «Вымпел» г. Рыбинска является наиболее успешным предприятием в своей отрасли.

Руководство завода «Вымпел» целенаправленно и систематически вкладывает финансы в подготовку высококлассных специалистов, несмотря на то, что это требует больших затрат, так как ни в Рыбинске, ни в Ярославской области, ни в соседних субъектах федерации нет вузов, которые могли бы вести подготовку по судостроительным специальностям.

«Вымпел» сотрудничает с Санкт-Петербургским государственным морским техническим университетом, Нижегородским государственным техническим университетом имени Р.Е. Алексева и Волжским государственным университетом водного транспорта. Обучение ведётся на дневном отделении по программе бакалавриата «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры». Со студентами заключается договор на обучение по целевому направлению. Работники получают бюджетное место в университете, минуя конкурс, а предприятие – будущего сотрудника. Договор подразумевает обязательство отработать на заводе минимум пять лет после окончания обучения. Студентам-целевикам, которые успешно осваивают предметы, «Вымпел» выплачивает стипендии в сумме 10 тысяч рублей [5].

В 2017 году 26 сотрудников «Вымпел» поступили в НГТУ им. Р.Е. Алексева для обучения по программе бакалавриата по очно-заочной форме на направление «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры». Данная форма обучения позволяет работникам получить образование, не отрываясь от своей деятельности, и, кроме того, планировать свою профессиональную карьеру [5].

Как показало проведенное нами исследование, обучение велось и по программам магистратуры. В 2015 году 20 работников завода поступили в магистратуру в Санкт-Петербургский государственный морской технический университет по направлению: «Кораблестроение, океанотехника и системотехника объектов морской инфраструктуры», в 2017

году диплом получили 17 человек, что говорит с одной стороны о желании работников повышать свой уровень образования, а с другой, что учиться достаточно сложно.

В рамках исследования была проведена серия глубинных интервью с работниками судостроительного завода «Вымпел», которые обучались по целевому направлению, и с теми, кто еще только обучается по договору целевого обучения, n=4.

Далее приводим некоторые высказывания работников:

Татьяна, 31 год.

«Мой муж занимает высокую должность на предприятии. Имеет два высших образования. Первое получил в РГАТУ, второе (степень магистра) получал без отрыва от производства в Санкт-Петербургском государственном морском техническом университете. Посоветовал и мне получить образование. Техника и оборудование все время совершенствуется, постоянно необходимы новые знания, навыки и умения. В 2017 году узнала, что на предприятии набирается группа желающих учиться в Нижегородском государственном техническом университете. Посоветовавшись с мужем, решила попробовать поступить в НГТУ. Успешно сдала экзамены по математике, физике и русскому языку. В настоящее время успешно обучаюсь в вузе. Срок обучения 4 года».

Дмитрий, 33 года.

«Руководство целенаправленно повышает квалификацию работников предприятия. Причем внимание уделяется всем подразделениям. Идет постоянная модернизация производства, усложняется технологический процесс, поэтому получают новые знания сотрудники из конструкторско-технологического отдела, ОТК, службы строителей кораблей, опытного композитного производства, производственных цехов, учебного центра».

Как видно из интервью, работники предприятия положительно оценивают политику предприятия по инвестированию в человеческий капитал.

Далее мы провели серию глубинных интервью с позиционными экспертами, n=10. Нас как исследователей интересовало, есть ли отдача от инвестиций в человеческий

капитал в условиях динамичных изменений (то кризис, то подъем).

Далее приводим основные суждения позиционных экспертов по данной проблеме.

Позиционные эксперты пояснили, что руководство завода «Вымпел» систематически повышает образовательный уровень своих работников, периодически изыскивает ресурсы для направления сотрудников на обучение по программам бакалавриата и магистратуры, причем в ведущие вузы страны. Целенаправленно растут расходы на образование – включая общее и специальное, формальное и неформальное, подготовку на рабочем месте. Эксперты отметили также, что уже сейчас можно говорить о результатах вложений в человеческий капитал. В частности, на предприятии «Вымпел» существенно повышается качество трудовых ресурсов и как следствие растут заказы на продукцию. Данное предприятие является одним из престижных в городе Рыбинске. Большое количество выпускников образовательных учреждений стремится трудоустроиться на завод. Со слов позиционных экспертов, работники отмечают, что привлекает их высокая заработная плата, возможность поехать в командировку за границу, активный досуг молодежи.

В рамках исследования проведена также серия глубинных интервью с преподавателями, n=10. Нам как исследователям было важно изучить, как преподаватели оценивают работоспособность студентов, которые работают и учатся. Не влияет ли это в итоге на снижение качества обучения?

Далее мы приводим выдержки из серии глубинных интервью преподавателей.

Профессор, 65 лет:

«Студенты заочной формы обучения в рамках сессии испытывают стресс, тотальную загруженность, им не хватает времени. У многих семьи и загруженность на производстве. Кроме того, не каждый начальник желает, чтобы работник ездил на сессию. А ведь вкладывание в повышение квалификации работника – это вложение в повышение производительности труда. Мой многолетний опыт преподавательской деятельности показывает, что студенты,

совмещающие работу и учебу (заочники, вечерники), более требовательны, чем студенты очной формы обучения. Они желают получать практические навыки, умения, а не теоретические знания».

Доцент, 65 лет.

Очень позитивно, что есть ряд руководителей, которые систематически делают вложения в человеческий капитал. Для чего они это делают, понятно (повышение производительности труда, сокращение издержек и т. п.). Работникам тоже понятно для чего им нужно образование (карьера, перспективы, «неприкосновенность», так как необходимо отработать 5 лет после окончания обучения). Очевидно, что студентам приходится очень нелегко, ведь если студент выбрал для себя вечернюю форму обучения, то нужно понимать, что занятия будут проходить практически каждый день. Еще сложнее приходится тем студентам, которые уже успели обзавестись собственной семьей и детьми. Становится очень трудно совместить и работу, и учебу, не забывая при этом о своих домашних».

Как видно, преподаватели приветствуют деятельность руководителей предприятий по вложению в человеческий капитал. Но вместе с тем, отмечают трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся.

Заключение

Наше исследование демонстрирует, что руководство судостроительного завода «Вымпел» систематически и целенаправленно увеличивает расходы на получение общего и специального образования, что стимулирует рост производительности труда.

Библиографический список

1. Березин Д.Т. Организация самостоятельной работы студентов в вузе // Социально-политические исследования. 2019. № 3 (4). С. 73-86.
2. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 5. С. 100-103.

3. Таланов С.Л. Социализация молодежи и перспективы развития высшего образования // Almatater (Вестник высшей школы). 2010. № 6. С. 34-36.
4. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 131-135.
5. Как «Вымпел» решает проблему с профильным образованием. ИА «Черемуха». 1 апреля 2016. URL: <https://cheremuha.com/2016/04/01/kak-vyimpel-reshaet-problemu-s-profilnyim-obrazovaniem.html> (дата обращения: 27.01.2020).

УДК 37.018.26

Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WEB-САЙТА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВО
ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОДИТЕЛЯМИ
ВОСПИТАННИКОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования Web-сайт детского сада как нетрадиционной формы взаимодействия педагога дошкольной образовательной организации и родителей воспитанников.

Ключевые слова: взаимодействие, дошкольная образовательная организация, семья, нетрадиционные формы взаимодействия, Web-сайт ДОУ.

**Tarabarina T.I., Krasil'nikova E.V.
USE OF THE EDUCATIONAL ORGANIZATION'S WEB
SITE IN INTERACTION WITH THE PARENTS OF
PUPILS**

Abstract. The article considers the possibilities of using the kindergarten Web site as an unconventional form of interaction between the teacher of a preschool educational organization and the parents of pupils.

Keywords: interaction, preschool educational organization, family, non-traditional forms of interaction, kindergarten, Web site.

Введение

Существенные изменения, происходящие в социально-экономическом устройстве России XXI века, требуют реформирования системы образования. Новому тысячелетию нужна новая современная система образования, которая бы удовлетворяла требованиям государства и общества.

Воспитание детей – самая важная область нашей жизни. Наши дети – это будущие граждане нашей страны и граждане мира. Как утверждал А.С. Макаренко, «правильное воспитание – это наша счастливая старость, плохое воспитание – это наше будущее горе, это – наши слезы, это – наша вина перед другими людьми, перед всей страной» [2, с. 97].

Теоретические основы исследования

Интеграция России в единое экономическое, политическое и образовательное мировое сообщество привела к концентрации всеобщего внимания ученых на качестве образования, поиске надежных средств, методов и технологий его реализации, соотносимых с международными стандартами, разработке альтернативных форм сотрудничества с родителями.

Исследования Е.П. Арнаутовой, Н.М. Бутыриной, О.Л. Зверевой, Н.В. Микляевой подтверждают переход к «открытому» взаимодействию дошкольного учреждения и семьи. По мнению авторов, сотрудничество с родителями направлено, во-первых, на методическую, информационную, консультационную и коммуникационную помощь, во-вторых, на организацию взаимной совместной деятельности педагогов и родителей по воспитанию ребенка. Подчеркнем, что эти вопросы актуальны для всех мировых образовательных систем.

Большинство специалистов в области дошкольного образования не сомневаются, что традиционные формы взаимодействия уже не срабатывают в первой четверти XXI века. Однако признание того, что традиционные методы взаимодействия неэффективны, не мешает им доминировать в образовательном процессе ДОУ. В связи с принципиально новыми явлениями и тенденциями, которые ярко проявляют себя на рынке труда в социально-экономических условиях современной России, ужесточения и изменения требований работодателя к работающему персоналу, переходом на

ненормированный рабочий день в контексте глобальной конкуренции, актуализируется проблема: как организовать взаимодействие с родителями, когда традиционные до недавнего времени формы (встреча «За круглым столом», где родители на равных могут обсудить с педагогами волнующие их проблемы; «Вечера вопросов и ответов», «Устные журналы» и пр.) уже более не могут собрать аудиторию родителей в силу их занятости.

Материалы и методы исследования

Как известно, взаимодействие, которое проходит, как правило, в традиционных формах, характерных для старой, архаичной парадигмы «ДОУ – семья», сужает диапазон общения, не позволяет педагогам и родителям выявить западающие моменты в воспитании и образовании детей, а, следовательно, своевременно внести коррективы и оптимизировать образовательный процесс. На современном этапе эту цепочку дополняет еще одна составляющая «ДОУ – Web-сайт ДОУ – семья».

Рассуждая сегодня о возможностях использования педагогом информационно-коммуникационных технологий во взаимодействии с семьями воспитанников, следует отметить, что к ним можно отнести:

- дистанционное обучение родителей через информационные блоки на сайте;
- дистанционные психолого-педагогические консультации через электронную почту в режиме on-line и off-line;
- рассылка информационных листов по темам, интересующим родителей;
- оперативное информирование участников эксперимента по различным вопросам организации педагогического процесса и предстоящим мероприятиям в ходе эксперимента, через «ленту новостей» сайта.

Практика показывает, что Web-сайт является средством, позволяющим позиционировать ДОУ в виртуальном пространстве перед потребителем (т.е. родителями), а персональная страничка каждой группы помогает родителям отслеживать, как развивается их ребенок, какие занятия

проходят в группе, как он принимает участие в конкретном празднике, как занимается, что удастся, что «западет» и над чем ещё необходимо работать [3]. Когда родители заняты, а так чаще всего происходит, и не могут присутствовать на конкретных событиях в детском саду, стоит «кликнуть мышкой», чтобы виртуально там присутствовать, быть в курсе всех дел. И, главное, быть уверенным, что ребенку комфортно в группе. Выставленная на Web-сайте запись праздника – хорошая «память» для родителей, и такой информационный подход, безусловно, повышает их интерес к проводимым в ДОО мероприятиям.

Результаты и их обсуждение

Большинство современных родителей имеют возможность посещения сайта и владеют информационными технологиями на уровне пользователя ПК и выше. Поэтому для них не представляет сложности читать информационные блоки и материалы, расположенные на сайте.

Такая форма подачи материала вызывает большую заинтересованность родителей воспитанников детского сада. Родители отмечают удобство получения информации через Web-сайт, объясняя это тем, что при минимальных временных затратах они могут получать максимальный объем информации на интересующие их вопросы [1].

Помимо вышесказанного, подчеркнём, что дистанционная форма позволяет решить еще одну проблему – проблему низкой посещаемости родительских собраний. По мнению родителей, такая форма проведения родительских собраний наиболее удобна и повышает интерес к процессу воспитания детей. Вот мнение одной из мам: «Мне очень понравилась форма дистанционного проведения родительского собрания. В связи с плотным графиком работы я не всегда успеваю посетить собрания в детском саду, а здесь в удобное для себя время я смогла ознакомиться с предоставленными мне материалами».

Заключение

В заключении следует отметить, что дистанционное общение приводит к повышению интереса родителей к воспитательно-образовательному процессу, установлению

тесных контактов и партнерского сотрудничества детского сада и семьи.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.С., Семенец Н.В. Использование информационных технологий в деятельности ДОУ как отражение информационно-коммуникативной компетентности руководителя // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2013. №8. С. 54-61.
2. Макаренко А.С. Книга для родителей: Учебное пособие. Москва: Педагогика, 1981. 300 с.
3. Мацеевский Н.С. Разгони свой сайт. Методы клиентской оптимизации веб-страниц. Москва: Интернет-Университет информационных технологий, 2009. 264 с.

УДК 378. 147

Юферова М.А.

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ КОНСТРУКТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ

***Аннотация.** В условиях конфликтогенной образовательной среды возрастает роль формирования коммуникативной и конфликтологической компетентности всех участников образовательных отношений. В статье обсуждается проблема необходимости изучения и формирования конфликтологической компетентности педагога,*

***Ключевые слова:** конфликты в образовании, конфликтность, конфликтологическая компетентность педагога.*

Yuferova M.A.

TEACHER'S CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AS A CONDITION FOR CONSTRUCTIVE RESOLUTION OF SCHOOL CONFLICTS

***Abstract.** In a conflict-prone educational environment, the role of forming the communicative and conflict-related competence of all participants in educational processes increases. The article discusses the problem of the need to study and form the conflictological competence of a teacher.*

© Юферова М.А., 2020

Keywords: *conflict in education, conflict, conflictological competence of a teacher.*

Введение

В начале 2020 года в Государственную Думу России было направлено предложение о необходимости разработки законопроекта о статусе педагога с целью введения наказания за оскорбление и унижение достоинства учителей, а также за нападения на них при исполнении профессиональных обязанностей. Уже один этот факт свидетельствует о том, что современный российский педагог работает в условиях повышенной конфликтности образовательной среды, его статус, репутация, а иногда здоровье и жизнь могут оказаться под угрозой. Педагоги и руководители органов образования отмечают значительный рост числа школьных конфликтов, усиление интенсивности их протекания, большое разнообразие причин их вызывающих.

Среди факторов, определяющих возникновение конфликтов в образовании, исследователи Фролова Т.В., Рябова Т.М. [6] выделяют социально-экономические условия, а именно: низкий уровень финансирования системы образования в целом и конкретной образовательной организации, недостаточность материального стимулирования педагогов, нарастающий уровень коммерциализации образования, появление коррупционных практик, оказание квазирепетиторских услуг. Всё это приводит к снижению престижа педагогической профессии в глазах общественности, порождает пристальное внимание «потребителей образовательных услуг» к правомерности действий педагога, уровню его профессионализма, моральному облику, а педагогические конфликты получают широкий общественный резонанс.

В то же время наблюдается увеличение педагогической нагрузки, постоянная модернизация образовательных программ, форм отчётности, интенсификация документооборота в школе. Педагог находится в наиболее уязвимой позиции, поскольку выступает центральной фигурой образовательной деятельности и участвует в процессах взаимодействия с учениками, их родителями, коллегами и администрацией [2].

Нередко родители пишут жалобы на школу и педагогов в органы образования, полицию, средства массовой информации, заявляя о фактах нарушения прав обучающихся, недобросовестном выполнении педагогических обязанностей, жестоком отношении педагога. В настоящее время кажутся недопустимыми те дисциплинарные методы, которые применялись 30 лет назад (поставить ученика в угол, выгнать мешающего вести урок школьника за дверь, не пустить опоздавшего в класс). Даже замечание учителя в адрес ученика сейчас может быть истолковано родителем как посягательство на честь и достоинство ребёнка. Ученики могут вести запись высказываний учителя на диктофон, учителя боятся беседовать в классе с учеником один на один, поскольку цели такой беседы могут быть превратно истолкованы. Таким образом, у современного учителя отсутствуют легитимные формы дисциплинарных воздействий на учеников. Учитель наделяется всё большими обязанностями и всё меньше у него прав, в то время как у учеников и их родителей баланс смещается в сторону их прав, а обязанность обеспечить качественное образование, по их мнению – задача школы. Эта позиция, как принято сейчас называть, – позиция «получателей или потребителей образовательных услуг» трансформирует образование из общественного блага в товар, что влечёт за собой конфликты, сходные с конфликтами в системе «покупатель – продавец». Однако нередко недобросовестные потребители сами становятся источниками конфликтов.

Тем не менее, цена конфликтов в образовании довольно высока, они могут приобретать достаточно деструктивный характер, оказывая негативное влияние, в первую очередь, на восприятие учебного материала, эффективность отдельных программ обучения. В условиях конфликтогенного образовательного пространства учитель может оказаться стороной, свидетелем или посредником в школьном конфликте, поэтому эффективная коммуникация педагога может способствовать взаимопониманию, и, напротив, неосторожные слова учителя, неверно сделанные шаги могут превратить недоразумение в затяжной конфликт [7].

В связи с этим конфликтологическая подготовка педагогов общеобразовательных учреждений становится одним из актуальных направлений современного педагогического образования.

Теоретические основы исследования

Изучением вопросов, посвящённых особенностям профессиональной деятельности учителя, занимались такие отечественные и зарубежные учёные, как Л.М. Митина, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова, С.П. Безносков, Р.М. Грановская, Л.Н. Корнеева, В.Д. Шадриков, И.А. Штоббе, К. Маслач, С. Джексон и др.

Изучение вопросов конфликтологической компетентности нашло отражение в многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных учёных, среди которых: Г.Г. Бекмаганбетова, Н.В. Самсонова, Т.Р. Саралиева, С.В. Романов, А.Б. Немкова, О.И. Щербакова, М.М. Кашапов, Г.В. Чекмарева, Х. Корнелиус, Ш. Фэйр и др. [1, 4, 5].

Вместе с тем существует ряд противоречий: во-первых, нет единой концепции к определению «конфликтологической компетентности» и её места в системе компетентностей, во-вторых, не существует единого подхода к определению функциональных и структурных составляющих конфликтологической компетентности, в-третьих, требования профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» предполагают выполнение педагогом ряда функций, реализация которых возможна при наличии у педагога определённых компетенций, в том числе и конфликтологической, однако не все учебные программы специалистов – будущих педагогов содержат дисциплины, направленные на формирование такой компетентности [1].

Материалы и методы исследования

Мы провели исследование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы города Ярославля. В исследовании приняли участие 24 испытуемых в возрасте от 24 до 66 лет, со стажем работы от 1 года до 45 лет.

Был проведён анализ уровня конфликтологической компетентности с помощью диагностических методик: тест «Незаконченные предложения»; опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (МБИ), адаптация Н.В. Водопьяновой, вариант для учителей и преподавателей высшей школы, методика диагностики «помех» (барьеров) в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко; тест рефлексии, методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова.

Результаты и их обсуждение

1) Согласно методике «Незаконченные предложения» 42% испытуемых имеют низкий уровень конфликтогенности и высокий уровень мотивации конструктивного поведения в конфликте, 34% имеют средний уровень конфликтогенности и 20 % имеют высокий уровень конфликтогенности и соответственно низкий уровень мотивации конструктивного поведения в конфликтной ситуации.

Из них выше всего мотивация конструктивного поведения в конфликте по таким показателям, как отношение к деловым конфликтам (80%), адекватное понимание конфликта (осознание реального противоречия) (54%) и тенденция избегания конфликта (50%). А ниже всего мотивация конструктивного поведения по мотивам конфликтного поведения (50%) и гибкости ума, вниманию к условиям конфликта (42%). Следовательно, преобладающая часть учителей конструктивно настроены относительно деловых конфликтов, осознает существующие противоречия, в половине случаев осознанно старается избегать конфликтного взаимодействия, при этом в половине случаев мотив конфликтного поведения будет деструктивен и их действия в конфликте будут ригидны, что будет сопровождаться низким уровнем учёта условий конфликтного взаимодействия.

2) Методика диагностики «помех» (барьеров) в установлении эмоциональных контактов В.В. Бойко. Эмоции обычно не мешают общаться с партнерами 8 % респондентов, у 30% испытуемых имеются некоторые эмоциональные проблемы в повседневном общении, так же у 30% респондентов эмоции в некоторой степени осложняют взаимодействие с партнерами и у

34% респондентов эмоции явно мешают устанавливать контакты с людьми.

Корреляционный анализ показателей выгорания и наличия помех в установлении эмоциональных контактов показал сильную связь ($r=0,7$; $p=0,01$). Следовательно, мы можем говорить о связи уровня эмоционального выгорания специалиста и его поведения в конфликте, как коммуникативном процессе. Чем более «выгоревший» специалист, тем сильнее эмоции мешают его конструктивному взаимодействию в конфликте.

3) Методика диагностики уровня развития рефлексивности, опросник А.В. Карпова.

Большая часть исследуемых (84%) имеют средний уровень рефлексии, 8% имеют низкий уровень рефлексии (при этом они не имеют барьеров в установлении эмоциональных контактов и обладают низким уровнем эмоционального выгорания) и 8% высокий (который сочетается с высоким эмоциональным выгоранием и очень высоким количеством помех при контактах с людьми).

Таким образом, можно констатировать факт необходимости разработки и реализации программы формирования конфликтологической компетентности педагога, её когнитивного, эмоционального, мотивационного и поведенческого компонентов.

Заключение

Конфликтологическая компетентность состоит из знаний о конфликте, желания, умения и готовности его разрешать как с практической, так и с психологической точки зрения. Ряд профессиональных компетенций педагога указывает на необходимость овладения им конфликтологической компетентностью, как профессионально значимой и необходимой. Механизмами развития конфликтологической компетентности могут быть повышение уровня рефлексивности, мотивации конструктивного поведения в конфликтных ситуациях и снижение уровня эмоциональных помех в коммуникации.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Юферова М.А. Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 114-117.
2. Коряковцева О.А. Молодежь в межпоколенческом взаимодействии // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики // Под редакцией С.В. Рязанцева, Т.К. Ростовской Т.К.. Сер. «Демография. Социология. Экономика» Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ»», 2019. С. 172-176.
3. Медиация в образовании: учебное пособие / М.А. Юферова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, А.И. Стрелова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 67 с.
4. Самсонова Н.В. Методологические основы конфликтологической подготовки будущего педагога// Педагогические проблемы становления субъективности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Волгоград: ВГИПКРО, 2002. С. 62-68.
5. Саралиева Т.Р. Функции конфликтологической компетентности учителя// Образование и наука XXI века: материалы VII международной научной практической конференции. София: Бял ГРАД БГ:ООД, 2011. С. 18-23.
6. Фролова Е. В., Рябова Т.М., Рогач О. Конфликты в системе школьного образования: ключевые проблемы, специфика и факторы развития // Перспективы науки и образования. 2019. №3 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikty-v-sisteme-shkolnogo-obrazovaniya-klyuchevye-problemy-spetsifika-i-factory-razvitiya> (дата обращения: 23.03.2020).
7. Юферова М.А., Чернецова С.Б. К вопросу о профессиональной компетенции педагогов, участвующих в разрешении конфликтов в образовательном учреждении // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. Материалы восьмой всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / под научной редакцией М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. С. 102-104.

Тарабарина Т.И., Лысакова А.Ю.

**ОНАКОМЛЕНИЕ С МАЛОЙ РОДИНОЙ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
(на примере г. Данилова)**

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме патриотического воспитания подрастающего поколения. Представлена система работы дошкольной организации по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с малой Родиной. Раскрыта методика, позволяющая успешно формировать знания и представления о малой Родине у детей старшего дошкольного возраста.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание, малая Родина, старший дошкольный возраст.*

Tarabarina T.I., Lysakova A.Yu.

**FAMILIARIZATION WITH THE SMALL
MOTHERLAND OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN
(on the example of Danilov)**

***Abstract.** The article is devoted to the problem of patriotic education of the younger generation. The system of work of the preschool organization for familiarization of children of senior preschool age with the small Homeland is presented. The article reveals a method that allows successfully forming knowledge and ideas about the small Homeland in children of older preschool age.*

***Keywords:** patriotic education, small Motherland, senior preschool age.*

Введение

Патриотическое воспитание детей – это задача государственной важности. Приоритетная необходимость воспитания патриотизма у детей и молодежи определяется программой «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации» [4]. В данной программе патриотическое воспитание трактуется как «систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти, институтов гражданского общества и семьи по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению

гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины».

Теоретические основы исследования

Особенность патриотического воспитания дошкольников состоит в том, чтобы воспитать у ребенка, прежде всего, любовь к своей малой Родине, ее природе, родному дому, семье, истории и культуре своего города, поселка, села.

Патриотическое воспитание осуществляется в тесном взаимодействии с духовно-нравственным воспитанием. Одной из основных задач ФГОС ДО является «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества» [6].

Нравственность не развивается путём естественного взросления человека. Её формирует и совершенствует поток информации, который сопровождает ребёнка с рождения [3, 5]. В связи с этим огромное значение имеет помощь ребёнку в формировании первичных представлений о малой Родине.

Материалы и методы исследования

Дошкольный возраст – это период становления личности, когда закладываются основа гражданских качеств, развивается представление детей о человеке, обществе, культуре. Зарождаясь из любви к малой Родине, патриотические чувства перерастают в любовь к Отечеству [1, 2]. В детском саду ознакомление с окружающим миром осуществляется с учетом местных исторических, культурных, географических, климатических особенностей региона.

В связи с этим нами была разработана методика ознакомления детей старшего дошкольного возраста с малой Родиной. Опытная работа была проведена на базе МБОУ Покровской основной школы в дошкольной группе г. Данилова с мая по ноябрь 2019 года. Выборку составили 10 детей старшей группы, 10 родителей.

Целью нашей методики является формирование у детей старшего дошкольного возраста знаний и представлений о своей малой Родине.

В процессе работы были сформулированы конкретные задачи:

1. Развивать у детей старшего дошкольного возраста интерес к родному городу, его достопримечательностям, событиям, выдающимся людям, культуре.
2. Формировать у детей эмоционально-ценностное отношение к малой Родине.
3. Познакомить детей с символикой Данилова, с его историей, традициями, географическим и природным компонентами.
4. Познакомить детей с жизнью и творчеством выдающихся людей края.
5. Осуществлять сотрудничество с родителями в процессе работы.

Разрабатывая содержание методики, мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип историзма, использование хронологического порядка описываемых явлений.
2. Принцип использования различных форм, методов и приемов работы, способствующих воспитанию патриотических чувств детей старшего дошкольного возраста.
3. Принцип единства возрастного и индивидуального в развитии ребенка, что означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития.
4. Деятельностный принцип, который определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели.
5. Принцип сознательности и активности, основанный на осознанном включении детей в творческую деятельность.
6. Принцип систематичности и последовательности.
7. Принцип интегративности, необходимый для организации сотрудничества с социумом.

Исследование включало 3 этапа:

1. Диагностический этап: проведение первичной диагностики, разработка методики по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с малой Родиной.
2. Формирующий этап: апробация методики.
3. Контрольный этап: проведение повторной диагностики, обработка полученных результатов, оценка эффективности методики.

Методика предполагала три направления работы с детьми:

1. Организованная образовательная деятельность – беседы и рассказы педагога познавательной и развивающей направленности.
2. Совместная деятельность взрослых и детей – праздники, экскурсии, походы.
3. Самостоятельная деятельность детей – подвижные и дидактические игры, викторины, поисково-исследовательская деятельность.

Методика состоит из 5 блоков:

1 блок – «Родной город», включающий в себя 3 занятия: «Мой родной Данилов», «Достопримечательности Данилова», «Их именами славен край». Данный блок направлен на формирование представлений детей о городе, его достопримечательностях и выдающихся людях.

2 блок – «Символика родного города», который включает в себя познавательную беседу «Государственная атрибутика Данилова», целью которой является знакомство детей с государственной атрибутикой родного города (флаг, герб, гимн).

3 блок – «История народной культуры и традиций» включает беседу «Традиции и обычаи своего края».

4 блок – «Историко-географический и природный компонент», состоит из занятия «Растительный и животный мир края» и познавательной беседы «Река Пеленда». Данный блок направлен на расширение знаний детей о природных богатствах Даниловского района, знакомство с ландшафтом и с рекой Пелендой.

5 блок – «Личностный компонент» состоит из беседы «Мой любимый Данилов», целью которой является повышение эмоционального отклика и интереса к родному краю.

Данные блоки включают в себя дидактические, музыкальные и подвижные игры, продуктивные виды деятельности детей, тематические досуги и праздники, просмотр видеofilьмов. Важным элементом также является посещение музеев, памятников и достопримечательностей города Данилова.

Структура каждого занятия состоит из ритуала приветствия (направлен на сплочение группы и создание атмосферы доверия); основного содержания занятия (беседы, экскурсии,

развлечения, викторины); рефлексии (обсуждение занятия); ритуала прощания (завершение занятия, подведение итогов).

Результаты и их обсуждение

С целью установления заинтересованности родителей в воспитании патриотических чувств у детей было проведено анкетирование. Результаты анкетирования выявили отношение, настроенность родителей и определили круг проблем.

Анализируя анкеты, мы сделали выводы, что 100% родители считают ознакомление детей с малой Родиной актуальной проблемой, 80% родителей отметили интерес своих детей к родному городу, в основном детей привлекают памятники и красивые сооружения. 60% родителей указали, что не совершают экскурсии вместе с ребенком, 50 % родителей не рассказывают детям о достопримечательностях города, 50% считают, что они владеют недостаточными знаниями о своем городе и хотели бы углубить их, 70% родителей отметили, что никогда не говорили детям о выдающихся людях города.

Анализ анкет показал, что необходимо повышать уровень знаний и представлений о малой Родине не только детей, но и их родителей. Важным направлением данной работы является взаимодействие дошкольной группы с семьей, с целью создания единого образовательного пространства, создания атмосферы сотрудничества с родителями в данном вопросе.

Работа с родителями включает в себя:

1. Оформление наглядной информации для родителей: «Что рассказать детям о родном крае»; «Воспитание у детей патриотических чувств к малой Родине»; «Достопримечательности города Данилова»; «В их честь названы улицы».
2. Составление совместно с детьми альбомов «Мой край родной», «Памятные места нашего города».
3. Викторина для родителей «Мой Данилов».
4. Совместное посещение вместе с детьми исторических мест города Данилова.
5. Посещение праздников и досугов в дошкольной группе.

После внедрения методики была выявлена ее эффективность. При первичной диагностике у 40% детей был средний уровень знаний о родном городе и у 60% - низкий

уровень. При повторной диагностике у 40% детей был выявлен высокий уровень, у 50% детей – средний уровень и лишь у 10% - низкий уровень знаний о родном городе. Полученные результаты, свидетельствует об эффективности разработанной и внедренной методики.

Заключение

В результате проделанной работы было создано методическое обеспечение дошкольной группы: собрана картотека, включающая в себя рассказы о родном городе, его истории, природных компонентах, культуре и архитектуре; картотека дидактических игр; разработан перспективный план по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с малой Родиной. В группе создана соответствующая предметно-развивающая среда.

В перспективе планируется создание методических рекомендаций для воспитателей по ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с городом Даниловом.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., М.А. Васильева, М.А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования. Москва: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2018. 368 с.
2. Гусев Д.А., Васильева К.В. Малая родина в патриотическом воспитании дошкольников // Молодой ученый. 2014. №21.1. С. 170-173.
3. Коряковцева О.А., Тарабарина Т.И. Путь к успеху: учебное пособие. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2016. 101 с.
4. Постановление № 1493 от 30 декабря 2015 г. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы».
5. Тарабарина Т.И. Формирование положительного отношения к труду у детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2009. № 2 (59). С. 128-131.
6. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Секция 3
Развитие общекультурных компетенций
средствами дополнительного образования
Section 3
Development of general cultural competencies by
means of additional education

УДК 378; 94(470); 340

Новиков М.В., Перфилова Т.Б.
ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ПРОФЕССОРОВ И
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИМПЕРАТОРСКИХ
РОССИЙСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Аннотация. Рассматривается проблема создания «ученого сословия» России и процесс формирования его прав и обязанностей. Отмечается, что изначально в соответствии с заимствованными у зарубежных университетов высокими стандартами российским профессорам и преподавателям университетов были даны очень широкие демократические права, которые не могли не вступить в противоречие с авторитарным политическим устройством российского общества. Показано, как на протяжении XIX века руководство России пыталось найти компромисс между заявленным демократическим устройством университетов и задачами сохранения самодержавного строя.

Ключевые слова: университета, «ученое сословие», профессор, наука, образование, права и обязанности.

Novikov M.V., Perfilova T.B.
RIGHTS AND DUTIES OF PROFESSORS AND
TEACHERS OF IMPERIAL RUSSIAN UNIVERSITIES

Abstract. The article considers the problem of creating a "scientific class" in Russia and the process of forming its rights and obligations. It is noted that initially, in accordance with the high standards borrowed from foreign universities, russian professors and university teachers were given very broad democratic rights, which could not but conflict with the authoritarian political structure of

© Новиков М.В., Перфилова Т.Б., 2020

russian society. It is shown how during the XIX century the russian leadership tried to find a compromise between the declared democratic structure of universities and the tasks of preserving the autocratic system.

Keyword: *university, "academic class", professor, science, education, rights and duties.*

Введение

Проблема прав и обязанностей профессоров и преподавателей российских вузов императорского, советского и постсоветского периодов тесно связана с влиянием внешних и внутренних факторов. Скопированные в XVIII – начале XIX в. с зарубежных аналогов широкие права и разумные обязанности профессоров и преподавателей университетов должны были свидетельствовать о приобщении России к числу просвещенных государств с демократическим политическим устройством. Однако гарантированные европейскими уставами правовые нормы неизбежно должны были вступить и вступили в противоречие с авторитарными порядками императорской, а позднее и советской России. Эти противоречия не преодолены до конца и в настоящее время. В данной статье предпринята попытка показать трудный процесс встраивания заимствованных в Европе прав и обязанностей профессоров и преподавателей Императорских российских университетов в жесткую авторитарную политическую систему российского общества.

Основное содержание

В Именном указе от 28 января 1724 г. о создании Российской академии наук и первого в России Академического университета в Санкт-Петербурге император Петр I подчёркивал, что «университет есть собрание учёных, которые наукам высоким молодых людей обучают» [1724, § 1]. Не имевшие своей научной традиции в России, эти «высокие науки» были созданием европейской цивилизации, поэтому и опыт университетского строительства вместе с первыми попытками формирования «учёной коллегии» были экстраполированы с зарубежных образцов. Первыми представителями университетского «собрания учёных» были семнадцать профессоров, «выписанных» преимущественно из Германии.

Основные обязанности профессоров включали в себя научный поиск и распространение научного знания. Профессора должны были «науки производить» [1724, § 1, 19]; обучать молодых людей, читая им «наставления», один час в день [1724, § 16]; привлекать наиболее способных учеников к совместным научным изысканиям [1724, § 18]; заботиться о широком распространении научных знаний через публичные лекции, читавшиеся, правда, на латинском языке [1724, § 1]. Указывалась ещё одна обязанность профессоров – добросовестное отношение к своей педагогической деятельности. За пропуски лекций и опоздания на занятия профессора штрафовались на дневной оклад [Аврус, 2001, с. 18].

Требование ответственного служения науке и рекомендация соблюдать профессиональную этику, адресованные лицам, связанным с обучением молодёжи «высоким наукам», будут регулярно возобновляться в университетских уставах XIX в.

В уставе первого в подлинном смысле российского университета, основанного в 1755 г. в Москве, содержались не только обязанности «учащих», то есть профессоров [Аврус, 2001, с. 18], но и их права. «Все принадлежавшие к университету члены» освобождались от постоев, полицейских повинностей, от вычетов из жалованья и всяких других государственных сборов [1755, § 2. 4]. В университете учреждался собственный суд [Андреев, 2005, с. 158, 111], поэтому профессора, служащие и студенты были неподсудны общегражданским властям и защищены от преследования карательных органов; они были независимы от всех «присутствующих мест» и подчинялись непосредственно Правительствующему Сенату [1755, § 2.2]. Профессорам разрешалось проводить, но не в ущерб основным профессиональным обязанностям, консультации за умеренную плату [1755, § 6], распределять свои занятия по полугодиям, иметь время, свободное от академического труда, которое совпадало с каникулами студентов [1755, § 10-12].

В уставе были конкретизированы и научно-педагогические обязанности профессоров: ежедневное чтение лекций [1755, § 6]; ежемесячная организация диспутов со студентами [1755, § 13]; подготовка и проведение публичных диспутов по полугодиям [1755, § 10-12, 14]; регулярная просветительская деятельность. Профессора должны были каждую субботу присутствовать на

конференциях, возглавлявшихся ректором университета, для отчёта по итогам изучения студентами читавшихся дисциплин. На этих «профессорских собраниях» можно было вносить предложения, направленные на усовершенствование учебного процесса [1755, § 7], и вместе с тем получать рекомендации от коллег, а также кураторов, представлявших интересы университета перед императором, о «порядке» преподавания дисциплины и выборе «авторов», то есть учебных руководств, которые следовало положить в основу содержания того или иного лекционного курса [1755, § 8].

В 1804 г. Московский университет, который к этому времени уже превратился в главный российский центр научной и просветительской деятельности, получил свой новый устав. Он стал образцом для учреждённых в 1804-1805 гг. Казанского и Харьковского университетов; с ним были согласованы уставы Виленского и Дерптского университетов, открытых в 1802-1803 гг. Привилегированный статус преподавателей университетов был не только сохранён, но и укреплён, благодаря тому, что составителям устава удалось объединить в гармоническое единство два основополагающих принципа устройства немецких университетов, вновь взятых в качестве образцов академической жизни и университетского преподавания: государственное регулирование и университетская корпоративная самостоятельность. Устав наделил профессорско-преподавательскую коллегия настолько большими правами, а университеты такими значимыми «достоинствами», что его по праву можно квалифицировать первой конституцией «учёного сословия», которая позволила заложить прочное юридическое основание в процесс законодательного оформления коллектива университетских преподавателей как особой социальной группы, объединённой только ей присущими профессиональными правами и обязанностями. С этого времени «учёное сословие» начало восприниматься как особый слой людей, профессионально занятых умственным трудом, для которых он являлся основным смыслом жизни и главным средством существования [Перфилова, 2014, с. 408].

Устав 1804 г. определил университет как «вышнее учёное сословие, для преподавания наук учреждённое», добавив, что в «нём приуготовляется юношество для вступления в различные

звания государственной службы» [Университетский, 1914, гл. I, § 1]. Университеты вводились в систему государственных учреждений Российской империи, а это означало, что они, в отличие от европейских прообразов, должны были служить не узкогрупповым интересам «цеха учёных», а широким общественным и государственным потребностям. Получив статус «Императорских», они приобретали покровительство Его Императорского Величества, которое в период создания новой для России социальной и профессиональной группы – «учёного сословия» – являлось надёжной гарантией защиты закреплённых уставом прав и обязанностей университетской корпорации.

Ни в одном университетском уставе XIX в. не содержались требования к «учёной производительности» профессоров и младших преподавателей. Однако принадлежность к «вышнему учёному сословию» поднимала самооценку профессоров и обязывала их осуществлять научные изыскания, руководить исследовательскими проектами на факультетах, заботиться о подготовке научной смены – молодых учёных, вопреки охлаждению внимания и даже принижению государством этой стороны их деятельности [Перфилова, 2014, с. 409, 410].

Устав 1804 г. направлял интеллект членов университетской коллегии на выполнение их прямой профессиональной функции – «преподавание наук» для юношества, поэтому в нём содержался перечень главных обязанностей профессоров: «преподавать курсы лучшим и понятнейшим образом», соединять теорию с практикой, пополнять свои «наставления» – лекции – «новыми открытиями, učinёнными в других странах Европы» [Университетский, 1914, гл. III, § 28]. Профессора имели право при чтении лекций руководствоваться своими собственными сочинениями или утверждёнными советом университета трудами авторитетных учёных [Университетский, 1914, § 29]. В распоряжении профессоров были фонды университетской библиотеки, а также «учебные пособия» – кабинеты, лаборатории [Университетский, 1914, гл. I, § 7; гл. III, § 33; гл. VIII, § 82]. Как участники единого учебного процесса на факультетах профессор нес ответственность за окончание своего лекционного цикла в отведённые сроки [Университетский, 1914, гл. III, § 30], за эффективность применявшихся методов обучения, о чём должны

были свидетельствовать результаты ежегодных испытаний студентов [Университетский, 1914, гл. IX, § 118, 119] и их сформированные навыки грамотных, логичных, доказательных суждений [Университетский, 1914, гл. IX, § 122].

Никаких форм контроля за количеством и качеством профессорских «наставлений» устав не предусматривал – профессионализм и добросовестность научного персонала не подвергались сомнению. Под контролем находилась лишь организация учебной деятельности: определение последовательности чтения курсов и уточнение программ обучения на следующий академический год («общее расписание университетского чтения») получали законную силу только с распоряжения попечителя учебного округа [Университетский, 1914, гл. VI, § 66].

За «нерадивость» преподавателя могли «удалить от должности» [Университетский, 1914, гл. VI, § 69], что при нехватке представителей «учёного сословия» едва ли применялось на практике. Напротив, профессора пытались удержать в штате даже тогда, когда случался недобор студентов: на временного безработного возлагали дополнительные административные обязанности в подчинённом университету учебном округе [Университетский, 1914, гл. III, § 33].

Итак, корпоративные права «учёного сословия» в начале XIX в. складывались из гарантированного уставом участия каждого университетского преподавателя в учебной, научной, общественно-просветительской деятельности, к которой были присовокуплены права, порождавшиеся «республиканским устройством» университетов: участие в органах университетского самоуправления и руководство административно-хозяйственными, судебно-полициейскими и цензурными направлениями деятельности «флагманов высшего образования». Правовой статус представителей «учёного сословия» был очень высоким. Это должно было поднять престиж и высшего научного преподавания, и профессии преподавателя университета. Щедрость устава 1804 г. в отношении наделения профессорско-преподавательской корпорации многочисленными полномочиями, правами и привилегиями может быть объяснена не только либеральными в тот период взглядами Александра I, но и потребностью в учёных

специалистах для претворения планировавшихся перемен в жизни России [Перфилова, 2014, с. 411].

Среди стимулов, поднимавших привлекательность научно-образовательного труда, следует назвать наделение «учёного сословия» в 1809 г. сословно-табельными привилегиями. Обладатели учёных степеней и званий были приравнены к определённой чину по «Табели о рангах». Таким образом, преподаватели включались в общую систему чиновничьей иерархии России, которая зафиксировала место «учёного сословия» на лестнице социального престижа государственных служащих. Чин был социальной характеристикой его обладателя, символом принадлежавших ему прав и привилегий. Привлекательность чина была особенно значительна для тех преподавателей, кто не имел сословных привилегий по праву рождения. Высокие чины: VII класса (надворный советник) и V класса (статский советник) – давали право на потомственное дворянство, а следовательно, уравнивали преподавателей, не имевших по рождению высокого социального статуса, с «первенствующим сословием» Российской империи [Соболева, 1983, с. 176].

Подобно тому, как создание учебно-образовательной системы России началось с учреждения университетов, то есть с её вершины, а не с основания [Сперанский, 1987, с. 49], так и формирование профессорско-преподавательской корпорации получило старт с эталонного университетского законодательства, недостижимого в условиях сословно-самодержавного строя. Став плодом просветительской утопии, оно приобрело значение вождельного идеала нормативно-правового регулирования статуса «учёного сословия», образца университетского законодательства, который, как оказалось в действительности, не имел никакой юридической силы без обещанной университетам поддержки императора Александра I [Перфилова, 2014, с. 413].

Расставшись со своими республиканскими мечтаниями, император санкционировал «разгром» университетов в начале 1820-х гг., что, без сомнения, нанесло ощутимый удар по корпоративным правам и интересам ещё не окрепшего «учёного сословия». Свободная корпорация преподавателей и студентов лишилась прав самоуправления, оказалась в полном подчинении

попечителей, которые взяли в свои руки «исправление» университетских порядков в духе истинного благочестия, «спасительного согласия между верою... и властью». Попечители возводили преподавателей в учёные степени, открывали новые кафедры, перемещали профессоров с одной кафедры на другую, не считаясь с их специальностью. Подобными мерами бюрократическая элита внедряла новый стиль взаимоотношений государства и университетов, основанный на беспрекословном подчинении государственным интересам лиц, ответственных за воспитание «новых поколений подданных» [Перфилова, 2014, с. 414].

Попыткой размежевать интересы государства и «учёного сословия» в «университетском вопросе» можно назвать устав 1835 г., в котором власть откровенно заявляла о своих намерениях управлять университетами и контролировать их академическую жизнь, предоставляя профессорско-преподавательскому корпусу возможность сосредоточить свои усилия на выполнении основной обязанности – обучать молодёжь, к которой добавлялась непредусматривавшаяся прежде педагогическая функция – воспитывать студентов в духе официальной идеологии [Перфилова, 2014, с. 415].

Одна из важнейших обязанностей профессоров, или их «должность», заключалась в «полном, правильном и благонамеренном преподавании своего предмета», а также в предоставлении студентам «точных и достоверных сведений о ходе и успехах наук, ими преподаваемых, в учёном мире» [1835, гл. V, § 85. 1, 2]. «Должность профессора» предполагала и его участие в факультетских собраниях, совете и правлении университета, где больше внимания, по сравнению с уставом 1804 г., стало уделяться рассмотрению «метод преподавания», состоянию учебно-вспомогательных «пособий и заведений» [1835, гл. II, § 20; гл. III, § 7, 30].

Устав закрепил уже оформившееся в правительственной среде представление о том, что в профессиональных обязанностях лиц высшей научной квалификации первенствующее значение имеет образовательная, а не научная деятельность. Устав учреждал три учёные степени (кандидата, магистра и доктора наук), что удлиняло образовательный маршрут соискателей высшей научной

квалификации. Учебная нагрузка профессоров составляла восемь часов в неделю, они по-прежнему могли беспопытно выписывать из-за границы требовавшиеся им в учебном процессе новейшие «пособия» [1835, гл. VII, § 121], а для осуществления своих научных разработок – периодические издания, рукописи, монографии и получать их «без цензурного рассмотрения» [1835, гл. VII, § 121, 134]. Результаты учебной и исследовательской деятельности можно было опубликовать в университетских типографиях, заручившись разрешением совета [1835, гл. III, § 27; гл. VII, § 120].

Устав определил оптимальный стаж работы преподавателя – двадцать пять лет, но позволял заслуженным профессорам после успешного прохождения процедуры нового избрания заниматься привычными видами деятельности ещё пять лет [1835, гл. V, § 83]. «Удаление от должности» преподавателя было возможно только «в случае нерадения» и, так же как и по уставу 1804 г., допускалось исключительно по решению совета университета, подтверждённому министром народного просвещения [1835, гл. V, § 84].

Профессорам университетов было сохранено право избирать университетскую администрацию – ректора и деканов, срок полномочий которых возрастал до четырёх лет [1835, гл. V, § 61, 68]. Они могли осуществлять самопополнение своего корпуса через избрание достойных претендентов на вакантные кафедры [1835, гл. V, § 77, 78, 80] и руководить процессом возведения в учёные степени [1835, гл. III, § 30. 5; гл. VII, § 112]. Однако, сохранив основные академические права профессоров, устав 1835 г. поставил их под контроль попечителя и министра просвещения, что, в свою очередь, усиливало управляемость университетов и их подчинённость центральной власти. Профессорам и другим преподавателям была отныне отведена роль государственных служащих, объединённых профессиональными интересами и ответственных за нравственный облик учащейся молодёжи. В системе ценностей учёных-профессионалов стали присутствовать установки, коррелировавшие с идеологией порядка, верного служения престолу, покорностью [Перфилова, 2014, с. 418].

Новый устав 1863 г. сохранил уже окрепшие традиции регулирования деятельности университетов как разновидности

государственных учреждений: он оставил попечителям право осуществлять общий контроль над администрацией университета, преподавателями и студентами и подтвердил возможность применять в случае необходимости меры воздействия, направленные на водворение должного порядка. Попечителю также поручалось утверждать правила внутреннего «дисциплинарного строя» и изыскивать средства к «усилению учёной деятельности университета» [Общий, 1863, гл. III, § 26; гл. V, § 42].

Вызванное развитием фундаментальных и прикладных наук расширение и углубление преподавания, численное усиление и качественное обновление профессорско-преподавательских кадров создавали дополнительные возможности для укрепления «учёного сословия». Устав определял всех преподавателей «лицами, принадлежащими к университету» [Общий, 1863, гл. XII, отд. II; отд. III], но отделял их от «лиц, состоящих при учебно-вспомогательных учреждениях университета» [Общий, 1863, гл. VII].

В служебных документах императорских канцелярий середины XIX в. учёных включали в «особое сословие служащих», род занятий которых был связан со службой «по учёной и учебной части» [Сперанский, 1987, с. 36, 38]. Это предполагало присвоение «служащим в университетах» классных чинов [Общий, 1863, § 136]. Хотя данная мера не приводила ни к увеличению персонального жалованья, ни к автоматическому повышению в должности [Головнин, 1997, с. 114], производство в чины по-прежнему имело немаловажное значение для укрепления общественного положения «учёного сословия», тем более что устав повышал ранг университетских преподавателей и ускорял их продвижение по лестнице служебной иерархии. Профессора, доценты, лекторы «производились двумя чинами выше присвоенного им должностного ранга», ординарный профессор производился в статские советники с чином V класса, экстраординарный профессор – в коллежские советники, доцент – в надворные советники [Высшее, 1995, с. 266-271].

Укрепление социального статуса университетских преподавателей можно расценивать как признание высокой общественной полезности главных научных и учебных центров

Российской империи. Росту престижности труда учёных способствовало повышение в среднем в два раза их окладов содержания, в которые стали входить квартирные и столовые «добавки», причём наблюдавшийся прежде разрыв между должностными окладами представителей «учёного сословия» столичных и провинциальных университетов был ликвидирован. Впервые в истории университетского законодательства преподавателям и сотрудникам, достигшим пенсионного возраста, посвящался особый раздел устава, в котором устанавливались гарантированные законом размеры пенсий и единовременных выплат [Общий, 1863, гл. XII, отд. III, § 145-147].

Перечисленные в уставе «преимущества», заметно улучшавшие материальное положение «учёного сословия», делали преподавательский труд более привлекательным, что было важно при сохранявшейся хронической незамещённости десятков кафедр [Головнин, 1995, с. 106]. Серьёзная финансовая поддержка со стороны государства позволяла членам вновь усилившейся университетской корпорации сосредоточить максимум усилий и ответственности на профессиональной деятельности и не искать, как прежде, дополнительных заработков. Подтвердив все права университетов, направленные на развитие их научной деятельности, которые содержались и в предыдущих университетских законодательствах, устав 1863 г. предоставлял профессорам более приемлемые условия осуществления научных изысканий: у них не было твёрдо установленной недельной нагрузки [Общий, 1863, гл. VII, § 82].

Кроме осуществления своих непосредственных – академических – обязанностей, все представители «учёного сословия» несли ответственность за выполнение студентами «дисциплинарного устава», так как высший контроль за поведением учащихся, а значит, и выработка мер, направленных на предупреждение рецидивов студенческого произвола конца 50-х – начала 60-х гг. XIX в., передавались университетскому совету [Общий, 1863, гл. V, отд. I, § 42].

Очередной «Общий» устав 1884 г. полнее всех предшествовавших проводил идею подчинения университетов правительственному контролю и влиянию. По новому уставу преподаватели, как и студенты, превращались в «посторонних

посетителей университета» [Капнист, 1903, с. 192, 193]. Следовательно, по их корпоративному устройству вновь, как и в период действия устава 1835 г., наносился удар. Совпадение в «университетском вопросе» политики руководителей университетского образования Александра III и Николая I объясняется тем, что для нового российского императора эталоном самодержавия было николаевское царствование, когда административная централизация университетов мыслилась наиболее результативным средством решения сложных политических и социальных проблем [Федосов, Долгих, 2000, с. 35, 36]. Разрывая корпоративные связи «учёного сословия» и разрушая его корпоративную солидарность, власть рассчитывала подавить революционное брожение, в которое были втянуты неблагонадёжные преподаватели и студенты, и единственным способом борьбы с реальной опасностью, исходившей от них, она видела превращение университетов в «чиновнические учреждения», построенные на принципах «бюрократической организации» [Капнист, 1903, с. 192].

Университетская администрация была выделена в особую «касту», наделённую силой, авторитетом, близостью к имперской бюрократии. Ректор стал независим от совета, деканы – от факультетских собраний, инспектор – от профессорско-преподавательского состава. Профессора, доценты, лекторы, отчуждённые от решения общеуниверситетских проблем, оказались в системе должностной иерархии ниже по значению носителей властных полномочий. Это приводило к разобщённости внутриуниверситетских сил. Внутри профессорско-преподавательских коллективов, и прежде не отличавшихся монолитностью, появились новые градации: университетское начальство и рядовые профессора, лишённые права управлять академической деятельностью университетов; учёные, обеспеченные достойными заработками, и их коллеги, нуждавшиеся в средствах существования [Перфилова, 2014, с. 428].

Непрочное, внутренне неоднородное, ослабленное многочисленными «ударами» правительства «учёное сословие» не представляло никакой опасности государству и не несло никакой угрозы проводившейся им политике. Вновь поколебав корпоративное единство «учёного сословия», составители устава

пошли по пути, проложенному полвека назад: они предоставили «личному составу университета по учебной части», к которому отныне причислялся профессорско-преподавательский коллектив, только служебные привилегии. Но их было немало [Общий, 1893, отд. IV].

«Должностные лица, служащие по учебной части» [Общий, 1893, отд. II, гл. II, § 14], имели чётко нормированную рабочую неделю, увеличенный на восемь календарных дней ежегодный отпуск [Общий, 1893, § 18]. Длительность стажа, достаточного для прекращения рабочей деятельности, по-прежнему составляла двадцать пять лет [Общий, 1893, отд. IV, § 104], но расчёт пенсий и пособий начал осуществляться по полным окладам содержания [Общий, 1893, отд. IV, гл. III, § 152–156], причём семьи умершего профессора могли рассчитывать на получение всех установленных ему пенсионных выплат [Общий, 1893, § 154, прим. 1].

Преподаватели имели возможность осуществлять контакты с зарубежными университетами: предпринимать полезные для повышения их научной квалификации поездки за государственный счёт [Общий, 1893, § 147, д], беспошлинно и бесцензурно ввозить научную литературу и «учебные пособия» [Общий, 1893, § 150]. Публикации профессоров в университетских типографиях также не подлежали цензуре [Общий, 1893, § 138, 140]. Преподавателям разрешалось вступать в «учёные сообщества» и проверять результаты своих научных поисков в университетских лабораториях, а также на практических занятиях, активно вовлекая студентов в исследовательский процесс [Общий, 1893, §145].

Сохранение этих «преимуществ» университетов, с которыми по давней традиции отождествлялись университетские учёные, не помешало законодателям приравнять их к чиновникам, поставив развитие профессиональной карьеры представителей профессорско-преподавательского состава в зависимость от личного отношения попечителя и расположения министра просвещения.

Таким образом, устав 1884 г. завершил начатый Николаем I процесс превращения «учёного сословия» в отряд чиновничества, служащего по учебной части, обладавшего профессиональными правами и обязанностями; они соответствовали должностному рангу преподавателя и определялись «преимуществами»

университетов перед другими образовательными учреждениями России. С развитием высшего профессионального образования эти «преимущества» нивелировались, превращая «личный состав университетов» в педагогический состав высшей школы – один из слоёв научной интеллигенции, находившейся на чиновничьей службе [Перфилова, 2014, с. 430].

Заключение

Итак, прослеживая историю «учёного сословия» при помощи университетских уставов, которые отражали «дух» времени их появления и транслировали правовую культуру реформаторов высшего образования России, мы не можем не заметить, что на протяжении почти двух веков университетского строительства шёл поиск взаимоприемлемых условий существования царской власти и «рассадников наук». Политика государства в «университетском вопросе» не была продуманной и просчитанной на десятилетия вперёд. Она формировалась спонтанно, повинаясь требованиям времени, и зависела не только от государственных потребностей в образованных, профессионально подготовленных специалистах, но и от состояния общественно-политической среды, а также личного отношения к университетам императоров, которые, начиная с Петра I, взяли на себя роль учредителей и организаторов отечественного высшего образования [Перфилова, 2014, с. 431].

Решению задач управления «учёным сословием» во многом должны были служить университетские уставы. Они определяли пределы академического самоуправления, вносили дисциплинированность в образовательный процесс, влияли на темпы численного увеличения «учёных сил», сдерживали и даже разрушали, когда этого требовали обстоятельства, процесс оформления корпоративных прав «учёного сословия». Все права, которыми пользовались университеты, были добровольной уступкой самодержавия «учёному сословию». Максимальными «достоинствами» университеты обладали в первое десятилетие правления Александра I, когда появился устав 1804 г., и в 60-е гг. XIX в., при Александре II, в «эпоху Великих реформ». Устав 1804 г. всегда являлся эталоном нормативно-правового регулирования отношений власти и «учёного сословия», совершенным образцом университетского законодательства, к которому постоянно

стремились вернуться передовые по взглядам представители «учёного сословия».

Однако колебания курсов внутренней политики самодержавия делали колеблющимися и противоречивыми курсы университетского строительства, поэтому за периодом уступок «учёному сословию», как правило, следовал этап «сдержек и противовесов». Страх перед возможностью революционных потрясений в России, вслед европейским державам и по их примеру, а затем и начало либерализации её общественно-политического устройства вынуждали власть ставить на повестку дня вопрос о разрушении солидарности «учёного сословия» и инкорпорировании его в чиновничество, обязанное по долгу службы охранять стареющие устои самодержавной монархии [Перфилова, 2014, с. 433].

В результате несогласованных, а нередко и противоречивых методов управления университетами, которые характеризовали всю историю существования этих «рассадников наук», организационные, кадровые, научные и учебно-воспитательные вопросы их жизнедеятельности перешли в новую, советскую эпоху. Но она изменила отношение к приоритетам и целям высшего научного образования [Перфилова, 2014, с. 439].

Библиографический список

1. Аврус А.И. История российских университетов: Очерки. Москва, 2001. С. 18.
2. Андреев А. «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие (Части 1 и 2) // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 158; № 2. С. 111.
3. Высшее образование в России: Очерки истории до 1917 года / Под ред. В. Г. Кинелёва. Москва, 1995. С. 266-271.
4. Головнин А.В. Записки для немногих // Вопросы истории. 1997. № 5. С. 114.
5. Капнист П. Университетские вопросы // Вестник Европы. Санкт-Петербург, 1903. Т. IV. С. 192-193.
6. Общий устав Императорских российских университетов // Университетский устав 1863 года. Санкт-Петербург, 1863. С. 3-43.
7. Общий устав Императорских российских университетов // Сборник постановлений по Министерству народного

- просвещения. 1884 год. Т. IX. Царствование императора Александра III. Санкт-Петербург, 1893. № 135. С. 985-1026.
8. Перфилова Т.Б. «Ученое сословие» России в правовом пространстве уставов Императорских университетов: монография / под ред. доктора исторических наук, профессора М.В. Новикова. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. 467 с.
9. Соболева Е.В. Организация науки в пореформенной России. Ленинград, 1983. С. 176.
10. Сперанский М.М. Об усовершенствовании общего народного воспитания // Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост. П.А. Лебедев; под ред. М. И. Кондакова и др. Москва, 1987. С. 49.
11. 1755, января 12. Высочайше утверждённый проэкт об учреждении Московского университета. Проэкт // Соловьёв И. М. Русские уни-верситеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып. первый: Университеты до эпохи шестидесятих годов. Санкт-Петербург, 1914. С. 18-22.
12. 1835, июля 26. Общий устав Императорских российских университетов // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Санкт-Петербург, 1864. Т. 2, отд. 1. № 363 (8337). С. 743-769.
13. Указ (Именной), объявленный из Сената, 1724, января 28. Об учреждении Академии и о назначении для содержания оной доходов таможенных и лицензных, собираемых с городов Нарвы, Дерпта, Пернова и Аренсбурга. – С приложением проэкта об учреждении Академии // Полное собрание законов Российской империи. Санкт-Петербург, 1830. Т. VII. Царствование Государя императора Петра Первого. 1723-1727. № 4443. С. 220-224.
14. Университетский устав 5 ноября 1804 года // Соловьёв И.М. Русские университеты в их уставах и воспоминаниях современников. Вып. первый: Университеты до эпохи шестидесятих годов. Санкт-Петербург, 1914. С. 23-36.
15. Федосов И.А., Долгих Е.В. Российский абсолютизм и бюрократия // Очерки русской культуры XIX века. Т. 2. Власть и культура. Москва, 2000. С. 35-36

Вдовина Л.Н.

**ОЗДОРОВИТЕЛЬНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ СИНДРОМА ХРОНИЧЕСКОЙ
УСТАЛОСТИ У СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ
САНАТОРИЯ-ПРОФИЛАКТОРИЯ ЯГПУ
ИМ. К.Д. УШИНСКОГО**

***Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о возможных путях профилактики такого распространенного сегодня среди молодых граждан России заболевания, как синдром хронической усталости. Рассматривается его сущность, симптоматика и причины возникновения. Авторы описывают проведенное в условиях университетского санатория-профилактория исследование состояния здоровья студентов и представляет его результаты. Особое внимание в работе уделяется некоторым компонентам созданной в профилактории системы профилактики синдрома хронической усталости.*

***Ключевые слова:** дезадаптация, резистентность, неправильное питание, заболевания, стрессоустойчивость.*

Vdovina L.N.

**HEALTH-PREVENTIVE ASPECTS OF THE CHRONIC
FATIGUE SYNDROME AT STUDENTS IN THE
CONDITIONS OF SANATORIUM-PREVENTION
YAROSLAVL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY
NAMED AFTER K.D.USHINSKIY**

***Abstract.** The article discusses the possible ways of preventing such a widespread disease among young russian citizens as chronic fatigue syndrome. Its essence is considered symptoms and causes, occurrences. The authors describe the results of a university sanatorium, a dispensary for studying the health status of students, and present its results. Particular attention is paid to certain components of the chronic fatigue syndrome prevention system created in the dispensary.*

***Keywords:** maladaptation, resistance, malnutrition, disease, stress tolerance.*

Введение

Синдром хронической усталости (СХУ) – наиболее распространенный психофизический дезадаптоз, о котором стали говорить в последнее десятилетие и для которого характерно хроническое утомление организма [1]. Больной ощущает постоянное чувство усталости, упадок сил, которые не проходят после длительного отдыха, что впоследствии приводит к значительному снижению умственной, физической работоспособности, вегетативным расстройствам, снижению иммунитета. В итоге физического утомления нервные, эмоциональные, интеллектуальные резервы организма оказываются близки к истощению. Обостряется симптоматика данной патологии, которая наиболее часто проявляется в виде:

- частых простуд и лихорадочных состояний;
- болезненности и припухлости некоторых лимфатических узлов;
- мышечных болей, сопровождающихся общей расслабленностью и «малосилием» организма;
- постоянного ощущения усталости и низкой способности к самовосстановлению после физической работы;
- часто возникающих головных болей;
- болезненности суставов;
- чрезмерной раздражительности, забывчивости, ухудшения сна, слабоконцентрированного внимания.

Современная медицина изучает эту болезнь более 20 лет, но многие вопросы остаются без ответов. Однозначно никто не может указать на главную причину СХУ. Разные теории говорят о том, что в его развитии виновны вирусы, поражающее иммунную, нервную и мышечную системы человека, а также генетика [6, 7, 8, 9]. Исследования последних лет утверждают, что дефицит микро, макро элементов и витаминов, в частности магния, могут привести к развитию СХУ.

К заболеванию предрасположены люди в возрасте от 20 до 45 лет. Данный контингент много времени отдает работе, обычно имеет высшее образование, стремится добиться карьерного роста и преуспевает в бизнесе. Ученые считают, что женщин в группе риска вдвое больше, чем мужчин. Умственное

и психическое напряжение, которое испытывает человек в XXI веке, обучаясь в ВУЗе и интенсивно работая, огромный объем информации, большая ответственность, постоянный недостаток времени – все это рано или поздно накапливается и вызывает перенапряжение. Недостаток физической активности, многочасовая работа за компьютером, вредные привычки, неправильное питание – это действия, которые приводят к динамическому развитию СХУ. В организме нарушается деятельность вегетативной нервной системы, процесс кровообращения и как следствие – процесс насыщения крови необходимыми веществами [3]. Это приводит к головным болям, подъему (снижению) артериального давления, учащению сердцебиения, расстройствам мочеполовой системы, что влечет серьезные последствия – снижение потенции и бесплодие [2].

Цель исследовательской работы – изучение состояния здоровья студентов, посещающих санаторий – профилакторий и их оздоровление.

Методы исследования

В течение 2019 года работа санатория-профилактория осуществлялась по непрерывному графику – прошли курс оздоровления 512 человек, из них 79 сотрудников и преподавателей университета, 433 студента (14 смен).

Продолжительность смены – 15 дней, этот интервал позволяет реализовать для пациентов индивидуальный план оздоровительно-профилактической работы на основании санаторно-курортной карты, данных осмотров терапевта. В 2019 году 15,2% студентов университета посещали санаторий-профилакторий с оздоровительной целью. У 84,7% студентов отмечались заболевания (одно, два или более).

Проведенный анализ состояния здоровья пациентов профилактория в 2019 году выявил, что преобладающий диагноз – синдром хронической усталости наблюдается у 28,4 % студентов, патология органов зрения – у 24,5%, патология опорно-двигательного аппарата (нарушение осанки, последствия перенесенных травм, подростковый остеохондроз, боли в различных отделах позвоночника) – у 23,7%. Заболевания желудочно-кишечного тракта зарегистрированы у 14,7% пациентов, заболевания ЛОР-органов и частые ОРВИ – у 23,7,

аллергические заболевания – у 27%, заболевания сердечно-сосудистой системы – у 8,7%, неврологические проблемы и вегето-сосудистая дистония – у 8,9%. Пациенты с эндокринной патологией составили 2,3%, с заболеваниями почек и мочевыводящих путей – 0,9%.

Результаты исследования

Медикаментозное обеспечение лечебно-профилактического курса включает в себя витаминно-минеральные комплексы, фитосборы, средства, повышающие сопротивляемость и иммунитет организма, а также препараты, необходимые для профилактики обострений хронических заболеваний, назначаемые пациентам индивидуально. Широко используются возможности физиотерапевтических кабинетов, где по назначению врача-физиотерапевта проводится светолечение, электролечение (магнитотерапия, УВЧ-терапия, дарсонвализация), ультразвуковая терапия, комплекс ЛФК. По своему содержанию ЛФК является составной частью действующей системы физического воспитания, основанной на общепедагогических (дидактических) принципах. При назначении курса ЛФК лицам с СХУ специалист разъясняет, что только при активном отношении к занятиям, пациент может ускорить процессы реабилитации и повысить интерес к физическим упражнениям, что будет способствовать поддержанию здоровья в течение всей жизни.

Оздоровительный эффект лечебной физической культуры достигается принципом систематичности занятий, построенных с учетом постепенности и последовательности выполнения упражнений. Принцип индивидуального подхода предполагает учет пола, возраста, уровня тренированности, общего состояния при определении синдрома хронической усталости занимающихся, а также учёта возможных сопутствующих заболеваний.

Для достижения оздоровительных целей, а именно восстановления, поддержания и содействия психическому и физическому здоровью нами была предложена музыкотерапия. Музыка влияет на психологическое состояние человека, начиная с формирования эмоций, заканчивая побуждением к определенным действиям [3,4,5]. В первой смене в сентябре

2019 года мы провели небольшой эксперимент на своих пациентах с диагнозом СХУ. Были подобраны музыкальные произведения разных эпох и направлений, включая небольшие отрывки известных и неизвестных композиций, мы наблюдали за настроением и общим состоянием студентов.

За небольшой промежуток времени наши пациенты испытали богатую палитру настроений и общих психологических состояний.

От классической музыки все начинали выпрямлять спину и садиться ровно, от рэпа и хип-хоп наблюдалась обратная реакция. От популярных мелодий вся аудитория начинала приплясывать, даже те, кто не являлся поклонником; некоторые начинали петь с закрытыми глазами, испытывая истинное наслаждение.

Таким образом, за короткий интервал в 12 минут мы увидели и даже ощутили и на себе силу воздействия музыки на психологическое состояние человека. В целом, видимое проявление эмоций было похожем у всех испытуемых, но образы и ощущения были у каждого свои.

Заключение

Исследование показало, что при лечении синдрома хронической усталости у студентов комплексный подход является наиболее оптимальным. В связи с этим наряду с указанными выше оздоровительными процедурами нами была предложена организация в профилактории образовательного университета «Школа здоровья», где по желанию студентов можно получить подробную информацию по репродуктивному здоровью и профилактике заболеваний, передающихся половым путем, по здоровому питанию, профилактике артериальной гипертонии, где проводится тренинг по отказу от курения и алкоголя.

В начале смены и по завершению срока оздоровления обязательным для студентов является анкетирование. Субъективно было отмечено улучшение как общего состояния организма обучающихся, так и снижение показателей синдрома хронической усталости с 28,4%, до 2,6%. У зарегистрированных 14,7% пациентов с заболеваниями желудочно-кишечного тракта ремиссия отмечалась у 5,5%, аллергические заболевания с 27%,

снизились до 9,8%, неврологические проблемы и вегето-сосудистая дистония – с 8,9% до 5%.

Проведенное исследование позволило определить алгоритм **профилактики синдрома хронической усталости:**

1. Правильное планирование режима дня – хорошо спланированный день, чередование учебы и отдыха, ежедневные прогулки на свежем воздухе, полноценный сон.
2. Отказ от вредных привычек – употребления алкоголя, курения, некачественной пищи, злоупотребления кофе, отказ от фаст-фуда.
3. Регулярные занятия спортом – улучшение кровообращения и питания головного мозга, повышение стрессоустойчивости организма, восстановление метаболизма, укрепление мышечной системы, благотворное влияние на деятельность функциональных систем организма, улучшение настроения.
4. Правильное питание – употребление большого количества свежих овощей и фруктов, злаковых, грамотная кулинарная обработка пищи, обильное питье в течение дня способствуют восстановлению запасов энергии, хорошей работе всех органов и систем, а также укреплению иммунитета.
5. Музыкаотерапия – для достижения оздоровительных целей, а именно, восстановления, поддержания и содействия психическому и физическому здоровью.
6. Знакомство с основами медицинских знаний позволит внимательнее относиться к своему организму и поддерживать здоровый образ жизни.

Библиографический список

1. Боллз Э.Б. Учитесь жить с синдромом хронической усталости / Пер. с английского Г.Б. Рыбаковой: книга. Москва: КРОН-ПРЕСС, 1995. 192 с.
2. Вдовина Л.Н. Вестник Северного (Арктического) федерального университета: журнал медико-биологических исследований. 2020. Том 8, № 1. 99-104 с.
3. Взаимосвязь: человек и звуковые вибрации // Здоровый Образ Жизни. 2020. 28 февр. URL: <https://www.oum.ru/yoga/samorazvitie-i-samosovershenstvovanie/infrazvuk/> (дата обращения: 28.02.2020).

4. Влияние музыки на человека // Конструктор успеха. 2020. 28 февр. URL: <http://constructor.ru/zdorovie/vliyanie-muzyki-nacheloveka.html> (дата обращения: 28.02.2020).
5. Как музыка влияет на человека – психика, здоровье... 2018. 01 мар. URL: <http://gopsy.ru/psihologija/kak-muzyka-vlijaet-nacheloveka.html> (дата обращения: 01.03.2020).
6. Коряковцева О.А. Технология социальной работы с семьей и детьми: Учебник и практикум / Москва, 2018. Сер. 68. Профессиональное образование (2-е изд., испр. и доп). 225 с.
7. Погожева А.В. Стратегия здорового питания от юности к зрелости. Москва: СаР – АРГУС, 2011. 450 с.
8. Стюарт А. Лечение хронической усталости: книга. Москва: «РИПОЛ КЛАССИК», «Вече», 1997. 160 с.
9. Стюарт А. Ты устал... Современные методы восстановления. Москва: «РИПОЛ КЛАССИК», «Вече», 1997. 406 с.

УДК 801'373

Ушакова А.П., Захаров А.

ТРАДИЦИИ НАИМЕНОВАНИЯ РОССИЙСКОГО ВООРУЖЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены традиции и история появления названий новых образцов вооружения; проанализированы названия военной техники; отмечены современные тенденции выбора названий для новейшего вооружения. На основе собранного материала классифицирована лексика русского языка, использованная для наименования вооружения.

Ключевые слова: вооружение, военная техника, «слова в мундире», виды оружия.

Ushakova A.P., Zakharov A.

TRADITIONS OF NAMING RUSSIAN WEAPONS

Abstract. The article examines the traditions and history of the names of new weapons, analyzes the names of military equipment and notes the current trends in the choice of names for the latest weapons. Based on the collected material, the vocabulary of the russian language used for naming weapons is classified.

Keywords: *weapons, military equipment, "words in uniform", types of weapons.*

Введение

Современная лингвистика особое внимание уделяет описанию терминологии. Однако анализ исследований показал, что крайне мало изучена военная терминология. В данной статье рассматриваются подходы к наименованию военной техники в вооруженных силах Российской Федерации.

Разработка и выпуск новых моделей техники или оружия всегда сопровождается присвоением им особого наименования. Каждое изделие, во-первых, получает индивидуальное заводское обозначение (или заводской номер, индекс), а во-вторых, особое войсковое обозначение. Для словесного названия используются слова, уже существующие в языке. Такое словесное наименование становится чётким, ёмким, однозначным словом, утрачивающим первоначальное значение и приобретающим в военной сфере новое значение, под которым подразумевается конкретное оружие, военная техника и набор их тактико-технических характеристик. Название военной техники становится «словом в мундире», то есть военным термином. Использование уже имеющихся в языке средств в новой для них функции наречения является вторичной лексической номинацией.

Первоначально основной целью присвоения военной технике наименования являлась необходимость засекречивания информации от противника. Сейчас при выборе названия важным является не столько скрытие государственной и военной тайны страны, сколько избежание устрашающих названий.

Теоретические основы исследования

Рассмотрим принципы, опираясь на которые российские разработчики дают названия новым видам техники и вооружения.

Прежде всего, следует отметить, что традиция наименования вооружения существует в мире с XVI века, а в России она появилась только после Второй мировой войны. В период Второй мировой войны новым образцам военной техники присваивался номер и буквенное обозначение. Так,

например, название реактивного комплекса БМ-13 (Б – боевая, М – машина, 13 – номер разработки); название Т-34 (танк – 34). После Второй мировой войны кроме букв и цифр оружию стали присваиваться имена.

Иногда названия появлялись случайно: мина «Серпей» изначально должна была называться «Персей», однако при подготовке документации была допущена ошибка. В 2018 году для выбора названий новейшего оружия было использовано интернет-голосование, в котором участвовали граждане РФ.

Материалы и методы исследования

Проанализировав названия военной техники, мы составили классификацию лексики, включающую три группы: 1) аббревиатуры, цифры; 2) имена нарицательные; 3) имена собственные. В каждой из них есть подгруппы.

Первая группа – аббревиатуры и цифры. Названия краткие, семантически емкие и выразительные, поскольку в термине содержится специфическая информация о каждом конкретном образце и его функциональной направленности. Часто буквы обозначают вид боевой техники, например, СБ – скоростной бомбардировщик.

Присутствующие у некоторых названий цифровые индексы обозначают: 1) год принятия боевой единицы на вооружение (например, АК-74 – автомат Калашникова, разработанный в 1974 году); 2) номер модели и серии (например, АК-101 – автомат Калашникова сотой серии).

Вторая группа – имена нарицательные. В данной группе нами выделены 4 подгруппы. Первая подгруппа – животный мир. Для названия техники используют такие названия, как «Белка», «Кабан», «Кузнечик», «Панда», «Колибри».

Вторая подгруппа – растительный мир. На вооружении российской армии находится целый «сад», которым названы САУ (самоходные артиллерийские установки: «Хризантема», «Акация», «Тополь»). Это оружие создавалось в промежутке с 70-х по 80-е годы прошлого века.

Третья подгруппа – чувства и эмоции. Такие названия как «Улыбка», «Ласка», «Позитив», «Волнение» говорят о том, что инженерам не чужда сентиментальность.

Четвёртая подгруппа – явления природы. Мощные реактивные системы залпового огня, способные уничтожить за минуты целый населенный пункт имеют названия разрушительных природных явлений. Самая популярная в мире БМ–21 была названа «Градом». Следом за смертоносными «осадками» появились 9К51М «Торнадо» и ТОС-1М «Солнцепек».

Третья группа – имена собственные – представлена двумя подгруппами. Первая подгруппа – имя. Как правило, имена собственные используются для называния редко, но и они не остались без внимания. Ласковыми именами награждали наиболее надежные и эффективные образцы, которые берегли солдатские жизни. Например, «Катюша» – это, как известно, один из символов победы Красной армии в Великой Отечественной войне. Сначала этот реактивный комплекс назывался БМ-13, но в народе его стали называть «Катюша». Следует отметить, что существуют несколько версий происхождения названия. Первая связана с одноименной песней Матвея Блантера на слова Михаила Исаковского. Вторая версия: «Катюша» – от «Кумулятивный артиллерийский термитный снаряд». Третья версия: первая буква – от фамилии изобретателя – Костикова. Четвёртая версия: на первых БМ-13 стояла буква «К» как знак завода, выпускающего данные установки (завод им. Коминтерна в Воронеже).

Используются и другие женские имена – «Татьяна», «Азалия» и «Лидия». Также есть мужские имена: танк Т-90 назван «Владимир» в честь главного конструктора танка – Владимир Михайловича Поткина.

Вторая подгруппа – фамилия разработчиков. Знамениты на весь мир пистолет Макарова, винтовка Драгунова, пистолет Стечкина, пистолет-пулемет Шпагина, автомат Калашникова.

Третья подгруппа – имена сказочных и мифологических героев. В качестве названий используются имена известных героев сказок и мифов. Например, «Буратино» – тяжелая реактивная система залпового огня, способная выжигать все живое на площади в 40 000 квадратных метров. Названо так, потому что ствол похож на длинный нос Буратино.

В качестве названий популярны имена греческих богов и героев: «Гермес-А», «Зевс», «Циклоп», «Антей», «Атлант», «Кентавр», и др.

Четвертая подгруппа – географические названия. Поскольку Россия обладает богатейшими водными ресурсами, любовь к рекам проявилась в названиях множества образцов противовоздушной обороны и других видов вооружения. Чемпионом стала Волга. «Волгой» называли несколько образцов военной техники. Многие зенитные ракетные комплексы назывались в честь рек (например, ЗРК С-75 – «Двина», ЗРК С-125 – «Нева»). Кроме названий рек употребляются названия городов, континентов: «Азов», «Самарканд», «Антарктида».

Далее остановимся на названиях современных видов вооружения. Так, например, зенитно-ракетный комплекс С-300 получил название «Фаворит». Слово *фаворит* имеет несколько значений. Нас интересует значение: «тот, кто имеет наибольшие шансы на первенство». Такое название свидетельствует о преимуществах этого комплекса над подобными комплексами, стоящими на вооружении разных стран. А зенитно-ракетную систему С-400 называли «Триумфом». Слово *триумф* также имеет несколько значений. Нам интересно одно из них: «блестящий успех, торжество, доставляемое удачей, победой». Система предназначена для уничтожения всех современных и перспективных средств воздушно-космического нападения.

Первого марта 2018 года Владимир Путин в послании Федеральному собранию представил новейшие виды российского вооружения: ракетный комплекс «Сармат» (Сармат) – это мужское имя, обозначает вечный, безграничный. Такое название связано с дальностью полёта баллистических ракет, способностью преодолевать противоракетную оборону); авиационный ракетный комплекс «Кинжал» (кинжал – это «холодное оружие с клинком, сильно заточенным», что говорит о качестве поражения. Таким же качеством обладает и новый ракетный комплекс); ракетный комплекс стратегического назначения «Авангард» (авангард – это «отряд войска, армии, расположенный впереди других и несущий разведочную службу»). Такое название связано со скоростью ракет,

неуязвимостью, а также с тем, что оно на данный момент не имеет аналогов).

В.В. Путин рассказал и о другом оружии, название которому предложили выбрать жителям России. Таким образом, для выбора названий были привлечены носители языка, что было сделано впервые.

За три недели в голосовании приняли участие более 7,5 млн. человек. Россияне подобрали удачные названия для новых военных разработок, которые подчеркивают и сферу применения, и особенности этого вида оружия.

Пользователи сети нарекли лазер «Пересвет» (приставка пере- со знач. «очень» и свет – светлый), Пересвет – имя богатыря, победившего в бою на Куликовом поле.

Крылатая ракета неограниченной дальности стала называться «Буревестник». Как известно, эта птица может летать даже в шторм и без проблем совершить воздушную «кругосветку». Эта исключительная особенность и стала основной при выборе названия для ракеты.

Для подводного беспилотника межконтинентальной дальности было выбрано название «Посейдон». Посейдон – один из главных олимпийских богов, бог морей.

Результаты и их обсуждение

Таким образом, для называния современного оружия разработчиками и военными используются существительные, а не только цифро-буквенные обозначения. Это обусловлено удобством запоминания. Образцам техники присваивается «имя», которое однозначно трактуется людьми военной профессии.

Нередко в основе наименования лежит стремление избежать прямого упоминания в речи их устрашающего имени, в результате чего возникают различные названия.

Заключение

Для наименования российского вооружения не существует определенной традиции, однако возможно выделить некоторые закономерности, в частности, использование букв и цифр. Для вооружения одного вида (типа) свойственны однотипные названия: для танков – названия животных, для САУ – названия цветов, имена мифологических героев, для подводных лодок –

названия морских животных, для ЗРК – названия рек, природных явлений.

Голосования, подобные проведённому в 2018 году, в будущем могут стать популярным способом пополнения «слов в мундире», то есть военной терминологии.

Библиографический список:

1. «Авангард», «Сармат» и «Кинжал»: что такое новейшее русское оружие // Комсомольская правда. 2018.1 марта.
2. Мы никому не угрожаем: у нас у самих всё есть // Красная звезда. Выпуск 22. 2018. 2 марта.
3. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. 100000 слов и словосочетаний. Москва: Аделант, 2014. 800 с.
4. Яковлева Е.А., Ирناзаров Э.Н. Особенности именования образцов оружия и военной техники в актуальном информационном дискурсе // Российский гуманитарный журнал. 2018. Том 7. № 2. С. 132-138.
5. Яковлева Е.А., Ирназаров Э.Н. Наименования стрелкового оружия в русском языке: специфика терминологии // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2016. Том 7. № 7. С. 146-151.

УДК 811.161.1-512.1

Красильникова Е.В., Чарыев Н.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЮРКИЗМОВ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И РУССКИХ СЛОВ В ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКЕ

***Аннотация.** В статье рассмотрен вопрос о проникновении в русский язык лексики, относящейся к тюркской семье языков и в туркменский язык русской лексики. Выделены основные исторические периоды проникновения тюркских слов в русский язык. Отмечено взаимопроникновение языковых единиц в связи с началом нового этапа во взаимоотношениях России и Туркменистана.*

***Ключевые слова:** тюркские языки, тюркизм, тюркизмы, русская лексика.*

Krasil'nikova Y.V., Charyev N.
**THE USE OF TURKISMS IN THE RUSSIAN
LANGUAGE AND RUSSIAN WORDS IN TURKMEN
LANGUAGE**

***Abstract.** In the article the question of penetration in russian language vocabulary, the turkic languages and turkmen in the russian lexicon is studied. The main historical periods of the penetration of turkic words into the russian language are highlighted. The interpenetration of language units was noted in connection with the beginning of a new stage in relations between Russia and Turkmenistan.*

***Keywords:** turkic languages, turkism, turkisms, russian vocabulary.*

Введение

Взаимодействие русского и тюркских языков на протяжении всей истории этих народов было продолжительным и интенсивным. Известно, что язык любого народа постоянно развивается и изменяется. Большую роль в развитии языка играют заимствования, появление которых связано с торговыми, культурными, политическими связями, возникающими между разными странами. Заимствования из тюркских языков образуют значительный пласт лексики русского языка, причем многие тюркские заимствования – тюркизмы – так прочно укоренились в русском языке, что их принимают за исконно русские [3]. Тюркизм – слово в любом языке, заимствованное из тюркских языков. Тюркские языки – это семья языков, на которых говорят многочисленные народы Турции, Монголии, Азербайджана, Туркменистана, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана, и др. Всего тюркских народов свыше 40, общая численность тюрков около 150 миллионов.

Теоретические основы исследования

Историю тюркских заимствований в русском языке можно разделить на три периода: домонгольский период, период Золотой Орды и период после Золотой Орды [2].

Следует отметить, что в домонгольский период в русский язык проникли считанные слова. Сохранившиеся тюркизмы того

времени: боярин, шатёр, богатырь, ватага, жемчуг, кумыс, лошадь, лошак, орда.

По-настоящему много тюркизмов в русском языке появляется именно в период Золотой Орды. Многие из них относятся к торговой сфере. Например, слово деньги. Оно происходит от тюркского слова, означавшего серебряную монету разной стоимости; название казахстанской валюты – тенге – этимологически родственно российским деньгам. Активно функционирует в русской речи и военная лексика. Так, например, во времена Орды в русский язык попало слово караул, значившее в тюркских языках дозор, стражу и происходившее от глагола «смотреть». Другие заимствования относятся к таким сферам как строительство (кирпич, жель, лачуга), украшения (серьга, алмаз, изумруд), напитки (брага, буза), огород (арбуз, ремень), ткани (атлас, миткаль, бязь, тесьма), одежда и обувь (башмак, колпак, фата, чулок, кафтан). Некоторые другие заимствования этого периода: курган, алый, барсук, мишень. Постепенно в русском языке скопилось много ордынских заимствований. Какие-то из тюркизмов мало изменились, какие-то были «подогнаны» под русское произношение для удобства, но за столетия они прочно закрепились в языке, особенно обозначающие те предметы и понятия, которые пришли на Русь из Орды. Например, слово «карандаш». «Кара таш» – «черный камень», в Орде называли графит, употреблявшийся для письма. Попав из Орды на Русь, он сохранил свое тюркское название, хотя и несколько измененное для удобства произношения. Сегодня мы часто слышим слова, содержащие корень «кара», например, Каракум, Карабиха, Карачиха. Тюркизмом, скорее всего, является и слово таракан: наиболее убедительное его этимологическое толкование – «расползающийся во все стороны».

Заимствования XVI-XIX веков особенно многочисленны, что объясняется огромным культурным влиянием Османской империи. В основном преобладают тюркизмы-существительные (ералаш, кандалы, чемодан). Это объясняется тем, что тюркские заимствования чаще всего называют предметы или явления, у которых отсутствуют альтернативные названия в русском языке. В этот период в русский язык попадают слова барабан, лапша,

саранча, бахрома, тулуп, сазан, штаны, каракули, балаган, тахта, балбес.

В XX веке приток тюркизмов в русский язык впервые замедлился, а заимствования из западноевропейских языков оттеснили их на задний план.

Материалы и методы исследования

Итак, контакты с другими языками играли большую роль как источники пополнения лексического состава русского языка. Особенно продолжительными и интенсивными были контакты с тюрко-язычными народами, которые отличались многосторонностью: торговые, военные, дипломатические и другие отношения. Эти контакты отразились в языке и, несомненно, обогатили его. Не только слова тюркского происхождения пришли в русский, но и в туркменском языке часто используются слова из русского языка. На протяжении почти семидесяти лет культурные, материальные контакты народов Туркменистана и России были тесными, так как оба государства входили в состав СССР. Этот период характеризуется обязательным изучением русского языка в туркменских школах, что способствовало проникновению русских языковых единиц в речь коренных жителей. Более того, каждый гражданин Туркмении должен был владеть русским языком, так как этого требовали бытовые и профессиональные условия сосуществования народов. В результате, такие слова, как «ведро», «чайник», «конфета», «стол», «машина» и др., проникли в туркменский язык в результате того, что называемые ими предметы обихода вошли в быт туркменского народа. В непринужденной беседе туркмены часто употребляют в родной речи формулы русского речевого этикета (С Новым годом, добрый вечер), устойчивые обороты речи (на всякий случай, в конце концов), фразеологизмы и пословицы (ни рыба, ни мясо, поживем – увидим) [1, 4].

В 80-90-х годах прошлого столетия, после распада СССР и признания независимости Туркменистана, ситуация коренным образом изменилась. В этот период русско-туркменские контакты были практически сведены к минимуму, вследствие чего подрастающее поколение владело исключительно родным (туркменским) языком. Но на современном этапе наблюдается

новый виток в «сближении» двух народов, что, безусловно, отражается на всех уровнях языковой системы. В этом плане особую актуальность приобретает явление проницаемости – взаимопроникновения языковых единиц.

Результаты и их обсуждение

Подводя итог вышесказанному, следует подчеркнуть, что история развития русско-тюркских контактов весьма богата и разнообразна. Изучение процессов освоения тюркской лексики показало, что тюркизмы активно используются в русском языке. Эти слова можно встретить как в разговорной речи, так и в художественной литературе.

Заключение

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что соприкосновение языков является исторической необходимостью и неизбежно влечет за собой их взаимопроникновение.

Библиографический список

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник. Москва: Рус. яз., 2001. 568 с.
2. Балтаева В.Т., Евдокимова А.Г., Федотова С.И. О проницаемости лексического яруса при взаимодействии русского и туркменского языков // Фундаментальные исследования. 2015. №2-26. С. 5954-5957.
3. Бурибаева М.А. Тюркские слова в русском языке как результат языковых контактов // Вестник ИГЛУ. 2013. № 1 (22). С.99-105.
4. Плахотных У.А. Функционирование тюркизмов в русском языке // Алые паруса: проект для одарённых детей. Волгоград, 2013. URL: <https://www.nsportal.ru/ap/library/drugoe/2013/07/10/> (дата обращения 28.01.2020).

Верескова А.Ю.

**РАЗВИТИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ВЗРОСЛОГО СОТРУДНИКА СРЕДСТВАМИ
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ**

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме мотивации взрослого сотрудника к овладению общекультурными компетенциями, необходимыми для эффективной и продуктивной работы в условиях развивающегося мира современных технологий. Сформулированы основные способы мотивации сотрудников со стороны руководства, рассмотрены их положительные и отрицательные стороны.*

***Ключевые слова:** общекультурные компетенции сотрудника, софт-скиллс, компетенции, мотивация, способы мотивации, дополнительное профессиональное образование.*

Vereskova A.Yu.

**DEVELOPMENT OF GENERAL CULTURAL
COMPETENCES OF AN ADULT EMPLOYEE BY
MEANS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL
EDUCATION: THE PROBLEM OF MOTIVATION**

***Abstract.** The article is devoted to the problem of motivating an adult employee to acquire general cultural competencies necessary for effective and productive work in the developing world of modern technologies. The main ways of motivating employees from the management side are formulated, their positive and negative sides are considered.*

***Keywords:** general cultural competencies of the employee, soft skills, competencies, motivation, methods of motivation, additional professional education.*

Введение

В современном мире происходит активное развитие и разработка новых технологий во всех областях деятельности человека. Для решения привычных задач уже используются абсолютно другие методы и средства, что требует от современного работника более высокого уровня компетентности. Это побуждает людей постоянно пополнять

багаж ранее полученных знаний, совершенствуясь тем самым в своей профессии. Помимо обновления уже имеющихся знаний, работнику приходится осваивать что-то новое, так как образование, полученное несколько лет назад, уже не является актуальным и имеет значительные пробелы в области новых технологий и разработок. Для этого и существует дополнительное профессиональное образование, где любой желающий может пройти курсы повышения квалификации в той или иной сфере трудовой деятельности или освоить программу переподготовки, тем самым получив новую специальность[4].

Теоретические основы исследования

Говоря о компетенциях, стоит отметить, что самыми универсальными и подходящими для людей разных профессий являются общекультурные. В этот перечень входят такие компетенции, как способность к анализу, синтезу, абстрактному и образному мышлению; готовность действовать в нестандартных ситуациях; готовность нести социальную и этическую ответственность за свои решения; готовность к саморазвитию и самореализации; способность постановки цели и выбора пути ее решения; умение работать в коллективе; способность логически верно и аргументировано строить свою речь. Это и многое другое входит в огромный пласт общекультурных компетенций, относящихся к софт-скиллс компетенциям, необходимым для продуктивной и качественной работы людей в той или иной профессии.

Если углубиться в понятие софт-скиллс компетенций, то стоит отметить, что это личные качества и неспециализированные умения, которые непросто определить или проверить. К ним причисляют коммуникативные способности, взаимодействие с командой, контроль собственных временных затрат, проведение презентаций, лидерские наклонности, тяга к саморазвитию.

Однако для овладения этими новыми компетенциями необходима мотивация. Что же такое мотивация? Это вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения. [3]

Материалы и методы исследования

Всё чаще встречается такая ситуация, что взрослый самодостаточный человек не считает нужным чему-то учиться, так как полагает, что это удел молодых. Самоуверенность мешает состоявшемуся человеку понять, что в его профессиональных знаниях и умениях тоже могут быть пробелы, которые необходимо заполнить. Так что же способно замотивировать взрослого человека пойти и начать осваивать что-то новое? [5]

Углубляясь в физиологию мотивации, можно отметить, что она появляется в одной из структур головного мозга, а именно в лимбической системе, которую называют «центром удовольствия». Фактически перспектива получения удовольствия заставляет человека трудиться и выполнять различные действия.

Если говорить о человеке не трудоустроенном, то стоит понимать, что в этой ситуации возможна только внутренняя мотивация, способная привести к успешному нахождению рабочего места. Самая сильная внутренняя мотивация – это желание быть конкурентоспособным на рынке труда. Внутреннее понимание того, что сейчас ценятся универсальные сотрудники, хорошо владеющие новыми технологиями, подтолкнет человека к получению новых знаний, а в дальнейшем и хорошей работы [1, 2].

Результаты и их обсуждение

Когда сотрудник уже работает в какой-то компании, то его внутренняя личная мотивация угасает, так как он уже имеет стабильный доход и может ни о чем не волноваться. И на этой стадии необходимо вмешательство руководства, которое должно различными способами побуждать сотрудников развиваться, совершенствоваться и самообразовываться.

Один из способов мотивации, это убеждение работников в том, что полученные на образовательных курсах знания смогут облегчить их ежедневную работу и сократить время на выполнение сложных задач. Главное понимать, что это принесет пользу прямо сейчас в нынешнем рабочем процессе.

Человек, работающий в большом коллективе, обычно выполняет узкий перечень функций и порой не задумывается

над глобальной целью организации. Поэтому не стоит мотивировать сотрудников тем, что компания выйдет на новый уровень на мировом рынке, так как эта цель весьма расплывчата и полноценно понятна только руководителю, который видит всю картину целиком, а не только её фрагмент.

Еще один способ – положительная внутренняя конкуренция. Несмотря на то, что компания является единым организмом, имеющим свою глобальную цель, каждый сотрудник всё же личность и хочет выделиться, стать более полезным и значимым. Для этого внутри организации ведутся различные рейтинги успехов каждого члена коллектива. Порой личные достижения поощряются денежными выплатами или другими приятными бонусами.

Данный метод способен побудить сотрудников проходить различные курсы повышения квалификации для того, чтобы оставаться конкурентоспособными внутри своего коллектива.

Важной мотивацией для человека также является возможность обучаться в рабочее время. Это история вовсе не про возможность отлынивать от работы, а про уважительное отношение руководства к личному времени сотрудников. Каждый ценит свое время и не все хотят тратить свой законный отдых на получение новых знаний, поэтому данный метод весьма актуален в современном мире суеты и недостатка времени.

Личное участие начальника в обучении – еще один важный метод. Для того чтобы образовательный процесс не был формальностью, успехами сотрудников необходимо интересоваться. Стоит также давать поручения, напрямую или косвенно связанные с теми знаниями, которыми овладевает сотрудник. Это покажет всю значимость того нового, что изучает человек и поможет ему закрепить полученную информацию на практике.

Заключение

Выше были рассмотрены лишь основные, самые действенные способы мотивации сотрудников развивать общекультурные компетенции. Конечно, не стоит забывать и о самомотивации, которая является сильнейшим двигателем внутреннего прогресса любого человека. Сейчас, с появлением

новых технологий и огромного количества молодых специалистов, взрослым как никогда необходимо активизироваться и начать совершенствоваться в профессиональном плане.

Библиографический список

1. Иванников В.А. Порождение деятельности и проблема мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, 2015. С. 15-21.
2. Скворцов В.Н., Маклакова Е.А. Трудовая мотивация работников в современных условиях // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2013. С. 54-68.
3. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь. Москва: Academia, 2005. 173 с.
4. Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 334 с.
5. Коряковцева О.А. Инновационная деятельность: основания и смыслы // Традиции и инновации в начальном образовании. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2018. С. 166-170.

УДК 325.252

Авраменко В.

РУССКИЕ И РУССКОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ЭСТОНИИ

***Аннотация.** Рассматривается проблема русскоязычного населения Эстонии. Отмечается нарушение эстонскими властями всех общепринятых международных норм и правил в отношении национальных меньшинств, подчеркивается курс эстонских властей на принудительную ассимиляцию не эстонцев через организацию школьного образования исключительно на эстонском языке.*

***Ключевые слова:** Эстония, национальные меньшинства, русскоязычное население, русский язык, школьное образование.*

© Авраменко В., 2020

RUSSIAN AND RUSSIAN-LANGUAGE EDUCATION IN ESTONIA

***Abstract.** The problem of the russian-speaking population of Estonia is considered. The violation by the estonian authorities of all generally accepted international norms and rules regarding national minorities is noted, and the estonian authorities ' policy of forced assimilation of non-estonians through the organization of school education exclusively in the estonian language is emphasized.*

***Keywords:** Estonia, national minorities, russian-speaking population, russian language, school education.*

В исследовании, заказанном властями Великобритании и предназначенном для внутреннего пользования, говорится, что в странах Балтии самым отчужденным является русскоговорящее население Эстонии. В ходе исследования проведенного Балтийским центром развития СМИ, были опрошены 4000 человек в Эстонии Латвии и Литве. Согласно выводам британского исследования, среднестатистический представитель русскоязычного населения черпает информацию из российских СМИ, социально пассивен, считает, что живет в убогой стране, недоволен жизнью, не считает себя полноправным членом общества, хвалит российское правительство и т.п.

Посольство Великобритании в Таллине ознакомило представителей разных министерств с результатами этого исследования, показав слайды, но никакие материалы представителям эстонских правительственных учреждений представлены не были. Политолога П. Тайма результаты не удивили: *«Не нужно никаких исследований, чтобы и так знать то, что уже известно лет 10-15. Для того чтобы интегрировать население, люди должны чувствовать себя гражданами этой страны».*

Результат говорит не только о том, что русскоязычные в Эстонии пассивны, а о том, что они очень хорошего мнения о России и очень плохого о Западе и ЕС. По мнению П. Тайма, русскоязычное население в Эстонии должно больше чувствовать себя жителями этой страны и осознавать свою принадлежность к этому, а не другому государству. Такого же мнения

придерживается старейшина Пыхья – Таллина Р. Кальюлайд: *«Если бы британцы просто спросили бы меня, они смогли бы сэкономить много денег. Это же естественно, что позиции эстонцев и русскоязычных по многим вопросам отличаются. В том числе – и по предпочтению источников информации. Но по многим другим вопросам их мнения очень похожи».*

С ним согласен и политолог и Э. Тинн: *«Даже в одной семье люди могут придерживаться различных точек зрения по тому или иному вопросу. Могут испытывать симпатии к различным политическим лидерам. Могут голосовать за разных кандидатов на выборах. Наивно было бы ждать, что все живущие в Эстонии русскоязычные вдруг разом начнут думать как среднестатистические эстонцы. Нет ничего удивительного и в том, что местные русскоязычные смотрят телепередачи, которые делают в России. Странно, на мой взгляд, была бы ситуация, если бы они не пользовались этим медиа каналом».*

Председатель Таллинского городского собрания М. Кылварт прокомментировал результаты исследования еще резче: *«Во-первых, возникает вопрос, на каком основании иностранное государство заказывает исследования, касающиеся русскоязычного населения нашей страны? Причем делается это не ради сбора информации, а с последующими выводами – как оказывать «правильное» влияние. Неужели никого не заботит, что некоторая страна вмешивается во внутренние дела суверенного государства? Поразительно, что подобное вмешательство расценивается как норма и не вызывает негодования или хотя бы обсуждения в обществе. Во-вторых, реакция, которая наверняка последует – это обозначение русскоязычного меньшинства в Эстонии как потенциальной проблемы. То есть, в очередной раз на основании исследования, заказанного за границей, некие эксперты сделают выводы о проблемах людей, живущих в Эстонии, и соответственно, найдется тот, кто начнет предлагать решения, как правило, достаточно однозначные и простые: ограничить доступ к информации и сделать так, чтобы русскоязычные могли пользоваться только «правильными медиа» источниками. На мой, взгляд, подобные новости, исследования и подача материала создают дополнительное*

напряжение в обществе, а самое главное-закрепляют предвзятое отношение к местным русскоязычным, которые из-за этого все чаще чувствуют себя отчужденными. В-третьих, следует, наконец, признать, что население Эстонии многогранно по своему культурному контексту: есть различные восприятия истории, отличается и понимание международной политики, то, что проживающие в Эстонии русскоязычные с симпатией и сочувствием относятся к России – это нормально, нельзя в этом постоянно искать угрозу. О чем действительно стоит задуматься, так это о позитивных действиях, об отношении к целому слою населения не как к проблеме и источнику угрозы, а как к ценности и неотъемлемой части эстонского общества. Тогда, может быть, и по содержанию у нас будет гораздо меньше проблем. А пока возникает ощущение, что мы действительно занимаемся тем, что «ковыряемся» в тех проблемах, которых может быть, по существу и нет, но очень хочется их обнаружить».

С «Манифеста к народам Эстонии», принятого 24 февраля 1918 года, началась история Эстонского государства. В основу здания Эстонской Республики, было положено идея мира и равноправия между народами в пределах общего государства.

Параграф первый гласил: «Все граждане Эстонской Республики независимо от вероисповедания, национальности и политически взглядов находятся в равной степени, под защитой законов и судов Республики». В ныне действующей Конституции преамбула гласит: «Народ Эстонии, выражая непоколебимую веру и твердую волю укреплять и развивать Государство, которое призвано обеспечить сохранность эстонской нации, языка и культуры на века». Таким образом, речь идет об одной нации, одной культуре и одном языке.

Получается, что эстонская государственность базируется на системе ценностей, основанных на идеях превосходства одного этноса над остальными. Согласно европейским ценностям, государство должно обеспечить сохранение языка, культуры и этнической идентичности всех народов, проживающих в стране.

Это принято не было и в 1992 году, подавляющее число не эстонцев было отстранено от участия в референдуме по обсуждению проекта Конституции. В основу Конституции

Эстонии положен лозунг «Эстония для эстонцев». Таким образом, то, что было провозглашено Манифестом от 24 февраля 1918 года, существенно отличается от нового основного закона. В Эстонии по закону от 8 июля 1993 года, лица которым не было предоставлено гражданство по рождению, получили статус иностранца и то, если они имели прописку по состоянию на 1 июля 1990 года.

Подобные меры были рассчитаны на попытку изменить демографический баланс в пользу этнического населения [3]. С другой стороны – это был расчет на ассимиляцию через процесс натурализации посредством ограничения образования и употребления русского языка [1, 2]. Стоит отметить, что Эстонии удалось добиться, что некоторые группы русскоязычного населения покинули страну и большинство выбрало Россию и страны СНГ. 23 февраля 2011 года был принят Закон о языке, который дает право инспектору по языку решать, пригоден ли человек даже для простой работы. Консультационный комитет Рамочной Конвенции «О защите национальных меньшинств» в апреле 2011 года, призвал Эстонию отказаться от штрафов за нарушение Закона о языке и рассмотреть возможность упразднения языковой инспекции, на что реакции со стороны Эстонии не последовало.

После распада СССР в Эстонии взяли курс на ликвидацию русскоязычного образования. Первым и самым большим шагом был перевод на эстонский язык обучения высшей школы. Затем принялись за школы и гимназии. Стратегическая цель – со временем ликвидировать русские школы, переведя обучение на эстонский язык. Универсальное объяснение – дети должны получить образование на эстонском языке, т.к. не сумеют адаптироваться и в дальнейшем будут маргиналами. Право получить образование на родном языке зафиксировано в Рамочной Конвенции по защите прав национальных меньшинств, которую подписала и Эстония, но выполнять ее никто и не собирался. Проблема в том, что русскому языку не дается официальный статус, т.к. все русскоязычные считаются эмигрантами. Происходит принудительное моноязычие. Перевод школ на эстонский язык усиливает и межэтническое напряжение. Фактически в гимназиях 60 % предметов на

эстонском языке и 40% – на русском. Кроме этого, запущена так называемая «оптимизация», то есть закрытие русских гимназий. По мнению председателя НКО «Русская община Эстонии» Мстислава Русакова уничтожение русскоязычного образования в Эстонии, проводится сознательно и последовательно.

В Эстонии 80% управленческого персонала состоит из этнических эстонцев и все первые лица в республике – эстонцы. Русскоязычных жителей в сегодняшней Эстонии в управленческом персонале всего около 4%. Из-за незнания эстонского языка не могут устроиться на работу 31 % безработных. У соискателей, в недостаточной мере владеющих эстонским языком, ограничены возможности найти работу в публичном секторе и в секторе обслуживания. Причем, наличие высшего образования и опыта работы ничего не значит. В государственных структурах вообще не рассматривают русскоязычных кандидатов.

9 января 2018 года премьер-министр Юри Ратас встретился с представителями национальных меньшинств, обозначили широкий круг проблем: от сохранения языка и культуры до сотрудничества с местными самоуправлениями, которые во многих местах оставляют желать лучшего. Прозвучала тема информационных пространств. Известно, что информация об эстонских и зарубежных событиях в СМИ на русском и эстонском языках бывает диаметрально противоположенной. Говорили о проблеме не всегда толерантного отношения к представителям национальных меньшинств в обществе, и о том, что решать ее необходимо в рамках школьного воспитания. К сожалению, молодые люди, однажды уехав на учебу и работу, обратно возвращаться не стремятся. Премьеру напомнили, что главы государства за последние 10 лет не проявляли интереса к проблемам не эстонцев и всю политику передали Министерству культуры. При этом ясно, что проблематика с национальными меньшинствами гораздо шире и объемнее компетенции учреждения культуры. Это вопросы образования, экономики, демографии и даже внешней политики. Встреча показала, что Юри Ратас хочет и готов нас услышать, но понятно, что мгновенного решения всех бед и проблем найти невозможно. И

подводя итог – инициатива Юри Ратаса у других политических партий поддержки не нашла.

Профессор Тартуского университета М. Лауристин задает вопрос: *«Если для нас нормально, что каждой деталью своего поведения мы проводим барьер, то те, кто настроен положительно и знают язык, каждый день получают десяток сигналов о том, что они все же чужие. Мы, эстоноязычные СМИ и люди, подобными сигналами каждый день нагнетаем этот самый барьер отчуждения и негатив сильнее, чем это удастся сделать российским СМИ».*

Таблица 1.
Динамика этнического населения Эстонии на 01.01.2017 (данные из базы основных статистических данных)

	2013	2017
Всего жителей	1320174	1315635
Эстонцы	912188	904639
Русские	332993	330206
Другие национальности	66770	68024
Национальность не известна	9923	12766

В феврале 2013 года прошёл законопроект относительно ограничений на организацию школ с неэстонским языком обучения. Однако стратегию перевода гимназического образования на эстонский язык государство не продумало, причем ни техническую, ни материальную стороны этого процесса. Не продуманы вопросы от подготовки учебных пособий, их наличия и до особенностей преподавания на неродном языке учебных дисциплин. Причём получается, что русскоязычные преподаватели будут обязаны вести занятия с русскоязычными учениками только на эстонском языке. Русскоязычные гимназисты остались один на один с этой проблемой. И куда с таким образованием дальше?

Эстонию раздирают межнациональные, демографические, образовательные проблемы. Безработица, обнищание, скатывание к маргинализации коснулись больше всего русскоговорящих. Русскоязычные хотят и должны знать эстонский язык, так как без этого нельзя получить гражданство и квалифицированную работу. Родители детей понимают, где живут. Однако дети русскоязычных совсем не обязаны быть

эстонцами. Но даже и получив гражданство, они останутся «ущербными», то есть неполноценными гражданами, так как это гражданство могут отнять за одни только высказывания.

Ни министерство образования и науки, ни даже сами учителя и не пытаются писать учебники и разрабатывать методики и действительно учить детей эстонскому языку. Это никому и не нужно, нужен политический успех, так как скоро опять грядут выборы. И тогда начнётся то же самое: русские не хотят знать и учить эстонский, но мы их заставим. И снова избиратели будут за них голосовать.

На стороне русских школ всё международное право и даже конституция Эстонии. Но защитить свои гимназии русскоязычным трудно. Пока ситуация зависла на уровне обращений, петиций, судов. Главная надежда – Европейский суд по правам человека. Русскоязычным жителям очень нужна поддержка извне.

Библиографический список

1. Авраменко В. Этническая маргинальность и здоровье населения Эстонии // Вопросы высшего, общего и дополнительного образования: сборник статей национальной научно-практической конференции с международным участием / под науч. ред. М.В. Новикова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. С. 257-267.
2. Авраменко В. Этническая маргинальность и этнозащитная функция языка // Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования: сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016.
3. Емельянов А.С. Этнокультурные аспекты изучения территории. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2003. – 134 с.

УДК 80;378

Makhova Ev.S., Antsyferova O.U.

ON COLORS IN THE EMILY DICKINSON`S POETRY

The research focuses on identifying commonly used colors in Emily Dickinson`s works. The study of color in Emily`s poetry is organically linked to the traditions of the semantic-stylistic analysis of a literary text. The Dickinson`s color palette is diverse; she uses color adjectives in both meanings: literal and figurative.

Following the works of S. Heiskanen-Makela and T.H. Johnson, we can state that gold, red, purple, blue, green, and white are the most popular colors the poetess uses in her poems [3],[4].

1. The interpretation of the colors in the Emily Dickinson's poetry

The poet most frequently uses the "Gold" color in a figurative sense. Within her great collection of 1,775 poems, Emily Dickinson has included at least 22 that focus on sunsets. She was so fascinated by this phenomena that she dramatizes it in many colorful outpourings.

It has a positive meaning and has a beneficial effect on everything around and with its presence the slightest doubt and fear disappears.

*"The Guest is gold and crimson –
An Opal guest and gray –
Of Ermine is his doublet –
His Capuchin gay"*

Emily Dickinson dramatizing sunset as a guest who visits every door, every day.

It should be noted that Dickinson always prefers the color idioms. The theme of divinity is also associated with the gold color. In a poem to Samuel Bowles the rings suggest a necessary complement of divine and earthly wife.

*"God sends us Women –
When you – hold – Garnet to Garnet –
Gold – to Gold –
Born – Bridalled – Shrouded"*

Emily Dickinson uses the concept of "Purple" also in a figurative sense: She paints the world of dreams and imagination in purple. And having never left New England, she imagines exotic countries as "purple territories." Purple pushes the boundaries of a familiar, limited world. It is if a purple door separates the dream world from the real one. Emily Dickinson considers "Purple" as a reward for her life's trials.

*"As 'twere a bright Bouquet –
Thro' drifted deep, in Parian –
The Village lies –today –
The Lilacs –bending many a year –"*

Will sway with purple load”

The use of purple lilac represents the fact that it has a special place in nature, these flowers are divine and delicate.

The existence of purple flowers leads her to the meditation and “beautiful sadness” [7,p.58]. As this flower means pure thoughts and spiritual fulfillment.

“Purple” is both the beginning and the end of life, like purple is the color of sunrise or a sunset:

*“You dropped a Purple Ravelling in –
You dropped an Amber thread ”*

These words are referring to the various shades of the sky at sunset. This poem is interesting in that a housewife is compared to the sun, as she sweeps in a daytime and in the evening she uses a different colored broom, purple with amber, sweeping up emerald. It is clear that the poet is charmed by the magnificent scene of sunset.

The “Blue” color in the Emily Dickinson’s poetry always romanticizes the image. She endows blue eyes with the characters that are extremely dear to her.

*“And still her hum
The years among,
Deceives the Butterfly;
Still in her Eye
The Violets lie
Mouldered this many May”*

“Blue” color can be the embodiment of something mysterious and tender at the same time. Blue is also a symbol of eternity, “faith” and a future home, where, according to the author, everyone will be happy together [7,p.97].

“White” is often used in various items of clothing. White clothes symbolizes an artistic gift. It is widely known that Emily Dickinson was called a “woman in white”. White color is also a symbol of art and outstanding nature. Emily Dickinson was never ignorant of the natural world. From the childhood, she liked to make excursions to nature. «Replacing a thought, an experience, an event with a color is at once to express something about all of those things while erasing any definite trace of their originating circumstances»[5].

The adjective “Red” in Dickinson’s poetry is used literally and figuratively, negatively and positively. In a negative sense - it is a

description of hell and fire. This her representation about red is close to the Johann Goethe's opinion[2]. Traditionally - in the meaning (sense) of autumn. Red is definitely the color of blood. It likens the natural world to the human body and Emily Dickinson perceives the world and the man in inseparable unity. Dickinson also associates a circus with red. The circus allowed her to feel the taste of life. In this case we can consider red as a symbol of vital energy and movement.

«Green» is life and renewal. It occurs in metaphorical meanings. Traditionally, the adjective “green” characterizes foliage, but in Dickinson's poetry it is not just green, but evergreen, and the poetess divides the compound word into two: “ever” and “green”. She breaks the usual clichés, returning spontaneity to the usage. She also calls the ideal place for lovers, «greenwood». “Green” is also Dickinson's source of life, the womb of mother earth. “Green” is the very essence of nature, and she always writes this word with a capital letter. Nature for her is an artist who paints the world. The green color is so significant for the author that it transfers it to the whole natural world, thus transmitting movement and life. Nature and the lyrical hero merge in one image, in one metaphor, in a single entity. The landscape is "humanized", endowed with the properties of the soul, while the soul itself borrows landscapes from the outside world that can visually display its state.

2. The main artistic functions of Emily Dickinson's color vocabulary

1) Enhancing the expressiveness of verbal images and their emotional impact on the reader;

2) The expression of ideological content and emotional state of the poem, as well as copyright assessments, views and feelings;

3) The expansion of the semantic structure of the verbal image due to the associative relations of the color designation combined with it;

4) The creation of individually-authorial poetic images;

Conclusion

Thus, the use of color vocabulary in the poetry of Emily Dickinson is diverse. When creating metaphorical expressions, the use of various colors in her poetic texts are not taken in figurative meanings – in most cases they acquire new semantics, which can be understood only in this very context.

The color notation in the context of the position of Emily Dickinson is entrusted with the role not only of the poetry of objects related to the natural world, but also of symbolic content.

As David Porter said that her freedom and her attitudes reveal themselves in customary acts unperformed, conventions rejected, and discursive shapes unfulfilled [6].

References

1. Dickinson E. Poems. New York: Random house value publishing, 1993. 255 p.
2. Goethe J. W. von. Theory of colors (C. L. Eastlike, & J. Murray, trans., from German with notes). London: H. G. Bohn, 1840. P. 313-316.
3. Heiskanen-Makela S. In the quest of truth. Observations on the development of Emily Dickinson's poetic dialectic/ S. Heiskanen-Makela, 1970. 238 p.
4. Johnson G. Emily Dickinson: Perception and the poet's guest. Univ. of Ala. press, 1985. 231 p.
5. Mitchell D. Northern lights: class, color, culture and Emily Dickinson. John Hopkins university press, 2000. Vol. IV, №2. P. 75-83.
6. Porter D. Emily Dickinson: The modern idiom. Cambridge, MA: Harvard university press, 1981. 259 p.
7. Scoble G. The meaning of flowers. Chronicle Books, 1998. 108p.

Авторский указатель

Раздел 1. Новая дидактика и система дополнительного профессионального образования

Доссэ Т.Г., кандидат филологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: fpk5@mail.ru

Dosse T.G., Candidate of philological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Суртаева Н.Н., доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университета им. А.И. Герцена. E-mail: nsurtaeva@yandex.ru

Surtayeva N.N., doctor of pedagogical sciences, professor, Russian state pedagogical university named after A. I. Herzen, St. Petersburg.

Шилина И.Б., доктор исторических наук, профессор, декан факультета социальной коммуникации, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва. E-mail: shilinaib@mgppu.ru

Shilina I.B., doctor of historical sciences, professor, dean of the faculty of social communication, Moscow state psychological and pedagogical university, Moscow.

Шилин А.Ю., старший преподаватель кафедры социальной коммуникации и организации работы с молодежью, Московский государственный психолого-педагогический университет, г. Москва. E-mail: shilinaib@mgppu.ru

Shilin A.Yu., senior lecturer, department of social communication and organization of work with youth, Moscow state psychological and pedagogical university, Moscow.

Бочкарева О.В., доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского, г. Ярославль. E-mail: OVBoshkareva@yandex.ru

Bochkareva O.V., doctor of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Райхельгауз Л.Б., кандидат физико-математических наук, доцент, Воронежский государственный университет, г. Воронеж. E-mail: raikhelgauzlb@gmail.com

Reichelgauz L.B., candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Voronezh state university, Voronezh.

Сапегин К.В., доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

E-mail: portfolio01@bk.ru

Sapegin K.V., associate professor of the department of social pedagogy and organization of work with youth, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Синицын И.С., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: 1010.86@mail.ru

Sinitsyn I. S., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Купцов С.Е., ассистент, аспирант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

E-mail: djkupcov@mail.ru

Kuptsov S.E., assistant, post-graduate student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Маслов Е.Д., магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль.

E-mail: levmet@yandex.ru

Maslov E. D., master's degree student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Свинар Е.В., кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров. E-mail: svinarelena@rambler.ru

Svinar E. V., candidate of biological sciences, associate professor, Vyatka state university, Kirov.

Страдина Е.А., кандидат политических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: stradinaea@yandex.ru

Stradina E.A., candidate of political sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Плузенская Л.В., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: L.pluzhenskaya@yspu.org

Pluzhenskaya L.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Губанцева Е.С., студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

E-mail: 89109607685@yandex.ru

Gubantseva E. S., student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Раздел 2. Социализация взрослых и детей средствами дополнительного образования

Федорова П.С., кандидат психологических наук, заместитель директора по организационно-методической работе, государственное бюджетное учреждение социального обслуживания Ярославской области «Красноперекопский психоневрологический интернат», г. Ярославль. E-mail: pkoryakovceva@yandex.ru

Fedorova P.S., candidate of psychological sciences, deputy director for organizational and methodological work, Krasnoperekopsky psychoneurological boarding school, Yaroslavl.

Бугайчук Т.В., кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: mischenko@inbox.ru

Bugaychuk T.V., candidate of psychological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Костикова И.Ю., магистрант, Ярославский государственный технический университет, Ярославль. E-mail: kostikoirina@gmail.com

Kostikova I.Yu., undergraduate, Yaroslavl state technical university, Yaroslavl.

Моднов С.И., кандидат технических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет, Ярославль. E-mail: modnovsi@ystu.ru

Modnov S.I., candidate of technical sciences, associate professor, Yaroslavl state technical university, Yaroslavl.

Буракова Г.Ю., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: g.burakova@yspu.org

Burakova G.Yu., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Карпова Т.Н., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: karpovafmf@mail.ru

Karпова T.N., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Тарабарина Т.И., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: lingo27@mail.ru

Tarabarina T.I., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Красильникова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: poussin15031981@mail.ru

Krasil'nikova Y.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military college of air defence, Yaroslavl.

Юферова М.А., кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: ufermar@yandex.ru

Yuferova M.A., candidate of psychological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

Лысакова А.Ю., магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: anna-savina-1993@mail.ru

Lysakova A.Y., master's degree student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Раздел 3. Развитие общекультурных компетенций средствами дополнительного образования

Новиков М.В., доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования,

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: m.novikov@yspu.org

Novikov M.V., doctor of historical sciences, professor, head of the department of theory and methods of professional education, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl.

Перфилова Т.Б., доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: m.novikov@yspu.org

Perfilova T. B., doctor of historical sciences, professor, leading researcher, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

Вдовина Л.Н., кандидат биологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль. E-mail: vdovinaln@mail.ru

Vdovina L.N., candidate of biological sciences, associate professor, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

Ушакова А.П., кандидат филологических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: ushakowalina@yandex.ru

Ushakova A.P., candidate of philological sciences, associate professor, Yaroslavl higher military college of air defense, Yaroslavl.

Захаров А., курсант, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: ushakowalina@yandex.ru

Zakharov A., cadet, Yaroslavl higher military college of air defense, Yaroslavl.

Красильникова Е.В., кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: poussin15031981@mail.ru

Krasil'nikova Y.V., candidate of pedagogical sciences, associate professor, Yaroslavl higher military college of air defense, Yaroslavl.

Чарьев Н., курсант, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны, г. Ярославль. E-mail: poussin15031981@mail.ru

Charyev N., cadet, Yaroslavl higher military college of air defense, Yaroslavl.

Верескова А.Ю., студентка, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль.

E-mail: vereskowa.anastasya@yandex.ru

Vereskova A.Y., student, Yaroslavl state pedagogical university named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

Авраменко В., психолог-педагог, руководитель проекта на русском языке MTÜ „Eluliin” («Линия жизни»), г. Таллинн, Эстония. E-mail: vladimav@mail.ru

Avramenko V., psychologist-teacher, project manager in russian MTÜ "Eluliin" ("life line"), Tallinn, Estonia.

Makhova Ev.S., 1st year, M Linguistics, St. Petersburg university of the humanities and social sciences. E-mail: jane_makhova@mail.ru

Antsyferova O.U., associate professor, the english language department, St. Petersburg university of the humanities and social sciences. E-mail: olga_antsyf@mail.ru

Научное издание

**Дополнительное профессиональное образование:
традиции и инновации**

Сборник статей двенадцатой национальной
научно-практической конференции

Научный редактор
Михаил Васильевич Новиков

Технический редактор С.А. Сосновцева
Компьютерная верстка А.В. Давыдов

Подписано в печать 06.07.2020

Формат 60х90/16.

Объем 12,37 п. л., тираж 50 экз.

Заказ № 83

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108/1

Отпечатано в типографии
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского»
150000, Ярославль, Которосльская наб., 44
Тел.: (4852)32-98-69