

Новосибирский государственный педагогический университет

# Вестник педагогических инноваций

№ 4(56) 2019

ВСЕРОССИЙСКИЙ  
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ



*Алтыникова Наталья Васильевна*

главный редактор,  
кандидат педагогических наук,  
чл.-корр. МАНПО, проректор по  
стратегическому развитию

*Маруцак Евгения Борисовна*  
заместитель главного редактора,  
кандидат психологических наук,  
директор Института  
дополнительного образования

## Редакционная коллегия

*Агавелян Р. О.*, д-р пед. наук, проф. (Новосибирск);  
*Андриенко Е. В.*, д-р пед. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);  
*Андронникова О. О.*, канд. психол. наук, проф. (Новосибирск);  
*Серый А. В.*, д-р психол. наук, проф. (Кемерово);  
*Смолянинова О. Г.*, д-р пед. наук, проф., академик РАО (Красноярск).

## Редакционный совет

*Герасёв А. Д.*, председатель ред. совета, д-р биол. наук, проф., академик МАНПО (Новосибирск);  
*Артамонова Е. И.*, д-р пед. наук, проф., президент МАНПО (Москва);  
*Гончаров С. А.*, д-р филол. наук, проф. (Санкт-Петербург);  
*Жафяров А. Ж.*, д-р физ.-мат. наук, проф., чл.-корр. РАО (Новосибирск);  
*Кудинов С. И.*, д-р психол. наук, проф. (Москва);  
*Нечаев В. Д.*, д-р полит. наук, проф. (Москва);  
*Синенко В. Я.*, д-р пед. наук, проф., академик РАО (Новосибирск);  
*Яницкий М. С.*, д-р психол. наук, проф. (Кемерово);  
*Сидоркин А. М.*, д-р наук, проф., Роуд-Айленд колледж (Провиденс, США).

## Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК (педагогические науки; психологические науки)

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ)

© ФГБОУ ВО «НГПУ», 2019

Все права защищены

## СОДЕРЖАНИЕ

### ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

<b>Андрienко Е. В.</b> (Новосибирск). Самостоятельная работа студентов вуза как фактор их социализации в контексте сравнительно-сопоставительных исследований.....	5
<b>Богданова Е. В.</b> (Новосибирск). Проектный подход в поддержке молодежных инициатив всероссийских конкурсов Росмолодежи.....	13
<b>Введенский В. Н.</b> (Белгород). Образовательные возможности искусства .....	23
<b>Лыкова И. А.</b> (Москва), <b>Синицина И. А.</b> (Стерлитамак, Башкортостан). Вариативная модель полихудожественного развития дошкольников: стратегии поддержки индивидуальности .....	29
<b>Шмакова Т. И.</b> (Новосибирск). Методическая подготовка воспитателей к работе по реализации задач художественного развития детей в ДОО.....	40
<b>Зайдман И. Н.</b> (Новосибирск). Внедрение компонентов терапевтической дидактики в обучение детей XXI века .....	49
<b>Пономарев В. В.</b> (Красноярск), <b>Мурашова А. В.</b> (Новосибирск). Фестивали по гимнастике тайцзицюань как форма повышения мотивации молодежи к занятиям восточными спортивно-оздоровительными культурами .....	57
<b>Рязанова Е. А., Гиренко Л. А.</b> (Новосибирск). Элективные учебные дисциплины по физической культуре и спорту для студентов специальных медицинских групп .....	62

### ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Острoverхая И. В., Андреева Н. В., Егорова И. Р.</b> (Калининград). Опыт интеграции краеведческого компонента в обучение английскому языку в нелингвистическом вузе.....	71
<b>Корсакова Г. Г.</b> (Калининград). Роль электронной образовательной среды в обучении аудированию на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе.....	78
<b>Гейбука С. В., Ковшова Ю. Н.</b> (Новосибирск). Формирование икт-компетентности студентов математических профилей педагогического вуза с учетом требований профессионального стандарта .....	89
<b>Розов К. В., Розова М. С.</b> (Новосибирск). Формирование и развитие алгоритмической культуры в рамках учебного предмета «информатика» .....	98
<b>Гракова Е. В., Кряжева М. Ф., Маслакова М. В.</b> (Тюмень). Курсовые работы в структуре научно-исследовательской деятельности магистрантов: на примере направления подготовки «библиотечно-информационная деятельность».....	105
<b>Евтихов О. В., Евтихов Д. О.</b> (Красноярск). Особенности формирования профессионально ориентированной организационной культуры в образовательной среде (на примере вуза МВД России) .....	113
<b>Чернышенко Е. Г., Судоргина Л. В.</b> (Новосибирск). Развитие профессиональных компетенций педагогов гимназии в условиях реализации концепции технологического образования .....	120

Журнал основан в 2002 г.  
Выходит 4 раза в год  
Электронная верстка И. Т. Ильюк  
Адрес редакции:  
630126, г. Новосибирск,  
ул. Виллойская, 28, т. (383) 244-06-62

Печать цифровая. Бумага офсетная.  
Усл.-печ. л. 11,0. Уч.-изд. л. 9,4.  
Тираж 600 экз. Заказ № 138.  
Формат 70×108/16.  
Цена свободная  
Подписано в печать 30.12.2019  
Отпечатано в Издательстве НГПУ

Novosibirsk State Pedagogical University

# Journal of Pedagogical Innovations

**№ 4(56) 2019**  
ALL-RUSSIA  
SCIENTIFIC-PRACTICAL  
JOURNAL



*Natalya Vasilevna Altynikova*  
Editor-in-chief,  
Candidate of Pedagogical Sciences,  
Corr.-Member of the ASMPE, Pro-Rector of  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

*Evgeniya Borisovna Maruschak*  
Assistant Editor-in-chief,  
Candidate of Psychological Sciences,  
Head of the Institute  
of Additional Education

## Editorial Board

*R. O. Agavelyan*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Novosibirsk;  
*E. V. Andrienko*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of ASMPE, Novosibirsk;  
*O. O. Andronnikova*, Cand. of Psychology Sciences, Associate Professor, Novosibirsk;  
*A. V. Seryj*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;  
*A. G. Smolyanynova*, Dr. of Pedagogical Sciences, Prof., Academician of the RAE, Krasnoyarsk.

## Editorial Council

*A. D. Gerasev*, Chairman of Editorial Council, Dr. of Biological Sciences, Prof., Academician of ASMPE, Novosibirsk;  
*E. I. Artamonova*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, President ASMPE, Moscow;  
*S. A. Goncharov*, Dr. of Philological Sciences, Professor, St. Petersburg;  
*A. Zh. Zhafyarov*, Dr. of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Corr.-Member of the RAE, Novosibirsk;  
*S. I. Kudinov*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Moscow;  
*V. D. Nechaev*, Dr. of Political Sciences, Professor, Moscow;  
*V. Ya. Sinenko*, Dr. of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the RAE, Novosibirsk;  
*M. S. Yanickiy*, Dr. of Psychology Sciences, Professor, Kemerovo;  
*A. M. Sidorkin*, PhD, Professor, Road Island College (Providence, USA).

### The founders of the journal:

Federal state budgetary educational institution of higher education Novosibirsk State Pedagogical University

The Journal is included in the Higher Attestation Commission List of Peer-reviewed Scientific Journals (Pedagogical Sciences; Psychological Sciences)

© Novosibirsk State Pedagogical University, 2019  
All rights reserved

The journal is registered by Federal service on supervision in sphere of communication, information technologies and mass communications PI № FC77-76344 from July, 19th, 2019

The journal is placed in the Scientific electronic library and is included in the Russian Scientific Citation Index

## CONTENTS

### INNOVATIVE PROVISION OF EDUCATIONAL PROCESS

<b>Andrienko E. V.</b> (Novosibirsk). The independent work of students as a factor of their socialization in the context of comparative studies .....	5
<b>Bogdanova E. V.</b> (Novosibirsk). Project approach supporting youth initiatives of All-Russian Youth Competitions .....	13
<b>Vvedensky V. N.</b> (Belgorod). Educational possibilities of art .....	23
<b>Lykova I. A.</b> (Moscow), <b>Sinitsyna I. A.</b> (Sterlitamak, Republic of Bashkortostan). Variable model multi-art development preschool child: the strategy of support of individuality.....	29
<b>Shmakova T. I.</b> (Novosibirsk). Teachers methodical training to preschoolers artistic development aims implementation work in the pre-school educational organization .....	40
<b>Zaidman I. N.</b> (Novosibirsk). Introduction of components of therapeutic didactics in teaching children of the XXI century .....	49
<b>Ponomarev V. V.</b> (Krasnoyarsk), <b>Murashova A. V.</b> (Novosibirsk). Holding a festival in Taijjuan as a way of increasing motivation / interest in this direction.....	57
<b>Ryazanova E. A., Girenko L. A.</b> (Novosibirsk). Elective courses of physical education and sports for students special medical groups .....	62

### PRACTICE OF INNOVATIVE EDUCATION INTRODUCTION

<b>Ostroverkhaia I. V., Andreeva N. V., Egorova I. R.</b> (Kaliningrad). The experience of integration of local lore component into teaching English to non-linguists at university.....	71
<b>Korsakova G. G.</b> (Kaliningrad). The role of e-learning environment in teaching listening at the foreign language lessons in a non-linguistic higher school .....	78
<b>Geybuka S. V., Kovshova Y. N.</b> (Novosibirsk). Building competence in ICT of mathematical training students of the pedagogical universities in accordance with the requirements of the professional standards.....	89
<b>Rozov K. V., Rozova M. S.</b> (Novosibirsk). Formation and development of algorithmic culture in the framework of the educational subject “Computer Science” .....	98
<b>Grakova E. V., Kryazheva M. F., Maslakova M. V.</b> (Tyumen). Courseworks in the structure of scientific research of master students: on example of specialty “Library and information activity”...	105
<b>Evtikhov O. V., Evtikhov D. O.</b> (Krasnoyarsk). Features of formation of professionally oriented organizational culture in the educational environment of the university (on the example MIA university of Russia) .....	113
<b>Chernyshenko E. G., Sudorgina L. V.</b> (Novosibirsk). Development of professional competences of gymnasium teachers in the conditions of realization of the concept of technological education .....	120

The journal is based in 2002  
Leaves 4 yearly  
Electronic make-up operator I. T. Iliuk  
Editors address:  
630126, Novosibirsk,  
Vilyuiskaya, 28, т. (383) 244-06-62

Printing digital. Offset paper  
Printer's sheets: 11,0. Publisher's sheets: 9,4.  
Circulation 600 issues  
Order № 138. Format 70×108/16  
Signed for printing 30.12.2019

# ИННОВАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

---

УДК 378 + 316.6

**Андриенко Елена Васильевна**

*Доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии  
Института физико-математического и информационно-экономического  
образования, Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск. E-mail: eva\_andrienko@rambler.ru*

## **САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ВУЗА КАК ФАКТОР ИХ СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ<sup>1</sup>**

Современные сравнительно-сопоставительные исследования по педагогике, анализирующие самостоятельную работу студентов, акцентируют два направления её эффективной организации: успешную социализацию и совершенствование предметной деятельности. В статье автор рассматривает некоторые аспекты организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза с учетом данных направлений и особенностей государственных образовательных стандартов, отражающих общие подходы к структуре и содержанию образовательных программ. Автор фиксирует значимость преемственности в организации самостоятельной работы школьников и студентов. Школьный опыт выполнения самостоятельной работы имеет значение в учебной деятельности студентов первого курса. При анализе различий между отечественными и зарубежными образовательными практиками рассматриваются некоторые результаты международных исследований, а также исторический контекст развития современных тенденций высшего образования.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа студентов, сравнительно-сопоставительные исследования, сравнительная педагогика, глобализация, образовательные достижения, организация самостоятельной работы школьников и студентов вуза.

**Andrienko Elena Vasilievna**

*Doctor of pedagogical Sciences, Professor, head. Department of pedagogy and  
psychology, Institute of physical and mathematical and information-economic education,  
Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk.  
E-mail: eva\_andrienko@rambler.ru*

## **THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A FACTOR OF THEIR SOCIALIZATION IN THE CONTEXT OF COMPARATIVE STUDIES**

The modern comparative studies on pedagogy, analyzing the independent work of students, emphasize two directions of effective organization of such work: successful socialization and improvement of subject activity. In the article the author considers some aspects of organization of independent work of students based on the data trends and peculiarities of national educational standards that reflect common approaches to the

---

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках гранта РФФИ №17-06-00862

structure and content of educational programs. The author fixes the importance of continuity in the organization of independent work of schoolchildren and students. School experience of independent work is important in the educational activities of first-year students. When analyzing the differences between domestic and foreign educational practices, some results of international studies are considered, as well as the historical context of the development of modern trends in higher education.

*Keywords:* Independent work of students, comparative studies, comparative pedagogy, globalization, educational achievements, organization of independent work of students and University students

Мировые процессы глобализации и деглобализации обостряют противоречия по всем аспектам реализации жизнедеятельности современного человека, что актуализирует проблему конкуренции и конкурентоспособности как факторов социальной адаптации. Поэтому развитие образования в большинстве стран мира ориентировано на обучение и воспитание адаптивного, жизнестойкого и умеющего принимать самостоятельные решения человека, способного преодолевать трудности и оказывать поддержку другим в сложной ситуации. Организация самостоятельной работы обучающихся во всех образовательных системах выступает важным условием такого обучения и воспитания. За последние десятилетия количество учебного времени, выделенного на самостоятельную работу студентов, увеличилось весьма значительно, и эта тенденция устойчиво сохраняется, отражая социальные и личностные потребности субъектов образования.

Зарубежная педагогика, рассматривая специфику организации самостоятельной работы обучающихся, особое внимание уделяет именно социальному аспекту её реализации, связанному с развитием необходимых личностных качеств: самостоятельности, независимости, трудоспособности, решительности [11]. Для современного европейского образования самостоятельность в данном случае является одним из важнейших критериев конкурентоспособности личности, её социокультурной адапта-

ции и развития. Именно поэтому при подготовке заданий для самостоятельной работы преподаватели опираются на интегративный подход, междисциплинарные и межпредметные связи в целях расширения возможностей студентов использовать информацию из различных источников и знаковых систем.

Самостоятельная работа по разработке того или иного проекта является за рубежом основной формой организации обучения, поскольку готовый проект может быть реализован в реальных условиях, что широко используется университетами. При этом вузы решают одновременно две задачи: с одной стороны, осуществляется процесс активного самостоятельного обучения студентов, с другой, – решается важная социально-экономическая задача для региона (вуза, города, образовательной организации и т. д.). Проектная деятельность студентов в данном случае выступает в качестве универсального вида учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающего максимальный эффект с конкретным результатом и в относительно короткие сроки.

Исторический контекст развития самостоятельной работы студентов в западных университетах связан с именем В. фон Гумбольдта, который осуществил реформирование образования и акцентировал идею формирования свободного творческого человека. Эта идея получила свое развитие в Пруссии после того, как была проиграна война Наполеону и страна оказалась в слож-

ных социально-экономических условиях после выплаты огромных контрибуций. В данной ситуации было принято решение осуществить кардинальную реформу образования, которое должно было сформировать новое поколение автономных, свободных, самостоятельных и креативных молодых людей, способных к саморазвитию и самоопределению в меняющемся мире. «Гумбольдтский университет» – как называли новую модель высшего образования, отличающуюся от предыдущих моделей, двумя главными фундаментальными принципами: академической свободой и единством преподавания с исследованием. Преподаватель изначально выступал в роли исследователя, привлекая в сферу своей деятельности студентов. Одновременно менялась система образования: вся учебная деятельность студентов объединялась с исследовательской работой, превращая, таким образом, занятие в самостоятельную создающую деятельность под руководством преподавателя [4; 9].

Современная система высшего образования в Западной Европе и США продолжает традиции гумбольдтского университета, активно развивая проектную деятельность студентов, которая сочетает в себе научное исследование с практическим решением конкретной проблемы или задачи. Следует отметить, что вслед за В. Гумбольдтом огромное влияние на развитие форм, методов, средств и содержания самостоятельной работы студентов оказали психолого-педагогические взгляды американского исследователя Дж. Дьюи, рассматривающего практику и опыт в качестве основы любого образования на всех уровнях его реализации<sup>2</sup>. Основоположник аме-

риканского образовательного прагматизма – Дж. Дьюи, как и В. Гумбольдт, рассматривал образование в качестве мощнейшей движущей силы (локомотива) развития общества при условии его взаимосвязи с практикой. Если образование не связано с практической жизнедеятельностью конкретного человека, оно не имеет никакого смысла ни для самого обучающегося, ни для общества<sup>3</sup>. Таким образом, интерес к самостоятельному решению образовательных задач у студента поддерживается значимостью их решения в контексте собственных и социальных потребностей, вполне осознаваемых и имеющих личностный смысл для обучающихся.

Психологические аспекты организации самостоятельной работы студентов зарубежные исследователи анализируют через учебную и образовательную самостоятельность как развитую способность личности брать на себя ответственность за свою учебную деятельность, её организацию и результаты [6; 7; 12; 13]. Акцентируя самостоятельность субъекта в образовательном процессе, интерпретируются понятия «учебная автономия», «независимое обучение», «самостоятельное обучение» и др. (*independent study*, *self-study*, *independent training*). При этом особое значение уделяется мотивации такой деятельности, связанной с различными факторами, среди которых выделяют следующие: хорошо организованную совместную деятельность преподавателя и студента (учителя и ученика); образовательную среду учреждения, имеющую в наличии все необходимые условия для самостоятельной работы, в том числе и информационное обеспечение; практику организации такого обучения, а также работу опытных наставников-тьюторов, имеющих успешные результаты взаимодействия со студентами [6].

<sup>2</sup> Дьюи Дж. Общество и его проблемы = John Dewey. The Publik and its Problems. Denver, 1927 / пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстов, Е. Н. Косилова. – М., 2002. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 25.04.2012. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6268>

(Дата обращения: 10.10.2019)

<sup>3</sup> Там же.

В Российской Федерации организация самостоятельной работы студентов так же, как и в зарубежных вузах, связана с проектной деятельностью, но, в основном, на уровне выполнения курсовой работы, дипломного проекта или подготовки научно-практического гранта. Эти три формы организации деятельности сочетают в себе все необходимые компоненты весьма сложного научно-практического задания, в котором на основе науки решаются актуальные практические проблемы. Кроме того, защита курсового проекта, выпускной квалификационной работы или подготовка заявки на грант (а затем его реализация в случае успеха) требуют от соискателя: развитых компетенций, связанных с самоорганизацией и самообразованием; знаний основ тайм-менеджмента, качественной организации учебной и научной работы. Здесь необходимы умения таймирования, планирования и организации своей учебно-познавательной деятельности. При подготовке курсовых работ и дипломных проектов важно уметь анализировать и представлять результаты своего исследования, владеть технологиями самообразования т. д. Все это свидетельствует о формировании готовности выпускников вузов к созданию и реализации научно-исследовательских проектов, и, соответственно их способности осуществлять сложнейшие формы самостоятельной работы.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование) также акцентируют значимость самостоятельной работы и проектную деятельность, что нашло свое отражение в выделении типов задач профессиональной деятельности (п. 1.12) и универсальных компетенций (УК-2, УК-6)<sup>4</sup>.

Среди указанных типов задач профессиональной деятельности, к решению которых должны быть подготовлены студенты в процессе освоения образовательной программы бакалавриата (п. 1.12), ФГОС ВО фиксирует проектный тип задач сразу после педагогического (далее перечислены: методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский и тип сопровождения). Это свидетельствует о значимости проектной деятельности в современном высшем образовании. ФГОСы также обозначают универсальные компетенции, имеющие особое значение при организации самостоятельной работы, а именно: разработка и реализация проектов (способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений); самоорганизация и саморазвитие (способен управлять своим временем, выстраивать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни)<sup>5</sup>.

Нормативные основания организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза определяются целым комплексом документов, среди которых ФГОС занимают первоочередное место, поскольку они отражают новые требования в контексте социокультурных изменений. Что касается исторического контекста развития самостоятельной работы в российском образовании, то здесь многие авторы выделяют главное значение учебной деятельности и конкретных учебных заданий, выполняемых в рамках определенной дисциплины или учебного предмета. Таких заданий очень много, они, как правило, не носят интегративного характера и включают большое количество тех или иных

<sup>4</sup> Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Педагогическое образование [Электронный

ресурс]. – URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/6/4/24/94> (дата обращения: 14.10.2019).

<sup>5</sup> Там же.

упражнений, нацеленных на отработку умений и навыков. В данном аспекте исследователи фиксируют значительные различия между организацией самостоятельной работы студентов вузов в России и за рубежом.

В отечественной традиции самостоятельная работа (в широком смысле) в образовании чаще всего понимается как учебная деятельность, осуществляемая без непосредственного руководства обучающего [8]. При этом российское образование (в большей степени, чем зарубежное) фиксирует индивидуальные и коллективные/групповые формы такой работы. О. А. Нильсон выделял три основных этапа организации самостоятельной работы, которые он считал неизбежными в любом образовательном процессе. Репродуктивный этап (подражание образцам, работа по алгоритму, усвоение и понимание задач с подобными решениями, воспроизведение); репродуктивно-практический этап (самостоятельное усвоение информации из разных источников, её переработка и оценка в контексте собственного учебного и социального опыта); критически-творческий этап (критическое отношение к информации, способность к продуктивным действиям и креативным оригинальным решениям) [8].

Близким понятием, связанным с самостоятельной работой в отечественной педагогике является понятие «индивидуализированные системы обучения». По мнению М. В. Кларина, специфика этих систем заключается в том, что они нацелены на организацию индивидуального продвижения по образовательной программе, которая является общей для определенного контингента обучающихся. Такое индивидуальное продвижение характеризуется обособленностью в учебной работе каждого студента [5]. Дуализм индивидуализированных систем обучения с одной стороны, отражает общую для всех образовательную программу, необходимую для усвоения

всеми обучающимися; с другой – строгую индивидуализацию самого процесса, характера и результата обучения, определяющихся по уровню развития способностей, общей подготовленности, учебной мотивации и трудолюбия каждого конкретного студента. Поэтому при одной и той же системе подготовки образовательные результаты могут быть различными.

Студенты первого курса начинают свое обучение, опираясь на навыки самостоятельной работы, приобретенные еще в школе, поэтому важным является анализ специфики организации такой деятельности в условиях общего образования. В качестве показателей уровня сформированности навыков самостоятельной работы школьников выступают образовательные достижения, которые определяются в рамках реализации международных программ, нацеленных на мониторинг качества образования разных стран.

Например, Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA (*The Programme for International Student Assessment*), которая реализуется с 2000 года для оценки качества образования школьников. Данная программа является на сегодняшний день одной из наиболее эффективных систем мониторинга качества образования в мире. Если в 2000 году количество стран участниц PISA составило 32, то в 2018 году их численность возросла до 80-ти, что свидетельствует о росте популярности программы и ее востребованности для анализа качества образования в сравнительно-сопоставительном аспекте<sup>6</sup>. Следует отметить, что главной целью программы является: «изучение того, обладают ли учащиеся 15-летнего возраста, получившие обязательное об-

<sup>6</sup> Об исследованиях PISA (Programme for International Student Assessment) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201447> (дата обращения: 11.10.2019).

щее образование, знаниями и умениями, необходимыми для полноценного функционирования в современном обществе, т. е. для решения широкого диапазона задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений»<sup>7</sup>. Таким образом, нацеленность программы на успешность социализации выпускников школ является очевидной, и эта сверхзадача общего образования для всех стран является на сегодняшний день одной из важнейших для образовательной политики и реализации образовательных программ.

Мониторинг проходит один раз в три года. Проверяются компетенции по трем направлениям: читательская грамотность, математическая грамотность, естественнонаучная грамотность. Программу реализует Организация Экономического сотрудничества и развития OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*). В Российской Федерации национальным координатором реализации исследований PISA является ФГБОУ «Федеральный институт оценки качества общего образования».

Главным критерием в оценке подготовленности школьников является способность применить знания в реальных условиях жизни. Российские школьники, имея хорошую предметную подготовку и усвоенные базовые знания, не уступая своим сверстникам из других стран, тем не менее, отстают от них в решении ключевой задачи, а именно: как применить свои знания?

Оценка образовательных достижений российских школьников выявила недостаточные умения использовать знания в жизненных ситуациях. В целом российские школьники демонстрируют хорошую предметную подготовку, но не всегда могут пользоваться своими знаниями в качестве личностного ресурса. Так, например, по результатам PISA

2013 г. по математической грамотности наши подростки заняли 38 место в мире.

Основные проблемы качества российского образования, выявленные PISA, заключаются в следующем<sup>8</sup> [1].

Во-первых, неумение школьников работать с информацией, представленной в виде разных блоков и из разных источников.

Во-вторых, неумение определить формат задания, особенно если оно находится «на стыке наук», что чаще всего и происходит в жизни. Российские школьники, получая задание, сразу же стремятся соотнести возможности его решения с определенным предметом, например, с физикой или математикой и т. д. Между тем многие решения должны быть сделаны с привлечением знания из разных областей, что вызывает большие трудности.

В-третьих, неумение привлекать для решения проблемы данные, которые не содержатся в условиях задачи. Кроме того, старшеклассники испытывают затруднения при решении задач, не имеющих однозначного ответа, хотя легко справляются с проблемами, решение которых имеет определенный алгоритм.

Таким образом, несмотря на то, что российские школьники демонстрируют в целом неплохой уровень предметных знаний, их применение в реальных условиях жизнедеятельности оставляет желать лучшего. Сегодня в отечественном образовании специалисты по-разному относятся к этому мониторингу, как, впрочем, и к ЕГЭ, поскольку критерии, заложенные в основу тех или иных оценок, почти всегда могут быть обоснованы с альтернативных методологических позиций, в зависимости от конечных целей оценки образовательных достижений.

Справедливости ради стоит отметить, что за последние годы наблюдаются позитивные изменения в подготовке

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Там же.

школьников и студентов, как в предметной подготовке, так и в развитии их способностей решать социализированные задачи. Так, по результатам PISA 2015 г. по математической грамотности наши подростки заняли 23 место в мире, значительно улучшив рейтинговые позиции по сравнению с 2013 г., что свидетельствует о реализации новых подходов в образовании, в том числе при организации их самостоятельной работы.

В современных условиях самостоятельная работа студентов является не только обязательной, но и ведущей формой организации образовательного процесса, что определено на нормативно-правовом уровне, в документах, регламентирующих образовательные процессы (Федеральный закон «Об образовании в РФ», ФГОСы всех уровней и т. д.). Уровни реализации самостоятельной работы студентов определяются педагогами (А. В. Меренков, С. В. Куньшиов, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова) в зависимости от степени независимости и эффективности результатов образования:

- самостоятельные работы по образцу – низкий уровень самостоятельности;
- самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа – пороговый уровень самостоятельности;
- эвристические самостоятельные работы – продвинутый уровень самостоятельности;
- внутрипредметные и межпредметные исследовательские самостоятельные работы – высокий уровень самостоятельности [10].

Технологическое обеспечение организации высокого уровня самостоятельности студентов предусматривает индивидуализацию и независимую работу по всем четырем направлениям реализации педагогической технологии. Во-первых, общее направление реализации технологии (цель, задачи, результат). Во-вторых, выделение ключевых противоречий и концептуальных блоков (содержание,

обратная связь, рефлексия). В-третьих, система субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и студента (информация, процедуры, коммуникация, интеракция, коррекция, проверка, контроль). В-четвертых, дополнительные возможности реализации (дозирование информации, темп, тайминг, подкрепление, подсказка) [2]. Конечно, каждый структурный компонент педагогической/образовательной технологии, реализуемый при изучении любого предмета, всегда предусматривает, если не непосредственное, то опосредованное участие преподавателя в образовательном процессе. Это опосредованное участие дает возможность каждому студенту оптимизировать индивидуальную учебную и научную деятельность для того, чтобы сократить время на непродуктивные действия и выбрать эффективные пути и способы работы, максимально соответствующие собственному индивидуальному стилю деятельности.

Особое значение в контексте успешной учебно-профессиональной деятельности и социализации студентов/будущих профессионалов приобретают межпредметные исследовательские самостоятельные работы. Именно они нацелены на формирование интегративных компетенций личности, определяющих успешность решения самых сложных социальных и профессиональных задач в условиях меняющегося общества и необходимости постоянных творческих решений.

В целом, рассматривая самостоятельную работу студентов вуза как фактор их социализации в контексте сравнительно-сопоставительных исследований, можно отметить общую для многих стран направленность на проектную деятельность как наиболее сложную форму организации деятельности, отражающую высокий уровень самостоятельности и определяющую личностный и социальный результат. Что касается различий в организации самостоятельной

работы студентов вузов в России и за рубежом, следует акцентировать преобладание в отечественных университетах предметной направленности при разработке заданий для самостоятельной работы и недостаточность реализации интегративного межпредметного подхода. Поэтому пока еще выпускные квалификационные работы не в полной мере отражают проблемы региона, которые могли бы быть решены в рамках соци-

ального заказа от какой-либо образовательной организации или учреждения. В связи с этим очевидно главное направление совершенствования организации самостоятельной работы студентов отечественных вузов: ориентированность на решение реальных социально-экономических задач, что возможно при условии использования межпредметных связей и различных знаковых систем.

### Список литературы

1. Андриенко Е. В. Сравнительная педагогика: учебное пособие / Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. – 209 с.
2. Андриенко Е. В. Структура образовательной технологии в системе подготовки студентов высших учебных заведений // Современные образовательные технологии в подготовке учителей математики, физики, информатики и экономики на основе традиций и инноваций: монография / Е. В. Андриенко, Т. Н. Добрынина, А. Н. Дахин [и др.]; под науч. ред. Е. В. Андриенко, Т. Н. Добрыниной; Мин-во образования и науки РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017. – С. 10–23.
3. Андриенко Е. В. Ценности образования в разных странах: традиции и инновации как факторы развития // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 1 (49). – С. 17–22.
4. Андреев А. Ю. «Национальная модель» университетского образования: проблемы возникновения и развития в Западной Европе и Российской империи // Восток – Запад: Историко-культурный сборник. Вып. 7.: Специальное издание: Университеты и нации в Российской империи / под ред. В. Кравченко. – Харьков: Киев: Критика, 2005.
5. Кларин М. В. Индивидуализированного обучения системы / Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993 – 608 с., ил. Т.1 – А – М – 1993. – С. 360–361.
6. Лебедева К. С. Зарубежный опыт исследования учебной и образовательной самостоятельности // Научный диалог. – 2016. – № 2 (50). – С. 374–382.
7. Насонова Е. А. Анализ интерпретаций понятий «учебная автономия» // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. – 2010. – № 1 (2). – С. 145–149.
8. Нильсон О. А. Самостоятельная работа // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. Т. 2 – М – Я – 1999. – С. 308–309.
9. Панченко В. А. Философско-теоретические идеи Вильгельма фон Гумбольдта в создании Берлинского университета // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. – 2015. – № 38. – С. 336–340.
10. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: [учеб.-метод. пособие] / [А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова]; М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.
11. Alexander W. M., Hines V. A. Independent study in secondary schools. – N. Y., 1967.
12. Broad J. Interpretations of independent learning in further education // Journal of Further and Higher Education. – 2006. – № 2 (30). – P. 119–143.
13. Candy P. C. Self-direction for Lifelong Learning. – California: Jossey-Bass, 1991. – 271 p.

**Богданова Елена Владимировна**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ИИГСО,  
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.  
E-mail: elbogd@mail.ru*

## **ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД В ПОДДЕРЖКЕ МОЛОДЕЖНЫХ ИНИЦИАТИВ ВСЕРОССИЙСКИХ КОНКУРСОВ РОСМОЛОДЕЖИ<sup>1</sup>**

В статье представлены результаты проведенного исследования по использованию проектного подхода в поддержке молодежных инициатив, реализуемого в рамках конкурсов Федерального агентства по делам молодежи. Автором статьи уточняется сущность понятий «молодежные инициативы» и «проектный подход», на основании проведенного сравнительного анализа работ участников Всероссийского конкурса молодежных проектов выделены основные проблемы реализации молодежных инициатив, проанализированы педагогические условия, позволяющие оптимизировать возможности проектного подхода по развитию молодежного участия, определены тенденции развития проектного подхода как средства поддержки молодежных инициатив.

*Ключевые слова:* инициативность, молодёжные инициативы, проектная деятельность, проектный подход, социальное проектирование, молодежное участие.

**Bogdanova Elena Vladimirovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy  
and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.  
E-mail: elbogd@mail.ru*

## **PROJECT APPROACH SUPPORTING YOUTH INITIATIVES OF ALL-RUSSIAN YOUTH COMPETITIONS**

The article presents the results of a study on the use of the project approach in support of youth initiatives implemented in the framework of grant competitions of the Federal Agency for Youth Affairs. The author of the article clarifies the essence of the concepts of “youth initiatives” and “project approach”, on the basis of a comparative analysis of the work of participants in the All-Russian contest of youth projects, identifies the main problems of the implementation of youth initiatives, analyzes pedagogical conditions that optimize the possibilities of the project approach to develop youth participation, identifies trends developing a project approach as a means of supporting youth initiatives.

*Keywords:* initiative, youth initiatives, project activities, project approach, social design, youth participation.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках реализации проекта № 2 «Открытый чемпионат компетенций вожатых «Лето профессионального роста» - победителя Всероссийского конкурса молодежных проектов среди образовательных организаций Федерального агентства по делам молодежи (Росмолодежь)

Современные нормативные документы, регламентирующие сферу образования и молодежной политики, актуализируют потребность поиска инновационных приемов и форм работы с молодежью, способных вовлечь её в проявление своих идей путем организации проектной деятельности, что может и должно выступать одним из способов участия молодежи в жизни общества. Так, в Стратегии развития молодежи РФ на период до 2025 года отмечается, что основной целью молодежной политики является формирование конкурентоспособного молодого поколения россиян, достижение экономической, социальной и культурной конкурентоспособности российской молодежи [6].

Вопросы, связанные с развитием инициативности достаточно подробно рассматривались в трудах педагогов-практиков начала XX века: М. И. Вайсфельда, П. Ф. Каптерева, П. Ф. Лесгафта, А. М. Макаренко, С. Т. Шацкого [2; 7]. В исследованиях, проведенных в более поздний период времени, тему создания условий для формирования инициативности у молодого поколения, раскрывали: К. А. Абульханова-Славская, Д. Б. Богоявленская, А. И. Высоцкий, А. Н. Поддяков, С. В. Тетерский, и др. Их понимание инициативности достаточно широко: как проявление прогрессивных, творческих идей в активной деятельности; как способность к действиям, которые являются уникальными на данный момент времени; как побуждение к инновационным формам взаимодействия человека с окружающим его миром; как способность и стремление к самостоятельным действиям; как склонность к преобразовательской деятельности; как чувство нового, находчивость и лёгкость ориентирования в изменяющихся условиях и т. д. [5; 6; 7]. Структура социальной инициативности в современной психолого-педагогической литературе остается мало разра-

ботанной, не в полной мере обоснован процесс развития социальной инициативности молодежи как ее участия в разработке и решении проблем местного сообщества, что активно реализуется в мировой практике [8].

Высокий интерес молодежи к участию в проектной деятельности подтверждается практикой проведения городских, областных и всероссийских конкурсов на реализацию общественно-значимых проектов, где у молодых людей появляется возможность представить свое видение проблем и выступить с инициативами, предложив способы их решения. Проектная деятельность позволяет удовлетворить важные потребности современных молодых людей, учесть особенности территории их проживания, учебы, работы, позволяет удовлетворить желание чувствовать себя значимым, потребность в равноправии, уважении и самостоятельности, небезразличном отношении со стороны органов законодательной и исполнительной власти, предоставить необходимые возможности для самореализации. Самостоятельная работа над проектом позволяет молодому человеку переосмыслить многие привычные вещи, по-другому посмотреть на процессы, в которых ему приходится ежедневно принимать участие, в результате чего определяется проблемное поле, позволяющее создать новаторский проектный продукт, реализация которого, возможно, будет полезна другим членам общества. Такой опыт представляется очень важным, а его, к сожалению, часто не хватает молодым людям. Это подтверждается исследованиями Г. М. Беспаловой, Н. Ф. Дика, В. И. Курбатова, О. В. Курбатовой, В. А. Лукова и др. [2; 3; 8], занимающихся проблемами проектирования.

Изучение практики деятельности молодежных объединений показывает, что в большинстве случаев молодежные объединения действуют в рамках разра-

ботанных ими проектов, тем не менее, с одной стороны, существует факт недостаточного информирования молодежи о возможностях и условиях, которые предусмотрены государством в целях привлечения молодых людей к реализации имеющихся у них инициатив. С другой стороны, некоторые молодежные инициативы так и остались на уровне проектов, что в свою очередь может сигнализировать о неготовности структур, создающих условия для реализации подобных инициатив, к реальным изменениям сложившейся ситуации.

Развитие молодежных инициатив в современной практике работы с молодежью рассматривается как один из основных ориентиров в большинстве нормативных документов, регламентирующих сферы образования, культуры, молодежной политики<sup>2</sup> [2]. При ближайшем рассмотрении существующего опыта работы с молодежью становится очевидно, что специалисты, осуществляющие взаимодействие с данной социально-демографической группой, наполняют этот термин своим, индивидуальным, содержанием. Проведенный анализ научных источников позволяет зафиксировать тот факт, что инициатива описывается как начало, первый шаг, почин, однако данное значение, на наш взгляд, лишь поверхностно раскрывает смысл понятия инициативы.

Анализ трудов Т. С. Борисовой, С. С. Гиль, О. В. Ненароковой, С. В. Тетерского [3; 8] позволили определить структуру социальной инициативности молодежи, которая включает взаимосвязанные компоненты: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностный; личностно-творческий. Мотивационно-ценностный компонент социальной ини-

циативности проявляется в ценностной мотивации деятельности, ответственности за результаты и последствия деятельности, во внутренней потребности принести пользу другим людям, обществу, в стремлении к самосовершенствованию, самореализации своих потенциальных возможностей. Когнитивный компонент социальной инициативности рассматривается как наличие знаний об окружающем его мире, о многообразии жизненных форм, разнообразии человеческого бытия, взглядов, отношений, суждений, о возможностях получения информации для решения задач социально-полезной деятельности (учебной, трудовой, спортивной, коммуникативной, досуговой и др.). Деятельностный компонент социальной инициативности характеризует реальную включенность в деятельность, умения и навыки в деятельности (целеполагание, планирование, выбор способа достижения цели, контроль и оценка результатов), владение приемами рациональной организации познавательной и созидательной деятельности. Он проявляется в самостоятельности, поисковой активности, стремлении овладеть навыками самоконтроля, в самокритичности, адекватной самооценке результатов деятельности, стремлении доводить начатое до конца, добиваться качественных результатов. Личностно-творческий компонент социальной инициативности проявляется в умении создавать творческие идеи и реализовывать их в процессе активной деятельности, предлагать оригинальные способы решения проблем повседневности, направленные на претворение в жизнь новаторских предложений, на удовлетворение поисковых интересов и потребностей, на помощь окружающим, являющихся основой созидания, преобразования окружающей действительности [3; 5; 6].

Н. В. Гарашкина предлагает следующие характеристики инициативности, как личностных качеств:

<sup>2</sup> Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года // Сайт Правительства Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru> (дата обращения 12.09.2019)

– направленные на себя – целеустремленность, настойчивость, активность, самостоятельность, самопознание, любознательность, стремление к материальному благополучию и психологическому комфорту;

– направленные на общество – лидерство, динамичность, мобильность, оригинальность, общительность, неординарность, коллективизм, взаимопомощь, восприимчивость к новому, сформированность специфической субкультуры;

– направленные на государство – активная жизненная позиция, активность в публичном и информационном поле, ответственность, желание и умение трудиться, стремление к известности и популярности, включенность в массовую культуру и политическую практику [9].

Таким образом, сопоставив теоретические основания феномена «молодежная инициатива», можно выделить два основных подхода в его рассмотрении: молодежная инициатива – любая инициатива, исходящая от представителей молодежи [6] и молодежная инициатива – инициатива, направленная на решение проблем, волнующих молодое поколение, при этом инициатором выступает не обязательно молодежь [8]. В качестве начала инициативы всегда лежит идея, напрямую связанная с невозможностью удовлетворения возникших потребностей. Однако идея так и останется идеей, если у авторов не возникнет мотивационных оснований для её воплощения. В свою очередь, созревшая мотивация ведет к действенной активности по реализации идеи. Люди, проявившие такую активность, и являются инициаторами. Таким образом, под молодежной инициативой нами понимается мотивационная активность, исходящая от представителей молодежи и выражающаяся в действиях, направленных на снятие острых молодежных проблем, в решении которых заинтересовано общество [4].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме социального проектирования, осмысление научных подходов в рассмотрении социального проектирования (объектно-ориентированный, проблемно-ориентированный и субъектно-ориентированный) позволили нам рассматривать под проектной деятельностью – вид деятельности, позволяющий определить будущий процесс и результат целенаправленного развития той или иной сферы жизнедеятельности молодых людей [1; 4]. Проектирование означает определение версий или вариантов развития, либо изменения того или иного явления. Выявление вариантов развития или изменения объекта дает возможность выбирать тактику и стратегию взаимодействия с этим объектом, управления объектом, выработки технологии воздействия на него, выбора путей планомерного введения нововведений. Осмысление указанных понятий, этапности их достижения и методов реализации представляет собой суть проектирования.

Именно такое понимание проектной деятельности позволяет рассматривать её как средство реализации молодежных инициатив, направленных на получение нового социального опыта, развития способностей и готовности изменять окружающую жизнь, то есть участвовать не только в принятии решений, но и в проектировании и воплощению новых способов и механизмов позитивных преобразований. Ключевая идея участия молодежи в социальном проектировании заключается в предоставлении молодым людям возможности оказывать влияние на все вопросы, которые касаются их жизни [2]. Это влияние они могут реализовать как через участие в принятии решений совместно, с управляющими теми или иными процессами структурами, так и через собственную деятельность, оказывающую воздействие на окружающую жизнь.

Для эффективности использования проектного подхода в поддержке молодежных инициатив важно осуществлять обучение молодежи технологиям социального проектирования и развивать доступное для молодежи информационное поле, сообщающее о вновь возникших возможностях реализации их инициатив их самореализации.

С целью изучения существующих сегодня программ и систем, направленных на выявление и поддержку молодежных инициатив, нами было проведено практическое исследование работы с молодежными инициативами в проектной деятельности. Базой исследования стали участники Всероссийского конкурса молодежных проектов, зарегистрированных в автоматизированной информационной системе «РОСМОЛОДЕЖЬ»<sup>3</sup>, в возрасте от 18 до 30 лет, проживающих в различных регионах Российской Федерации и представивших свои инициативы в форме проектов. Методы исследования: включенное наблюдение; сравнительный анализ молодежных проектов, участвующих в конкурсе; анализ результатов реализации молодежных проектов (победителей прошлых периодов); метод экспертных оценок. Нами было проведён сравнительный анализ структуры и содержания 125-ти проектов-участников Всероссийского конкурса молодежных проектов, представленные через АИС «РОСМОЛОДЕЖЬ»<sup>4</sup>, выбранные по принципу, каждый 10-й, из сортированного по фамилиям их авторов, алфавитного списка. Общая характеристика географии и пола авторов, отобранных к исследованию проектов, показало, что существует тенденция на увеличение процента представленности того или иного федерального округа РФ, пропорционально его приближенности

к Москве и существенно больше проектов, выполненных девушками по сравнению с мужской частью участников конкурса (рис. 1).

Согласно информации, размещенной на сайте Федерального агентства по делам молодежи Российской Федерации<sup>5</sup>, итоги информационной работы, направленной на привлечение потенциальных участников, выглядит довольно внушительным: всего на конкурс было подано 8102 заявки. Нами было вычислено процентное соотношение участников конкурса к общему количеству молодежи, проживающей на территории Российской Федерации, согласно статистическим данным, размещенным в общедоступном источнике<sup>6</sup>. Путем арифметического действия мы определили, что процент молодых людей, вовлеченных в реализацию молодежных инициатив в условиях данного конкурса, составляет всего 0,25 %. Этот результат позволяет полагать что, молодежь, недостаточно проинформирована о возможностях самореализации посредством участия в проектной деятельности.

Анализ уровня владения навыками проектной деятельности авторами молодежных проектов, вошедших в базу исследования, мы проводили по двум основным параметрам: структура проекта и содержание проекта. Анализ структуры проекта показал, что, несмотря на изначально строго заданную организаторами конкурса форму подачи заявки, 15 % проектов ей не соответствуют, особенно в разделах: мероприятия по реализации проекта и бюджет проекта. Допускаем, что причина этой проблемы связана с недостаточностью практического опыта по заполнению проектных документов у авторов проекта.

<sup>3</sup> Автоматизированная информационная система «РОСМОЛОДЕЖЬ» [Электронный ресурс]. URL: <https://ais.fadm.gov.ru> (дата обращения 12.09.2019)

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Автоматизированная информационная система «РОСМОЛОДЕЖЬ» [Электронный ресурс]. URL: <https://ais.fadm.gov.ru> (дата обращения 12.09.2019).

<sup>6</sup> Там же.

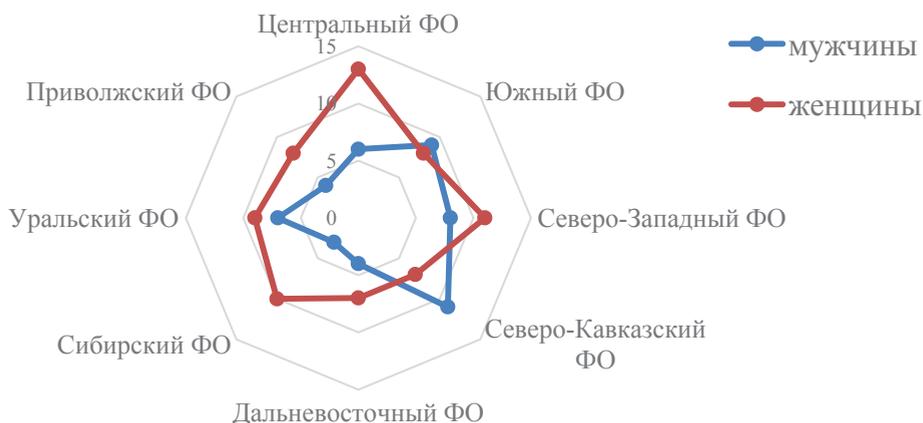


Рис. 1. Сравнительный анализ участников Всероссийского конкурса молодежных инициатив

При проведении анализа содержания молодежных инициатив, представленных в форме проекта, мы делали акцент на основных содержательных составляющих выбранных нами проектов, а именно: проблема, на решение которой направлен проект; проектная идея или собственно инициатива, предлагаемая авторами; предполагаемая результативность проекта, возможность оказания влияния на решение проблемы путем реализации конкретной проектной идеи; формы, используемые при проведении

мероприятий, с помощью которых авторы проектов собираются решать те или иные социальные проблемы; ресурсное обеспечение проекта, необходимое для реализации молодежной инициативы [5].

Проведенный нами анализ содержания молодежных проектов осуществлялся путем применения следующих характеристик: соответствует полностью, соответствует частично, не соответствует. Данные вносились в оценочные листы и соединялись в сводные таблицы (рис. 2).

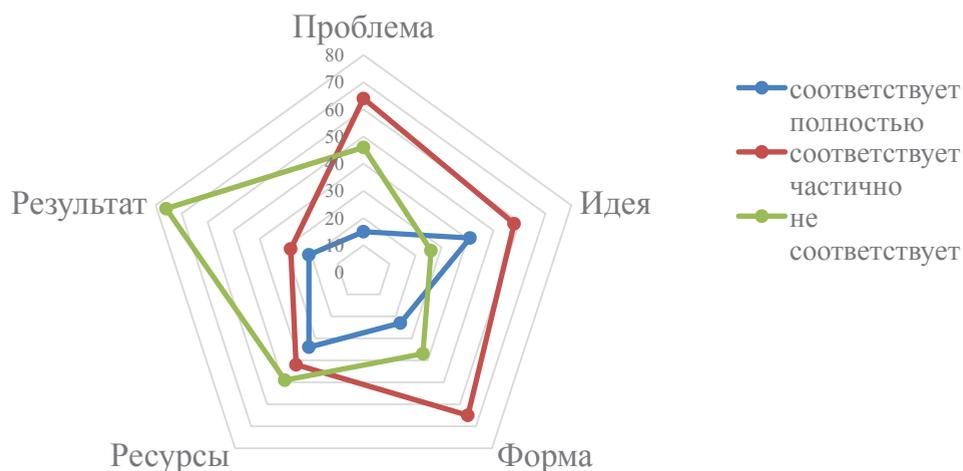


Рис. 2. Оценка навыков проектной деятельности у участников

Проектные идеи, предлагаемые авторами инициатив, в меньшей степени имеют оригинальность и уникальность.

Почти в 30 % проанализированных нами проектов используются уже привычные традиционные приемы, а в некоторых

случаях, те, которые уже практически доказали свою неэффективность. Формы мероприятий, которые предлагаются авторами проектов, за редким исключением, являются привлекательными для молодежной аудитории, так, например, проведение игры «Кругосветка по городу N», вряд ли получит широкий отклик у целевой аудитории проекта. Хотя многие участники пытаются внедрить в проектной деятельности принципиально новые формы проведения мероприятий по реализации проектов. Одним из таких стал проект «Педагогический хакатон», который нацелен на решение кейсов по сопровождению одаренных детей или по поддержке молодежи, попавшей в трудную жизненную ситуацию.

Отдельное место в списке проблем, связанных с проектной деятельностью молодежи, занимает оценка их результативности. Результаты, которые необходимо представить авторам в заявке, должны быть выражены как в количественном, так и в качественном отображении. Авторами проектов, в 62 % случаев, допускается одна и та же ошибка, ожидаемые результаты от реализации проекта не согласованы с целью и его задачами, что вероятно вводит в заблуждение экспертов в момент оценивания и не может положительно сказаться на принятии положительного решения по оказании поддержки.

Для изучения уровня информированности молодежи о возможности реализации молодежных инициатив, нами был проведен мониторинг информационного сопровождения реализации Всероссийского конкурса молодежных про-

ектов, участники которого и являются базой нашего исследования. В результате мониторинга нам удалось установить, что, с целью информирования молодежи о возможности потенциального участия во Всероссийском конкурсе молодежных проектов его организаторы используют следующие методы:

- осуществление рассылки информационных писем о проведении конкурса по организациям, осуществляющим работу по реализации государственной молодежной политики в регионах;

- публикация анонса о начале приема заявок для участия во Всероссийском конкурсе молодежных проектов (положение, сроки проведения, конкурсные номинации, критерии оценки и т. д.);

- распространение информации о проведении конкурса в социальной сети Вконтакте (тизеры с порядком участия в конкурсе (Приложение Д), «вирусные» видеоролики, активизация обсуждения перспектив участия в конкурсе и т. д.);

- включение соответствующей информации в новостные ленты информационных интернет-сайтов, каналов в мессенджере TELEGRAMM и др.

На этапе подробного рассмотрения и анализа содержания проектов мы объединили все проекты по проблемным направлениям, на решение которых нацелены авторы, с целью выявления влияния осуществляемой информационной работы на направленность молодежных инициатив. Нами был составлен рейтинг направленности молодежных инициатив, представленных в форме проектов (табл. 1).

Таблица 1.

Рейтинг направлений проектов

Тематическая направленность проекта	% от общего числа
<i>1</i>	<i>2</i>
Помощь в профориентации и содействие карьере	24,80
Формирование и развитие социальных компетенций	12,00

1	2
Здоровый образ жизни и занятия спортом	11,20
Гражданское и патриотическое воспитание	11,20
Развитие социального проектирования и обучение	9,60
Развитие и поддержка общественных организаций	7,20
Добровольчество и волонтерство	6,40
Создание и развитие информационных молодежных ресурсов	6,40
Развитие творческих способностей	6,40
Помощь семьям и детям	4,00

Рассмотрев результаты этого анализа, можно сделать вывод о том, что информирование молодежи о возможностях реализации молодежных инициатив не имеет узконаправленного действия, например, направленного только на студентов гуманитарных ВУЗов, а осуществляется на всю целевую аудиторию. Проекты, представленные на конкурс, направлены на решение абсолютно разных социальных проблем. Необходимо заметить, что, определенным трендом в молодежной среде стало построение своей карьеры и дальнейшего профессионального роста. В данном направлении представлены проекты, организующие и профильные лагеря по обмену опытом, и обучающие программы, способные развить у молодежи те или иные профессиональные компетенции, и проекты, направленные на популяризацию достижений молодых людей, успевших добиться хороших результатов в своей профессиональной деятельности. Данные результаты, вероятно, являются подтверждением теории, что в современном обществе произошла смена социальных ориентиров. Направления программ, которые особенно активно реализуются в отдаленных регионах, (ЗОЖ, патриотическое воспитание и т. п.) перестают представлять интерес в молодежной среде. На первые места выходят такие, новые для нашего общества, тенденции, как формирование личных социальных компетенций (soft-skill's), об-

учение социальному проектированию и совершенствование информационной компетентности молодых людей. Что примечательно, большинство проектов, представленных в данных направлениях, должны быть реализованы самостоятельно их авторами, что, в свою очередь говорит об их уровне профессиональных знаний в этих областях.

Для получения необходимой для анализа информации, нами была составлена электронная форма анкеты «Характеристика информационных источников: специфика предпочтений молодежи города Новосибирска», включающая в себя вопросы по следующим параметрам: популярность информационных источников, используемых молодыми людьми при поиске необходимой информации и уровень доверия к ним; частота использования тех или иных социальных сетей, а также сайтов государственных и муниципальных структур; уровень владения информацией о возможностях проектной деятельности и участие в ней. Путем рассылки приглашений к участию в исследовании молодым людям в возрасте от 18 до 30 лет, проживающим на территории города Новосибирска, через социальную сеть «Вконтакте». В результате чего нами были получены и обработаны анкеты 73-х респондентов, которые позволили составить более развернутое представление о предпочтениях молодежи в отношении получения необходимой информации.

Результаты анализа возраста респондентов показали, что процент молодежи, по возрасту относящейся к категории «студенческая» значительно превышает остальные, что может говорить о присутствии ярко выраженной активной жизненной позиции у данной категории молодежи.

Согласно полученным данным в отношении популярности используемых молодыми людьми в процессе поиска необходимой информации информационных источников и уровня доверия к ним, респонденты продемонстрировали предпочтение к использованию

современных средств коммуникаций и получения необходимой информации. Безусловным трендом можно выделить Интернет, так как к его использованию прибегают 70 из 73 респондентов. Высокий процент доверия, проявленный к информационным Интернет-ресурсам, которые могут не иметь доказательной базы, представленной на них информации, может вызывать опасение, так как он свидетельствует о низкой информационной компетентности молодежи [4]. Подробный рейтинг, представлен на Рисунке 3.

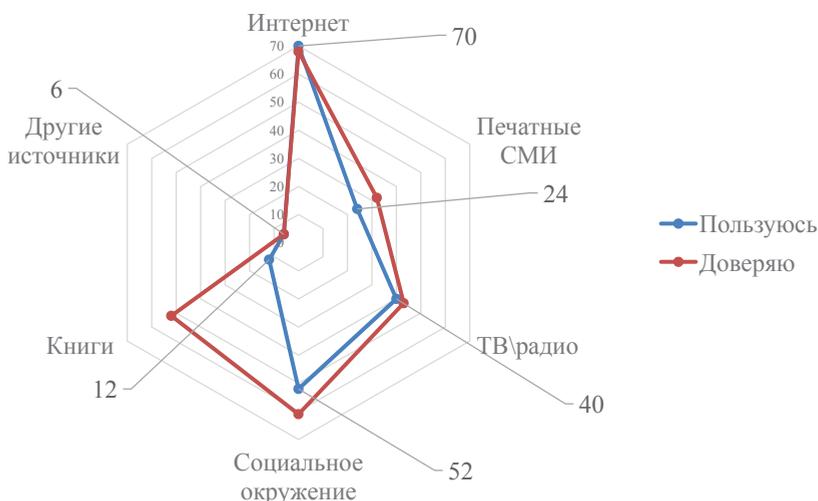


Рис. 3. Популярность информационных источников и уровень доверия к ним

Безусловным лидером, по количеству зарегистрированных личных аккаунтов респондентов, стала сеть Вконтакте, возможно, благодаря тому что опрос проводился именно там. Второй по значению показатель популярности у стремительно развивающейся социальной сети Instagram, что в свою очередь доказывает стремление молодых людей к динамичной жизни, ярким краскам и желанию обрабатывать небольшие объемы информации. Таким образом, можно предположить, что самым эффективным станет продвижение ин-

формации о проводимых мероприятиях в молодежной сфере именно в этих социальных сетях.

Таким образом, опираясь на результаты мониторинга информационного сопровождения реализации Всероссийского конкурса молодежных проектов и, проведенного нами опроса «Характеристика информационных источников: специфика предпочтений молодежи города Новосибирска», можно сделать вывод, что работа по информированию молодежи о возможностях реализации молодежных инициатив средствами

проектной деятельности ведется на недостаточном уровне, а методы и формы, используемые организаторами в этой работе, не соответствуют запросу молодого поколения.

Полученные исследовательские результаты и зафиксированные противоречия позволяют нам выделить ключевые стратегии по оптимизации проектной деятельности в молодежной среде, которые могут быть связаны с тремя направлениями: повышение уровня владения навыками социального проектирования и качества содержания проектной деятельности; популяризацию проектной деятельности в молодежной среде как средства реализации молодежных инициатив; совершенствование механизма проведения конкурсов молодежных проектов.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать вывод о том, что молодежь владеет технологией проектной деятельности, но не имеет достаточного практического опыта для того, чтобы сделать ее более эффективной. В отношении содержания молодежных инициатив, при доказанном нами факте широкого использования технологии социального проектирования, у рассмотренных нами проектов, наблюдается не достаточное качество проработанности их содержания. Все это требует специальных мероприятий, призванных расширить и обогатить опыт использования проектного подхода как средства поддержки молодежных инициатив в рамках Всероссийских конкурсов.

### Список литературы

1. *Алтыникова Н. В., Лейбова Е. К.* Подготовка руководителей для сферы детского отдыха и оздоровления: содержание, подходы, механизмы // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 4 (52). – С. 35–46.
2. *Безгеймер А. В., Капустина О. В.* Стратегические направления сотрудничества министерства региональной политики НСО и НГПУ в реализации государственной молодежной политики // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 2. – С. 37–41.
3. *Богданова Е. В.* Технологии социального проектирования в подготовке будущих социальных педагогов к волонтерской деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. – 2010. – Т. 16, № 2. – С. 186–190.
4. *Богданова Е. В., Алтыникова Н. В.* Деятельность окружного координационного центра по подготовке и сопровождению вожатских кадров в Сибирском федеральном округе // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 4. – С. 134–143.
5. *Гарашкина Н. В.* Социально-педагогический подход к проблеме формирования социальной инициативности молодежи в проектной деятельности // Вестник Томского государственного университета. – 2015. – № 9 (149). – С. 80–89.
6. *Калинина О. В.* Активность личности как смысловое назначение // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 2 (51). – С. 290–292.
7. *Курбатов В. И., Курбатова О. В.* Социальное проектирование. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2001. – 346 с.
8. *Тетерский С. В.* Социальные инициативы детей и молодежи: поддержка общества и государства: монография. – М.: РЕГЛАНТ. 2003. – 214 с.
9. *Технологии работы с молодежью (опыт работы кафедры социальных технологий и организации работы с молодежью МГГУ им. М. А. Шолохова).* Коллективная монография; под ред. С. Ю. Поповой (Смолик). – М.: СКФ-Офис, 2015. – 326 с.

**Введенский Вадим Николаевич**

*Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород. E-mail: vvedenskij@yandex.ru*

## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВА**

Искусство обладает огромным образовательным потенциалом, который раскрыт недостаточно. Цель исследования – определить современные ориентиры выявления образовательных возможностей искусства. Предложено рассматривать образование не только с позиций науки, но и как вид искусства. Это позволило раскрыть новые качества образования, инновационные идеи. Так, образование необходимо выстраивать на принципах единства в разнообразии, развития, баланса. Оно включает репродуктивную и творческую деятельность; реальные и образные предметы; отражает внутреннее выражение педагога и обучающихся, а традиционные и современные темы искусства могут успешно включаться в содержание образования. Образовательная инновация тогда будет представлять собой новую комбинацию из существующих элементов искусства, педагогики, других наук, внешнего мира. Образовательными целями искусства могут являться: повышение мотивации к учению и в целом к жизни, познания себя и внешнего мира, а также как средство нравственного (морально-эстетического) воспитания личности.

*Ключевые слова:* образовательные возможности, искусство, нравственное воспитание, образы, компетентность, инновации, единство в разнообразии.

**Vvedensky Vadim Nikolaevich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Vocational Education, Belgorod State Institute of Arts and Culture, Belgorod.*

*E-mail: vvedenskij@yandex.ru*

## **EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF ART**

Art has a great educational potential, which is not fully disclosed. The purpose of the study – to determine the current benchmarks to identify the educational opportunities of art. It is proposed to consider education not only from the standpoint of science, but also as an art form. This allowed us to reveal new qualities of education, innovative ideas. So, education should be built on the principles of unity in diversity, development, balance. It includes reproductive and creative activities; real and figurative objects; reflects the inner expression of the teacher and students, and the traditional and modern themes of art can successfully be included in the content of education. Educational innovation will then be a new combination of existing elements of art, pedagogy, other sciences, the external world. The educational goals of art can be: increasing the motivation for learning and, in general, living, knowing oneself and the outside world, and also as a means of moral (moral and aesthetic) education of the individual.

*Keywords:* educational opportunities, art, moral education, images, competence, innovation, unity in diversity.

*Постановка проблемы в общем виде.* образовательной деятельности. Первое В настоящее время существует два противоположных мнения об основаниях заключается в том, что поскольку образование основывается на результатах пе-

дагогической науки, то и сам образовательный процесс должен быть построен в соответствии со строгими научными нормами, принципами и закономерностями. Сторонники противоположной позиции придерживаются мнения о том, что образовательная деятельность, являясь творческой, обладает свойствами нелинейности, неполной предсказуемости реакции учащихся, их уровня восприятия учебного материала и поэтому больше связана с педагогическим искусством, чем с наукой.

Сформулированное противоречие связано с двумя факторами. Во-первых, следует различать процесс подготовки педагогом к учебному занятию и реализацию этого процесса в образовательной практике. И если подготовительный этап обладает в большей мере теоретическими, идеальными свойствами (что свойственно науке), то этап реализации осуществляется на практике и неидеален, т. е. на учебных занятиях педагог, проявляя мастерство, искусство реализует задуманную теоретическую модель, план. И именно на этом этапе многие педагоги испытывают трудности, ведь кроме конспекта учебного занятия нужно учесть еще множество факторов, которые порой бывают решающими.

Вторая причина – выбор педагогом приоритетов. Если для педагога главное – это реализация подготовленного конспекта занятия, то его действия будут линейными, предсказуемыми (научная строгость), а значит, малоинтересны детям и недостаточно эффективны. Если для педагога главное – это развитие личности учащихся, а значит понимание ими смысла изучаемого, поддержание интереса, то его действия будут нелинейными, ситуационными с широкой импровизацией, а конспект занятия – это основа для интересного взаимодействия с учениками (творческая практика).

Ключевая проблема педагогической практики состоит именно в том, что

многие учителя не готовы рассматривать свою деятельность как творческий акт, как искусство. И хотя существует большое количество публикаций по этой проблеме, следует признать, что еще недостаточно раскрыты образовательные возможности искусства на системном уровне, а значит и педагоги в недостаточной мере ими владеют.

*Образование как вид искусства.* Исследуя образование, не следует противопоставлять искусство и науку. Как справедливо отмечал П. Ф. Каптерев искусство не представляет какой-либо противоположности науке, а тесно связано с ней [1]. На недооценку значения искусства в образовании обращают внимание многие исследователи. Так, например, Б. М. Неменский, полагая, что искусство нужно рассматривать не как средство, а как способ существования человека отмечает, что только в гармонии рационально-логического и эмоционально-образного познания может сформироваться подлинно развитый человек [2].

Существующие теории по-разному раскрывают смысл понятия «искусство», однако общими для них являются три признака: 1) деятельность человека; 2) наличие цели; 3) наличие предмета искусства. Согласно самому широкому пониманию, искусство – это все, что создано мастером своего дела (образовано им). Заметим, все, что не создано человеком иногда называют божественным творением. В узком смысле искусство иногда отождествляют с его видами (живопись, музыка, танцы и др.).

Как известно, искусство оперирует образами [3], а образование направлено на появление личностных новообразований. Рассматривая искусство как универсальную модель человеческой деятельности и общения [4] становится очевидным, что изучая реальную жизнь через искусство, человек готовится к жизни. Это раскрывает глубинную связь искусства и образования, позволяя

рассматривать образование, в том числе как вид искусства. Для достижения целей нашего исследования целесообразно рассмотреть искусство в двух аспектах – как процесс и как средство достижения целей.

*Образовательный потенциал искусства как процесса.* При изучении искусства как процесса его рассматривают как подражание, как выражение и как форму. При подражании автор представляет людей, предметы или явления подражая реальным объектам или другим авторам. В истории искусства это связано с натурализмом, реализмом, которые предполагают точное воспроизведение действительности во всех ее чертах. Искусство как подражание требует от автора, прежде всего, владения техникой.

Традиционными темами искусства являются добро и зло, любовь, вера, справедливость, материнство, бог. Они отражают общечеловеческие ценности в виде образов. Произведения искусства могут содержать не только предмет (образ), но и символы. Так, например, дракон (образ) олицетворяет символ зла. В качестве символов могут выступать следующие образы: детали, предметы, переживания, звук и цвет, вкус и запах, тактильность, поступки, обстоятельства, целостный взгляд [5]. Связь образов и символов не всегда очевидна, так как выражает не только общечеловеческие, но и национальные традиции, а также фантазию автора. Например, двуглавый орел на гербе РФ символизирует единство государственной власти.

Искусство как выражение отражает, прежде всего, внутреннее состояние автора и уж затем окружающий мир. Иными словами – это внешнее выражение внутреннего состояния. Создание произведения искусства – это получение новой комбинации из существующих элементов среды. Процесс создания произведения искусства состоит из четырех последовательных этапов: под-

готовка, инкубация, вдохновение и разработка [6]. Создание оригинального продукта в науке и технике, в религии также включает эти этапы.

При рассмотрении искусства как формы выделяют принципы органического единства, разнообразия, развития, баланса [7]. Произведение искусства удерживает большое разнообразие элементов и объединяет их, т. е. чем сложнее интегрироваться в единство, тем выше достижение. Этот факт настолько общепризнан, что первые два принципа часто рассматриваются как один: единство в разнообразии или разнообразие в единстве.

Обобщая сказанное, отметим, что образование с позиций искусства необходимо выстраивать на принципах единства в разнообразии, развития, баланса. Оно включает репродуктивную и творческую деятельность; реальные и образные предметы; отражает внутреннее выражение педагога и обучающихся, а традиционные и современные темы искусства могут успешно включаться в содержание образования. Образовательная инновация тогда будет представлять собой новую комбинацию из существующих элементов искусства, педагогики, других наук, внешнего мира. Это должно касаться всех учебных дисциплин как школьного, так и вузовского уровней образования.

Единство в разнообразии раскрывается через общие цели и многообразие личностей учащихся и педагогов, применяемых методов и содержания образования. Поэтому не следует делать детей однообразными как по внешней форме одежды, так и по внутренним установкам, а всего лишь задавать общие, единые рамки, ценности. Принцип развития априорно присущ образовательной деятельности и выражает динамику изменений участников образовательного процесса. Соблюдение баланса может рассматриваться между

образовательными инновациями и социально-культурными изменениями, наукой и искусством, общемировым трендом и российской спецификой; инновациями снизу и сверху; оригинальной идеей и корректировкой существующего, сочетанием методов поощрения и наказания, и др.

Не нужно игнорировать внутреннее выражение учащимися и педагогами своего эмоционального состояния в разумной мере. Ведь школа готовит всесторонне развитую личность, а не безэмоционального робота, машину. Использование ярких словесных, визуальных или музыкальных образов также является важным образовательным потенциалом искусства. Любой учебный предмет может быть наполнен такими сюжетными линиями и не беда, если вместо 6 задач по математике или физике будет решено на уроке всего 4, но процесс их решения и полученные результаты будут иметь эмоциональную окраску, связь с реальной жизнью учащихся.

*Потенциал искусства как средства достижения образовательных целей.* Изучая искусство как средство достижения целей (которые могут являться ценностями), принято выделять: удовольствие (гедонистическая теория), истина или знание (гностическая теория), нравственное совершенствование<sup>1</sup>. Так, например, Л. С. Выготский рассматривает искусство для ребенка как орудие овладения реальностью [8], А. Г. Асмолов – как канал передачи личностных смыслов [9], а также как средство нравственного, патриотического воспитания и др.

Вкладывая различный смысл в эти цели-ценности, искусство может являться средством побуждения чувств, общения народов мира, обращения к вере в бога, обучения и воспитания. Поэто-

му важен, в конечном счете, не характер произведения искусства, а его влияние на человека, независимо от того, являются ли эти эффекты чувственными, нравственными, социальными, познавательными или религиозными.

Здесь речь в основном идет об учебных дисциплинах, отражающих виды искусства: литература, музыка, танец, изобразительное искусство. Многие учителя этих дисциплин считают, что их главная цель состоит в том, чтобы научить детей петь, играть, рисовать, танцевать, знать литературные произведения. Это верно, но следует напомнить, что знания, умения, навыки в условиях реализации компетентностного подхода являются всего лишь средством формирования компетенций, развития личности [10], при этом регулятивная компетентность как самоуправление и самореализация личности отражает личностные ценности, развитие которых является стратегической целью всей системы образования [11].

Исследователи выделяют две основные негативные тенденции современного обучения предметам искусства в школе: непонимание сущности искусства и стереотипность педагогического мышления, а как следствие – отчуждение искусства от человека [12]. Линейность, не творческий характер мышления, к сожалению, свойственна педагогам разных направлений, что определяет важную задачу педагогического образования – развитие творческих качеств будущих педагогов, ведь без этого образовательная практика не может стать сферой искусства. Также важно отметить, что искусство должно быть не ради искусства, а математика ради математики, а все должно быть направлено на человека, на развитие личности.

Так, например, в процессе обучения технике танца ученики могут развивать не только физические и ритмические способности, но и волевые,

<sup>1</sup> Encyclopedia Britannica. 2019 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.britannica.com/topic/philosophy-of-art/Art-as-form#ref36283> (дата обращения: 15.02.2019)

эстетические, эмоциональные и другие личностные качества. Надо это учитывать при подготовке к занятиям, сочетая учебные показы, упражнения и игры небольшими беседами и рассказами о волевых поступках хореографов, о красоте танцевальных рисунков, выражая собственные эмоции и позволяя это же учащимся. При таком построении образовательная практика будет полноценно решать не только учебные, но и воспитательные задачи.

*Образовательный потенциал искусства как средства нравственного совершенствования.* При изучении искусства как средства нравственного совершенствования существует два противоположных подхода – морализм и эстетизм. В силу сложности и многозначности рассмотрим этот аспект развернуто. Искусство, которое не способствует моральному воздействию, рассматривается моралистом с подозрением, а иногда и с нетерпимостью. Если же искусство не соответствует устоявшимся взглядам, обычаям, традициям, то моралист рассматривает его как подрывное и вредное, что может привести к введению цензуры. Искусство рассматривается с одобрением только лишь когда укрепляет убеждения, которых придерживается моралист. Отметим, что взгляды на искусство руководством СССР были явно моралистическими: произведения искусства должны были воспевать коммунизм и развивать его доктрины. Представители эстетизма считают, что не искусство должно являться служанкой морали, а мораль обязана служить искусству. Это направление можно оценить как антисоциальное, так как оно отрицает важность значения морали.

Мы придерживаемся мнения о том, что морализм и эстетизм – это крайности нравственного совершенствования, а истина находится между ними. Искусство позволяет субъекту непосредственно участвовать в жизненных

процессах других людей, наделенных теми же страстями и конфликтами. После этого уже будет сложнее осуждать или отвергать кого-то по национальным, религиозным, социальным или иным признакам. Благодаря проявлению сострадательного воображения искусство может объединить всех людей, а не разделять их в группах с удобными ярлыками для каждого.

К. Оатли доказал, что художественная литература является способом симуляции социального мира, находясь в котором, мы получаем уроки, которые помогают лучше понимать других людей в реальной жизни [13]. Рассмотрим небольшое сообщество, относительно изолированное от культурных центров и мало знакомое с художественными ценностями. Его мораль ограниченная и жесткая. К людям другой религии или культуры они относятся с недоверием, а любой не поддерживающий некий моральный устой, доминирующий в этом сообществе, подвергается осуждению и это служит разжиганию вражды и агрессии. Безусловно, эти люди искренни, но искренность без образования может быть столь же вредной для достижения добра, как разум без нравственности. Если бы эти люди с детства читали литературные шедевры и через них научились ценить огромное разнообразие человеческих взглядов других сообществ, они бы были менее нетерпимыми, резкими и жесткими.

Нравственное влияние искусства на аудиторию описал еще Аристотель в теории катарсиса, характеризуя его как освобождение от внутренней турбулентности. Поэтому неверно утверждать, что чтение романов о преступлениях и их раскрытии приводит к занятию преступной деятельностью. Также художественные образы распушенного характера, как правило, не провоцируют психически здоровых людей к изнасилованию или прелюбодеянию, а являются предо-

хранительными клапанами против подобных действий.

Рассмотрев морализм и эстетизм можно отметить, что эти направления находятся в тесной взаимосвязи и к ним можно применить понятие «интеракционизм» как методологический подход, объединяющий несколько научных направлений. Поэтому искусство как средство нравственного совершенствования представляет собой процесс морально-эстетического развития личности.

Таким образом, образовательными целями искусства могут являться: повышение мотивации (удовольствия) к учению и в целом к жизни, познания себя и внешнего мира, а также как средство нравственного (морально-эстетического) воспитания личности.

*Выводы.* Образование готовит детей к будущей жизни, а значит по своей при-

роде направлено в будущее. Поэтому продуманные и системные инновации, которые опираются на традиции, являются неотъемлемой частью системы образования. Раскрытие образовательного потенциала искусства способствует расширению предметной сферы инноваций, ее методического наполнения, а также определяет факторы успешности образовательных инноваций не ради самих инноваций, а ради улучшения образовательной деятельности, развития личности.

Рассматривая образование как искусство, открывается новое инновационное поле, связанное с особенностями взаимодействия педагогов и учащихся: достижения единства не в однообразии, а в разнообразии; расширение педагогического мышления; духовно-нравственное воспитание.

### Список литературы

1. *Каптерев П. Ф.* Избранные педагогические сочинения / под ред. А. С. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982.
2. *Школяр Л. В.* Педагогика искусства как актуальное направление гуманитарного знания // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2006. – № 1.
3. *Новиков А. М.* Методология. – М.: Синтез, 2007.
4. *Обществознание* / Г. Г. Кириленко, М. В. Кудина, Л. Б. Логунова и др.; под ред. Ю. Ю. Петрунина. – М.: Добросвет, 2018.
5. *Эпштейн М. Н.* Образ искусства // Литературный энциклопедический словарь. – М., 1987. – С. 252–258.
6. *Graham W.* The Art of Thought. – N.Y. SOLIS Press, 2017.
7. *Лучанова М. Ф.* История мировой литературы. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005.
8. *Выготский Л. С.* Психология искусства. – М.: Искусство, 1968.
9. *Асмолов А. Г.* Психология, искусство, образование // Искусство в школе. – 1993. – № 9. – С. 4–7.
10. *Введенский В. Н.* Эволюционное развитие профессионального образования // Педагогика. – 2015. – № 3. – С. 61–66.
11. *Введенский В. Н.* Регуляторность в образовании как важнейшая проблема психолого-педагогических наук // Педагогика. – 2013. – № 6. – С. 28–36.
12. *Школяр Л. В., Курбатова Н. В.* Ключевые тенденции современного преподавания искусства // Пространство и время. – 2013. – № 3 (13). – С. 76–78.
13. *Oatley K.* Fiction: Simulation of Social Worlds Trends in Cognitive Sciences. – 2016, vol. 20.

**Лыкова Ирина Александровна,**

*доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, академик Международной академии наук педагогического образования, г. Москва, E-mail: lykova.i.a@mail.ru*

**Синицина Ирина Анатольевна**

*руководитель методического объединения учителей, Стерлитамакская коррекционная школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, соискатель, г. Стерлитамак, Башкортостан, E-mail: irinasinica@mail.ru*

## **ВАРИАТИВНАЯ МОДЕЛЬ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ: СТРАТЕГИИ ПОДДЕРЖКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ**

*Цель исследования* состояла в конкретизации понятий «вариативность», «моделирование», «стратегия», «индивидуализация» с помощью модели, определяющей параметры для создания персонифицированного образовательного пространства, в котором могут быть реализованы индивидуальные траектории развития и обеспечено высокое качество полихудожественного развития детей дошкольного возраста.

*Методология исследования* базируется на категориальном анализе, принципах системно-синергетического и полихудожественного подходов, обеспечивающих научное обоснование модели в контексте прогнозирования, выбора оптимального варианта и управления процессом полихудожественного развития детей дошкольного возраста.

*Результаты исследования* доказывают, что действенность вариативной модели обеспечивается использованием в музыкальном воспитании детей стратегий «Углубление (проблематизация)», «Расширение (обогащение)», «Поддержка (помощь)», в соответствии с индивидуальными особенностями и образовательными потребностями каждого ребенка, а также условий, необходимых и достаточных для успешной реализации вариативной модели в системе основного и дополнительного образования. Авторы надеются, что разработанная модель обеспечит концептуальную основу для будущих исследований в сфере вариативного образования (музыкального, художественного) и по мере проведения дополнительных исследований и дальнейшего развития идей будет обсуждаться, адаптироваться и уточняться.

*В заключении* формулируются основные выводы, полученные в результате работы, подтверждающие, что для реализации на государственном уровне мероприятий в рамках Десятилетия детства, рассчитанного на период с 2017 по 2028 гг., разработка и совершенствование вариативных систем позволит обеспечить теоретическую базу в сфере дополнительного образования для реализации фундаментального вектора полихудожественного развития детей.

*Ключевые слова:* вариативная модель, вариативность образования, «Десятилетие детства», дошкольный возраст, индивидуализация, моделирование, педагогическая стратегия, системно-синергетический подход, полихудожественный подход, технологии индивидуализации полихудожественного развития.

**Lykova Irina Alexandrovna**

*Ph.D, Chief Researcher, Scientific Institute for Study of Childhood, Family and Education of Russian Academy of Education, academic NON-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science", Moscow,  
E-mail: lykova.i.a@mail.ru*

**Sinitsyna Irina Anatolyevna**

*head of the methodical, Association of teachers of the Sterlitamak correctional school for students with disabilities, applicant, Sterlitamak, Republic of Bashkortostan,  
E-mail: irinasinica@mail.ru*

## **VARIABLE MODEL MULTI-ART DEVELOPMENT PRESCHOOL CHILD: THE STRATEGY OF SUPPORT OF INDIVIDUALITY**

The aim of the study was to concretize the concepts of «variability», «modeling», «strategy», «individualization» with the help of a model that determines the parameters for creating a personalized educational space in which individual trajectories of development can be implemented and high quality of poly-artistic development of preschool children is ensured.

The research methodology is based on the categorical analysis, the principles of system-synergetic and poly-artistic approaches that provide the scientific justification of the model in the context of forecasting, choosing the optimal option and managing the process of poly-artistic development of preschool children.

The results of the study prove that the effectiveness of the variable model is provided by the use in the musical education of children strategies «Deepening (problematization)», «Expansion (enrichment)», «Support (assistance)», in accordance with the individual characteristics and educational needs of each child, as well as the conditions necessary and sufficient for the successful implementation of the variable model in the system of primary and secondary education. The authors hope that the developed model will provide a conceptual basis for future research in the field of alternative education (music, art), and as more research and further development of ideas will be discussed, adapted and refined.

In conclusion, the main conclusions obtained in the results of the work are formulated, confirming that for the implementation of measures at the state level within the framework of the Decade of childhood, calculated for the period from 2017 to 2028, the development and improvement of variable systems will provide a theoretical basis in the field of additional education for the implementation of the fundamental vector of poly-artistic development of children.

*Keywords:* variable model, variability of education, «Decade of childhood», preschool age, individualization, modeling, pedagogical strategy, system-synergetic approach, multi-art approach, technologies of individualization poly-artistic development.

Официальное объявление в РФ «Десятилетия детства» влечет за собой выбор политики детствосбережения в качестве стратегического вектора, определяющего развитие направлений и механизмов, предусмотренных Законом «Об образовании в Российской Федерации». Политика детствосбережения выстраивается с учетом актуальных потребностей рос-

сийского общества и глобальных вызовов современности (А. Г. Асмолов [1], Т. В. Волосовец [3], Д. И. Фельдштейн [25]). Аксиологическое отношение к детству приводит к переосмыслению глобальной цели современного образования – развить потенциальные силы каждого ребенка, поддержать его стремление к самовоспитанию, саморазвитию и са-

мореализации, необходимых для становления самобытного образа «Я»<sup>1</sup> (В. С. Мерлин [17], М. И. Рожков [21] и др.).

Закономерно, что достижение нового качества дополнительного образования как открытого вариативного образования, обеспечивающего право человека на свободный выбор видов деятельности, определяющих индивидуальное развитие человека, является одним из главных ориентиров государственной политики в сфере образования. Персонализация дополнительного образования детей выступает в качестве ведущей тенденции образования в XXI веке. С целью поддержки многообразия детства [14; 16], актуальность приобретает задача развития вариативности воспитательных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом его потребностей, интересов и способностей<sup>2</sup>.

В современных отечественных и зарубежных научных источниках [1–3; 12; 19; 21; 32; 33; 35] ребенок все больше индивидуализируется и, следуя мнению Д. И. Фельдштейна, современному педагогу важно научиться выделять детей с характерным неблагоприятным, проблемным течением психического развития в онтогенезе; детей с ограниченными возможностями здоровья; одаренных детей, среди которых «дети с особо развитым мышлением, и дети, способные влиять на других людей – лидеры, и дети «золотые руки», и дети, представляю-

щие мир в образах – художественно одаренные дети, и дети, обладающие двигательным талантом» [25, с. 25]. В то же время в «образе современного детства» наблюдаются не только позитивные черты, но и деформации: недостаточная социальная компетентность детей и подростков; перекокс в сторону интеллектуального развития; доминирование виртуального мира в ущерб реальному (в том числе игре и другим видам активности); стрессы, недостаток эмоционально-личностного отношения, учитывающего индивидуальные особенности конкретного ребенка и в результате – снижение его готовности к социокультурной адаптации и самореализации; ухудшение состояния здоровья, в том числе, в ранние периоды детства.

Важным для осмысления образа детства в контексте концепции детствосбережения является тезис, согласно которому человеческая индивидуальность – «это не столько сознание, сколько целые залежи дотеоретического опыта, детского, забытого, но продолжающего определять взрослые чувства, поступки, проблемы. Эти переживания возникли и продолжают возникать в интерактивных мирах – «мирах между» [12, с. 20]. Этот тезис отражает существенные характеристики ребенка как субъекта и подтверждает необходимость полноценной организации детской жизни, обеспечения «персонального жизнотворчества в контексте позитивной социализации как здесь и сейчас, так и на перспективу в плане социально-профессионального самоопределения»<sup>3</sup>.

Вполне закономерно, что в решении этой проблемы значительная роль должна быть отведена художественно-эстетическому воспитанию [13; 19], в частности музыкальному искусству [4; 5],

<sup>1</sup> Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания [Электронный ресурс]. URL: [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp1/Kudrjavcev.pdf) (дата обращения: 24.07.2019).

<sup>2</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва "Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 23.05.2019)

<sup>3</sup> Концепция развития дополнительного образования [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения 24.07.2019).

которое, по мнению З. В. Румянцевой выступает в качестве акмеопотенциала духовно-нравственного развития общества, его культуры и образования [22]. При этом востребованными становятся педагоги, способные креативно решать образовательные задачи и поддерживать творческую индивидуальность ребенка [21; 23; 32].

Наиболее перспективным для реализации задач художественно-эстетического развития детей является полихудожественный подход, разработанный Б. П. Юсовым и его учениками, сотрудниками лаборатории интеграции искусств и культурологии им. Б. П. Юсова ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии» [19]. Полихудожественный подход вариативен по своей сути, поэтому позволяет всем участникам образовательных отношений (детям, их родителям и педагогам) творчески развиваться по своей индивидуальной траектории.

Все вышесказанное побудило авторов статьи к теоретико-экспериментальной разработке вариативной модели полихудожественного развития детей дошкольного возраста в системе основного и дополнительного образования. Исследование проводилось в рамках научно-исследовательской работы лаборатории психолого-педагогических основ развивающего дошкольного образования ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО» по проекту № 25.9403.2017/8.9.

*Целью исследования* выступила научная разработка вариативной модели музыкального воспитания детей дошкольного возраста в системе дополнительного образования и проверка возможности широкого применения авторской модели в условиях дошкольных образовательных организаций, в подготовительных классах детских музыкальных школ, в консультационно-методических центрах, в работе с детьми,

имеющими особые образовательные потребности.

Моделирование рассматривается авторами статьи как научный метод исследования, способ получения объективной информации в процессе построения моделей (аналогов, прототипов, образов) изучаемой системы для более глубокого и многоаспектного выявления ее преимуществ и рисков.

Длительное время проблема моделирования разрабатывалась в отечественной философии (А. Н. Кочергин [11], В. А. Штофф [28 ] и др.), педагогике (А. Н. Дахин [7], В. А. Штейнберг [27], М. В. Ядровская [29], В. А. Ясвин [30] и др.), психологии (А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев [18] и др.) и ряде других наук о человеке. Известно перенесение продуктивных идей моделирования в область музыкальной педагогики (Э. Р. Дарчинянц [6], А. И. Исенко [9], Л. М. Кашапова [10], Т. В. Хусаинова [26] и др.). Однако все они преимущественно связаны с вопросами специальной подготовки учителя музыки (музыкального руководителя). На практике же малоисследованными остаются вопросы теоретической разработки и практической реализации вариативных моделей музыкального воспитания детей в системе общего и дополнительного образования. Рассмотрение данной проблемы требует интеграции распределённых по различным дисциплинарным областям знаний в единую систему, определения новых категорий и путей развития, направленных на теоретико-методологическое обоснование исследования.

Использование в категориальном аппарате научного познания дефиниции «модель» предпочтительно ввиду ее глубины и гибкости. Модель (фр. *Modèle* от лат. *modulus* «мера, аналог, образец») – специально созданная система, позволяющая изучить особенности функционирования различных вариантов системы во взаимосвязи с внутренними и внеш-

ними элементами, что является особенно важным при исследовании различных процессов и управлении ими. Основной функцией модели является интерпретация явлений окружающей действительности или процессов внутреннего мира индивида (в психологии). Интерпретация, выступая способом понимания объективной реальности, образует определённое смысловое пространство, в рамках которого субъект формулирует собственную позицию на то или иное событие, выбирает свой ракурс исследования реальности (например, физической, биологической, социологической, психологической, педагогической и др.). Как правило, педагогическая реальность отражает действительность образовательно-воспитательного процесса, конституируется на основе определенной педагогической концепции и развивается под влиянием идеальных представлений об образовательном процессе. Модель выступает в качестве средства, позволяющего переходить от уже известных законов развития и функционирования изучаемой системы к открытию новых, выявлять в познаваемом объекте ведущие структурные элементы и системно значимые связи.

*Вариативность* интерпретируется в рамках данной статьи как один из ведущих принципов построения образовательной системы, предполагающий признание равнозначности, равноценности, возможности параллельного сосуществования нескольких вариантов образовательных моделей, программ, контентов, методик, технологий и других элементов, описывающих образование как социокультурное явление и дающих управленческим структурам, педагогам и родителям право ответственного выбора.

Одним из значений латинского слова «*variatio*» является наличие нескольких или многих вариантов чего-либо. В педагогике под «вариативностью» понима-

ется способность системы образования предоставлять человеку многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов программ, образовательных траекторий, широкий спектр возможностей выбора своего образовательного маршрута.

Главная цель вариативной модели, разрабатываемой и реализуемой в сфере образования, заключается в инициировании и поддержке развития субъектности ребенка в соответствии с индивидуальными особенностями и образовательными потребностями (с присущей им нелинейностью и динамичностью). Основные параметры вариативной модели ориентированы на организацию целенаправленного развития творческой активности воспитанников через специально отбираемое содержание (когнитивное и ценностное) соразмерно возрастным особенностям индивида, при этом важная роль отводится индивидуализации художественного образования.

В научной литературе индивидуализация образования интерпретируется как: образовательная система, стратегия, дидактический принцип, процесс, педагогическая категория, средство, результат. В контексте нашего исследования индивидуализация рассматривается как стратегия, предполагающая с одной стороны, организацию художественного образования, при котором выбор способов, приёмов, темпа обучения обуславливается индивидуальными особенностями детей, а с другой – различные учебно-методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия проектируются и выбираются с учетом индивидуальных особенностей ребёнка [23]. Стратегия (от др.-греч. *Στρατηγία* — «искусство полководца») – интегрированная модель действий, предназначенных для достижения долгосрочных целей развития ребенка с учетом его индивидуальных особенностей (И. А. Лыкова [15]).

Стратегический анализ, в свою очередь, понимается и применяется как научный метод, основанный на принципах системного и ситуативного подходов, направленный на рассмотрение отдельных сторон и свойств изучаемого явления, влияющих на процесс стратегического управления, процесс создания стратегии [20], в том числе для разработки индивидуальных образовательных программ, маршрутов, траекторий.

*Индивидуализация художественного образования* определяется как комплекс средств, механизмов и условий, необходимых для организации разнообразных видов и форм организации художественно-эстетической деятельности. Задача педагога заключается в: выборе индивидуальных способов, приемов развития умений (например, в музыкальной деятельности: умения выразительно петь, отражать результаты восприятия музыкального образа в действии и т. д.); формировании навыков (например, навыка культуры слушания музыки и т. д.); апробации художественного репертуара; поиске путей творческого развития каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей.

При определении вариантов полихудожественного развития авторы исходили из определения нескольких уровней: 1) общеэстетический уровень; 2) уровень дальнейшего совершенствования музыкальной, художественной деятельности с целью профессионального самоопределения; 3) уровень позитивной социализации и коммуникации. В соответствии с этим, были определены стратегии, позволяющие учесть индивидуально-типологические особенности каждого ребенка, его интересы и образовательные потребности в полихудожественной деятельности.

Первая стратегия «*Углубление (проблематизация)*» используется в образовательной работе с детьми, чьи художественные способности превышают

средний уровень развития. Таких детей отличает чувствительность к красоте и эстетике внешнего мира, наличие устойчивого интереса к различным видам художественно-эстетической деятельности, самостоятельному творчеству, импровизации, склонность к преобразованию способов решения проблемно-творческих задач, стремление к получению знаний в отношении жанров и средств художественной выразительности. Целью полихудожественного развития выступает продолжение обучения в детской художественной школе (музыкальной школе, школе искусств) с целью дальнейшего профессионального определения.

Вторая стратегия «*Расширение (обогащение)*» ориентирована на большинство детей, проявляющих интерес преимущественно к одному виду художественной деятельности, например, в музыкальном воспитании – к пению, движению под музыку, а также детей, не посещающих детские образовательные учреждения. В рамках полихудожественного подхода решаются задачи общестетического развития: обогащение и расширение художественных впечатлений, становление эстетического отношения к окружающему миру, развитие инициативности, творческой активности; становление опыта взаимодействия в совместной творческой деятельности.

Понимание культурно-исторической обусловленности развития ребенка в контексте полихудожественного подхода привело к выводу о необходимости соединения в одном образовательном процессе разнопредметных задач – развития, обучения и коррекции, что позволяет реализовать принцип индивидуализации, учитывающего возможности и ограничения каждого ребенка. Такая образовательная модель по существу представляет собой *содействие детству* или коучинг детства, технологию, позволяющую не только сберечь здо-

ровые детей, но и корректировать проблемы, возникшие в рамках нормы.

Третья стратегия «Поддержка (помощь)» рекомендуется педагогам для работы с детьми, имеющими нарушения в речевой и эмоционально-волевой сфере, часто болеющими и др. Поэтому особенностью полихудожественного развития таких детей является то, что стратегия обязательно должна быть согласована с родителями ребенка. Исходя из этого, комплаенс (англ. compliance – согласие, соответствие; действие в соответствии с набором правил) необходимый для достижения лучшего образовательного результата устанавливается не только с ребенком, но и с родителями. Чем меньше возраст ребенка, чем серьезнее нарушения психического или физического развития, тем больше должна выражаться эта закономерность. И здесь основная проблема заключается в отказе от доминирующих в образовательной практике субъект-объектных отношений, когда ребенок рассматривается как объект воздействия и педагог видит его весьма односторонне, не учитывая его интересы и потребности. В качестве примеров можно привести следующие ситуации: использование музыкального репертуара, не соответствующего индивидуальным возможностям ребенка, ограничение самостоятельности в музыкальной деятельности, принуждение к музыкальным занятиям или ограничение двигательной активности, снисходительно-покровительственное отношение к воспитанникам. По верному замечанию Э. Г. Воскобойниковой «всякое проявление «деловитости» в отношении с учеником на уроке есть проявление музыкально-профессиональной несостоятельности педагога-музыканта» [4, с. 102].

В вариативной модели полихудожественного развития детей педагог выступает в роли *фасилитатора* и субъекта моделирования, создающего целостный

образ разноуровневой, многокомпонентной реальности субъектов образовательного процесса, в рамках которой педагогическое взаимодействие осуществляется как взаимная перцепция и эмоциональный отклик, общение, интеракция, диалог [24]. Педагог направляет активность детей, побуждает их к решению проблемных задач, выражению творческих идей в разных формах, в зависимости от индивидуального потенциала ребенка (устно, в рисунке, игре, движении, экспериментировании). В данном контексте полихудожественная деятельность приобретает для ребенка личностную значимость, он учится осознавать свое «Я» в отношениях с другими людьми и познавать себя через сравнение с другими.

Следует подчеркнуть, что эффективность полихудожественного подхода связана, прежде всего, с принципиально новым взглядом на моделирование как процесс художественно-эстетического развития, позволяющий решить ряд существующих проблем в данной области (унификация, приоритет вербальных методов, низкая активность детей и др.).

Полагаем, что полихудожественный подход многократно усиливается в сочетании с системно-синергетическим. С позиций *системно-синергетического подхода* возможно моделирование систем, прогнозирование возможных путей развития, выбор оптимальных вариантов и реализация их на практике, управление процессом, связанным с индивидуализацией и дифференциацией обучения [8]. В рамках системно-синергетического подхода система дополнительного образования может рассматриваться как сложноорганизованная система, способная к постоянной эволюции и самоорганизации за счет активного взаимодействия с внешней средой и другими системами в различных контекстах (историческом, социокультурном, образовательном и др.).

В рамках данного подхода раскрывается организационный механизм персонализации образовательного процесса: варьирование спектра возможных форм, методов, средств, образовательных действий, поиск оптимальных вариантов развития. Воспитанник рассматривается как сложная система, характеризующаяся многообразием сценариев развития, нелинейностью, непредсказуемостью реакции на воздействия со стороны других субъектов образовательного процесса, способностью к преобразованию себя и отношений с другими. С позиции системно-синергетического подхода важно оценить внутренние параметры образовательной системы: способности, потенциальные возможности ребенка, образовательные потребности, мотивы деятельности, компетентность педагога, личностные качества и т. д. [24].

*Целевой конструкт* персонализации полихудожественного развития детей складывается из нескольких компонентов: а) общеэстетическое развитие, достижение личностно-значимого и соответствующего культуре образа «Я»; б) расширение сферы знаний, умений, навыков в сфере художественной деятельности, развитие позиции «Я – творец»; в) совершенствование потенциала здоровья в процессе художественной деятельности, признание себя как уникальной (при этом целостной) личности. В качестве основных *принципов персонализации* художественного образования выделим следующие: принцип человекомерности и ориентации на творческое развитие личности; принцип диалогичности (резонанса); принцип нелинейности, принцип инициирования субъектности; принцип психологической комфортности и социально-педагогической поддержки индивидуальности, принцип вариативности и принцип минимакса.

Для успешной реализации вариативной модели, авторами были разработаны

следующие *технологии индивидуализации полихудожественного развития детей дошкольного возраста*.

1. *Художественно-дидактические технологии*: игровые методики, художественно-дидактические игры, творческие игры, словесное творчество, эмоционально-образное погружение, свободное рисование, коллажирование, театрализованные игры, элементарное музицирование, направленные на общеэстетическое развитие ребенка как субъекта художественной деятельности.

2. *Арт-технологии*: проблемно-эвристические ситуации, творческие игры и задания, художественные события, различного рода импровизации (например, вокально-интонационные, музыкальные, двигательные), арт-ритмика, спонтанное рисование, сочинение историй (например, «Путешествие с радугой», «Превращения Глиняного Ляпа», «Сказка о нотном дворце»), озвучивание сказок (например, «Как Лис Ежа перехитрил»), знакомство с основами художественной и музыкальной грамоты (например, «Музыкальные и немзыкальные звуки», «Кто сильнее?», «Братя Мажор и Минор» и т. д.), которые содержат огромный потенциал для развития творческих способностей каждого ребенка с учетом его индивидуальных способностей, интересов, художественного опыта.

3. *Здоровьесозидающие технологии*: элементарная хореография, музыкально-ритмические движения, дыхательная гимнастика, вокализация, ритмодекламация, эмоциональная гимнастика, разговорное рисование, конструирование (из бумаги, ткани, фольги, природного материала, крупногабаритных модулей, предметов детской мебели), кинезиологические игры и упражнения, позволяющие успешно решать задачи коррекционно-развивающей направленности.

Названные технологии можно рассматривать как необходимые составляю-

щие жизненного пространства «растущего человека» (термин Д. И. Фельдштейна), позволяющие изменять его психологические и физические силы (интересы, стремления, установки), наращивать потенциал физического и социального здоровья.

Перейдем к описанию комплекса условий, обеспечивающих эффективность индивидуализации художественного образования детей дошкольного возраста:

– *психолого-педагогические условия*: направленность художественного образования на целостное развитие личности ребенка, позитивную социализацию и гибкую индивидуализацию; выход на новый уровень взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса (переход от эмоционального общения к творческому взаимодействию); ведущая роль педагога-фасилитатора, работающего в парадигме личностно ориентированной педагогики и обеспечивающего поддержку, эмпатическое понимание, поощрение самостоятельности и инициативности каждого ребенка;

– *технологические условия*: разработка вариативной модели, отражающей существенные связи и свойства персонализированного художественного образования; обеспечение вариативности содержания и возможности выбора образовательного маршрута; проектирование индивидуальных траекторий развития, подбор средств и методов, адекватных индивидуальным особенностям и образовательным потребностям воспитанника; приоритетность технологий персонализации, обеспечивающих индивидуальный подход;

– *организационные условия*: изучение социального заказа общества и государства, нормативных документов в образовании; создание и развитие системы партнерства образовательного учреждения с семьей; организация взаимодействия с педагогами системы дополнительно-

го образования; обеспечение персонализированной самообразовательной деятельности педагога в направлении разработки индивидуальных образовательных программ и траекторий.

*Результаты*. В статье с учетом опыта и достижения научных трудов относительно поддержки многообразия детства, обосновывается идея создания вариативной модели в целях обеспечения персонального вектора полихудожественного развития детей дошкольного возраста в контексте позитивной социализации «здесь и сейчас» и на перспективу в плане дальнейшего профессионального определения. В данной статье предпринята попытка отразить авторский взгляд на проблему создания вариативных систем и технологий, нацеленных на формирование индивидуальной траектории развития личности ребенка с учетом образовательных потребностей, интересов и способностей. Предложенная авторами вариативная модель полихудожественного развития детей дошкольного возраста представляет собой: во-первых, специально созданную систему, направленную на поддержку индивидуальности ребенка в вариативной образовательной среде; во-вторых, способ интерпретации персонализированного художественно-эстетического развития; в-третьих, условие решения вариативных задач художественного образования: общеэстетических, предпрофессиональных и коррекционно-развивающих. С учетом обозначенных задач в рамках вариативной модели определяются параметры (стратегии, технологии, условия) для создания персонализированного образовательного пространства, в котором могут быть успешно реализованы индивидуальные траектории развития и обеспечено высокое качество полихудожественного развития дошкольников. Теоретическая и практическая значимость исследования заключается в системном пред-

ставлении стратегий и технологий индивидуализации полихудожественного развития детей дошкольного возраста. Разработка терминологии, связанной с описанием сущности вариативной модели, расширяет тезаурус педагогики и способствует обогащению методологии научных исследований. Перспекти-

вы дальнейшего исследования связаны с изучением проблемы готовности педагогов к реализации вариативной модели, нацеленной на поддержку индивидуальности ребенка при соответствующей дифференцированно соотносимой с ним актуализации различных видов деятельности.

### Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. *Бегалинова К. К., Косенко Т. С., Наливайко Н. В.* Принцип неопределенности в образовании как социально-философская проблема // Философия образования. – 2016. – № 2. – С. 122–128.
3. *Волосовец Т. В.* Детствосбережение в дошкольном образовании: Концептуальные основы развития образования в интересах детства: монография. – М.: ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2018. – 114 с. [Электронный ресурс]. – URL <https://elibrary.ru/item.asp?id=34987788> (дата обращения 24.07.2019).
4. *Воскобойникова Э. Г.* Новые подходы в теории и практике музыкальной педагогики // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2014. – № 1. – С. 100–104.
5. *Гарипова Н. М.* Невостребованный потенциал музыки в свете решения проблем современного образования и общества // Философия образования. – 2018. – № 77, Вып. 4. – С. 150–165.
6. *Дарчинянц Э. Р.* Освобожденная музыка: практическое руководство для музыкально-компьютерного моделирования. – М.: Спутник+, 2014. – 159 с.
7. *Дахин А. Н.* Моделирование компетентности участников открытого образования. – М.: НИИ школьных технологий, 2009. – 288 с.
8. *Загвязинский В. И.* Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 77 с.
9. *Исенко А. И.* Музыкальное моделирование как новый метод фортепианного обучения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1995. – 122 с.
10. *Кашапова Л. М.* Непрерывное этномызыкальное образование как целостная национально-региональная образовательная система: моделирование и реализация. – М.: Наука, 2006. – 389 с.
11. *Кочергин А. Н.* Моделирование мышления: Над чем работают, о чем спорят философы. – М.: Политиздат, 1969. – 223 с.
12. *Кривцова С. В.* Феноменологическая педагогика как источник экзистенциально-феноменологической психологии детства // Академический вестник. – 2013. – № 4 (10). – С. 18–33.
13. *Лало Ш.* Введение в эстетику / пер. с фр. С. Гельфгата; под ред. Н. В. Самсонова; вступ. ст. А. В. Маркова. – М.: РИПОЛ-классик, 2018. – С. 58–60.
14. *Лыкова И. А.* Многообразие детства в эпоху стандартов: миф или реальность? // Научно-методический журнал «Детский сад: теория и практика». – 2016. – № 4. – С. 6–23.
15. *Лыкова И. А.* Современные подходы к проектированию образовательной области «Художественно-эстетическое развитие»: монография. – М.: Цветной мир, 2019. – 104 с.
16. *Лыкова И. А., Синицина И. А.* Модернизация дополнительного образования: от принципа вариативности к поддержке индивидуальности // Наука и школа. – 2017. – № 5. – С. 143–151.

17. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.
18. Моделирование психической деятельности / А. А. Братко, П. П. Волков, А. Н. Кочергин, Г. И. Царегородцев. – М.: Мысль, 1969. – 384 с.
19. Педагогика искусства и современное художественное образование: монография / Е. М. Акишина (рук. авт. кол.) и др.; рук. проекта Е. М. Акишина; науч. ред. Л. Л. Алексеева; общ. ред. Е. В. Боякова. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 306 с.
20. Пласкова Н. С. Методология стратегического анализа результативности бизнеса. – М.: Креативная экономика, 2007. – 254 с.
21. Рожков М. И. Индивидуализация воспитания – целевой ориентир образовательного процесса // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 5. – С. 67–70.
22. Румянцева З. В. Акмеологическое развитие продуктивной компетентности будущих педагогов-музыкантов: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Кострома, 2012. – 59 с.
23. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
24. Синицина И. А., Мельников В. А. Экзистенциально-гуманистическое проектирование образовательного пространства: фрактально-резонансный подход // Мир образования – образование в мире. – 2018. – № 1 (69). – С. 204–212.
25. Фельдштейн Д. И. Современное детство как социокультурный и психологический феномен // Universum: Вестник Герценовского университета. – 2012. – № 1. – С. 20–29.
26. Хусаинова Т. В. Интонационно-двигательное моделирование в структуре профессиональной подготовки учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 20 с.
27. Штейнберг В. А. Теория и практика дидактической многомерной технологии. – М.: Народное образование, 2015. – 350 с.
28. Штофф В. А. Моделирование и философия. – М.; Л.: Наука, 1966. – 303 с.
29. Ядровская М. В. Модели и моделирование в педагогике: монография. – Ростов-н/Д: Изд. центр ДГТУ, 2014. – 358 с.
30. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 366 с.
31. Ahmadi N., Peter L., Lubart T., Besançon M. School Environments: Friend or Foe for Creativity Education and Research? // Mullen C. (eds) Creativity Under Duress in Education? Creativity Theory and Action in Education. – Vol. 3. – Springer, Cham, 2019 (In Eng.) DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_14)
32. Brandler B. J., Peynircioglu Z. F. A Comparison of the Efficacy of Individual and Collaborative Music Learning in Ensemble Rehearsals // Journal of Research in Music Education. – 2015. – Vol. 63 (3). – P. 281–297. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022429415597885>
33. Kjørholt A. T. Childhood as Social Investment, Rights and the Valuing of Education // Children and Society. – 2013. – Vol. 27 (4). – P. 245–257. DOI: <https://doi.org/10.1111/chso.12037>
34. Santana Fifiet Dwi T. Teacher Creativity Strengthening for Establishment of Culture Identity, International Conference on Arts and Design Education (ICADE 2018). – Atlantis Press, 2019. DOI: <https://doi.org/10.2991/icade-18.2019.77>
35. Miksza P., Gault B. M. Classroom Music Experiences of U.S. Elementary School Children: An Analysis of the Early Childhood Longitudinal Study of 1998–1999 // Journal of Research in Music Education. – 2014. – Vol. 62 (1). – P. 4–17. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022429413519822>

**Шмакова Татьяна Ивановна**

*старший преподаватель кафедры теории и методики дошкольного образования  
Института детства, Новосибирский государственный педагогический  
университет, г. Новосибирск. E-mail: tat.shmakova@ngs.ru*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ВОСПИТАТЕЛЕЙ К РАБОТЕ ПО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОО**

В статье рассматривается проблема формирования компетенций студентов педагогических вузов и воспитателей ДОО в сфере художественного развития детей дошкольного возраста. Представлены подходы к разработке и реализации программы «Методика художественного развития детей дошкольного возраста средствами живописи», а также опыт четырёхлетней реализации данной программы в Институте детства и дошкольных учреждениях г. Новосибирска. Автором описаны условия, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки воспитателей ДОО в области художественно-эстетического развития дошкольников. Показаны варианты совместной деятельности преподавателя педагогического вуза и сотрудников ДОО с целью подготовки их к реализации задач по развитию адекватного художественного восприятия у дошкольников средствами живописи.

*Ключевые слова:* художественно-эстетическое развитие, художественное восприятие, пафос художественного произведения, художественный образ, эстетическое наслаждение, средства выразительности, искусствоведческий рассказ.

**Shmakova Tatiana Ivanovna**

*Senior lecturer of the preschool education theory and methodology Department,  
Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: tat.shmakova@ngs.ru*

## **TEACHERS METHODOICAL TRAINING TO PRESCHOOLERS ARTISTIC DEVELOPMENT AIMS IMPLEMENTATION WORK IN THE PRE-SCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

The approaches to pedagogical universities students and preschool education teachers competencies formation in the field of preschoolers' artistic development are described the article. Approaches to the development and implementation of the program "Methods of preschoolers artistic development by painting means", the four-year implementation of this program experience in the Institute of childhood and preschool institutions of Novosibirsk are described. The author describes the conditions ensuring the effectiveness of preschool education teachers professional training in the field of preschoolers artistic and aesthetic development. Variants of the pedagogical higher education institution teacher and preschool educational organization employees joint activity for the purpose of training them for aims realization of preschoolers adequate artistic perception development by painting means are shown.

*Keywords:* artistic and aesthetic development, artistic perception, pathos of a work of art, artistic image, aesthetic pleasure, means of expression, art history.

Художественное образование и воспитание средствами искусства является неотъемлемой частью любого полноценного образования. Приобщение ре-

бёнка к миру художественной культуры должно стать приоритетом дошкольного воспитания.

В соответствии с ФГОС образовательная область «Художественно-эстетическое развитие» направлена на формирование предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).

В случае успешного решения этих задач, мы воспитаем людей, способных понимать и ценить культурные ценности, созданные предшествующими поколениями, что будет являться залогом сохранения культуры общества. Именно об этом в своё время сказал народный художник Б. М. Неменский: «...Художник – это только часть художественной культуры народа. Вторая, не менее существенная – Зритель. Без него произведение, даже самое талантливое, мертво – зерно, не опущенное в почву, не способно прорасти. Художником, поэтом станет только один из тысячи, зрителем должен стать каждый. Иначе – нет у искусства почвы для посева» [7, с. 215].

Однако проникнуть в мир художественной культуры ребёнок не может без помощи особых средств. Прямая задача взрослых – вооружить его этими средствами. «Кто взрастит Зрителя? Учитель! Только учитель. Иного не дано. И для культуры народа это не менее ответственно, чем взрастить Художника» [7, с. 215].

Таким образом, обозначается про-

блема – как следует готовить будущих педагогов к решению таких глобальных задач и насколько мы готовы к такой работе.

К сожалению, в настоящее время мы сталкиваемся с тем, что общий уровень культуры выпускников школы постоянно снижается. Например, уже лет десять, перед тем, как предложить студентам обсудить композицию и цветовое решение картины В. И. Сурикова «Меньшиков в Берёзове», приходится рассказывать о том, кто это такие (и автор картины, и её персонажи), так как большая их часть этого не помнит или не знает.

Об этом же говорит в своём интервью и Ю. Соломин, худрук и режиссёр Малого театра: «Каких мы принимаем сегодня студентов в вузы? Вот сейчас у меня первый курс. После школьной программы они абсолютно не готовы к гуманитарной работе и обучению актёрской профессии. Они не знают азов. А это литература, музыка, изобразительное искусство. Год мы тратим на то, чтобы привести их в норму»<sup>1</sup>.

Не менее важно владеть этими азами и будущему педагогу, ведь ему среди прочих задач обучения и воспитания, предстоит открыть перед ребёнком многообразный мир искусства.

Долгое время считалось, что картины в работе с детьми можно использовать лишь как наглядные пособия для ознакомления с явлениями природы и социальной жизни общества. Поэтому считалось, что достаточно с детьми подробно рассмотреть и назвать то, что изображено на картине. Постепенно отношение к использованию художественных произведений искусства в дошкольном образовании стало меняться. Анализируя труды отечественных специалистов дошкольной педагогики конца прошлого века (Т. С. Комарова, Е. В. Лебедева,

<sup>1</sup> Шаблинская О. Почему «Ревизор» вечен? // Аргументы и факты. – 2016. – № 17. – С. 3.

А. А. Грибовская, Р. М. Чумичёва) [1; 4; 6; 7] можно отметить, что в отличие от своих предшественников, они рассматривали живописные картины в детском саду уже не как дидактический материал, а как вид искусства. Однако основное внимание они продолжали уделять пассивному ознакомлению с содержанием картин и в своих рекомендациях для педагогов они продолжали реализовывать познавательную, а не ценностную функцию искусства. К сожалению, эта тенденция негласно сохраняется до сих пор. Почему негласно? Потому что велика сила инерции. Несмотря на то что ФГОС принят довольно давно, воспитатели не всегда хорошо понимают что такое ценностно-смысловое восприятие и эстетическое отношение к окружающему миру. Ведь им самим в школе преподавали эстетические дисциплины как нехудожественные, учили воспринимать произведения искусств умозрительно, не включая эмоции. А это приучило их, как верно заметил А. А. Мелик-Пашаев, искать в художественном произведении вовсе не то, в чём состоит его сущность, а потому делает общение с искусством заведомо бесплодным и убивает саму потребность в таком общении [5]. Взять из собственного опыта им особенно нечего. Поэтому читая в специальной литературе о новых направлениях в художественном развитии детей, они понимают всё по-своему, упуская из виду важные положения, изложенные авторами. Так, в своей статье «Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с живописью» Т. В. Ивкина справедливо указывает на то, что подготовленность педагога, уровень его эстетического развития является немаловажным условием для полноценного введения детей дошкольного возраста в мир живописи. Она указывает на то, что «воспитатель должен обладать знаниями о живописи, различать жанры, видеть и осознавать средства выразительности, которые

применил художник для характеристики художественного образа» [3, с. 32]. При этом подчёркивается и то, что кроме этого педагог должен «испытывать эстетические эмоции и чувства, которые он впоследствии может передать детям». Немаловажным нам кажется и то, что автором высказана важная мысль о том, что «не испытывая эстетического наслаждения от картины, воспитатель не сможет добиться от детей эмоциональной реакции на произведение, без которой восприятие превратится в пустую формальность» [3, с. 32]. Далее она указывает, каким образом должна решаться проблема эстетической подготовленности воспитателя: «прежде всего при получении профессионального образования, а так же на курсах повышения квалификации по данной теме. Это активная работа педагога в рамках самообразования: посещение музеев, выставок произведений искусства, чтение искусствоведческой литературы и т. д.» [3, с. 32]. Звучит логично, но в действительности всё обстоит гораздо сложнее.

На протяжении нескольких лет, на первом же занятии со студентами разных групп заочного отделения, где, в основном, учатся практикующие педагоги дошкольных учреждений, нами проводится письменный опрос о том, какие они испытывают трудности, не позволяющие им в полной мере и на хорошем уровне организовать работу с детьми по ознакомлению с изобразительным искусством.

Указанные причины в процентном соотношении примерно одинаковы во всех опрашиваемых группах педагогов ДОО:

1. Недостаточная материально-техническая база, т. е. отсутствие репродукций хорошего качества и в достаточном количестве (95–100 %).

2. Сложности с контингентом воспитанников, а именно, большое количество детей в группе, у детей нет интере-

са к рассматриванию картин, у них не хватает концентрации, внимания и желаний осмысленно рассматривать картины (55–65 %).

3. Отсутствие методических пособий и рекомендаций, позволяющих грамотно строить работу с детьми (30–35 %).

4. В методических планах не отводится специальное время на проведение занятий по знакомству с живописью (20–25 %).

5. Отсутствие опыта проведения таких занятий с дошкольниками, (15–17 %), собственная некомпетентность (3–4 %), и уверенность, что этим должны заниматься только специалисты (8–10 %).

Как видно из приведённого анализа ситуации, педагоги видят трудности в каких-то материальных и организационных условиях. О том, что им серьёзно не хватает искусствоведческой эрудиции и знаний о специфике художественного восприятия, выясняется при втором опросе, когда они, как правило, в массе своей, не могут назвать более 2–3 фамилий художников и их картин, при просьбе рассказать о впечатлении от предложенной репродукции известной картины, начинают перечислять изображённое на ней (что говорит о низшем уровне развития художественного восприятия по исследованию Зубаревой) [2].

Нами были разработаны программы по художественному развитию дошкольников средствами живописи для студентов ИД и для повышения квалификации воспитателей ДОО. В них мы выделили две основные темы. По нашему мнению, переходить к методическим вопросам работы с дошкольниками невозможно без базовых знаний о природе художественного восприятия и выразительных средствах живописи.

Испытывая дефицит времени, а также учитывая низкую искусствоведческую подготовку студентов и воспитателей, мы поняли, что у нас нет возможности в полной мере дать им систематические

знания в этой области. В качестве способа решения подобной задачи можно привести позицию Л. А. Никитиной: «С грустью сознаю, что мы упустили здесь многое: наши ребята почти не знают истории живописи, музыки, не говоря уж о скульптуре и архитектуре. Они редко бывали в театре, даже в кино мы ходим с ними нечасто. Вряд ли они назовут многих прославленных композиторов, художников, архитекторов, вспомнят их произведения. И произошло так не потому, что мы не хотели дать эти знания детям, – просто не хватило нас на это, к огромному моему сожалению. Но есть у меня одна утешительная мысль, ею я хочу хоть немного оправдаться. Она заключается вот в чем. Что важнее: узнавать на слух, кому принадлежит та или иная мелодия, или чувствовать эту мелодию сердцем, откликаться на нее всем существом? Что лучше: знать наперечет все картины Рафаэля или замереть в благоговении даже перед простой репродукцией "Сикстинской мадонны", впервые ее увидев? Наверное, хорошо, чтобы было и то, и другое. Конечно, не зная, когда, кто и зачем создал произведение, не постигнешь его глубины, не прочувствуешь его по-настоящему. И все-таки от знания зависит не все, далеко не все! Когда я вижу детей, которые со скучающими лицами поют в хоре или как-то бесстрастно исполняют сложные пьесы на рояле, мне становится неловко: зачем это? Зачем умение, если душа молчит. Ведь музыка – это когда человек человеку без слов говорит о самом сложном и самом личном. А тут никаких переживаний. Нет, пусть лучше будет наоборот: не быть знатоком, но уметь чувствовать»<sup>2</sup>. Такое решение данной проблемы показалось нам вполне реализуемым.

<sup>2</sup> Никитин Б., Никитина Л. Мы и наши дети: [Электронный ресурс]. URL: <https://www.rulit.me/books/my-i-nashi-defi-read-103856-43.html> стр. 36 (дата обращения: 15.05.2019).

При изучении первой темы «Художественное восприятие. Выразительные средства живописи» необходимо было объяснить педагогам, что такое художественное восприятие и что не всякое восприятие картины является полноценно художественным. Для многих из них стало откровением то, что адекватное художественное восприятие предполагает восприятие содержания и формы произведения в единстве, что в высокохудожественном произведении нет ни одной лишней детали. Всё в нём подчинено одной задаче – передать зрителю замысел автора. О таком понятии, как пафос произведения (его господствующее настроение, с которого следует начинать восприятие произведения искусства), как правило, никто из присутствующих никогда не слышал. В то же время невозможно не согласиться с А. А. Мелик-Пашаевым, когда он говорит о том, что «...пафос оказывается той категорией, которая объединяет между собой, во-первых, все виды искусства и, во-вторых, акт художественного творчества и акт восприятия художественного произведения. Более того, понимание пафоса как некоего эмоционального ядра, которое надо «открыть» и «возродить» в каждом акте художественного восприятия, позволяет понимать само это восприятие как творчество» [5, с. 18].

Сложность так же заключается в том, что эстетические ценности вырабатываются воспринимающим самостоятельно на основе переживаний, а не принимаются готовыми. Невозможно лекциями научить чувствовать пафос произведения, для этого нужно показать практически как те или иные средства выразительности воздействуют на зрителя. Только получив такой опыт, можно испытать удовольствие от того, что там, где раньше в пейзаже мог увидеть просто деревья и снег, время суток, состояние погоды – теперь любишь игру света и теней, разнообразием оттенков зимнего неба,

снега, еловой хвои, ощущаешь свежесть морозного утра. Это на самом деле качественно иное восприятие.

Для таких занятий требуется большое количество наглядного материала, где студенты практически осваивают новые способы восприятия художественных картин, определяют, какие средства выразительности и, главное, с какой целью использовал художник в своём произведении. Здесь важно, чтобы у них возникла прочная связь между формой и содержанием картин, чтобы они пытались почувствовать пафос картины и понять замысел автора.

Следует отметить одну закономерность: со студентами дневного отделения, вчерашними школьниками, такие занятия проходят легче. Они быстрее включаются в новую для них деятельность, в их размышлениях и умозаключениях больше эмоциональной свободы и креатива. Педагоги ДОО ведут себя иначе – более сдержано, часто с недоверием, демонстрируя при этом штампы восприятия. Так, первое же задание («Давайте посмотрим репродукции картин И. И. Шишкина. Какие чувства вызывает у вас этот пейзаж? А этот?») вызвало у них растерянность. Воспитатели боялись ответить «неправильно», не сразу получалось подобрать нужное слово и вообще как можно сказать про картину известного художника, что она выглядит угрюмо или безрадостно. Но от картины к картине стали вести себя смелее, начали аргументировать свои впечатления.

Давая задания для самостоятельного выполнения, мы хотели показать своим слушателям как это можно сделать, используя разные ресурсы и подходы. Так, одно из заданий состояло в том, чтобы, выбрав одну из понравившихся живописных картин, попытаться определить её пафос и те выразительные средства, которые использовал художник для его передачи.

Конечно, как и следовало ожидать, практически все нашли описание картин в разных источниках.

Представляем задание, выполненное воспитателем ДОО по картине В. М. Васнецова «Витязь на распутье».

«"Витязь на распутье", Виктор Васнецов. Былина «Илья Муромец и разбойники» послужила источником написания этой картины. В 1877 году был создан ее первый вариант, а в 1882 году по заказу Саввы Ивановича Мамонтова было написано окончательное произведение «Витязь на распутье». Нынешнее местоположение: Государственный Русский музей, Санкт-Петербург. На картине изображен Илья Муромец, который после дальних и длительных походов возвращается на Родину. Возможно, он о чем-то размышляет, его конь ведет себя степенно. Однако на его пути расположен мрачный камень, который напоминает о былых сражениях и заставляет собраться и решительно настроиться на перемены. Илья Муромец – сильный воин и русский герой и, несмотря на то, что летящий ворон и лежащие на земле останки немного нагнетают атмосферу, он всегда готов повернуть на Защиту Отечества. И кто знает, в какую сторону любимый конь понесет своего всадника? Им не страшен никакой враг!».

Мы можем констатировать, что, несмотря на проведённое до этого занятие, где мы говорили о пафосе произведений и о том, что восприятие художественных картин надо начинать именно с его определения, у педагога не было даже попытки определить господствующее настроение полотна. Просто составить самой или взять из интернета описание изображённого на картине показалось гораздо безопаснее.

Для того чтобы показать наглядно, как это следует делать, мы предложили найти картину в интернете. Оказалось, что существует несколько её вариантов. Стали сравнивать их композиции.

И вдруг стало понятно, что художник путём проб подбирает наиболее удачное положение главного героя. На одном из вариантов всадник и камень расположены на одной линии, боком к зрителю, на другой – конь и всадник развёрнуты в сторону зрителя, но отодвинуты в глубину картины. Над предложением подумать над положительными и отрицательными моментами таких решений автора, вначале в ответ были удивлённые взгляды. Но постепенно обсуждение начало вызывать интерес и постепенно пришли к мысли, что хотя такое положение главного героя открывает перед нами его мужественное лицо, но ощущение некоторой театральности, как будто мы из зрительного зала наблюдаем за действием на сцене и никак не причастны к происходящему на картине, наводит на мысль, что такое композиционное решение художник посчитал неудачным. И становится понятным, почему Васнецов пошёл на риск – повернул богатыря почти спиной к нам. В этом случае мы как бы становимся соучастниками происходящего, потому что не только перед ним, но и перед нами раскинулось широкое ковыльное поле с валунами, дгорающее, тревожное вечернее небо, кружащие над полем вороны и дорожный камень с надписью. Именно сравнивая разные варианты картины, все почувствовали, что они вызывают разное настроение. Стали очень осторожно высказываться: «Вот здесь, где витязь к нам лицом – ему некуда ехать, он как будто запутался среди этих камней и не знает, что делать», «А здесь такой закат красноватый и темнеет в поле, как-то неуютно», «Здесь видно, что витязь выбирает, по какой дороге ехать и мы как будто с ним тоже выбираем», «Посмотрите, его копьё так наклонено, что указывает на лошадиный череп. Страшно». «А вот камни как лежат, как будто указывают как он поедет – прямо».

После такого весьма простого анализа, все с большим интересом стали рассматривать подробно детали картины и обнаружили, что на самом деле, все они не случайны: и положение копья, и расположение валунов и птиц, и облаков – всё подчинено задаче передать тревожное настроение, трудность выбора, непредсказуемость предстоящего пути витязя. Отмечалось и то, что некоторая сказочность картины придаёт ей поэтичность и чувствуется, что художник говорит нам о своей любви к Отчизне и её мужественным защитникам. И именно об этом он хотел нам поведать, а мы чуть не прошли мимо его рассказа.

Такие занятия с картинами мы проводили в виде живых обсуждений и люди постепенно раскрывались, им становилось интересно слушать друг друга и высказывать собственное мнение. Ведь каждый видит картину по-своему. Иногда возникали споры. И здесь важно было уметь аргументировать свое мнение. При этом аргумент «Мне так кажется» не является главным. Только рассматривая и анализируя те выразительные средства, которые использовал художник, можно приблизиться к пониманию его замысла. Так, при рассматривании картины И. И. Грабаря «Мартовский снег» мнения воспитателей разошлись. Часть студенток ОЗО восприняли картину как радостную, свежую, даже весёлую. Были и такие, кому картина показалась небрежной, так как «снег на ней наляпан какими-то неаккуратными мазками», кому-то картина показалась неудачно скомпонованной, так как всё, по их мнению, самое интересное оказалось где-то на заднем плане, а весь передний план занимают только снег и тени от деревьев. Их не смутило даже то, как художник назвал свою картину, таким образом, направляя внимание зрителя на то, что для него в его картине было главным. Но самое неожиданное мнение было о том, что картина по характеру

грустная, потому что бедная женщина «надрывается» под тяжестью коромысла с двумя ведрами воды [9]. После предложения подтвердить это предположение, студентка всмотрелась в картину и, к своему удивлению, увидела, что девушка не сгибается под тяжестью коромысла, а несёт его на одном плече, так как ведра пустые. И фигурка девушки стройная, спина прямая, а наклонилась вперёд она потому что идёт быстрым упругим шагом. Девушка в картине – не самое главное, она как некая деталь, добавляющая жизнеутверждающего настроения. Главное – снег, ноздреватый, с ледяной корочкой. Обычные люди в марте видят просто грязный, надоевший за зиму снег и не видят того, что увидел художник. И. И. Грабарь любит пробуждением природы, волшебной игрой теней и света на снегу, множеством их оттенков. Здесь краски и белые, и желтоватые и светло-розовые, и конечно все оттенки от голубого до синего. Снег выписан автором короткими плотными мазками, ведь весной он именно такой – рыхлый, неплотный, подтаявший. Так писали свои картины художники-импрессионисты, которые стремились запечатлеть на холсте мгновенные впечатления, полученные от природы, от окружающей жизни. Они утверждали, что пишут природе так, как её видит человек на самом деле: ясно он может видеть лишь малую часть предметов, попавших в его поле зрения, – всё остальное растворяется в неопределённой игре света и цвета.

Проводя подобные занятия и со студентами дневного отделения, и с воспитателями ДОО на протяжении нескольких лет, мы можем ответственно сказать, что слушатели воспринимают их с большим интересом. Довольно часто мы рассматривали «незапланированные», найденные дома в книгах, журналах или в интернете понравившиеся им репродукции, обсуждая их пафосы и использованные художниками выразительные

средства. Это является свидетельством того, что возникший интерес, желание разгадать заложенный в картине смысл создаёт мотивацию к самообразованию.

Вторая тема «Педагогические приемы развития художественного восприятия дошкольников средствами живописи» – методическая. Её цель – знакомство с приёмами обучения детей, которые способствовали бы развитию их художественного восприятия. Основные из них – это искусствоведческий рассказ, вопросы к детям, использование художественного слова, сравнение картин, сообщение названия картины педагогом, придумывание названия картине детьми, игровые приёмы [2; 10].

И поскольку студенты уже знакомы с основными закономерностями художественного восприятия, они начинают активнее участвовать в обсуждении этих традиционных приёмов обучения дошкольников, самостоятельно высказывали свои предложения о том, как по-иному их использовать. Во-первых, необходимо менять характер взаимодействия педагога и детей в процессе формирования художественного восприятия произведений изобразительного искусства. Ребёнок из пассивного объекта должен превратиться в активного субъекта. У дошкольников должна быть возможность размышлять над новой информацией, необходимо развивать у них умение думать самостоятельно.

Во-вторых, по-иному использовать традиционные приёмы обучения. Совершенно очевидно, что искусствоведческий рассказ должен не описывать содержание картины, а помогать почувствовать её пафос, направить внимание детей на разгадку замысла художника [9]. Вопросы по картине следует тоже продумывать по-иному, без излишнего дидактизма, в форме живой эмоциональной и интересной беседы. Они ни в коем случае не должны побуждать детей перечислять изображённые объ-

екты и их действия, а должны помогать почувствовать, пусть на своём, детском уровне, то, о чём художнику хотелось рассказать, и какими средствами он этого добился. Именно такое неформальное использование основных приёмов обучения способно поддержать интерес детей к картине и к живописи вообще. Художественный текст следует подбирать таким образом, чтобы его пафос соответствовал пафосу картины [10].

Самое главное – что и студенты, и практикующие воспитатели приходили к таким выводам самостоятельно. Не приходилось их убеждать в том, что традиционная и такая привычная методика знакомства дошкольников с живописными картинами не отвечает задачам полноценного художественного развития детей и только неформальное использование основных приёмов обучения способно поддержать интерес детей к картине в частности и к живописи вообще.

Таким образом, мы убедились, что именно при таком планировании занятий и такой подаче материала, мы можем надеяться, что студенты и воспитатели ДОО в дальнейшем будут продолжать расширять собственный кругозор и при планировании своей работы с детьми критически подходить к отбору материалов из различных источников.

Подведём итоги. Особенность художественного развития заключается в том, что педагог, сам не научившийся самостоятельно воспринимать художественное произведение и выносить определенное суждение по поводу его эстетических особенностей, не сможет донести до детей красоту полотна. Эстетически не развитый взрослый не окажет адекватной помощи ребенку, вступающему в мир искусства. Поэтому важно ставить будущих педагогов и уже состоявшихся педагогов-практиков в активную позицию: им нужно тоже обучаться эмоционально воспринимать прекрасное в произведении искусства, четко понимать,

какие приемы использовал художник, чтобы передать свою мысль. Только усвоив специфику адекватного художественного восприятия, педагоги смогут самостоятельно и верно строить свою работу с детьми, что будет способствовать оттачиванию их методического мастерства.

### Список литературы

1. Грибовская А. А. Ознакомление дошкольников с графикой и живописью. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 192 с.
2. Зубарева Н. М. Дети и изобразительное искусство. Натюрморт и пейзаж в эстетическом воспитании детей 5–7 лет. – М.: Просвещение, 1969. – 111 с.
3. Ивкина Т. В. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с живописью // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2019. – № 2. – С. 30–35.
4. Комарова Т. С. Школа эстетического воспитания. – М.: Зимородок, 2006. – 418 с.
5. Кудина Г. Н., Мелик-Пашаев А. А. Как развивать художественное восприятие у школьников. – М.: Знание, 1988. – 80 с.
6. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию: учебное пособие для пед. училищ по специальности «Воспитание в дошкольных учреждениях» и "Дошкольное воспитание»: доп. М-вом просвещения СССР / Т. С. Комарова, В. А. Езикеева, Е. В. Лебедева и др.; под ред. Т. С. Комаровой. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1985. – 271 с.
7. Неменский Б. М. Мудрость красоты. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
8. Чумичёва Р. М. Дошкольникам о живописи. – М.: Просвещение, 1992. – 126 с.
9. Шмакова Т. И. Искусствоведческий рассказ на занятиях по знакомству старших дошкольников с художественными картинами // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства. – 2018. – С. 104–107. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32781868>
10. Шмакова Т. И. Развитие художественного воспитания у дошкольников: учебно-методическое пособие. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. – 119 с.

**Зайдман Ирина Наумовна**

*Профессор кафедры современного русского языка и методики его преподавания, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: mpri@bk.ru*

## **ВНЕДРЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ XXI ВЕКА**

В начале XXI века существенно изменились психологические и социальные характеристики детей, по многим параметрам наблюдается негативная динамика, соответственно, увеличивается количество так называемых детей риска, смещаются границы нормы. Эти процессы влияют на обучаемость школьников и требуют изменений существующих методик и технологий. В статье описана современная группа детей риска; предлагается решать проблемы обучения, социализации, психологической поддержки на основании концепции терапевтической дидактики, характеризуются составляющие ее компоненты.

*Ключевые слова:* дети риска, терапевтическая дидактика, психологическая поддержка, ситуация успеха, полимодальное учебное занятие, образование, обучение.

**Zaidman Irina Naumovna**

*Professor of the Department of the Modern Russian Language and its Teaching Methods, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: mpri@bk.ru*

## **INTRODUCTION OF COMPONENTS OF THERAPEUTIC DIDACTICS IN TEACHING CHILDREN OF THE XXI CENTURY**

At the beginning of the XXI century the psychological and social characteristics of children have changed significantly, in many respects there is a negative dynamics, respectively, the number of so-called "children at risk" increases, the boundaries of the norm shift. These processes affect the learning of students and require changes in existing techniques and technologies. The article describes the modern risk group; it is proposed to solve the problems of training, socialization, psychological support on the basis of the concept of therapeutic didactics, its components are characterized.

*Keywords:* children of risk, therapeutic didactics, psychological support, situation of success, multimodal lesson, education, training.

В каждом среднем образовательном учреждении есть дети, которые испытывают трудности в освоении школьной программы. Лицеи и гимназии стараются избавиться от таких детей, всячески подталкивая их к переходу в «обычную» школу. В то же время большинство педагогов уже имеют представление о причинах дидактических затруднений учащихся, среди которых немало весьма талантливых детей, чей стиль обучения не соответствует общепринятому в российской школе левополушарному и стилю учителя (аудиальному, визуальному или – что значительно реже – кинестетическому). Для решения этих проблем педагоги достаточно успешно используют полимодальные учебные занятия, учитывающие индивидуальные особенности учащихся, ориентированные на

детей с разными типами памяти, восприятия, межполушарной асимметрии, темперамента и др. значимые характеристики, влияющие на обучаемость [1, с. 217–220].

Однако как показывают психологические исследования XXI века, причины учебных затруднений школьников не только в том, что в общеобразовательной школе не учитывается индивидуальный стиль учения. По данным Д. И. Фельдштейна, Л. Ф. Обуховой и других ученых, в последнее десятилетие существенно изменились психологические и социальные характеристики современного ребенка. В системе культурных и общественных ценностных ориентаций школьников наблюдается негативная динамика. Начиная с 2008 года, резко снизилось когнитивное развитие дошкольников, возрос их эмоциональный дискомфорт при снижении желания активной деятельности, любознательности и воображения. Сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, его воли и произвольности. В познавательной сфере старших дошкольников выявлены низкие показатели мыслительных действий, требующих внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов (с данными действиями справляются не более 10 %). Наиболее тревожным фактором психологи считают дефицит произвольности в умственной и в двигательной сфере. С 1997 г. по 2012 г. почти в 2 раза увеличилось число детей 6–10 лет с нарушениями речевого развития (в разных регионах от 40 % до 60 %). Все у большего числа детей отмечаются серьезные проблемы с умением читать, понимать текст. Распространенность основных форм психических заболеваний детей каждые десять лет возрастает на 10–15 %. Приблизительно у 20 % детей наблюдаются минимальные мозговые дисфункции. Резко возрастает, а в не-

которых регионах даже начинает количественно преобладать такая категория детей, которую по нейропсихологическим показателям следует считать «пограничной между нормой и патологией» [9, с. 45–54; 10; 11, с. 101].

Нейропсихологи отмечают, что в настоящее время резко возросло число детей с различного рода отклонениями в психическом развитии. Объективные клинические обследования, как правило, не выявляют у этих детей грубой патологии и фиксируют вариант развития в пределах нижней нормы, т. е. такие дети составляют группу риска [8].

Понятие «дети риска» или «группа риска» активно стало использоваться в педагогике с начала 1990-х гг. в связи с созданием классов компенсирующего обучения в рамках общеобразовательных школ, исследованиями Г. Ф. Кумариной, ее учеников и последователей: к группе риска «относят детей, которые в силу психической и физической ослабленности, психосоциальной запущенности характеризуются дисгармоничным развитием, пониженной обучаемостью и работоспособностью, склонны к патологическим реакциям на перегрузки, имеют недостаточно развитые (в сравнении со сверстниками) адаптационные механизмы» [5 с. 1; 7, с. 118–120].

К основным различного рода задержкам и искажениям психоречевого развития можно отнести несформированность произвольной саморегуляции, дисграфии и т. д.; различные психопатологические феномены (повышенную возбудимость/истощаемость, склонность к невротоподобным и психопатоподобным явлениям); соматическую и психосоматическую уязвимость. Все это в совокупности приводит к эмоционально-личностной и когнитивной неготовности к обучению и адекватной адаптации к социуму. Наиболее значимым стимулом в этом направлении явились

данные о том, что большая часть неуспевающих детей имеет некоторые мягкие неврологические симптомы (минимальные мозговые дисфункции), свидетельствующие о неблагополучии в нервной системе ребенка, но недостаточные для постановки ребенку собственно медицинского диагноза [8; 9].

Сопоставление интеллектуального развития подростков 1980 и 1990 гг. показывает, что уровень их интеллектуального развития оказывается недостаточным для успешного усвоения учебной программы в школе: со всеми тестовыми заданиями справились от 30 %–36 % 11–12-летних до 50 %–58 % 15–16-летних. Способность действовать в уме, по данным И. В. Дубровиной, в 13 лет вообще не сформирована у 58 % школьников, а в 14 лет – у 35 %. Резкий сдвиг в развитии этой способности приходится на диапазон 15–16 лет (31 %–54 %), что явно недостаточно для успешного обучения<sup>1</sup>. Таким образом, проблема появилась не сегодня, но в настоящее время она усугубляется приведенными выше фактами развития детей, стала более актуальной с внедрением федеральных образовательных стандартов.

Анализ данных о характере проявления рефлексии у подростков пятидесятых, восьмидесятых годов XX века и десятых годов нынешнего столетия привел ученых к выводу о тенденции последовательного снижения рефлексивности у российских подростков. Сегодня в подростковом возрасте (в его классических границах) наблюдается расхождение ведущих линий интеллектуального развития: увеличение доли когнитивной составляющей, включающей информационную компетентность и IQ подростка, и снижение уровня «со-

циального интеллекта», отражающего его направленность на осмысление «себя через других» и «себя для других» [4], в то время как ФГОС ориентирует на развитие рефлексии, регулятивных универсальных учебных действий и личностных качеств учащихся<sup>2</sup>.

Вместе с тем изменения современного ребенка связаны не только с социокультурными процессами, преобразовавшими общество, но и с «интенсивным эволюционным саморазвитием современного человека, проявляющемся в морфологических изменениях, так называемых секулярных трендах – астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии, которые сопровождаются целым комплексом психологических признаков. В частности большими креативными способностями детей, меньшей степенью экстравертированности, большей самодостаточностью, независимостью мышления. И дело не только в том, что нынешнее поколение растущих людей значительно опережает в своем развитии все предшествующие, обладая многими новыми возможностями. При этом речь идет обо всей популяции современных детей, глубинных изменениях их восприятия, внимания, памяти, сознания, мышления, характера их ориентации и прочих характеристик» [9; 11, с. 101].

Эти факты приводят нас к мысли, во-первых, о разнонаправленных тенденциях развития современных детей, что требует усиления индивидуализации обучения; во-вторых, о сближении так называемой возрастной нормы когнитивного развития ребенка и пограничных состояний. Границы нормы размываются, а указанные особенности

<sup>1</sup> *Аверин В. А.* Психология детей и подростков // Познавательное развитие подростка. [Электронный ресурс]. URL: <http://psyera.ru/4519/roznvatelnoe-razvitiie-podrostka> (дата обращения: 05.11.2019).

<sup>2</sup> ФГОС начального общего образования; ФГОС основного общего образования; ФГОС среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 15.10.2019).

обучающихся требуют от педагога других подходов, технологий, методик. На это нацеливает и профессиональный стандарт «Педагог»<sup>3</sup>, однако его составители, как нам кажется, в большей мере ориентировались на инклюзивное образование, чем на расширение группы детей риска и повышение эффективности их обучения, учет их индивидуальных особенностей и потребностей. В то же время неоднородность детей риска усиливается: в связи с вышеприведенными тенденциями, в этой группе, по нашим наблюдениям, оказываются как дети с отставанием, проблемами в интеллектуальном развитии, так и «сильные», но тревожные ученики, который боятся ошибиться, быть неуспешными, берут на себя непосильный психологически, эмоционально груз ответственности. Оказавшись в ситуации самостоятельного выбора, такой ребенок испытывает сильную фрустрацию, если не имеет готового ответа, решения; он не дает себе права на ошибку, чрезвычайно зависим от оценки окружающих, смешивает оценку своей деятельности с оцениванием себя как личности. Иногда в такой позиции оказываются физически ослабленные или дети из неблагополучных семей, для которых отметка – способ самоутверждения. Так называемые «средние» в классах продвинутого уровня обычно чувствуют свою ущербность по сравнению с более успешными в учебе одноклассниками. Таким образом, в зоне психологического риска оказываются дети с разным уровнем развития, с высокой, средней и низкой успеваемостью. «Причем значительное число нынешних родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и иной сферах, серьезные профессиональные и личностные проблемы переносят на

ребенка, который находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности. А если ребенок с детства лишен ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе», так он оказывается в группе риска. «В итоге сегодня дети не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых» [11, с. 99].

Многие родители и педагоги видят ограничения классно-урочной системы образования; активные поиски альтернативы ведутся с 1980-90-х гг., в том числе в виде семейного, дистанционного образования, экстерната, интегративных учебных занятий; внедрения широко развитых в зарубежной теории и практике систем и подходов (Вальдорфская школа, Дальтон-план, система Селестена Френе и др.), а также возникших в отечественном образовании инноваций (Школа диалога культур, социоигровая и театральная педагогика В. М. Букатова). Понимая ресурсную затратность и недостаточную научную обоснованность, недоказанность эффективности подобных подходов, отсутствие их проверки больших массивах исследований, считаем на сегодняшний день необходимой модернизацию, корректировку существующей системы образования. Одним из вариантов расширения возможностей классно-урочной системы, реализацией прагматического аспекта образования и компетентностного подхода является терапевтическая дидактика; основные положения этой концепции сформулированы автором статьи [4; 5], технология внедрения терапевтической дидактики в обучение русскому языку и другим гуманитарным дисциплинам разрабатывается совместно с нашими учениками – аспирантами и студентами [2, с. 49–130].

<sup>3</sup> Профессиональный стандарт «Педагог» [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosvo.ru/docs/101/69/2/1> (дата обращения: 20.10.2019).

Сущность терапевтической дидактики в единстве ее трех компонентов: психолого-методического, содержательно-педагогического и коммуникативного. Охарактеризуем каждую составляющую концепции. *Психолого-методический компонент* направлен на включение каждого учащегося в учебный процесс и создание для него ситуации успеха за счет учета значимых индивидуальных особенностей и затруднений ребенка (ведущее полушарие головного мозга, репрезентативная система: аудиальная, визуальная, кинестетическая; темперамент, развитие общеучебных умений, пробелы и успехи в освоении учебных дисциплин; социометрический статус в группе и взаимоотношения с одноклассниками). Учет этих и других особенностей мышления, памяти, характера ребенка позволяет выбрать для него наиболее эффективный метод, приемы обучения, виды заданий и формы работы, предупредить ошибки и акцентировать внимание самого ученика, его одноклассников и родственников на успехах, что способствует повышению самооценки и облегчает социализацию ребенка. Реализовать такую индивидуализацию можно на основе дифференциации (разные формы организации деятельности: парная, групповая, коллективная, индивидуализированная и их сочетание) и полимодальности обучения [2, с. 144–181, 221–266]. Так, например, при введении понятия о причастии как части речи учитель, ориентируясь на правополушарных учеников и кинестетиков, демонстрирует разные предметы и осуществляет с ними манипуляции, предлагая ученикам охарактеризовать признаки этих предметов (лежащая ручка, свернутая записка, заточенный карандаш, падающий листок); для визуалов и левополушарных записывает на доске словосочетания «причастие + существительное» и предлагает обозначить суффиксы; чтобы аудиалы восприняли новую тему, учитель логи-

ческим ударением и голосом выделяет причастия и их суффиксы. Обобщая выводы об особенностях части речи, педагог предлагает ученикам либо представить отличительные признаки причастия в схеме, таблице, либо в рисунке, стихотворной рифмовке, метафоре и проч. Учащиеся выбирают тот вариант задания, который им легче, проще, интереснее, т. е. в соответствии со своей индивидуальностью; сопоставление результатов разных учеников позволяет им увидеть и принять другие стратегии учебной деятельности, познакомиться с другими мнемоническими приемами которые помогают эффективно усваивать материал. Значимо также то, что при подобном содержании и организации деятельности учащихся у них развиваются менее сформированные функции, стороны личности, виды памяти, восприятия и т. д. А самостоятельное формулирование задач, планирование порядка выполнения задания, этапов работы, самооценивание, рефлексия по поводу учебной деятельности способствует развитию учебно-познавательных, информационных компетенций, регулятивных, коммуникативных, познавательных универсальных учебных действий.

Заметим, что методы обучения обязательно должны быть проблемными, в зоне ближайшего развития ученика, хотя многие педагоги ошибочно считают, что с группой риска следует работать информационно-рецептивным методом в зоне актуального развития, ориентируясь на механическое запоминание на основе многократного повторения. На основе последних исследований Л. Козолино в области социальной нейронауки, Яна Варлакова указывает, что «любопытство, побуждение к исследованию и импульс поиска новизны играют важную роль в выживании. Выброс дофамина и опиоидов в мозге происходит перед лицом чего-то нового. Таким

образом мы бываем вознаграждены за любопытство. Так как наш мозг должен сохранять бдительность в постоянно меняющейся среде, мы обучаемся лучше в коротких промежутках. Мозг имеет довольно короткий диапазон внимания и нуждается в системном повторении и многоканальном обучении»<sup>4</sup> [6].

При комплектовании пар и групп учитываются установленные нами и научно обоснованные принципы организации и критерии [1, с. 183–187, 217–220]. Так как критериев достаточно много, среди них определяются приоритетные для данного материала и вида деятельности.

Важно создать для обучающихся физиологически комфортные условия. «Бедная акустика, неадекватное освещение – все это коррелирует с бедной школьной успеваемостью. Стулья с недостаточной поддержкой спины затрудняют кровообращение в мозгу и препятствуют активности процессов осознания, а температура выше 23–24 градусов по Цельсию связана с низкой эффективностью чтения и оценками по математике»<sup>5</sup> [6].

Психолого-методический компонент может быть реализован в преподавании любых учебных дисциплин, обеспечивая академическую успешность и развитие ученика.

*Содержательно-педагогический компонент* терапевтической дидактики направлен на расширение воспитательных возможностей урока, развитие личностных качеств обучающихся. Учитель на основании наблюдений и других источников информации выявляет проблемы класса, отдельных учащихся, ориентируясь на характерные особенности возраста и взросления, определяет педагогические задачи. Это может быть, например,

коррекция проблем детско-родительских отношений, агрессивности подростков, «наклеивания» ярлыков, зависти, интернет-зависимости, принятия своей внешности и проч. Для того чтобы соединить обучающие задачи занятия с психолого-педагогическими, учитель подбирает дидактический материал надпредметного характера, преимущественно текстовый: притчи, сказки, фрагменты из прозаических произведений и стихотворения о детях, материалы сети Интернет, рассказы и письма подростков о себе. Педагог планирует содержание и методику проведения занятия, чтобы обеспечить узнавание ребенком собственных переживаний, предъявленных другим человеком (автором / героем текста); дать таким образом ученику разрешение на эти чувства через другого; вывести ребенка в процессе беседы на понимание проблемы и причин ее появления; стимулировать попытку помочь другому в разрешении сложной актуальной ситуации; рассмотрение разных вариантов развития взаимоотношений; выбор одной или нескольких эффективных стратегий поведения.

Психологическая безопасность обеспечивается, во-первых, наличием текста-посредника, во-вторых, завуалированностью психолого-педагогических задач, которые «спрятаны» за дидактическими (примеры занятий представлены в наших работах 3, 4, 5). Содержательно-педагогический компонент реализуется преимущественно в преподавании гуманитарных дисциплин, особенно русского языка, литературы, риторики, а на других учебных предметах через историю научных открытий, великих личностей, развитие науки и т. п., а также через тексты, понимаемые широко, в семиотическом смысле (в том числе картина, музыкальное произведение, спектакль). Так происходит расширение образовательного пространства и стимулирование рефлексивности учащихся.

<sup>4</sup> Варлакова Я. Страх и стресс плохо влияют на обучение. [Электронный ресурс]. URL: <https://letidor.ru/obrazovanie/pozitivnoe-obuchenie-mozg-v-pomosch.htm?page=6> (дата обращения: 05.11.2019).

<sup>5</sup> Там же

*Коммуникативный компонент* терапевтической дидактики обеспечивает реализацию двух других: суть его в обеспечении позитивной коммуникации, в создании атмосферы доброжелательности, психологического комфорта, который обеспечивается уважительным и бережным отношением педагога к учащимся, установкой на создание ситуации успеха для каждого ученика, взаимным уважением учащихся друг к другу. Коммуникативный аспект терапевтической дидактики проявляется в положительном педагогическом подкреплении каждого успеха ученика, в акценте на том, что у него получается, в позитивном характере замечаний – все это работает на повышение самооценки ребенка.

Страх и стресс снижают функции интеллекта из-за активации амигдалы (части мозга, активизирующейся при реакции страха), она вступает в противоречие с интеллектуальными функциями. Страх также снижает исследовательские рефлексы, делает мышление более ригидным и запускает «неофобию» – страх всего нового<sup>6</sup> [6]. «Стресс, вызванный учительскими или родительскими наказаниями или лишением необходимого общения, активизирует защитные функции мозга, снижая активность направленного вовне внимания, и способность к сохранению новой информации. Вызывая отрицательные эмоции, мы формируем в мозге связи, запускающие

<sup>6</sup> Варлакова Я. Страх и стресс плохо влияют на обучение. [Электронный ресурс]. URL: <https://letidor.ru/obrazovanie/pozitivnoe-obuchenie-mozg-v-pomosch.htm?page=6> (дата обращения: 05.11.2019).

отрицательные ассоциации, активизируем весь болезненный опыт ребенка и снижаем естественную мотивацию ребенка к обучению. Стрессовые ситуации запускают выброс гормона кортизола, функции которого противодействуют мозговой активности<sup>7</sup> [6]. Вот почему коммуникативный компонент связан с психолого-методическим и помогает ему успешно реализоваться.

Чтобы учащиеся были готовы обсуждать собственные проблемы, делиться друг с другом и учителем своими мыслями и переживаниями, требуется взаимное доверие, ведь без честных, открытых отношений в коллективе невозможно касаться значимых для детей вопросов, волнующих проблем; поэтому содержательно-педагогический компонент опирается на коммуникативный. Этот аспект терапевтической дидактики стимулирует развитие у учащихся коммуникативных универсальных учебных действий, прежде всего за счет повышения их речевой активности, расширения поля коммуникации, так как дети, получившие опыт общения на уроках, готовы к социальной коммуникации и в других сферах.

Таким образом, внедрение терапевтической дидактики в единстве трех ее аспектов, или компонентов, позволяет педагогам учитывать особенности современного детства, обеспечивает развитие очень разных детей, составляющих группу риска, их учебную и социальную успешность, повышение самооценки, расширение картины мира, усвоение ими новых поведенческих стратегий.

<sup>7</sup> Там же

### Список литературы

1. Зайдман И. Н., Ефремова О. А. Как научить всех и каждого: учебно-познавательная деятельность на основе индивидуализации и дифференциации: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – 352 с.
2. Зайдман И. Н. Терапевтическая дидактика в обучении русскому языку: развитие коммуникативных и социальных компетенций: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 164 с.

3. *Зайдман И. Н.* Терапевтическая дидактика как концепция обучения и развития детей группы риска // Риторика общения: школа Т. А. Ладыженской / сост. Н. В. Ладыженская, Г. Д. Ушакова. – Вып. 2. Южно-Сахалинск, 2003. – С. 12–22.

4. *Князева Т. Н.* Современные аспекты проблемы интеллектуального развития подростков в период возрастного кризиса // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 1548.

5. *Кумарина Г. Ф.* Концептуальные основы компенсирующего обучения как формы активной помощи детям риска в системе школьного образования // Компенсирующее обучение – опыт, проблемы, перспективы: Тезисы докладов. – М., 1994. – С. 1–3.

6. *Медина Д.* Правила мозга. Что стоит знать о мозге вам и вашим детям / пер. Иванова К. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 304 с.

7. *Рекомендации по отбору детей в классы компенсирующего обучения* // Хрестоматия. Обучение и воспитание детей «группы риска» / сост. В. М. Астапов, Ю. В. Микадзе. – М.: Просвещение, 1996. – С. 218–220.

8. *Семенович А. В.* Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие. – М.: Генезис, 2017. – 321 с.

9. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 45–54.

10. *Фельдштейн Д. И.* Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 6–11.

11. *Фельдштейн Д. И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Культурно-историческая психология. – 2010. – № 2. – С. 98–104.

**Пономарев Василий Викторович**

*Доктор педагогических наук, профессор, Красноярский государственный педагогический университет, г. Красноярск. E-mail: vaspon59@mail.ru*

**Мурашова Арина Викторовна**

*Аспирант кафедры спортивных дисциплин, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: arvimu@mail.ru*

## **ФЕСТИВАЛИ ПО ГИМНАСТИКЕ ТАЙЦИЦЮАНЬ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ МОЛОДЕЖИ К ЗАНЯТИЯМ ВОСТОЧНЫМИ СПОРТИВНО- ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫМИ КУЛЬТУРАМИ**

Тайцзицюань представляет собой специфичную по своим движениям китайскую гимнастику. Являясь одним из видов ушу, тайцзицюань получил широкое распространение во всем мире за счет своей высокой оздоровительной эффективности. В городе Новосибирске тайцзицюань представлен в различных клубах и спортивных школах и активно развивается. С целью развития интереса к изучению и практике тайцзицюань людьми всех возрастов в городе Новосибирске ежегодно проводится Фестиваль по тайцзицюань, организуемый Федерацией ушу Новосибирской области и ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Данное публичное мероприятие привлекает представителей секций тайцзицюань не только из Новосибирска, но и из соседних регионов, таких как Кемеровская и Томская области, и нацелено на обмен опытом в области пропаганды здорового образа жизни как среди молодежи, так и среди людей старшего возраста.

*Ключевые слова:* тайцзицюань, фестиваль, мотивация, здоровый образ жизни, молодежь.

**Ponomarev Vasily Viktorovich**

*Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk. E-mail: vaspon59@mail.ru*

**Murashova Arina Viktorovna**

*Post-graduate student of the Department of sports disciplines, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: arvimu@mail.ru*

## **HOLDING A FESTIVAL IN TAIJIQUAN AS A WAY OF INCREASING MOTIVATION / INTEREST IN THIS DIRECTION**

Taijiquan is a kind of Chinese gymnastics. Due to its wide distribution throughout the world, it has become widespread throughout the world. In the city of Novosibirsk, Taijiquan is represented in various clubs and sports schools and is actively developing. In order to develop and study Thais and people of all ages, the Taijiquan Festival is organized in Novosibirsk, organized by the Novosibirsk Region Hearing Federation and the Novosibirsk State Pedagogical University. This public event attracts representatives not only from Novosibirsk, but also from neighboring regions, as well as to exchange experiences in promoting healthy lifestyles among young people and among older people.

*Keywords:* taijiquan, festival, motivation, healthy lifestyle, youth.

Китайская гимнастика тайцзицюань является одним из видов китайского единоборства ушу [1; 2]. За последние десятилетия оно набирает все большую популярность. Отличительной особенностью тайцзицюань является доступность данного направления для всех возрастов, а также ее оздоровительная эффективность, подтвержденная большим количеством исследований [6–10]. В мире тайцзицюань занимаются люди любого возраста: как самые юные, так и люди среднего и пожилого возраста [3–5].

Для повышения интереса к занятиям тайцзицюань в Новосибирске на базе Новосибирского государственного педагогического университета ежегодно в течение ряда лет проводится Фестиваль по тайцзицюань. Он приурочен к празднованию Всемирного дня тайцзицюань и традиционно проводится в апреле. Фестиваль собирает всех любителей тайцзицюань из Новосибирска, а также из соседних регионов (Томская область, Кемеровская область, Алтайский край и др.).

Мероприятие проводится с целью популяризации и развития тайцзицюань, а также пропаганды здорового образа жизни среди жителей г. Новосибирска и Новосибирской области, обмена опытом преподавания среди тренеров данного направления.

Основными задачами являются:

- популяризация спорта и здорового образа жизни;
- расширение дружеских отношений между регионами Сибири;
- обмен опытом среди тренеров тайцзицюань;
- повышение уровня мастерства спортсменов-любителей;
- популяризация тайцзицюань;
- выявление одаренных и перспективных спортсменов-любителей с целью их дальнейшего совершенствования<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Федерация ушу Новосибирской области: сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://fwnsk.ru/> (дата обращения: 26.09.2019).

Мероприятие позволяет обмениваться опытом и знаниями, демонстрировать занимающимся свой уровень подготовки и направления, которыми они владеют.

История проведения фестиваля. Первый фестиваль был проведен в 2004 году. Тогда участников было сравнительно немного. Участвовали исключительно представители города Новосибирска. Клубов в городе было значительно меньше, чем в настоящее время. Со временем занимающихся становилось больше. С 2013 года помимо показательных выступлений в рамках фестиваля проводится турнир по тайцзицюань, организованный совместно с ФГОУ ВО «НГПУ» и РОО «Федерация ушу Новосибирской области». С 2016 года участниками Фестиваля являются не только представители Новосибирских клубов, но и клубов из регионов СФО – Томской, Кемеровской областей, Алтайского края и др.<sup>2</sup>.

Ниже представлена динамика количества участников фестиваля с 2004 по 2019 годы.

Следует отметить, что в последние несколько лет ряд занимающихся был расширен за счет студентов и юных спортсменов.

Спортсмены до 18 лет тренируются под руководством тренеров спортивных Федераций и спортивных школ, целенаправленно готовятся к соревнованиям различного уровня – местного, регионального, федерального и международного<sup>3</sup>. Они отличаются серьезным уровнем физической подготовки, выполнением элементов повышенной сложности.

<sup>2</sup> Сибирская ассоциация тайцзицюань: сайт [Электронный ресурс]. – URL: <http://dongyue.ru/> (дата обращения: 26.09.2019).

<sup>3</sup> Федерация ушу Новосибирской области: сайт [Электронный ресурс]. URL: <http://fwnsk.ru/> (дата обращения: 26.09.2019).

Динамика количества участников Фестиваля по тайцзицюань

Год	Количество человек
1	2
2004	30
2005	32
2006	32
2007	35
2008	36
2009	36
2010	41
2011	42
2012	40
2013	55
2014	56
2015	58
2016	65
2017	70
2018	75
2019	80

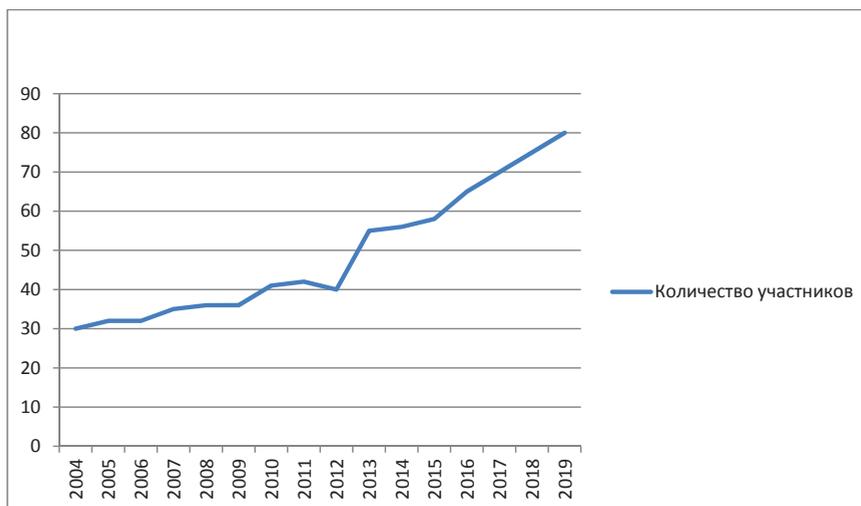


Рис. 1. Динамика количества участников Фестиваля

Студенты занимаются тайцзицюань на базе Новосибирского государственного педагогического университета, изучают данное направление в рамках занятий физической культурой. Была разработана образовательная программа «Элективная дисциплина по физической культуре и спорту: оздоровительные си-

стемы физической культуры (тайцзицюань)» и включена в учебный процесс. Целью освоения дисциплины является физическое совершенствование студентов и формирование физической культуры личности через освоение китайской гимнастики тайцзицюань.

Задачи:

- формировать знания научно-практических основ физической культуры
- формировать понимание роли тайцзицюань в развитии личности, подготовке к жизни и профессиональной деятельности;
- формировать мотивационно-ценностное отношение к физической культуре, установки на здоровый стиль жизни, физическое самосовершенствование и самовоспитание, потребности в регу-

лярных занятиях физическими упражнениями и спортом;

- овладеть системой практических умений и навыков китайской гимнастики тайцзицюань, обеспечивающих сохранение и укрепление собственного здоровья, психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств.

Ниже в таблице представлены категории программы Фестиваля.

Таблица 2

#### Программа Фестиваля

Категория, возраст (лет)	Вид
Юноши, 12–17 Юноши, 12–17 Мужчины, 18–39 Женщины, 18–39 Мужчины, 40–59 Женщины, 40–59 Мужчины, старше 60 Женщины, старше 60	Янши тайцзицюань с оружием и без оружия Чэньши тайцзицюань с оружием и без оружия Дуньюэ тайцзицюань с оружием и без оружия Другие традиционные стили (школы) тайцзицюань с оружием и без оружия. Допускаются выступления со следующими видами оружия: тайцзицзянь, тайцзидао, посохи различной длины, копьё, веер и др.
Групповые выступления (ЦзиТиСянМу).	Тайцзицюань, тайцзицзянь, тайцзидао, посохи различной длины, копьё и др.
Показательные выступления	Все виды тайцзицюань с оружием и без оружия, театрализованные постановки и др.

Разные клубы изучают разные направления тайцзицюань, разные школы тайцзицюань. Каждое направление имеет свои характерные особенности. Кроме того, существует разнообразие видов комплексов с оружием, т. е. разделение на категории обусловлено еще и этим признаком.

В рамках обсуждения данной темы следует отметить, что были проведены исследования результативности занятий тайцзицюань. Улучшения отмечались по показателям физической подготовленности, функционального состояния, а также психологического состояния занимающихся. Данные занятия на практике показали свою эффективность. Опрос студентов показал, что для них улучшение состояния по различным аспектам является дополнительным сильным фактором для посещения занятий, то

есть происходит повышение мотивации к занятиям тайцзицюань, т. е. можно утверждать об актуальности дальнейшего развития данного направления в Новосибирске и за его пределами.

Таким образом, за последние годы тайцзицюань в Новосибирске и СФО получил более широкое распространение. Одним из факторов является Фестиваль, собирающий занимающихся данным направлением. Следует отметить, что это уникальное мероприятие по дисциплине тайцзицюань в Новосибирске. Чаще всего соревнования, фестивали и турниры по ушу проводят в первую очередь для детей. В дальнейшем планируется расширение круга участников за счет информирования и привлечения участников из Красноярского края, Омской, Иркутской областей, а также участников из Казахстана.

## Список литературы

1. Майер Б. О., Мурашова А. В. Оздоровительная китайская гимнастика тайцзицюань: 1. Представленность в наукометрических базах Web of science и Scopus // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 6. – С. 65–80.
2. Майер Б. О., Мурашова А. В. Оздоровительная китайская гимнастика тайцзицюань для пожилых людей. Представленность в наукометрических базах Web of Science и Scopus // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1. – С. 31–45.
3. Майер Б. О., Мурашова А. В. Тайцзицюань как объект научного исследования // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: история, филология. – 2015. – № 4. – С. 86–91.
4. Мурашова А. В., Комиссаров С. А., Лю Д., Майер Б. О. Этапы освоения навыков тайцзицюань и уровни управления движениями человека // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 37–53.
5. Мурашова А. В., Комиссаров С. А., Майер Б. О. О педагогических особенностях китайской гимнастики тайцзицюань // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 7–18.
6. Field T. Tai Chi research review // *Complementary Therapies in Clinical Practice*. – 2011. – № 17. – P. 141–146.
7. Wang C., Schmid C., Hibberd P., Kalish R., Roubenoff R., Rones R., McAlindon T. Tai Chi is effective in treating knee osteoarthritis: a randomized controlled trial // *Arthritis Rheum*. – 2009. – № 11. – P. 1545–1553.
8. Tsai J. C., Wang W. H., Chan P., Lin L. J., Wang C. H., Tomlinson B., Hsieh M. H., Yang H. Y., Liu J. C. The Beneficial Effects of Tai Chi Chuan on Blood Pressure and Lipid Profile and Anxiety Status in a Randomized Controlled Trial // *Journal of Alternative and Complementary Medicine*. – 2003. – Vol. 9, Issue 5. – P. 747–754.
9. Tsang T., Orr R., Lam P., Comino E. J., Singh M. F. Health benefits of Tai Chi for older patients with type 2 diabetes: the “Move It For Diabetes study” a randomized controlled trial // *Clinical Interventions in Aging*. – 2007. – Vol. 2, Issue 3. – P. 429–439.
10. Yeh G. Y., Wood M. J., Lorell B. H., Stevenson L. W., Eisenberg D. M., Wayne P. M., Goldberger A. L., Davis R. B., Phillips R. S. Effects of tai chi mind-body movement therapy on functional status and exercise capacity in patients with chronic heart failure: a randomized controlled trial // *American Journal of Medicine*. – 2004. – Vol. 117, Issue 8. – P. 541–548.

**Рязанова Елена Александровна**

*старший преподаватель кафедры физической культуры, Новосибирский государственный университет архитектуры дизайна и искусств, г. Новосибирск.  
E-mail: e.samoylov-a@yandex.ru*

**Гиренко Лариса Александровна**

*кандидат биологических наук, доцент кафедры анатомии, физиологии и безопасности жизнедеятельности, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: girenkolarisa@mail.ru*

## **ЭЛЕКТИВНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП**

Целью статьи стало изучение распределения обучающихся в вузе по группам здоровья и разработка элективных учебных дисциплин по физической культуре и спорту для студентов специальных медицинских групп. В связи с увеличением числа студентов с ограниченными возможностями до 30 % возникла необходимость внедрения инновационных технологий, обеспечивающих использование гибкой системы в проведении практических занятий по физическому воспитанию и успешному освоению учебной дисциплины. Этим обусловлена разработка структуры и содержания элективных учебных дисциплин по физической культуре и спорту, прежде всего, для студентов, имеющих особенности и отклонения в здоровье. В результате обучающиеся активно вовлечены в процесс физического воспитания, не только в теории изучают учебную дисциплину, но и получают возможность на практике заниматься физическими упражнениями, которые способствуют укреплению здоровья, повышению уровня физической подготовки и социализации в обществе. В статье представлены несколько направлений физкультурной и спортивной деятельности, которые разработаны для студентов спецмедгрупп с учётом их состояния здоровья, желания, интересов и являются новой формой в обучении.

*Ключевые слова:* элективные учебные дисциплины, физическая культура, студенты, спецмедгруппы, ограниченные возможности здоровья.

**Ryazanova Elena Aleksandrovna**

*s. Lecturer in physical culture, Novosibirsk State University of Architectural of Design and of Arts, Novosibirsk. E-mail: e.samoylov-a@yandex.ru*

**Girenko Larisa Aleksandrovna**

*Candidate of Biological Sciences, Professor, Department of Anatomy, Physiology and life safety, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk. E-mail: girenkolarisa@mail.ru*

## **ELECTIVE COURSES OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS FOR STUDENTS SPECIAL MEDICAL GROUPS**

The purpose of this article was to study the distribution of university students in health groups and develop elective disciplines in physical culture and sports for students of special medical groups. With the increase in the number of students with disabilities up to 30 per cent, there was a need to introduce innovative technologies that would ensure the use of a

flexible system in physical education and successful mastery of the discipline. This is due to the development of the structure and content of elective educational disciplines in physical culture and sports for students with disabilities and disabilities. As a result, students are actively involved in the process of physical education, not only in theory study the discipline and report abstracts, but also get the opportunity to practice exercise, which contributes to health promotion, physical fitness and socialization in society. The article presents several areas of physical and sports activities, which are developed for students of special medical groups taking into account their health, desire, interests and are a new form in learning.

*Keywords:* elective subjects, physical culture, students, specmedgroupy, disabilities.

Внедрение инновационных технологий в современное отечественное образование привело к появлению новой формы обучения. Элективный курс, который появился сначала на основной и старшей ступени обучения, на сегодняшний момент является обязательным и в высшем образовании. Элективные дисциплины студент выбирает согласно своим интересам, способностям и возможностям. В 2002 году в Российской Федерации принята Концепция профильного образования на старшей ступени (10–11 класс), одобренная Министерством образования РФ. Именно в этот период и появились элективные курсы по отдельным учебным предметам, а также межпредметные курсы. Выбранные студентом дисциплины становятся обязательными для изучения. В совокупности национально-региональный компонент профессионального обучения и элективные дисциплины обеспечивают знания, умения и навыки в конкретной области [1].

М. А. Гнездилов в своих научных работах отмечает, что в современном образовании возросло внимание к формированию социальной компетентности и адаптивности будущих специалистов. Одно из таких условий, по мнению автора это коллективная форма организации учебной деятельности студентов, где важную роль играют занятия физической культурой. В частности автор ссылается на требования ФГОС ВО и объясняет необходимость овладения для студентов способностью исполь-

зовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Одним из решений данного вопроса является внедрение в учебный процесс элективных курсов по физической культуре, направленных на реализацию индивидуального и дифференцированного подходов к обучению [2].

К. Э. Кетоев в своих научных работах обосновывает роль элективных курсов по физической культуре и спорту в учебно-познавательной деятельности студентов как главного инструмента формирования спортивного стиля жизни, потребности в активной физической деятельности. В основе элективных курсов по физической культуре и спорту лежит учет интересов и потребностей студентов, занимающихся на базе спортивного комплекса образовательной организации в спортивных секциях по выбору. Возможность выбора вида спортивной деятельности заметно повысила позитивное отношение студентов и к основным занятиям по физической культуре на базе Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова [4].

Е. А. Семизоров, рассматривая учебный образовательный процесс дисциплин по физической культуре и спорту в аграрном университете, проанализировал посещения учебных дисциплин и отношения студента к учебной деятельности, учебно-тренировочной деятельности. Автор отмечает, что элективные дисциплины по физической культуре

и спорту играют важную роль в образовательном процессе высшего учебного заведения и в формировании физического развития студентов в высшем аграрном учебном заведении [9].

О. С. Коршуновой рассмотрены преимущества и недостатки введения элективных курсов в систему физического воспитания студентов [5].

Кроме этого, важно отметить, что из общего количества детей, имеющих группу инвалидности, в школьном возрасте зарегистрировано 176 тыс. При этом в 2017–2018 учебном году в институты и университеты России было зачислено около семи тысяч абитуриентов, имеющих физические отклонения. Многие из них имеют инвалидность с детства. Осваивать азы профессионального образования в этот же период поступило более восьми тысяч таких юношей и девушек в возрасте около 15 лет. Раньше эти показатели были значительно ниже<sup>1</sup>.

В связи с этим целью настоящей работы явилось изучение распределения обучающихся в вузе по группам здоровья и разработка элективных учебных дисциплин по физической культуре и спорту для студентов специальных медицинских групп. Всего на занятиях по физической культуре в 2018/2019 учебном году в НГУАДИ обучаются 640 студентов, из них 423 студента относятся к основной медицинской группе здоровья. Вместе с тем 217 человек – это студенты, имеющие отклонения в здоровье, посещающие занятия по физической культуре в спецмедгруппах, а это треть от всех студентов с 1 по 3 курсы [8]. В результате оказалось, что треть обучающихся в вузе это студенты, имеющие отклонения в здоровье, посещающие занятия по физической культуре в спец-

медгруппах. Учитывая необходимость предоставления выбора для студентов и увеличения числа лиц с ограниченными возможностями в вузе, элективные дисциплины являются необходимостью, которые включают гибкую систему в проведении практических занятий по физическому воспитанию.

Модель организации элективных дисциплин по физической культуре и спорту имеет определенную структуру. Студентам предлагается курс по выбору, в рамках которого осуществляется комбинирование различных модулей или разделов физкультурно-оздоровительной и спортивной направленности. Создаваемая при этом гибкая система практических занятий по физическому развитию позволяет: обеспечивать глубокий уровень усвоения навыков, предлагаемых видов физкультурно-оздоровительной направленности; способствуют знакомству с организацией и техникой вида спорта. В процессе обучения это помогает студентам лучше адаптироваться в социальной среде; укрепить здоровье и предупредить обострение хронических заболеваний, особенно это важно для обучающихся с ограниченными возможностями, что, в свою очередь, является фактором востребованности выпускников на рынке труда.

В учебных планах основных образовательных программ по направлению подготовки 07.03.01 Архитектура, 07.03.03. Дизайн, 07.03.04 Градостроительство в Новосибирском государственном университете архитектуры, дизайна и искусств (НГУАДИ) представлены разделы модули по учебной программе «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» ФГОС ВО для студентов очного, заочного и очно-заочного форм обучения, для студентов – инвалидов и лиц с ограниченными возможностями. В процессе обучения раскрываются вопросы общей физической подготовки, гигиены, питания,

<sup>1</sup> Invalidu.com © 2017 – 2019. Количество инвалидов России. [Электронный ресурс]. <https://invalidu.com/raznoe/kolichestvo-invalidov-rossii>. (дата обращения 29.03.2019 г).

здорового образа жизни. Изучаются основные виды физкультурно-спортивной деятельности, техники, правила подготовки по таким видам спорта: легкая атлетика, гимнастика, плавание, волейбол, баскетбол, настольный теннис и физкультурно-оздоровительной направленности: скандинавская ходьба, аквааэробика, корригирующие упражнения и другое. Студенты на практических занятиях получают рекомендации к занятиям физической культурой при реализации основных видов спортивной деятельности, а также для самостоятельных занятий физкультурно-спортивной и оздоровительной направленности.

Эта учебная программа является обязательной, осуществляется с первого по шестой семестры и разработана в соответствии с нормативными документами: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федеральный закон от 24.11.1995 г. № 181–ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (с изменениями, вступившими в силу с 21.07.2014 г.); Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 5 апреля 2017 г. № 301 «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»; Приказ Министерства образования Российской Федерации от 01.12.1999 г. № 1025 «Об организации процесса физического воспитания в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования»; Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.04.2014 г. № АК–44/05вн «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья

в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса»; Федеральный закон от 04.12.2007 г. N 329–ФЗ (ред. от 05.02.2018) «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования; Элективные дисциплины по физической культуре и Устав университета.

Элективные дисциплины по физической культуре и спорту направлены на формирование компетенций: способность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности; владение средствами самостоятельного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

Целью освоения элективных дисциплин по физической культуре и спорту является формирование физической культуры личности и способности направленного использования разнообразных средств физической культуры для сохранения и укрепления здоровья, психофизической подготовки и самоподготовки к будущей жизни и профессиональной деятельности [11].

В процессе обучения решаются задачи: овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, психическое благополучие, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, самоопределение в физической культуре и спорте; приобретение личного опыта повышения двигательных и функциональных возможностей, обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности к будущей профессии и быту;

создание основы для творческого и методически обоснованного использования физкультурно-спортивной; деятельности в целях последующих жизненных и профессиональных достижений [7].

К предварительной подготовке обучающегося разработаны требования: знать базовые понятия в области физической культуры, правила безопасности и профилактики травматизма на занятиях физическими упражнениями; иметь практический опыт физкультурно-спортивной и/или физкультурно-оздоровительной деятельности по программам общего и/или дополнительного образования; умение самостоятельно работать с литературой, методическими изданиями.

Согласно разработанной учебной программе в результате освоения дисциплины уровень знаний обучающегося должен соответствовать компетенциям трёх уровневому ранжированию. Студенты должны знать: уровень 1 – научные и научно-методические основы физической культуры и здорового образа жизни; уровень 2 – социальную значимость физической культуры её роль в развитии личности и подготовке к профессиональной деятельности; уровень 3 – методические основы организации занятий физической культурой различной направленности, методы контроля функционального состояния и физической подготовленности. Обучающие должны уметь: уровень 1 – составлять и выполнять комплексы физических упражнений различной направленности, исходя из особенностей профессиональной деятельности, этапов профессионального роста, индивидуально-личностных особенностей; уровень 2 – составлять индивидуальные программы физического самосовершенствования исходя из особенностей профессиональной деятельности, этапов профессионального роста, индивидуально-личностных особенностей; уровень 3 – осуществлять самоконтроль физической подготовленности,

функционального состояния. Студенты должны владеть: уровень 1 – навыками техники двигательных действий программных видов физкультурно-спортивной деятельности; уровень 2 – системой средств и методов физической культуры, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, развитие и совершенствование психофизических способностей и качеств; уровень 3 – способами выявления и оценки индивидуально-личностных, профессионально-значимых качеств и средствами совершенствования психофизической подготовленности.

Содержание учебной программы «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» начинается с освоения модуля «Лёгкая атлетика» в качестве адаптивных форм и видов для студентов специальных медицинских групп. На практических занятиях изучаются и реализуются принципы общей физической подготовки (ОФП): формируются двигательные действия, совершенствуются физические качества. В процессе обучения используются основные и в тоже время доступные средства и методы ОФП: строевые упражнения, общеразвивающие упражнения без предметов, с предметами. Для развития силы обучаем студентов упражнениям с отягощением, соответствующим собственному весу, весу партнера и его противодействию, с сопротивлением упругих предметов (эспандеры и резиновые амортизаторы), с отягощением (гантели, набивные мячи). Упражнения для воспитания выносливости: упражнения или элементы с постепенным увеличением времени их выполнения.

С первых практических занятий со студентами осваиваем дыхательные упражнения - один из важнейших методов укрепления дыхательной системы, физического развития, восстановления и реабилитации. Используем на занятиях динамические и статические дыхательные упражнения. Динамические

дыхательные упражнения сочетаются с движениями рук, плечевого пояса, туловища. Статические (условно) осуществляются только при участии диафрагмы и межреберных мышц. В зависимости от использования гимнастических предметов и снарядов используем упражнения: а) без предметов и снарядов; б) с предметами и снарядами (палки, мячи, гантели и др.); в) на спортивных тренажерах.

На практических занятиях используем физические упражнения в произвольном расслаблении мышц, которые применяются: в качестве специальных упражнений, способствующих оптимизации функций аппарата циркуляции; в качестве средства, расширяющего диапазон моторных навыков, умений и качеств обучающихся; в качестве средства, способствующего снижению уровня общей и специальной нагрузки в процедуре лечебной физкультуры [3].

Поэтому целесообразно применять упражнения в произвольном расслаблении мышц непосредственно после упражнений, связанных с усилием и напряжением мышечных групп.

Упражнения на растягивание применяем в форме различных движений с амплитудой, обеспечивающей некоторое повышение имеющейся в том или ином суставе подвижности. Интенсивность их специфического действия дозируем величиной активного напряжения мышц, производящих растягивание, болевыми ощущениями, силой инерции, возникающей при быстрых маховых движениях с определенной амплитудой, и исходными положениями, позволяющими удлинить рычаг перемещаемого сегмента тела. Этот вид упражнений применяем при тугоподвижности суставов, понижении эластичности тканей и кожи.

Упражнения в равновесии используем для совершенствования координации движений студентов, улучшения осанки, а также с целью восстановления нарушенных функций (при заболеваниях

ЦНС, нарушении мозгового кровообращения, заболеваниях вестибулярного аппарата и др.).

Корректирующие упражнения применяем при некоторых заболеваниях и после перенесённых повреждений локомоторного аппарата. Задача корректирующей гимнастики – укрепление ослабленных и растянутых мышц и расслабление контрагированных мышц, т. е. восстановление нормальной мышечной изотонии (например, при сколиозе, остеохондрозе и других ортопедических заболеваниях).

Для упражнений на координацию движений характерны необычные или сложные комбинации различных движений. Они совершенствуют или восстанавливают общую координацию движений или координацию движений отдельных сегментов тела. Эти упражнения имеют большое значение для студентов, которые находились на длительном постельном режиме, при расстройствах центральной и периферической нервной системы.

Развитие гибкости на практических занятиях осуществляется активными (простые, пружинящие, маховые) и пассивными (с самозахватами или с помощью партнера) методами. Использование подвижных игр и гимнастических упражнений помогает на учебных занятиях развивать ловкость. Для совершенствования такого физического качества как быстрота используются на занятиях задания с двигательными реакциями повторным реагированием на различные (зрительные, звуковые, тактильные) сигналы.

Неотъемлемой частью учебного процесса по физической культуре для студентов спецмедгрупп является обучение методике оценки уровня функционального и физического состояния своего организма. Использование методов, стандартов, антропометрических индексов, номограмм функциональных проб,

упражнений-тестов для оценки функционального состояния, физической подготовленности и физического развития организма с учетом данных врачебного контроля и самоконтроля позволяет определить уровень развития многих систем организма студента, состояние его физического и функционального здоровья. Начиная с первых занятий по физической культуре, студенты получают рекомендации по ведению дневника самоконтроля.

На практических занятиях в рамках элективных курсов по физической культуре и спорту активно используется скандинавская ходьба. Студенты получают знания о её разновидностях. Используется сочетание ходьбы с упражнениями на дыхание, расслабление, с изменением времени прохождения дистанции. Со студентами изучаются методические особенности скандинавской ходьбы. Спортивную ходьбу со специальными палками, ставшую популярной в Европе и в России, называют скандинавской или нордической, северной, финской (от NordicWalking). Это относительно новый, набирающий популярность вид оздоровительной физической культуры, который был запатентован финном Марком Кантаном в 1997 году под названием «оригинальная скандинавская ходьба». Идея же самой ходьбы с палками принадлежит спортсменам-лыжникам, которые использовали обычные лыжные палки, как средство тренировки в летнее время [3].

Для студентов с ограниченными возможностями и, относящимся по состоянию здоровья, к спецмедгруппам предлагается профилактическая гимнастика, оздоровительная гимнастика. С данной категорией студентов разучиваются корригирующие упражнения целенаправленного действия; совершенствуются техники выполнения специальных упражнений для профилактики различных заболеваний: нарушений опорно-

двигательного аппарата; желудочно-кишечного тракта и почек; нарушений зрения; нарушений слуха; сердечно-сосудистой системы и ЦНС; органов дыхания. Студенты обучаются комплексам упражнений по профилактике различных заболеваний. Осуществляется формирование навыков правильного дыхания во время выполнения упражнений. На практических занятиях студенты обучаются дыхательным упражнениям разных систем и практик, направленные на активизацию дыхательной и сердечно-сосудистой системы; знакомятся с принципами и рекомендациями к закаливанию организма (солнцем, воздухом и водой). Применяется лечебная гимнастика, направленная на восстановление и развитие функций организма, полностью или частично утраченных студентам после болезни, травмы и др.

Важным является использование лечебной гимнастики для развития компенсаторных функций, в том числе, и двигательных, при наличии врожденных патологий; предупреждение прогрессирования заболевания или физического состояния студента. На практических занятиях используются элементы оздоровительных систем: йога, Пилатес, бодифлекс, стретчинг [10, с. 214–218].

Одним из модулей учебной программы «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» является релаксация, аутотренинг. Проводится обучение студентов методам снятия психоэмоционального напряжения (общее расслабление под музыку, аутотренинг); методам проведения анализа психоэмоционального состояния организма с применением релаксационных методик. Студенты овладевают методикой составления индивидуальных оздоровительных программ, с учетом отклонений в своём состоянии здоровья; инструкторской практикой проведения комплексов профилактической гимнастики.

Студентам спецмедгрупп предлагаются адаптивные виды и формы таких спортивных игр как баскетбол, волейбол. Студенты обучаются элементам техники баскетбола. Выполняют общие и специальные упражнения игрока. Осваивают основные приемы овладения и управления мячом, упражнения в парах, тройках.

В разделе плавания студенты обучаются основам техники безопасности на занятиях по плаванию, осваивают начальное обучение плаванию (кроль на груди, кроль на спине, брасс, дельфин); старты и повороты; правила поведения на воде; спасение утопающих, оказание первой помощи; общие и специальные упражнения на суше). На занятиях используются подвижные игры в воде. Студенты разучивают корригирующие упражнения целенаправленного действия в комплексах лечебного плавания при нарушениях осанки и сколиозе. На занятиях используются элементы акваэробики.

Так как в НГУАДИ больше всего студентов с ослабленным здоровьем, имеющих заболевания опорно-двигательного аппарата и нарушения осанки, для самостоятельных занятий физическими упражнениями предлагаем обучающим включать в утреннюю гимнастику упражнения для укрепления мышечного корсета опорно-двигательного аппарата.

Также проведено исследование по анкетированию студентов 1 и 3 курсов о приоритетах распределения физической нагрузки. Анализ результатов показал положительную динамику внедрения в учебный процесс обучающихся элективных дисциплин по физической культуре и спорту. Из 100 % первокурсников предпочли бы заниматься избранными видами физкультурной деятельности 72 %, 14 % не определились, 9 % не желают заниматься физическими упражнениями (в связи с заболеванием) и только 5% считают занятия по тра-

диционной системе академических занятий более приемлемыми. На третьем курсе уже 93 %, опрошенных студентов занимаются успешно, выбранным физкультурно-оздоровительным и спортивным направлением.

Таким образом, изучение распределения обучающихся в НГУАДИ по группам здоровья среди обучающихся с 1 по 3 курсы выявило увеличение числа студентов с ограниченными возможностями до 30 %. Выявленное распределение обусловило необходимость разработки элективных учебных дисциплин по физической культуре и спорту не только для студентов основной группы здоровья, но и для студентов специальных медицинских групп. Применены новые формы обучения для студентов с особенностями физического здоровья, обеспечивающие использование групповой и индивидуальной системы в проведении практических занятий по физическому воспитанию и успешному освоению учебной дисциплины. В результате данная группа обучающихся активно вовлечена в процесс физического воспитания, не только в теории изучают учебную дисциплину и отчитываются рефератами, но и получают возможность на практике заниматься физическими упражнениями, которые способствуют укреплению здоровья, повышению уровня физической подготовки и социализации в обществе. В статье представлены несколько направлений физкультурной и спортивной деятельности, которые разработаны для студентов спецмедгрупп с учётом их состояния здоровья, желания, интересов и являются новой формой в обучении.

В заключение важно отметить, что предложенная модель организации и структуры элективных дисциплин по физической культуре и спорту для студентов, посещающих спецмедгруппы позволяет учесть интересы, способности и возможности обучающихся в НГУ-

АДИ. Обучающиеся сдают контрольные нормативы согласно разработанным рабочим программам. Систематическое посещение занятий по физической культуре и спорту в вузе удалось обеспечить за счёт использования инновационной формы, предложенной и разработанной для получения образования в области физического воспитания студентам с особенностями и ограниченными воз-

можностями в здоровье. Элективные дисциплины по физической культуре и спорту становятся основой физическо-го воспитания, способствуют приобщению студентов к занятиям и ценностям физического воспитания, формированию потребности к физическим упражнениям и развивают студента как активную и ответственную личность.

### Список литературы

1. *Воронцов П. Г., Марьяшин М. Ф.* Тематическое планирование лекционных и практических занятий по физической культуре и спорту для студентов гуманитарных, педагогических и медицинских вузов (этический подход): учебно-метод. пособие для преподавателей. – Барнаул: Изд-во ФГБОУ ВО АГМУ Минздрава России, 2017. – 152 с.
2. *Гнездилов М. А.* Роль элективных курсов по физической культуре в формировании социальной компетентности и адаптивности студентов вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – Т. 31. – С. 686–690.
3. *Етифанов В. А., Апанасенко Г. Л.* Лечебная физическая культура и врачебный контроль. – М.: Медицина, 1990. – 367 с.
4. *Кетоев К. Э.* Элективный курс по физической культуре и спорту как средство формирования спортивного стиля жизни студентов // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 3 (24). – С. 235–237.
5. *Коришнова О. С.* Элективные курсы по физической культуре в новосибирском государственном университете экономики и управления (НГУЭУ) // Интерэкспо Гео-Сибирь. – 2017. – Т. 6, № 2. – С. 96–99.
6. *Попов С. Н.* Физическая реабилитация: учебник для академий и институтов физической культуры. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 608 с.
7. *Рязанова Е. А., Гиренко Л. А.* Организация физической культуры в вузе для студентов с ослабленным здоровьем // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве: сборник материалов XIII Межд. научно-практич. конференции / под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Издательство ЦРНС, 2017. – С. 124–129.
8. *Рязанова Е. А., Гиренко Л. А.* Оценка показателей здоровья и физическая подготовленность студентов // Творчество и современность. – 2018. – № 2(6). – С. 136–143.
9. *Семизоров Е. А.* Значение и развитие элективных дисциплин по физической культуре и спорту в государственном аграрном университете Северного Зауралья // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 189–190.
10. *Ходли Э. Т., Френкс Д. С.* Оздоровительный фитнес / пер. с англ. А. А. Яценко. – Киев: Олимпийская литература, 2000.
11. *Элективные дисциплины по физической культуре и спорту: учеб. пособие / сост.: Е. В. Романова, П. Я. Дугнист.* – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2017. – 1 эл. опт. диск (CD-ROM). [Электронный ресурс] № гос. регистрации 0321702316.

# ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 37.01

## **Островерхая Ирина Владимировна**

*Кандидат филологических наук, доцент Ресурсного Центра (кафедры) иностранных языков Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: iostroverkhaya@kantiana.ru*

## **Андреева Наталья Валентиновна**

*Кандидат педагогических наук, доцент, директор Ресурсного Центра (кафедры) иностранных языков Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: nandreeva@kantiana.ru*

## **Егорова Ирина Ромуальдовна**

*Старший преподаватель Ресурсного Центра (кафедры) иностранных языков Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта, г. Калининград. E-mail: kyra.post@yandex.ru*

## **ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

В статье рассматривается опыт разработки и воплощения мультимедийного учебно-методического сценария по освоению определенного регионально маркированного контента в процессе преподавания английского языка студентам лингвистических специальностей вуза; приводится пошаговое описание стадий и этапов рассматриваемого сценария; отмечается, что мультимедийность применяемых педагогических приемов и технологий способствует не только совершенствованию языковой компетенции, но и обеспечивает развитие личности обучающихся.

*Ключевые слова:* краеведение, учебно-методический сценарий, адаптация, академическая мобильность, языковая компетенция, лингво-региональная компетенция, гибкие навыки, регионально маркированная лексика, презентационный текст.

**Ostroverkhaia Irina Vladimirovna**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad.*

*E-mail: iostroverkhaya@kantiana.ru*

**Andreeva Natalia Valentinovna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University,*

*Kaliningrad. E-mail: nandreeva@kantiana.ru*

**Egorova Irina Romualdovna**

*Senior Teacher of the Resource Centre (Chair) of Foreign Languages, Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad. E-mail: kyra.post@yandex.ru*

**THE EXPERIENCE OF INTEGRATION OF LOCAL  
LORE COMPONENT INTO TEACHING ENGLISH  
TO NON-LINGUISTS AT UNIVERSITY**

The article considers the experience of developing and implementing a multi-format educational-methodical scenario for acquiring specific regionally marked content in teaching English to university students of non-linguistic specialties; provides a step-by-step description of the stages and phases of the scenario; highlights that the multi-format of pedagogical methods and technologies contributes not only to the development of a linguistic competence, but also ensures the development of the students' personality.

*Keywords:* local lore, teaching-methodical scenario, adaptation, academic mobility, linguistic competence, linguistic-regional competence, soft skills, regionally marked vocabulary, presentational text.

*Введение.* Возросшая академическая мобильность студентов явилась одним из основных факторов, инициировавших проведение настоящего исследования. Так, почти 40 % студентов, поступивших в Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта (БФУ им. И. Канта) в 2018 году для обучения на программах бакалавриата, прибыли в Калининград из разных областей России и других стран мира. Необходимость адаптации данного контингента обучающихся к региональным особенностям, а также невысокий стартовый уровень англоязычной компетенции первокурсников побудили преподавателей Ресурсного Центра иностранных языков БФУ им. И. Канта предпринять попытку оптимизации учебного процесса по дисциплине «Английский язык». С учетом данных фактов в контексте гу-

анизации и цифровизации современного образования и с опорой на требования ФГОС высшего профессионального образования о формировании в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» таких общекультурных компетенций как «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия», «способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия» и «способность к самоорганизации и самообразованию»<sup>1</sup>, был разработан

---

<sup>1</sup> Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 N 944. Федеральный государственный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: Бакалавриат. Направление подготовки: 06.03.01 Биология [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/#20718f54f80778141> (дата обращения

учебно-методический сценарий, интегрирующий краеведческий материал в содержание дисциплины «Английский язык».

Под «учебно-методическим сценарием» в данном исследовании понимается последовательность взаимосвязанных этапов освоения определенного контента с применением различных педагогических приемов, методов и технологий для решения определенных педагогических задач. Поскольку в Калининградской области находится крупнейшее в мире месторождение янтаря, а Калининград является местом расположения единственного в России Музея янтаря, в программу нелингвистического бакалавриата была включена тема «Янтарь», а разработанный сценарий получил название «Янтарный Марафон». Цель статьи заключается в описании опыта реализации данного тематического мультимедийного сценария, реализуемого в рамках мультитемадного педагогического контекста.

*Научная база исследования.* Научной базой учебно-методического сценария «Янтарный Марафон» стали:

– практические разработки Т. Ю. Тамбовкиной и А. А. Насыровой по организации профессионального регионально-ориентированного обучения в языковом вузе при подготовке бакалавров лингвистики [7; 8; 11];

– исследования образовательных возможностей краеведения в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе, выполненные Э. А. Пушкаревой [9], В. С. Буровой [2], В. В. Лихановой [5], О. Н. Евпловой и Х. Ж. Хайровой [3], Ю. Л. Малковой [6], Т. С. Илляшевич [4], Н. А. Симбирцевой и М. В. Биттер [10].

Анализ исследовательской литературы позволил определить принципиально важные теоретические положения, явившиеся научно-методологической

основой разработки учебно-методического сценария «Янтарный Марафон», а именно:

– «актуальность регионализации содержания образования обусловлена прагматической потребностью человека в знаниях, умениях и навыках, которые были бы необходимы для обеспечения его жизнедеятельности в конкретном регионе страны» [7, с. 98];

– «изучение региональной культуры позволит обучающимся осознать свою принадлежность к родной культуре, понять представителей другой культуры и приобрести умения представлять родную культуру носителям других культур» [9, с. 32];

– «использование регионоведческого материала приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту студентов, позволяет им оперировать в учебной беседе фактами, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни» [6, с. 153];

– «регионализация содержания обучения иностранному языку значительно расширяет возможности обучающихся осуществлять межкультурное общение» [7, с. 98];

– «краеведческий подход в обучении иностранным языкам – это средство формирования лингвистически интересной личности» [5, с. 211];

– краеведческая деятельность «может и должна служить целям развития разных сторон личности» обучающегося [1, с. 7];

– использование краеведческого материала в процессе обучения иностранным языкам «позволяет разнообразить методику занятий», способствует «организации различных заданий творческого характера» для развития личности студентов [5, с. 214];

– при введении регионоведческого компонента в процесс обучения иностранному языку создаются авторские учебно-методические материалы, которые нацелены на активизацию соответ-

ствующих регионально маркированных языковых единиц на иностранном языке [2, с. 144; 7, с. 100; 9, с. 38; 11, с. 125].

*Организация исследования.* Учебно-методический сценарий «Янтарный Марафон» реализовывался в период с октября 2018 г. по февраль 2019 г. на базе Института живых систем БФУ им И. Канта. В качестве пилотной аудитории выступили 45 студентов-первокурсников направлений «Химия» и «Биология», обучающихся на программах бакалавриата.

Уровень внерегиональной академической мобильности пилотного контингента составил 48,8 % (22 человека), что оказалось выше среднего показателя по университету в целом. Обучающиеся пилотной группы прибыли в Калининград из 7 зарубежных городов (Кишинев, Рига, Лиепая, Кохтла-Ярве, Караганда, Темиртау, Ташкент) и 14 российских городов, находящихся за пределами Калининградской области (Челябинск, Тольятти, Брянск, Миасс, Белгород, Красноярск, Владивосток, Холмск, Барнаул, Екатеринбург, Санкт-Петербург, Гаджи-ево, Сибай, Магнитогорск). Кроме того, уровень внутрирегиональной академической мобильности составил 13,4 % (6 человек прибыли на учебу из 3 городов (Неман, Зеленоградск, Советск) и 2 из поселков (пос. Большаково, пос. Тимирязево), расположенных на территории Калининградской области).

Согласно результатам входного тестирования по английскому языку, стартовый уровень языковой компетенции пилотного контингента обучающихся отличался достаточной неоднородностью: 1 студент (2,2 % от общей численности пилотной группы) продемонстрировал уровень C1 по шкале Общеввропейских Компетенций Владения Иностранном Языком, 2 студента (4,4 %) – уровень B2, 5 студентов (11,2 %) – уровень B1, 9 студентов (20,2 %) – уровень A2, 28 студентов (62 %) – уровень A1.

Разработка и реализация учебно-методического сценария «Янтарный Марафон» включала 3 стадии: подготовительную, исполнительную и оценочную. Исполнительная стадия охватывала 4 этапа, каждый из которых был нацелен на последовательное освоение учебного материала и выработку соответствующих умений и навыков. Поэтапное анкетирование и поэтапные устные опросы обучающихся явились *основными методами* проведенного исследования.

*Подготовительная стадия: 01 октября – 01 ноября 2018 г.* Подготовительная стадия реализовывала задачу создания необходимых условий для освоения темы «Янтарь». Базовым учебным материалом, разработанным преподавателями Ресурсного Центра иностранных языков БФУ им И. Канта, стал электронный «Презентационный Текст», который был основан на регионально маркированном языковом материале и включал легенды и мифы о янтаре, информацию о происхождении, добыче, обработке, свойствах, составе, инклюзах и цветовой гамме янтара. Созданный «Презентационный Текст» не только аккумулировал в себе все преимущества электронных учебных пособий (доступность, информативность, мобильность, эргономичность и экологичность), но и отличался эстетической привлекательностью благодаря тщательно подобранным иллюстрациям, способствующим знакомству обучающихся с культурным наследием региона. В качестве приложения к базовому электронному «Презентационному Тексту» также был создан «Словарный Шаблон» для освоения активной лексики по теме «Янтарь», содержащий алфавитный список регионально маркированных языковых единиц. Для проведения промежуточного контроля были разработаны электронные интерактивные тесты-викторины, созданные с применением компьютерной технологии H5P и размещенные на портале

электронных образовательных ресурсов БФУ им И. Канта (<https://lms-3.kantiana.ru>). В дополнение к созданию учебно-методического обеспечения, подготовительная стадия включала кооперацию с Калининградским областным Музеем янтаря, в результате которой сотрудники Музея янтаря разработали учебно-рекреационный квест «Усы, лапы и хвост», призванный познакомить обучающихся с представителями животного мира, имеющими отношение к процессу возникновения, добычи и обработки янтаря. Трудоемкость подготовительной стадии оказалась достаточно высокой, поскольку от разработчиков потребовалось не только знание контента, но и умение сделать его подачу привлекательной и увлекательной. Представляется, что относительно высокая трудозатратность создания учебных материалов может компенсироваться перспективой их долгосрочного применения.

*Исполнительная стадия: 01 ноября 2018 г. – 01 февраля 2019 г.* Исполнительная стадия учебно-методического сценария «Янтарный Марафон» включала 4 этапа: знаниевый, познавательно-рекреационный, творческий и мониторинговый.

*Знаниевый этап исполнительный стадии: 01 ноября – 20 ноября 2018 г.* Знаниевый этап был нацелен на формирование у обучающихся языковой базы и выработку произносительных, лексических, орфографических и грамматических навыков владения языковыми единицами в рамках темы «Янтарь». Задания носили репродуктивный характер и включали словарный диктант, чтение, перевод и пересказ учебного электронного «Презентационного Текста», а также прохождение интерактивных тестов на электронной платформе университета. Показательным является тот факт, что все 100 % участников пилотной группы дали положительную оценку использования электронного «Презентационного Тек-

ста» в качестве основного учебного пособия. В отзывах, полученных от обучающихся, отмечается то, что «информация, изложенная в формате красочной презентации, легче и лучше воспринимается»<sup>2</sup>; «визуальная подача материала помогает пониманию и запоминанию»; «визуальное сопровождение всегда улучшает восприятие»; «текстом удобно пользоваться, его можно скачать на телефон, поэтому он всегда под рукой»; «приятно воспринимать информацию визуально, интерес держится дольше»; «визуал помогает, материал усваивается и запоминается намного легче и проще». Электронные интерактивные тесты также позитивно воспринимаются обучающимися, которые в своих ответах подчеркивают, что «электронные тесты – это современная форма проверки и оценки знаний»; «комфортная и мобильная форма контроля»; «это формат, который позволяет учиться pop-stop и round-the-clock».

*Познавательно-рекреационный этап исполнительный стадии: 20 ноября – 30 ноября 2018 г.* Познавательно-рекреационный этап реализовывал задачи по расширению кругозора обучающихся и приобщению к региональному культурному наследию, а также по выработке коммуникативных и поисковых навыков, навыков работы в команде. Мероприятия данного этапа включали поход в Музей янтаря и прохождение вышеупомянутого учебно-рекреационного квеста. Квест был представлен в русскоязычной версии и выполнялся в микро-группах. О просветительской пользе музейных мероприятий свидетельствует тот факт, что для 26 (57,6 %) студентов данный поход в Музей янтаря оказался первым посещением этого Музея. Анкетирование студентов на данном этапе показало их преимущественно позитивное отношение к подоб-

<sup>2</sup> Здесь и далее цитаты респондентов приводятся с сохранением их авторского оформления.

ной познавательно-рекреационной деятельности. В ответах 35 респондентов (77,6 %) отмечается, что посещение Музея и музейный квест позволяют «получить эстетическое удовольствие»; «сплотить коллектив благодаря командной работе»; «попрактиковать навыки работы в команде»; «развить навыки общения»; «увеличить знания о регионе и мотивировать на изучение особенностей региона»; «подтолкнуть к саморазвитию»; «пробудить внимание к интересным экспонатам и предметам культуры»; «усвоить информацию гораздо лучше»; «интересно и с пользой провести время»; «получить эмоциональную разгрузку и отличные воспоминания о студенческих годах». Для тех студентов, которые не смогли принять участие в походе в Музей по причине болезни или семейным обстоятельствам, было предусмотрено альтернативное задание по подготовке тематических монологических высказываний на основе материалов англоязычной версии веб-сайта Музея янтаря.

*Творческий этап исполнительской стадии: 01 декабря – 15 декабря 2018 г.* Творческий этап реализовывал задачи по развитию креативных способностей и критического мышления обучающихся, а также по выработке презентационных навыков и навыков устного выступления. Мероприятия данного этапа включали изготовление англоязычных просветительских открыток на тему «Янтарь», их аудиторную презентацию и критическую оценку работ сокурсников. «Продуктом» данного этапа стала оригинальная авторская коллекция открыток, демонстрирующих разнообразное содержание и выполненных в различных техниках. Подробный обзор мероприятия по изготовлению тематических открыток может стать предметом отдельной научной статьи. Опрос студентов показал, что 40 студентов (89 %) положительно оценивают пред-

ложенное творческое задание, которое, по их мнению, «дает психологическую разгрузку»; «развивает воображение и креативность»; «помогает лучше усвоить материал»; «позволяет проявить себя»; «помогает разнообразить учебный процесс, подталкивая к самостоятельному поиску и освоению материала»; «развивает нестандартное мышление». По данным опроса, лишь 5 человек (11,2 %) нейтрально относятся к заданиям творческого характера, но готовы их выполнять.

*Мониторинговый этап исполнительской стадии: 15 января – 01 февраля 2019 г.* Мониторинговый этап реализовывал задачу по определению остаточных знаний обучающихся по теме «Янтарь». Через месяц после завершения творческого этапа обучающимся было предложено написать аудиторный рассказ «Что бы я рассказал иностранному студенту о янтаре?» объемом 200 слов. Показательно, что все 45 студентов (100 %) справились с данным заданием. Все рассказы оказались оригинальными, в них в полной мере использовалась регионально маркированная лексика, грамматические ошибки не препятствовали пониманию содержания.

*Оценочная стадия учебно-методического сценария «Янтарный Марафон»: 01 декабря 2018 г. – 01 февраля 2019 г.* Оценочная стадия реализовывала задачи по обобщению опыта реализации сценария «Янтарный Марафон» и их диссеминацию. Мероприятия включали размещение репортажа о «Янтарном Марафоне» на вебсайте БФУ им. И. Канта и подготовку исследовательских материалов к публикации с целью представления полученного опыта педагогическому сообществу.

*Заключение.* Обусловленная возрастающим уровнем академической мобильности интеграция краеведческого компонента в программу дисциплины «Английский язык» нелингвистического вуза посредством мультимедийного тематического учебно-методического

сценария способствует решению ряда педагогических задач, среди которых: создание условий для адаптации обучающихся к особенностям региона, оптимизация иноязычной компетенции обучающихся, формирование основ лингво-региональной компетенции обучающихся, подготовка обучающихся к межкультурной коммуникации, создание условий для формирования у обучающихся актуальных гибких навыков (креативность, критическое мышление, командная работа, коммуникативность). Мультиформатность применяемых педа-

гогических приемов и технологий способствует не только совершенствованию языковых навыков обучающихся, но и обеспечивает развитие их личности.

С целью дальнейшей интеграции краеведческого компонента в образовательный процесс, перспективными представляются разработка аналогичных учебно-методических сценариев по освоению дополнительного регионально маркированного контента и создание банка учебных электронных «Презентационных Текстов» по региональной тематике.

### Список литературы

1. *Бабакова Т. А.* Эколого-краеведческий подход в реализации образования для устойчивого развития в общеобразовательной школе // *Непрерывное образование: XXI век.* – 2018. – № 2 (22). – С. 34–44.
2. *Бурова В. С.* Использование краеведческого материала на занятиях по иностранному языку // *Таврические студии. Серия: Искусствоведение.* – 2016. – № 11 (25). – С. 142–145.
3. *Евплова О. Н., Хайрова Х. Ж.* Использование краеведческого материала в обучении английскому языку // *Контентус.* – 2016. – № 10 (51). – С. 8–12.
4. *Ильяшевич Т. С.* Краеведение – социокультурный компонент, способствующий формированию необходимых навыков у учащихся при изучении английского языка // *Наука и практика в XXI веке. Межвузовский сборник научных трудов.* – 2018. – С. 52–57.
5. *Лиханова В. В.* Образовательные возможности краеведения в процессе обучения иностранным языкам // *Вестник Бурятского государственного университета.* – 2010. – № 1. – С. 209–215.
6. *Малкова Ю. Л.* Применение регионоведческого компонента на занятиях по иноязычной коммуникации в техническом вузе: практический аспект // *Теория и практика иностранного языка в высшей школе.* – 2016. – № 12. – С. 152–157.
7. *Насырова А. А.* Содержание профессионально ориентированного обучения иностранному языку бакалавров лингвистики в региональном контексте // *Наука и школа.* – 2012. – № 2. – С. 97–100.
8. *Насырова А. А.* Компетентностный подход к регионализации содержания обучения иностранному языку бакалавров лингвистики // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология.* – 2012. – № 2. – С. 128–134.
9. *Пушкарева Э. А.* Изучение региональной культуры в процессе иноязычной подготовки студентов экономических специальностей // *Психология образования в поликультурном пространстве.* – 2011. – Т. 3, № 15. – С. 31–42.
10. *Симбирцева Н. А., Биттер М. В.* Современный музей как пространство реализации проектной деятельности // *Педагогическое образование в России.* – 2018. – № 7. – С. 14–22.
11. *Тамбовкина Т. Ю., Насырова А. А.* Региональная идентичность – важная составляющая профессиональной подготовки бакалавра лингвистики в вузе // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология.* – 2015. – № 2. – С. 120–127.

**Корсакова Галина Григорьевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент Ресурсного центра иностранных языков  
Балтийского Федерального университета им. И. Канта, г. Калининград.  
E-mail: Korsakova.G.2013@yandex.ru*

## **РОЛЬ ЭЛЕКТРОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ОБУЧЕНИИ АУДИРОВАНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

В статье обосновывается необходимость применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения аудированию на занятиях по профессиональному иностранному языку. Цель статьи – показать взаимосвязь системной организации электронного учебного пособия с принципами обучения аудированию, представить методическое сопровождение в структуре пособия и обосновать целесообразность его использования. Результаты, полученные в ходе обучения студентов юридического профиля профессиональному английскому языку, подтвердили вывод о том, что использование электронных учебных ресурсов способствует формированию аудитивных навыков и повышению качества подготовки студентов. Электронная образовательная среда значительно расширяет возможности представления и подачи учебной информации на основе ее аудиовизуального предъявления, что позволяет увеличить удельный вес упражнений и заданий по выработке автоматизма в употреблении языкового материала.

*Ключевые слова:* электронное учебное пособие, аудиовизуальные средства обучения, аудитивные навыки, интерактивные задания, индивидуализация обучения, иноязычные компетенции, эффективная образовательная среда.

**Korsakova Galina Grigorievna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor of the Resource center for  
foreign languages, Baltic Federal University named after I. Kant, Kaliningrad.  
E-mail: Korsakova.G.2013@yandex.ru*

## **THE ROLE OF E-LEARNING ENVIRONMENT IN TEACHING LISTENING AT THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN A NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL**

The article substantiates the need for the use of electronic educational resources in the process of teaching listening in the classroom for professional foreign language. The purpose of the article is to show the relationship of the system organization of the electronic textbook with the principles of teaching listening, to provide methodological support in the structure of the manual and to justify the feasibility of its use. The results obtained during the training of law students in professional English confirmed the conclusion that the use of electronic learning resources contributes to the formation of auditory skills and improve the quality of students' training. Electronic educational environment significantly expands the possibilities of educational information presentation on the basis of its audiovisual form, which allows to increase the proportion of exercises and tasks to develop automatism in the use of language material.

*Keywords:* electronic textbook, audio-visual training AIDS, listening skills, interactive exercises, individual training, foreign language competence, effective learning environment.

Новые информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) стали неотъемлемой частью современного общества, растет их разнообразие и доля присутствия во всех сферах деятельности. В последнее время происходит их активное внедрение в образовательный процесс, что диктует необходимость разработки новых подходов и методик обучения. В связи с этим, приоритетными направлениями в реализации образовательных программ становятся организация электронного обучения и применение дистанционных образовательных технологий. Активное внедрение ИКТ в практику деятельности образовательных учреждений происходит через разработку таких ресурсов, как электронные учебники, пособия, учебные курсы и программы дисциплин, электронные фонды оценочных средств и др. Данные электронные средства обучения представляют мощный информационный ресурс, так как могут быть использованы в телекоммуникационных сетях вузов, позволяя вывести обучение на качественно иной уровень и удовлетворить растущий спрос на образовательные услуги.

Создание электронной образовательной среды является также одним из основных требований к работе вузов, что отмечено в ФГОС высшего профессионального образования третьего поколения. Согласно ФГОС (направление подготовки – 40.03.01 «юриспруденция»), «каждый обучающийся в течение всего периода обучения должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам) и к электронной информационно-образовательной среде организации»<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/71579274/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.05.2019).

Особенно актуально внедрение электронных образовательных средств в обучение иностранному языку, так как существенно расширяется перечень развивающих инструментов в преподавании этой дисциплины. Наиболее обширное поле деятельности для преподавателей появляется при обучении аудированию, которое как вид речевой деятельности является одним из самых сложных, а аудитивные навыки трудно формируемыми. А поскольку в настоящее время одним из самых распространенных источников медиаобразовательной аутентичной информации являются видеоресурсы, обучение аудированию невозможно без учета использования видеоряда. В настоящей статье речь пойдет об использовании аудиовизуальных средств обучения (далее – АВСО) как составной части электронного учебного пособия «Английский язык в сфере юриспруденции». Вслед за А. Н. Щукиным под аудиовизуальными средствами обучения мы подразумеваем «пособия, рассчитанные на зрительное, слуховое, либо зрительно-слуховое восприятие заключенной в них информации» [17, с. 232]. АВСО являются частью электронной образовательной среды и включают следующие средства: все виды фонозаписей, аудиоуроки и аудиолекции; разнообразные видеоресурсы: видеофрагменты, видеоуроки, видеофильмы, видеолекции; компьютерные учебные пособия: электронные пособия, учебники, обучающие, тестовые программы, компьютерные игры; аудио и видеопродукция сети Интернет.

В последнее время в отечественной методике преподавания иностранных языков был проведен ряд исследований особенностей аудирования, разработаны новые подходы и технологии обучения с помощью аудиовизуальных средств.

В работах А. В. Гавриловой [2] (технология оптимизации процесса обучения аудированию), Т. В. Громовой [3] (обучение аудированию в сотрудничестве), В. И. Писаренко [8; 9] (аудиовизуальные технологии обучения), И. В. Щукиной [18] (методика построения многоуровневой модели обучения аудированию) анализируются различные аспекты обучения аудированию в системе высшего профессионального образования.

Теоретическими основами этих исследований являются работы ведущих ученых в области психологии и педагогики (В. А. Бухбиндер [6], И. А. Зимняя [4], С. Л. Рубинштейн [11], В. А. Толоконников [15], Е. И. Фокин [16] и др.). По мнению этих ученых, использование зрительного и слухового канала поступления информации способствует максимально эффективному ее восприятию и переработке. В этом процессе оказываются задействованы необходимые психолингвистические механизмы, такие как оперативная память, отражение формы и содержания высказывания, смыслового структурирования высказывания и др. И чем успешнее оказываются сформированными эти механизмы, тем лучше усваивается опыт осуществления речевой деятельности на иностранном языке. Основываясь на понятие слухозрительного синтеза, позволяющего синхронно воспринимать совпадающие по времени демонстрации слуховые и зрительные образы, была экспериментально подтверждена эффективность восприятия информации с использованием всех каналов ее поступления. Использование АВСО иностранному языку позволяет разнообразить учебный материал, расширить тематический диапазон и обогатить содержание звуковой и зрительной наглядностью. Это способствует не только совершенствованию навыков аудирования, произношения, но и формированию определенных интеллектуальных умений, которые прони-

зывают насквозь всю систему обучения иностранному языку. При воздействии слуховых и зрительных представлений происходит развитие навыков говорения на изучаемом языке и формирование коммуникативных компетенций. Аудирование и говорение тесно связаны друг с другом и являются неотъемлемой частью успешной коммуникации на иностранном языке.

В то же время несмотря на активное применение и востребованность, АВСО зачастую используются хаотично и нерационально на занятиях по иностранному языку. По мнению В. И. Писаренко, «методическая и педагогическая стороны организации образовательного процесса часто оставляют желать лучшего. Видео, аудио и компьютерные материалы используются часто спонтанно, без серьезного и глубокого продумывания, без разработки методического сопровождения, что приводит к снижению эффективности образовательного процесса и превращению его в обычный развлекательный момент» [8, с. 188]. Кроме того, анализ методической литературы показал, что большая часть работ посвящена методике обучения аудированию в средней школе и лингвистических вузах. Технология обучения аудированию в неязыковом вузе в процессе обучения профессиональному иностранному языку разработана недостаточно. Поэтому анализ возможностей применения АВСО в рамках электронного учебного пособия в определенном профессионально-ориентированном контексте и алгоритм его интеграции в учебный процесс является, по нашему мнению, актуальным.

Цель настоящей статьи – показать взаимосвязь системной организации электронного учебного пособия с принципами обучения аудированию, представить методическое сопровождение в структуре пособия и обосновать целесообразность его использования.

Вышеуказанное пособие размещено в телекоммуникационной системе университета на базе образовательной платформы LMS MOODLE 3.0. Представляется важным продемонстрировать алгоритм работы основных инструментов этой платформы – глоссария, интерактивных ресурсов и элементов, страницы, семинара, обучающих презентаций, тестов, гиперссылок для формирования и развития навыков аудирования на занятиях по профессиональному иностранному языку. Для настоящего исследования было важно проведение анализа и сравнения результатов обучения студентов при использовании вышеуказанного курса и по традиционным учебникам. Электронное учебное пособие «Английский язык в сфере юриспруденции» разработано преподавателями Ресурсного центра иностранных языков Балтийского Федерального университета имени И. Канта. Обучение проводилось со студентами 2 курса бакалавриата юридического института в течение одного академического года. Выбор студентов второго курса был обоснован тем, что эти обучающиеся на 1 курсе изучали дисциплины по специальности, а также были подготовлены к изучению профессионального английского языка и использованию инновационных методик на лекционных и практических занятиях. В основу полученных выводов данной статьи легли наблюдения, анализ и сравнение результатов экспериментальных и контрольных групп студентов. Анализ и обработка полученных данных (тестирование, анкетирование, наблюдения, опросы студентов различных групп) способствовали решению поставленных задач и проверке исходных положений статьи. В процессе проведения экспериментального обучения мы исходили из предположения, что обучение профессиональному иностранному языку будет более успешным и результативным при использовании аудиовизуальных

средств в сочетании с соответствующим методическим обеспечением, основанным на их содержании.

При создании электронного курса «Английский язык в сфере юриспруденции» мы опирались на основные положения теории информатизации и особенности методики обучения иностранным языкам (Е. Д. Патаракин [7], Е. С. Полат [10], Е. Н. Соловова [12], П. В. Сысоев [13], С. В. Титова [14] и др.). В работах этих ученых выделяются основные принципы электронного обучения: интерактивность, автономность, комплексное использование АВСО, оперативная обратная связь, а также принцип нелинейной организации информации. Новизна вышеуказанного курса заключается в том, что он построен с учетом этих принципов и отвечает профессионально-коммуникативным потребностям обучаемых. Цель данного пособия состоит в развитии иноязычных компетенций, в первую очередь навыков аудирования и говорения в профессиональной сфере (направление подготовки «юриспруденция»). Подбор, содержание и организация учебного материала направлены на формирование речевых навыков в процессе овладения языком специальности. Сотрудниками Ресурсного Центра БФУ им. Канта разработан контент аудио и видеоматериалов, интерактивных учебно-методических ресурсов, что позволило создать высокую степень визуализации и озвучивания текстовой информации.

При подготовке учебных материалов курса особое внимание было уделено его содержанию, организации и направленности на формирование языковых компетенций в профессиональной сфере. По мнению Н. Д. Гальсковой, аутентичные ресурсы должны получить объективную оценку уровня его сложности и возможности применения в педагогических целях: «аутентичную информацию нужно не просто отобразить,

ее следует дидактизировать, прежде всего, в плане снятия трудностей» [1, с. 104]. Важно также чтобы все используемые материалы носили не хаотичный характер, а представляли цельные, связанные тематически блоки. Смыслом отбора учебных ресурсов является выбор только тех фрагментов, которые по своему объему и наполнению отвечают задачам и планам конкретного этапа обучения профессиональному иностранному языку. Кроме того, мы согласны с мнением Н. Д. Гальсковой, что все мировоззренческие и идеологические установки иноязычных массмедиа необходимо подвергать тщательному анализу, т. к. любой ресурс определенным образом формирует картину мира обучающегося, оказывает влияние на его сознание и восприятие окружающей среды.

При определении этапов обучения учитывались особенности аудирования и фазы восприятия информации: мотивационно-побудительная (установка на слушание), аналитико-синтетическая (идентификация, сравнение с известной информацией, прогнозирование незнакомых языковых и смысловых единиц, осмысление услышанного) и исполнительная (умозаключение как продукт понимания) [4, с. 76]. Поэтому ход реализации обучения с помощью АВСО представлен в определенной последовательности с целью поэтапного перехода от восприятия содержания материала к продуктивным формам использования профессионального языка в речевой практике.

Аудиторной работе с электронным курсом «Английский язык в сфере юриспруденции» предшествовал подготовительный этап – мотивационная вводная часть, в процессе которой обучаемым было необходимо осмыслить предстоящую деятельность. Студенты получили необходимую «информацию о работе с электронным курсом, были совместно разработаны цели учебной работы

и проведено ознакомление со структурой пособия и новыми технологиями обучения» [5, с. 361]. Все участники программы были также проинформированы о том, что в обучении профессиональному английскому языку будут использоваться электронные ресурсы и результаты их учебной деятельности важны для обоснования целесообразности применения этих материалов.

Осознавая трудности, с которыми приходится сталкиваться при аудировании и недооцененность этого аспекта речевой деятельности преподавателями иностранного языка, мы сочли необходимым проведение анкетирования и тестирования студентов контрольных и экспериментальных групп на начальном этапе учебной работы. Было необходимо выявить стартовый уровень аудитивных навыков обучаемых, а также их отношение к этому виду речевой деятельности и самооценку. В анкете студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Как Вы оцениваете свои навыки аудирования иноязычной речи?
2. Важно ли аудирование для Вашего профессионального роста?
3. Испытываете ли Вы трудности при понимании лекций на иностранном языке?
4. Видеопросмотры каких материалов Вы считаете наиболее целесообразными для профессиональной карьеры?
5. Помогают ли Вам видеопросмотры и аудирование повысить свой уровень знаний по иностранному языку?
6. Какие формы работы с аудио и видеоматериалами Вами использовались?
7. Что Вам помогает лучше понять содержание видеофрагментов (субтитры; опорные слова; лексико-грамматические упражнения, выполненные перед просмотром видеосюжета; аудиоскрипты)?
8. Сколько времени вы уделяете видеопросмотрам или прослушиванию на иностранном языке?

9. Какие формы работы можно было бы использовать, чтобы аудирование было более результативным и успешным?

Результаты анкетирования в целом показали, что студенты оценивают свои аудитивные навыки как неудовлетворительные из-за трудностей понимания содержания видеоматериалов с первого раза и необходимости просматривать их многократно для успешного выполнения заданий. В то же время 90 % опрошенных считают аудирование важным, но очень сложным видом речевой деятельности для профессионального роста и адекватного понимания лекций на иностранном языке. На вопрос о времени, уделяемом просмотрам видеоматериалов, ответы были следующие: «недостаточно» и «мало». Для более объективного контроля прогресса обучаемых был проведен диагностический тест, который состоял из двух частей: сертификационный тест (уровень B2 по шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком CEFR, раздел «аудирование»), а также авторский тест, включающий в себя вопросы к видеофрагментам по профессиональной тематике. Результаты диагностического теста показали приблизительно одинаковый уровень выполнения заданий сертификационного теста студентами экспериментальных и контрольных групп (60 % участников получили проходной балл), в то время как с заданиями второй части теста успешно справились только 38 % участников. Наш педагогический опыт показывает, что выполнение диагностического теста с такими результатами является достаточной базой для развития навыков аудирования в профессионально-ориентированном контексте.

Следующим этапом учебной работы было экспериментальное обучение профессиональному английскому языку в рамках дисциплины «Английский язык в сфере юриспруденции» студентов 2 курса бакалавриата. В экспери-

менте принимали участие студенты четырех групп уровня A1–A2 и B1–B2 по шкале Общеввропейских компетенций владения иностранным языком CEFR. Для сравнения были выбраны две экспериментальные и две контрольные группы студентов по 14–16 человек в каждой. Для студентов экспериментальных групп был предоставлен доступ к электронному учебному курсу, в то время как студенты контрольных групп занимались только по бумажному варианту учебника и дидактическим материалам преподавателя. Длительность экспериментального обучения составила один учебный год.

Электронное учебное пособие «Английский язык в сфере юриспруденции» разработано в соответствии с рабочей программой этой дисциплины и количеством часов, отводимых на аудиторную и самостоятельную работу (180 часов, из них 52 часа отводится на самостоятельную работу). Учебный курс состоит из 8 модулей, каждый из которых обладает определенной структурой, имеет в своем составе набор следующих элементов: глоссарий, опорные тексты, видеофрагменты с интерактивными упражнениями, обучающие презентации, лексико-грамматические задания, тесты и гиперссылки, соответствующие календарно-тематическому плану дисциплины.

Первый раздел каждого модуля «Глоссарий» ставит своей целью формирование потенциального терминологического словаря по изучаемой теме. Большое внимание было уделено отбору лексических единиц для формирования и развития профессионального словаря студентов. Расширение профессионального лексического запаса играет ключевую роль для понимания лекций на иностранном языке, работы с научной литературой, просмотра видеофрагментов по специальности. А для студентов юридических специальностей особую

трудность часто представляет распознавание терминов и терминологических сочетаний в произнесенном виде. Поэтому особенно важно сформировать навыки обработки речевого потока, состоящего из ряда специализированных слов в том темпе, в котором они произносятся во время записи. С этой целью в элемент курса «Глоссарий» включено не только визуальное представление терминов и терминологических сочетаний, а также их озвучивание, что дает возможность полного понимания предоставляемой информации данного модуля. Списки лексических единиц создавались совместно со студентами и соответствуют уровню языковой подготовки В1–В2. Таким образом, составление тематического глоссария является своего рода коллективным продуктом, учитывающим индивидуальные учебные возможности и способствующим проявлению творческого участия каждого студента.

В данном сегменте учебного курса предлагается выполнение упражнений, нацеленных на развитие слуховой памяти, механизма артикулирования, а также задания, формирующие производительные и рецептивные лексико-грамматические навыки. С их помощью ключевые профессиональные термины и словосочетания оказываются многократно услышанными и осмысленными, а впоследствии без искажений воспроизведенными в речи. Это могут быть следующие упражнения:

- прослушайте слова, поставьте в них ударения;
- прослушайте короткие фрагменты речи и определите количество предложений в каждом отрывке;
- прослушайте предложения и запишите юридические термины;
- замените новое незнакомое слова другим, уже известным синонимом;
- опишите новое понятие на иностранном языке;
- найдите синонимы и антонимы,

слово и его определение, подходящие сочетания слов;

- заполните пропуски в отрывке из аудио или видеосюжета словами, данными ниже;

- определите, к какой части речи относятся данные слова и переведите термины на русский язык;

- поставьте нужное слово в определенный контекст.

Кроме тренировочных упражнений, в содержание занятий должны быть включены инструкции по развитию учебных стратегий: как лучше запоминать термины и терминологические словосочетания, воспроизводить услышанное, более продуктивно работать с видеофрагментами и как вести собственные глоссарии.

Далее, после отработки лексики, необходимо перейти в раздел «Интерактивные ресурсы и элементы», где представлены тематические видеофрагменты продолжительностью не более 10 минут. Каждый видеосюжет сопровождается традиционными и интерактивными заданиями. В целом необходимо отметить, что учебное видео должно базироваться на знакомом лексическом материале, известной грамматической базе и синтаксических конструкциях, так как это позволяет создавать на занятиях особую управляемую речевую среду на основе отобранного и организованного материала. Это особенно важно на начальном этапе обучения, чтобы студенты не были обескуражены обилием новой незнакомой лексики и невозможностью успешно выполнять необходимые задания. С целью проверки понимания просмотренного материала в сегменте «Интерактивные ресурсы и элементы» используются задания закрытого типа (поиск соответствий, выбор одного правильного ответа, короткий ответ, множественный выбор, вопросы с выбором пропущенных ответов, вопросы с перетаскиванием ответов в текст, установле-

ние истинности или ложности высказывания и др.). Проверка заданий данного типа осуществляется платформой LMS 3 автоматически и выполненная работа оценивается мгновенно. Подобные типы заданий рекомендуется для групп уровня языковых компетенций A1–A2. Например, на занятии в рамках темы «Legal training» студентам предлагается просмотреть документальный видеоклип «Harvard Law School: 200 years, countless stories». Студенты просматривают видеоматериал полностью один раз, а затем выполняют задания в интерактивном режиме: видео прерывается в определенной части и на экране появляются задания. Если студент ответил на вопросы неверно, ему рекомендуется повторить просмотр и повторно выполнить задания. В данном сегменте ABCO принимают на себя некоторые функции преподавателя по управлению учебной деятельностью студентов, например, задавать вопросы, оценивать качество выполнения заданий в автоматическом режиме, а также подсчитывать количество попыток выполнения заданий и просмотров видеоклипа. Это позволяет увеличить время слушания иноязычной речи и активного говорения, а также более продуктивно использовать аудиторное время, сочетая индивидуальные и групповые формы работы.

Для более продвинутых студентов групп B1–B2 кроме заданий закрытого типа предлагается выполнение письменных заданий открытого типа (эссе, изложение, отзыв, комментарий и др.). Проверка подобных заданий осуществляется преподавателем в ручном режиме, но также может быть использован элемент платформы LMS 3 «Семинар» и учащиеся могут провести взаимопроверку письменных работ под руководством преподавателя. Интерактивный режим в этом сегменте приобретает свою специфику, позволяя активно взаимодействовать всем участникам учебного процес-

са и создавая условия для повышения мотивационной составляющей, а также активной познавательной деятельности студентов.

Учебная работа следующего этапа – после просмотра видеоклипа направлена на развитие коммуникативных навыков, а также логических умений – выделять главную мысль, основную и второстепенную информацию, наиболее значимые факты, примеры и аргументы, последовательно воспроизводить просмотренное. Особенностью данного этапа является постепенный переход от репродуктивных к продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму. Студентам предлагается выполнить упражнения, связанные с предъявлением видеозаписи без звука и озвучиванием диалога на экране, описанием застывшего изображения, обсуждением дальнейшего сценария события, выступлением в качестве оппонентов и др.

Учебная работа на данном этапе смещается в следующий элемент учебного пособия – «Страницу» и студентам предлагается выполнить упражнения, направленные на развитие устной и письменной речи, обсуждение увиденного, решение дискуссионных вопросов. Это могут быть следующие задания: составьте краткий план просмотренного видеоклипа, выберите наиболее удачное заглавие к просмотренному материалу, определите главную проблему сообщения и подтвердите свой ответ конкретными цитатами, опишите свое отношение к данной проблеме, проанализируйте альтернативные точки зрения, сформулируйте окончательный вывод с опорой на ключевые слова. Задачей преподавателя является предоставление учащимся методических рекомендаций по отбору и анализу информации, составлению опорного плана, формированию критического отношения к просмотренному, формулированию собственных выводов и стратегий.

Еще одним важным АВСО в рамках электронного курса «Английский язык в сфере юриспруденции» является элемент – интерактивное «слайд-шоу». Данное средство обучения представляет собой обучающую презентацию, смысловые конструкции которой могут быть расположены как в вертикальной, так и в горизонтальном положении. Использование интерактивных «слайд-шоу» расширяет процесс обучения тем, что сложные для восприятия идеи приобретают простую и доступную форму. Например, научный текст может быть представлен в виде резюме в сжатом виде и сопровождается встроенными комментариями, вопросами, графическими изображениями, рисунками, фотографиями и другими материалами по темам. Так, изучая тему «Legal training», после просмотра видео студентам предлагается обучающая презентация «My goal on education». Данный ресурс курса нацелен на формирование творческих и продуктивных умений обучаемых, порождение и ситуативное варьирование речевых высказываний в более сложных условиях и на новом материале. Тренировочные задания могут содержать творческие и поисковые задания на основе просмотренного видеоматериала и должны способствовать обобщению полученной информации. Это могут быть следующие упражнения: подготовьте ваш собственный план темы, следуя информации, содержащейся в презентации; напишите монолог на эту же тему; выскажите ваши комментарии; задайте вопросы друг другу и выскажите свое отношение к просмотренному и др.

В связи с уменьшением количества аудиторных часов и увеличением часов, отводимых на самостоятельную работу, студенты в рамках данного курса получают задания, связанные с просмотром специально подобранных видеоматериалов, которые по продолжительности могут быть от 40 до 60 минут. Высокий

потенциал представляют видеоресурсы образовательных платформ от ведущих университетов мира: порталы Coursera<sup>2</sup>, EdX<sup>3</sup>, «Открытое образование»<sup>4</sup>, медиа-проект TED<sup>5</sup>, видеоподкасты – ESLpod.com<sup>6</sup>, Listen A Minute<sup>7</sup> и др. Так, например, изучая тему «Legal training», студенты в рамках самостоятельной работы должны посмотреть документальный фильм «Ivory Tower» о проблемах высшего образования в США и написать краткое изложение просмотренного.

Оценка результатов опытного обучения проводилась по результатам тестирования, анкетирования и наблюдения за учебной деятельностью студентов контрольных и экспериментальных групп. Поскольку основной целью обучения было формирование коммуникативных иноязычных компетенций и аудитивных умений в сфере языка специальности, в конце обучения студентам был предложен итоговый тест, в ходе которого проверялся уровень сформированности этих умений. Суммарное количество баллов у студентов контрольных и экспериментальных групп позволило сделать вывод о целесообразности использования АВСО в рамках электронного учебного пособия по профессиональному английскому языку. Итоговое тестирование студентов показало, что 58 % студентов экспериментальных групп выполнили 85 % заданий теста по проверке навыков аудирования, в то время как такое же количество заданий выполнило только 38 % студентов контрольных групп. Ре-

<sup>2</sup> Coursera. URL: <https://www.coursera.org> (дата обращения 18.06.2019)

<sup>3</sup> EdX. URL: <https://www.edx.org> (дата обращения 18.06.2019)

<sup>4</sup> Открытое образование. URL: <https://opened.ru> (дата обращения 18.06.2019)

<sup>5</sup> Медиа-проект TED. URL: <https://www.ted.com> (дата обращения 18.06.2019)

<sup>6</sup> ESLpod.com. URL: <https://secure3.eslpod.com/privacy-terms-of-service> (дата обращения 18.06.2019)

<sup>7</sup> Listen A Minute. URL: <https://listenaminute.com/> (дата обращения 18.06.2019)

зультаты итогового тестирования показали, что в экспериментальных группах наблюдается положительная динамика, т. е. увеличение количества студентов, имеющих средний и высокий уровень иноязычных компетенций.

В конце обучения было проведено анкетирование студентов контрольных и экспериментальных групп. Студенты экспериментальных групп выразили мнение, что использование электронного курса в образовательном процессе способствует лучшему усвоению материала, так как им интересны видеоматериалы, связанные с их будущей профессиональной деятельностью. Продуктивным для запоминания, по мнению студентов, является рециркуляция и узнаваемость лексики. Многие опрошенные отметили, что у них появилась возможность пересмотра учебного материала курса, необходимого для его восполнения по пропущенным занятиям, подготовки к аудиторным занятиям, самоконтроля, получения обобщенной информации по пройденным темам. В качестве преимущества опытного обучения студенты назвали возможность круглосуточного доступа к учебно-методическим ресурсам и простота их использования, что позволило увеличить время погружения в языковую среду. Кроме того, было отмечено улучшение качества контроля знаний по этой учебной дисциплине, так как появилась возможность самопроверки и самоконтроля выполненных заданий в автоматическом режиме.

Студенты контрольных групп отметили, что одной из причин низких и средних результатов тестирования является отсутствие возможности совершенствовать навыки аудирования в автономном режиме в удобное для них время. По их мнению, необходимо больше использовать видео и аудиоресурсы при самосто-

тельной подготовке к занятиям, имея возможности для пересмотра или многократного прослушивания аудиофайлов. Еще одной причиной низких баллов при тестировании студенты назвали отсутствие регулярного контроля со стороны преподавателя за выполнением всех заданий. В то же время студенты экспериментальных групп не испытывали подобных сложностей с использованием дополнительных видеопросмотров и отсутствием контроля.

Ежегодный социологический опрос, проводимый в юридическом институте в марте 2019 года, показал, что организация занятий по иностранному языку улучшилась по ряду показателей по сравнению с предыдущими годами, что также свидетельствует об эффективности поэтапного внедрения электронных средств обучения в образовательный процесс.

Таким образом, результаты, полученные в ходе экспериментального обучения студентов, подтвердили целесообразность использования АВСО при обучении аудированию на занятиях по профессиональному английскому языку. Электронная образовательная среда значительно расширяет возможности представления и подачи учебной информации на основе ее аудиовизуального предъявления, что позволяет увеличить удельный вес упражнений и заданий по выработке автоматизма в употреблении языкового материала. Кроме того, АВСО предоставляют преподавателям инструментарий, обладающий неограниченным дидактическим потенциалом для более эффективного освоения изучаемого материала, создания условий для самореализации, развития у обучаемых алгоритма учебных действий, построения индивидуальных стратегий обучения, а также экономии учебного времени.

## Список литературы

1. Бартош Д. К., Гальскова Н. Д., Контелов А. В., Харламова М. В. Технологии электронного обучения иностранным языкам: состояние и перспективы. – М: МГПУ, 2018. – 262 с.
2. Гаврилова А. В. Обучение аудированию иноязычной речи в условиях неязыкового вуза (на материале английского языка): автореф. дис. ...канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 22 с.
3. Громова Т. В. Стратегии коммуникативного партнерства в обучении аудированию студентов как фактор повышения их профессиональной компетенции: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Самара, 2003. – 22 с.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219 с.
5. Корсакова Г. Г. Электронное учебное пособие как эффективное средство обучения профессиональному английскому языку в неязыковом вузе // Бюллетень науки и практики. – 2019. – Т. 5, № 7. – С. 358–366.
6. Основы методики преподавания иностранных языков / под ред. В. А. Бухбиндера, В. Ш. Штраусса. – Киев: Высшая школа; Лейпциг: Энциклопедия, 1986. – 335 с.
7. Патаракин Е. Д. Совместная сетевая деятельность и поддерживающая ее учебная аналитика // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 145–154.
8. Писаренко В. И. Аудиовизуальные технологии в учебном процессе по дисциплине «Иностранный язык» // Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. – Пенза, 2018. – С. 185–193. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35368630>
9. Писаренко В. И. Видео в обучении иностранным языкам // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1, № 12. – С. 172–180.
10. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 712 с.
12. Соловова Е. Н. Интерактивность в языковом образовании // Новые технологии в образовательном пространстве родного и иностранного языка. – 2013. – № 1. – С. 364–370.
13. Сысоев П. В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. – 2013. – № 10. – С. 90–97.
14. Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 7 – 8 (1591 – 60). – С. 7–14.
15. Толоконников В. А. Влияние формы аудиовизуальной информации на усвоение учебного материала: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1992. – 184 с.
16. Фокин Е. И. Психология и педагогика: учебное пособие. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 1998. – 196 с.
17. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.
18. Щукина И. В. Методика построения многоуровневой модели обучения аудированию в системе профессиональной подготовки учителя иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009. – 19 с.

**Гейбука Светлана Васильевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры алгебры и математического анализа, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: geibukasv@mail.ru*

**Ковшова Юлия Николаевна**

*Кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и методики обучения математики, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск. E-mail: santulan@yandex.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПРОФИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА С УЧЕТОМ ТРЕБОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА**

Цель статьи – исследование особенностей возможных ИКТ-реализаций компетенций, формируемых у студентов математических профилей педагогического вуза. ИКТ-компетентность является одним из важных современных требований к профессиональной деятельности, что отражено в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». В статье проанализирована связь между требованиями данного профессионального стандарта и компетенциями, которые должны быть сформированы у студентов математических профилей педагогических вузов (уровень бакалавриата), в аспекте ИКТ-компетентности. Авторы считают, что для каждой из компетенций, обозначенных в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, существуют ее ИКТ-реализации, которые приводятся в статье. Сформулированы противоречия, приводящие к проблеме оптимизации формирования ИКТ-компетентности студентов, проанализированы причины, по которым на современном этапе указанную проблему нельзя считать решенной. Сделаны выводы о том, чему следует уделить особое внимание при формировании ИКТ-компетентности будущих учителей математики.

*Ключевые слова:* компетентностный подход, ИКТ-компетентность, ИКТ-компетенция, профессиональный стандарт, педагогическое образование, трудовая функция, обучение математике.

**Geybuka Svetlana Vasilyevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Algebra and Mathematical Analysis, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk.*

*E-mail: geybukasv@mail.ru*

**Kovshova Yuliya Nikolayevna**

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Geometry and Methodology of Teaching Mathematics, Novosibirsk state pedagogical University, Novosibirsk.*

*E-mail: santulan@yandex.ru*

## **BUILDING COMPETENCE IN ICT OF MATHEMATICAL TRAINING STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE PROFESSIONAL STANDARDS**

The purpose of the article is researching the features of possible ICT realization of the competences formed at mathematical training students. Competence in ICT is one of the important modern requirements to professional activity that is reflected in the Professional standard "Teacher (pedagogical activity in the sphere of preschool, primary General education, basic General education, secondary General education)". The relationship between the requirements of this professional standard and the competencies that should be formed in students of mathematical profiles of pedagogical universities (bachelor level) have been analyzed in terms of competence in ICT. In the authors' opinion, for each competency identified in the Federal state educational standards of higher education, there are its implementation by ICT, which are given in the article. The contradictions leading to the problem of optimizing the formation of ICT competence of students are formulated, the reasons why this problem can not be considered solved at the present stage are analyzed. Conclusions have been drawn about actual actions for building competence in ICT of future teachers of mathematics.

*Keywords:* competency-based education, competence in ICT, competency in ICT, professional standard, teacher education, labour function, teaching mathematics.

Мы живем в условиях постоянно развивающейся информационной среды, поэтому необходимы четко продуманные действия для обеспечения эффективного функционирования и взаимодействия всех областей деятельности человека, повышения комфортности существования, что должно обеспечивать формирование общества знаний. Для достижения этой цели был разработан документ «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»<sup>1</sup>. Одной из важнейших

сфер деятельности человека является образовательная деятельность, так как от нее напрямую зависит формирование качеств будущих профессионалов. В настоящее время обучение осуществляется на основе компетентностного подхода, что отражено в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО)<sup>2</sup> и трудах многих исследователей

<sup>1</sup> Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы от 9 мая 2017 г. № 203. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.gks.ru/free\\_doc/new\\_site/figure/ukaz\\_203.pdf](http://www.gks.ru/free_doc/new_site/figure/ukaz_203.pdf) (дата обращения: 26.07.2019).

<sup>2</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавр по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. [Электронный ресурс]. – URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Vak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Vak/440301_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 26.07.2019).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – ба-

[2; 3; 6; 8]. Все это относится и к обучению студентов математических профилей педагогических вузов, которое также должно проводиться с учетом современных требований, поэтому исследования и разработки в данном направлении являются весьма *актуальными*.

Казалось бы, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) давно и прочно вошли практически во все сферы деятельности человека, в том числе, и в обучение математике, но, тем не менее, существуют противоречия, связанные с их применением, что ведет к возникновению ряда проблем. С одной стороны, умения и навыки использования ИКТ формируются довольно рано, зачастую еще в дошкольный период, обновление информации и электронных устройств для работы с ней происходит с высокой скоростью. В связи с этим у многих студентов наблюдается завышенная самооценка своей ИКТ-компетентности. Это приводит к тому, что применение ИКТ сводится к репрезентативной, коммуникационной и вычислительной функциям, при этом упускаются широкие комплексные возможности электронных средств обучения (ЭСО). С другой стороны, не все возможности обучения с применением ИКТ, о которых студенты узнают в вузе, используются в школе, и довольно многие работающие учителя считают необязательным и излишним внедрение ЭСО в процесс обучения математике.

Тем не менее, в наше время популярной является точка зрения, что сбалансированное использование ИКТ может интенсифицировать учебный процесс, повышать мотивацию к изучению ма-

тематики, а также качество обучения и контроля [7].

Таким образом, могут возникнуть разные типы *противоречий*:

1) между объемом получаемых студентом знаний в области ИКТ и недостаточной востребованностью этих знаний в последующей профессиональной деятельности;

2) между чрезмерным использованием ИКТ при обучении конкретной дисциплине и снижением качества усвоения материала вопреки ожиданиям;

3) между недостаточными знаниями, умениями и навыками в области ИКТ и необходимостью их использования в учебном процессе.

Указанные противоречия порождают проблему оптимизации формирования ИКТ-компетентности студентов педагогического вуза, в частности, у студентов математических профилей.

*Целью* данной работы является исследование особенностей возможных ИКТ-реализаций компетенций, формируемых у студентов математических профилей педагогического вуза.

#### *Задачи:*

– вычленив из профессионального стандарта трудовые функции, трудовые действия и необходимые умения, связанные с ИКТ-компетентностью учителя математики;

– определить современное состояние проблемы и выделить причины недостаточно эффективного применения ИКТ в обучении математике;

– для каждой из универсальных и общепрофессиональных компетенций, приведенных в соответствующих ФГОС ВО, определить и описать их ИКТ-реализации;

– исследовать особенности применения ИКТ в обучении математике, которые нужно учитывать при формировании ИКТ-компетентности студентов математических профилей;

---

калавр по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 26.07.2019).

– предложить некоторые пути решения поставленной проблемы.

*Методы исследования:* наблюдение, анализ, сравнение, моделирование.

*Авторский инновационный результат* состоит в подходе к постановке проблемы, в установлении и описании соответствия между компетенциями ФГОС ВО и их ИКТ-реализациями, а также в выводах, которые могут служить основой рекомендаций к оптимизации формирования ИКТ-компетентности будущих учителей математики.

В настоящее время не вызывает сомнения, что успешность будущей профессиональной деятельности во многом зависит от уровня сформированности у студентов вузов ИКТ-компетенций и готовности их использования [11]. Современные требования к компетентности учителей в области ИКТ должны отвечать Профессиональному стандарту «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»<sup>3</sup>, который служит основой для формирования компетенций в процессе обучения в вузе [1]. Рассмотрим интересующие нас трудовые функции, приведенные в указанном документе, непосредственно связанные с ИКТ-компетентностью, (табл. 1).

Отметим, что на практике учителя математики, не всегда в полной мере производят указанные трудовые действия. В первом случае большее внимание уделяется таким необходимым умениям, как общепользовательская и общепедагогическая ИКТ-компетентность, нежели предметная. В третьем случае

нередко слабо реализуется такое трудовое действие, как «профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации». Это касается в большей части математических ресурсов, которых на сей день в свободном доступе существует множество. Нужно лишь отбирать те из них, применение которых целесообразно в конкретных случаях, и которые работают корректно, т. к., к сожалению, среди таких ресурсов встречаются и те, где есть ошибки. В связи с затратами времени на выбор и самообучение работе с выбранной программой многие учителя предпочитают обходиться теми ресурсами, что имеются в школе или использовать традиционную форму представления материала. Для современных условий этого бывает недостаточно.

Многие затруднения в обучении математике, в частности, геометрии, возникают из-за недостаточной реализации принципа наглядности. Так происходит, например, при изучении стереометрии, когда построение чертежа к задаче занимает много времени и отвлекает от основного материала. Заметим, что строить математические объекты вручную и с помощью компьютерных инструментов является одним из необходимых умений. Быстро и качественно выполнить 3D-чертеж на доске довольно сложно, поэтому при объяснении материала бывает целесообразно выполнять чертежи также с помощью компьютерных средств, позволяющих рассмотреть объект с любой стороны. 3D-моделирование и печать дают реальное представление об объекте, что должно улучшать понимание, а не использовать лишь заучивание алгоритмов. Заметим, что применение компьютерных средств не отменяет необходимости развития умений и навыков выполнения чертежей вручную

<sup>3</sup> Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/499053710> (дата обращения: 26.07.2019).

**ПРАКТИКА РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(важно донести понимание этого до обучающихся), а должно способствовать оптимальной организации урока и повышению эффективности обучения. Владение компьютерными средствами может облегчить создание дидактических материалов к урокам и внеурочным занятиям, а также в организации исследовательской деятельности учащихся с учетом их индивидуальных особенностей [4].

*Таблица 1*

**ИКТ-компетентность учителя математики**

№	Трудовая функция	Трудовые действия	Необходимые умения
1	2	3	4
1	Общепедагогическая функция. Обучение	Формирование навыков, связанных с ИКТ	Владеть ИКТ-компетентностями: общепользовательская ИКТ-компетентность; общепедагогическая ИКТ-компетентность; предметно-педагогическая ИКТ-компетентность (отражающая профессиональную ИКТ-компетентность соответствующей области человеческой деятельности).
2	Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования		Применять современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Использовать современные способы оценивания в условиях информационно-коммуникационных технологий (ведение электронных форм документации, в том числе электронного журнала и дневников обучающихся). Владеть основами работы с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием.
3	Модуль "Предметное обучение. Математика"	Формирование конкретных знаний, умений и навыков в области математики и информатики. Формирование материальной и информационной образовательной среды, содействующей развитию математических способностей каждого ребенка и реализующей принципы современной педагогики. Формирование у обучающихся умения применять средства информационно-коммуникационных технологий в решении задачи там, где это эффективно.	Совместно с обучающимися создавать и использовать наглядные представления математических объектов и процессов, рисуя наброски от руки на бумаге и классной доске, с помощью компьютерных инструментов на экране, строя объемные модели вручную и на компьютере (с помощью 3D-принтера). Проводить различия между точным и (или) приближенным математическим доказательством, в частности, компьютерной оценкой, приближенным измерением, вычислением и др. Владеть основными математическими компьютерными инструментами: визуализации данных, зависимостей, отношений, процессов, геометрических объектов;

1	2	3	4
		<p>Сотрудничество с другими учителями математики и информатики, физики, экономики, языков и др. Профессиональное использование элементов информационной образовательной среды с учетом возможностей применения новых элементов такой среды, отсутствующих в конкретной образовательной организации.</p> <p>Использование в работе с детьми информационных ресурсов, в том числе ресурсов дистанционного обучения, помощь детям в освоении и самостоятельном использовании этих ресурсов.</p> <p>Предоставление информации о дополнительном образовании, возможности углубленного изучения математики в других образовательных и иных организациях, в том числе с применением дистанционных образовательных технологий.</p>	<p>вычислений – численных и символьных; обработки данных (статистики); экспериментальных лабораторий (вероятность, информатика).</p> <p>Квалифицированно набирать математический текст.</p> <p>Использовать информационные источники, следить за последними открытиями в области математики и знакомить с ними обучающихся. Обеспечивать помощь обучающимся, не освоившим необходимый материал (из всего курса математики), в форме предложения специальных заданий, индивидуальных консультаций (в том числе дистанционных); осуществлять пошаговый контроль выполнения соответствующих заданий, при необходимости прибегая к помощи других педагогических работников, в частности тьюторов.</p>

Если рассматривать остальные трудовые действия, то применение ИКТ может быть целесообразно и во многих других случаях.

Существует мнение, что компетенции, возвращаемые в период обучения студента в педагогическом университете, при выходе из него остаются невосстановленными [9], поэтому необходимо четкое понимание того, как формируемые компетенции связаны с требованиями профессионального стандарта, а также получение навыков их реализации через практическую деятельность [10]. В процессе формирования компетенций важно уделять достаточное внимание рефлексии [5].

Во ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Пе-

дагогическое образование<sup>4</sup> и 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки<sup>5</sup> указаны компетенции, которые должна устанавливать программа бакалавриата. В целом они соотносятся с требованиями профессионального стандарта и необходимость

<sup>4</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавр по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 26.07.2019).

<sup>5</sup> Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавр по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). [Электронный ресурс]. URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305\\_B\\_3\\_16032018.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf) (дата обращения: 26.07.2019).

ИКТ-компетентности выпускника педвуза очевидна, причем даже в тех случаях, когда в формулировке компетенции об этом не сказано напрямую. Рассмотрим примеры связи формулировок компетенций из стандартов с необходимостью или возможностью применения ИКТ в профессиональной деятельности.

Таблица 2

Универсальные и общепрофессиональные компетенции и их ИКТ-реализация

Универсальные и общепрофессиональные компетенции	ИКТ-реализация
1	2
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	Поиск в интернете, умение пользоваться интернет-ресурсами, выбирать нужные и авторитетные источники. Использование отобранных ресурсов в учебном процессе
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	Выбор и применение электронных ресурсов с учетом их возможностей и условий использования
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Дистанционное общение. Обмен информацией с помощью ИКТ, как непосредственно, так и дистанционно
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)	Ведение деловой переписки с обучающимися, с коллегами, с родителями и т. п.
УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	Интернет-общение с различными представителями общества с учетом его разнообразия в различных контекстах
УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Осуществление постоянного саморазвития и самообразования в области ИКТ в связи с быстрым обновлением информации, в том числе, электронных ресурсов. Использование гибкого подхода к применению электронных ресурсов с учетом их взаимозаменяемости и внедрения инноваций. Оптимизация учебного процесса и организации рабочего времени учителя
УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности	Интернет-поиск достоверной информации для поддержания соответствующего уровня физической подготовленности
УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций	Использование ИКТ в обучении с учетом психофизиологических основ восприятия аудиовизуальной информации человеком, санитарно-гигиенических норм и принципов эргономики
ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	Поиск актуальных нормативных документов и ознакомление с ними в официальных интернет-источниках. Соблюдение профессиональной этики в общении и при использовании информации
ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)	Отражено в формулировке

1	2
ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями ФГОС	Использование электронных образовательных ресурсов с соответствующим уровнем интерактивности с учетом подготовки обучающихся и их возможностей. Использование дистанционного и смешанного обучения, в том числе, в работе с одаренными детьми и с учащимися, имеющими ограниченные возможности здоровья
ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	Поиск соответствующей научной, учебной и методической литературы в интернете. Использование интернет-источников для ознакомления обучающихся с выдающимися отечественными деятелями науки, искусства и других областей знаний и их вкладом в развитие соответствующей отрасли
ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	Использование электронных дневников и журналов. Применение дистанционных форм взаимодействия для коррекции трудностей в обучении, разработка тестовых заданий и применение компьютерного тестирования
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Поиск соответствующей информации в интернет-источниках, осуществление деятельности аналогично ОПК-3
ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	Осуществление дистанционного взаимодействия с соответствующей целью
ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	Применение ИКТ с учетом целесообразности их использования в обучении конкретной дисциплине

Все вышесказанное также применимо для разработки и реализации профессиональных компетенций с сужением на область соответствующей дисциплины, в нашем случае, математики. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

- формирование ИКТ-компетенций является необходимым элементом формирования компетентности педагога любого профиля;

- следует уделять особое внимание практико-ориентированному формированию у студентов ИКТ-компетенций в предметной области – «обучение математике»;

- в процессе формирования ИКТ-компетенций не должно быть утеряно

значение фундаментальных знаний, а также развитие умений и навыков их применения без использования ИКТ;

- большое значение имеет формирование исследовательских навыков в области математики и методики обучения математике с использованием информационной среды.

По мнению авторов данной статьи, все эти факторы должны учитываться при разработке образовательных программ и индивидуальных траекторий обучения студентов математических профилей.

**Список литературы**

1. *Бродовская З. В.* Профессиональный стандарт как основа профессионального развития педагога // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3 (43). – С. 32–38.
2. *Головина Л. С.* Деятельностный, компетентностный, практикоориентированный – хорошо забытое старое (о подходах в профобразовании) // European Social Science Journal. – 2016. – № 8. – С. 80–87.
3. *Гейбука С. В., Ковшова Ю. Н.* Компетентностный подход в обучении логике будущих экономистов // В мире научных открытий. – 2012. – № 2-5 (26). – С. 142–158.
4. *Гудкова Т. В., Матвеева Н. С., Гейбука С. В.* Специфика индивидуальности: одаренность и ее индивидуальные проявления // Философия образования. – 2015. – № 3 (60). – С. 91–99.
5. *Дистенфельд Е. В., Королькова О. О.* Рефлексивно-оценочная деятельность студентов как условие формирования профессиональной компетенции // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 3 (43). – С. 49–57.
6. *Жафяров А. Ж.* Методология и технология внедрения компетентностного подхода в математическом образовании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (31). – С. 105–115.
7. *Жафяров А. Ж., Подгорная Л. В., Бурова Н. А., Шрайнер Е. Г., Яруткин А. Н., Ковшова Ю. Н., Крестинин Н. Н.* Тестовые задания по дисциплине "Геометрия" // Вестник педагогических инноваций. – 2007. – № 3 (11). – С. 149–167.
8. *Ломакина Г. Р.* Компетентностный подход как прагматикоориентированный подход к результатам высшего образования // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 12. – С. 217–220.
9. *Малахова Н. Н.* Эффективные формы развития индивидуальной профессионально-личностной позиции студента педагогического университета // Вестник педагогических инноваций. – 2016. – № 1 (41). – С. 58–62.
10. *Марущак Е. Б.* Инновационное учебно-методическое обеспечение практикоориентированной подготовки педагогических кадров // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3 (39). – С. 61–66.
11. *Сэкулич Н. Б.* Формирование ИКТ-компетенций студентов университета в условиях цифровой революции // Педагогический журнал. – 2017. – Т. 7, № 2А. – С. 302–314.

**Розов Константин Владимирович**

*Аспирант, ассистент кафедры Информатики и дискретной математики,  
Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск.  
E-mail: konstantin\_dubrava@mail.ru*

**Розова Мария Сергеевна**

*Магистрант, Новосибирский государственный педагогический университет,  
г. Новосибирск. E-mail: rozovams03@gmail.com*

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ В РАМКАХ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА  
«ИНФОРМАТИКА»**

Статья посвящена проблеме оценки сформированности алгоритмической культуры у обучающегося в рамках учебного предмета «Информатика» в связи с противоречием между возможным формальным наличием у него знаний всех компонентов алгоритмической культуры и одновременным отсутствием ряда признаков понимания этих компонентов, что, на наш взгляд, не позволяет охарактеризовать учащегося как обладающего высоким уровнем алгоритмической культуры.

Цель статьи – расширить множество признаков сформированности алгоритмической культуры в рамках учебного предмета «Информатика».

Проведен ретроспективный анализ понятия алгоритмической культуры, его становление и место в системе целей обучения информатике в школе, а также основные направления научных исследований, связанных с алгоритмической культурой. Рассматриваются основные компоненты алгоритмической культуры, понятия алгоритма и исполнителя.

Предлагается авторское понятие «концептуальные признаки алгоритмической культуры». Приводятся ключевые принципы, понимание которых обучающимся может свидетельствовать о высоком уровне сформированности его алгоритмической культуры. Показана взаимосвязь алгоритмической культуры и культуры программирования.

*Ключевые слова:* алгоритмическая культура, алгоритмизация и программирование, компьютерная грамотность, культура программирования, обучение информатике, оценка качества образования.

**Rozov Konstantin Vladimirovich**

*Postgraduate Student, Assistant of the Department of Informatics and Discrete  
Mathematics, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.  
E-mail: konstantin\_dubrava@mail.ru*

**Rozova Maria Sergeevna**

*Master student, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk.  
E-mail: rozovams03@gmail.com*

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF ALGORITHMIC CULTURE  
IN THE FRAMEWORK OF THE EDUCATIONAL SUBJECT  
"COMPUTER SCIENCE"**

The article is devoted to the problem of assessing the formation of an algorithmic culture in a student within the framework of the subject "Computer Science" in connection

with the contradiction between the possible formal knowledge of all components of the algorithmic culture and the simultaneous absence of a number of signs of understanding of these components, which, in our opinion, does not allow to characterize the student as having a high level of algorithmic culture.

The objective of the article is to expand many signs of the formation of an algorithmic culture in the framework of the subject “Computer Science”.

A retrospective analysis of the concept of algorithmic culture, its formation and place in the system of goals for teaching computer science at school, as well as the main directions of scientific research related to algorithmic culture, are carried out. The main components of the algorithmic culture, the concepts of the algorithm and the executor are considered.

The author offers the concept of “conceptual signs of an algorithmic culture”. Key principles are given, the understanding of which for students can indicate a high level of formation of its algorithmic culture. The interrelation of algorithmic culture and programming culture is shown.

*Keywords:* algorithmic culture, algorithmization and programming, computer literacy, programming culture, computer science training, education quality assessment.

В начале 70-х годов М. П. Лапчик ввел понятие «Алгоритмическая культура» в педагогическую теорию и практику. В своем диссертационном исследовании «Использование общеобразовательных аспектов программирования для ЭВМ в совершенствовании среднего математического образования» он раскрыл содержание, а также основные компоненты понятия алгоритмическая культура [5].

В общем виде понятие алгоритмическая культура понимается как «совокупность специфических представлений, умений и навыков, связанных с овладением наиболее общими компонентами алгоритмизации, которое на современном этапе развития общества начинает рассматриваться как естественное требование к части общей культуры каждого человека и, следовательно, определять целенаправленный компонент общего школьного образования» [4, с. 32].

В период начала развития понятия алгоритмическая культура его рассматривали в рамках курса математики, в котором происходило знакомство обучающихся с алгоритмизацией. В настоящее время алгоритмическая культура по-прежнему рассматривается преимущественно по отношению к математической подготовке.

Рассматривая особенности формирования алгоритмической культуры при

решении учебных математических задач О. К. Шевченко, Н. В. Измайлова, Н. Л. Борисова справедливо утверждают, что «для усвоения математических знаний недостаточно только одной их формулировки, а необходимо объяснение правила на примере решения задачи, выполнение ряда упражнений на применение правила, ибо основной формой усвоения математики является математическая деятельность – решение задач» [14, с. 241]. Мы считаем, что для формирования алгоритмической культуры в рамках учебного предмета «Информатика» так же недостаточно изучения формулировок, важна именно деятельность – составление алгоритмов, программирование, и понимание ряда принципов для успешного освоения этой деятельности.

Главным фактором, определившим пути развития понятия «алгоритмическая культура», стало введение в учебный план отечественной школы обязательного общеобразовательного предмета «Основы информатики и вычислительной техники» (далее – ОИВТ).

С учетом содержания первых пробных учебных пособий по курсу ОИВТ М. П. Лапчиком в первом отечественном учебном пособии для студентов педагогических вузов по курсу «Методика

преподавания информатики» были выделены компоненты понятия алгоритмической культуры обучающихся, а также показаны роль и место данного понятия в системе целей обучения информатике в школе.

Компоненты алгоритмической культуры, описанные М. П. Лапчиком [6]:

1. понятие алгоритма и его свойства;
2. понятие языка описания алгоритмов;
3. уровень формализации описания;
4. принцип дискретности (пошаговости) описания;
5. принцип блочности;
6. принцип ветвления;
7. принцип цикличности;
8. выполнение алгоритма;
9. организация данных.

Компоненты алгоритмической культуры образуют ядро понятия «компьютерная грамотность». Развитие у обучающихся компьютерной грамотности относилось к числу главных задач обучения информатики в первые годы существования общеобразовательного предмета ОИВТ.

Включение вопросов, связанных с алгоритмизацией, в содержание понятия компьютерной грамотности можно рассматривать в связи с отчетливо проявившимся переосмыслением целей обучения информатике в школе. Так, ведущими специалистами в области информатизации образования обосновывается необходимость перехода от обеспечения компьютерной грамотности, часто трактовавшейся как некая сумма знаний и умений, непосредственно связанных с работой на компьютере, к полноценному образованию в области информатики, основу которого должно составлять изучение всех аспектов процессов обработки информации [6].

Л. Л. Босова отмечает, что «В соответствии с ФГОС основного общего образования можно выделить несколько ключевых направлений обучения информатике ... Второе направление (формирование алгоритмической куль-

туры обучающихся) включает изучение таких вопросов как алгоритм и его свойства, логические значения и операции, алгоритмические конструкции и запись с их использованием алгоритмов для конкретного исполнителя; знакомство с одним из языков программирования» [3, с. 332].

В процессе развития информатики как научного направления и учебной дисциплины понятие «алгоритмическая культура» не изменилось.

Научные исследования, связанные с алгоритмической культурой, можно разделить на три группы.

Для первой группы характерно обнаружение и формирование значимых навыков, умственных действий человека, работа которого связана с составлением и применением алгоритмов, а также алгоритмических предписаний при решении задач. В данной группе намечается целенаправленное проявление алгоритмической линии, первая стадия которой – формирование составляющих алгоритмической культуры (М. П. Лапчик, Л. Г. Лучко, В. М. Оксман, Л. С. Оксман, А. А. Шрайнер, Б. А. Шрайнер и др.) [7; 8; 10; 14; 15].

Во второй группе рассматривается проблема формирования у обучающихся понятия «алгоритм» как одного из главных составляющих в области математики (В. А. Байдак, Ю. А. Макаренко, А. А. Столяр и др.) [1; 9; 12].

В третьей группе вопрос о формировании алгоритмической культуры обучающихся не является специальным предметом исследования. Алгоритмы и алгоритмические предписания применяются исключительно для достижения частных-дидактических целей (Л. И. Боженкова и др.) [2].

Во всех группах педагогических исследований основным считается определение «алгоритм», описанное математиком Аль Хорезми в IX веке н. э. при создании правил для 4-х арифметических действий.

Для понимания сущности алгоритмической культуры необходимо рассмотреть основные компоненты алгоритмической культуры: понятия «алгоритм» и «исполнитель».

«Под алгоритмом понимают понятное и точное предписание (указание) исполнителю совершить последовательность действий, направленных на достижение указанной цели или на решение поставленной задачи» [11].

Из анализа современных учебных пособий по информатике можно сделать вывод о том, что первое определение, представленное в пробном учебном пособии по информатике, по-прежнему остается корректным и методически точным. Очень важной в данном определении является связь понятия «алгоритм» с понятием «исполнитель», для которого составляется алгоритм.

Исполнитель – это обобщенное понятие для описания любого исполнительного устройства или объекта, который может исполнять некоторые команды. Таким объектом может быть человек или животное (неформальные исполнители), некоторое техническое устройство, робот, компьютер, какое-либо периферийное устройство компьютера, система программирования, операционная система, инструментальное программное средство (формальные исполнители). Формальные исполнители, в отличие от неформальных, одну и ту же команду всегда исполняют одинаково. Именно на работе с формальными исполнителями основано изучение алгоритмизации и программирования в школьном курсе информатики.

Основными характеристиками исполнителя являются среда (обстановка), в которой он находится, определяющая условия его функционирования, и система команд.

Система команд исполнителя – это совокупность всех команд, которые исполнитель может выполнять. Для кон-

кретного исполнителя команды из его системы команд могут задаваться самым различным образом: в текстовом виде, в виде пиктограмм и т. д. При построении алгоритма необходимо учитывать условия применимости тех или иных команд, а также общие свойства алгоритма: дискретность, понятность, определенность, массовость и результативность.

Однако знание основных компонентов алгоритмической культуры, описанных выше, на наш взгляд, не может свидетельствовать о том, что человек в полной мере обладает алгоритмической культурой.

Для характеристики уровня сформированности алгоритмической культуры введём понятие *концептуальный признак* алгоритмической культуры. Под концептуальным признаком алгоритмической культуры будем понимать признак её сформированности, отсутствие которого позволяет опровергнуть сформированность алгоритмической культуры при наличии знания определений ключевых понятий «алгоритм» и «исполнитель», свойств, видов алгоритма и способов его записи, характеристик исполнителя, умения записать алгоритмы базовых видов (линейный, разветвляющийся, циклический) по крайней мере на одном алгоритмическом языке.

Концептуальными признаками сформированности алгоритмической культуры обучающегося являются факты понимания им следующих принципов:

- Формальный исполнитель будет выполнять команды буквально, именно так, как они написаны, а не так, как возможно хотелось бы составителю алгоритма при неверном понимании назначения команд, либо неверном построении логики решения задачи.

Внешним проявлением непонимания данного принципа у обучающегося выступает обвинение исполнителя в том, что тот неверно выполняет алгоритм.

Выражается это часто в высказываниях вида: «делает что-то не то», «не понимает, куда ему идти», «я говорю ему делать так, а он делает по-другому» и т. п. Однако при этом стоит учитывать характер высказываний, т. е. являются ли они демонстрацией искреннего недоумения обучающегося при его полной уверенности в правильности своего алгоритма, или сказаны в шутку.

– Составленный алгоритм в общем случае направлен на обработку какой-либо информации, которую необходимо где-то хранить. При этом может возникнуть необходимость также в хранении внутренних промежуточных и полученных извне данных в результате работы алгоритма.

Понимание данного принципа обучающийся демонстрирует, осознанно добавляя в алгоритм переменные, не являющиеся обязательными для функционирования какого-либо оператора (например, цикла со счетчиком) еще до полного описания алгоритма. Этому предшествует понимание необходимости использования переменных в принципе для обеспечения массовости алгоритма.

– Данные, обрабатываемые алгоритмом, могут быть различного типа (числовые, строковые и др.) и иметь различную структуру (простые или сложные/составные). Методы работы с одними типами данных могут отличаться от методов работы с другими.

Определить понимание данного принципа у обучающегося проще всего при работе со строго типизированными языками программирования. Оно выражается в отсутствие логических ошибок, связанных с типами данных, ошибок несоответствия и преобразования типов, корректности вывода информации различных типов в выражениях.

– Описание алгоритмов на языках одного класса с помощью команд, не являющихся специфичными для этих язы-

ков, осуществляется похожим образом. Это означает, что зная, как описать алгоритм на языке А, можно описать его на другом языке В того же класса, с учетом правил этого языка. Либо, имея готовое описание алгоритма или его фрагмента, записанного на языке В, можно перевести его на язык А, проведя аналогию. При этом, что особенно важно, не обязательно иметь опыт описания алгоритмов на языке В.

Это значит, что обладающий высоким уровнем сформированности алгоритмической культуры обучающийся, следуя данному принципу, должен быть способен понять алгоритм, записанный на неизвестном ему языке программирования (языке, опыта программирования на котором у обучающегося нет), адаптировать описание алгоритма для своей собственной программы, при условии, что оба языка принадлежат одному классу (например, оба языка являются императивными), либо определить, что адаптация невозможна. При решении задания ЕГЭ по информатике, в котором представлены фрагменты кода на нескольких языках программирования, такому обучающемуся будет достаточно одного любого из них для верного решения поставленной задачи.

Как точно заметила С. Е. Царева, «Алгоритм в информатике – базовое понятие, лежащее в основе программирования» [13, с. 155]. Поэтому стоит упомянуть признаки *культуры программирования*, взаимосвязанные с алгоритмической культурой. Культура программирования по отношению к обучающимся школ, средних специальных и высших учебных заведений, в которых не ставится цель подготовки профессиональных программистов, однако программирование является обязательной частью учебного плана и может напрямую влиять на качество подготовки будущего педагога (педагогические колледжи и вузы), по нашему мнению, выражается в следующих принципах.

– Описание алгоритма на языке программирования или в форме псевдокода должно быть как можно более читаемым и понятным, информативным, причем не только для самого автора. Это обеспечивается, прежде всего, строгим соблюдением общепринятых соглашений (стандартов) о правилах оформления кода.

Выравнивание кода, использование имен, раскрывающих назначение именованной сущности – основные правила, нарушаемые обучающимися в процессе самостоятельного написания их первых компьютерных программ.

– Программы, предусматривающие взаимодействие с пользователем, должны содержать вывод сообщений в той или иной форме, понятной целевому пользователю, поясняющих текущее состояние программы (ожидание ввода выходных данных определенного типа, ожидание завершения процесса, демонстрация выходных данных и др.).

Следуя данному принципу, в программе нужно организовать условия для четкого понимания пользователем, каких действий с его стороны требует программа и какой результат от взаимодействия с ней он получает.

– Программы, обеспечивающие ввод данных для обработки некоторой системой, должны обеспечивать корректность входных данных.

Корректность ввода может быть достигнута блокированием возможности ввода нежелательных данных, либо выводом сообщений о некорректности

входных данных после завершения ввода в результате вычислений. Блокирование ввода подходит преимущественно для исключения ошибок несоответствия типов при дальнейших вычислениях. Например, когда пользователь вводит букву, а ожидалось число. Вывод сообщений о некорректности данных предотвращает вычисление неверного результата, полученного из изначально неверных выходных данных. Так, например, при написании программы для вычисления площади треугольника по трем сторонам, обучающийся должен организовать проверку на существование треугольника после ввода размеров сторон, либо задать вопрос о необходимости реализации такой функции программы в данный момент.

Таким образом, знание основных компонентов алгоритмической культуры является необходимым, но не достаточным для того, что охарактеризовать человека как обладающего высоким уровнем сформированности алгоритмической культуры. Так же является необходимым, но не достаточным и наличие приведенных в статье авторских признаков сформированности алгоритмической культуры без знания ключевых понятий и навыков записи алгоритмов на алгоритмическом языке. Компоненты и концептуальные признаки алгоритмической культуры должны в равной степени влиять на оценку её сформированности у человека.

### Список литературы

1. *Байдак В. А.* Преемственные связи формирования алгоритмической культуры учащихся в обучении математике: методические рекомендации для учителей и студентов физ.-мат. факультетов. – Омск: Изд-во ОГПИ, 1985. – 33 с.
2. *Боженкова Л. И.* Алгоритмический подход в обучении геометрии учащихся общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990. – 226 с.
3. *Босова Л. Л.* О курсе информатики в российской школе // Известия кыргызской академии образования. – Бишкек: КАО – № 3. – С. 332–335.
4. *Лапчик М. П.* Информатика и информационные технологии в системе общего и профессионального образования: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. – 294 с.

5. *Лапчик М. П.* Использование общеобразовательных аспектов программирования для ЭВМ в совершенствовании среднего математического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1974. – 26 с.

6. *Лапчик М. П., Лучко Л. Г.* Содержание учебной дисциплины «Методика преподавания информатики» // Информатика и английский язык: сборник организационно-методических материалов для специальности педвуза. – Омск: Изд-во ОГПИ, 1993. – С. 79–86

7. *Лапчик М. П.* Методика преподавания информатики: учеб. пособие для студ. пед. вузов / М. П. Лапчик, И. Г. Семакин, Е. К. Хеннер; под общей ред. М. П. Лапчика. – М.: Академия, 2001.

8. *Лучко Л. Г.* Формирование алгоритмической культуры учащихся в процессе обучения базовому курсу информатики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Омск, 1999. – 152 с.

9. *Макаренков Ю. А., Столяр А. А.* Что такое алгоритм? Беседы со старшеклассником. – М.: Нар. асвета, 1989. – 127 с.

10. *Оксман В. М., Оксман Л. С.* О развитии алгоритмической культуры младших школьников в условиях компьютеризации // Новые исследования в педагогических науках. – 1990. – № 2 (56) – С. 52–55.

11. *Основы информатики и вычислительной техники: Проб, учеб. пособие для сред. учеб. заведений: в 2-х ч. – Ч. 1 / под ред. А. П. Ершова, В. М. Монахова. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.*

12. *Столяр А. А.* Педагогика математики: учеб. пособие для физ.-мат. фак. пед. интов. – Мн.: Выш. шк., 1986. – 414 с.

13. *Царева С. Е.* Формирование и развитие алгоритмической культуры в процессе обучения математике в основной школе // Актуальные проблемы обучения математике в школе и вузе: межвузовский сборник научных трудов. Посвящается 145-летию МПГУ. – М.: МПГУ, 2017. – С. 155–159.

14. *Шевченко О. К.* Формирование алгоритмической культуры курсантов при решении учебных математических задач / О. К. Шевченко, Н. В. Измайлова, Н. Л. Борисова // Мир образование – образование в мире. – 2017. – № 3 (67). – С. 239–245.

15. *Шрайнер А. А.* Повышение качества математического образования учащихся посредством формирования и развития их алгоритмической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Новосибирск, 1997. – 18 с.

16. *Шрайнер Б. А.* Особенности формирования элементов алгоритмической культуры младших школьников // Начальное образование: проблемы и решения: сборник научных статей I Международной научно-практической конференции. – Наманган: НамГУ, 2018. – С. 26–32.

**Гракова Елена Владиславовна**

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности Тюменского государственного института культуры,  
г. Тюмень. E-mail: elena\_grakova@mail.ru*

**Кряжева Марина Фернандовна**

*доцент, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности Тюменского государственного института культуры,  
г. Тюмень. E-mail: kryazheva@mail.ru*

**Маслакова Мария Владимировна**

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры библиотечно-информационной деятельности Тюменского государственного института культуры, г. Тюмень. E-mail: mary\_nosoreva@mail.ru*

## **КУРСОВЫЕ РАБОТЫ В СТРУКТУРЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ: НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

Важнейший компонент образовательного процесса в высшем учебном заведении – исследовательская деятельность студентов, реализуемая на всех уровнях подготовки. Научно-исследовательская работа (НИР) магистрантов нацелена на формирование исследовательских компетенций и исследовательского восприятия предметных областей, на получение нового научного знания. В Тюменском государственном институте культуры (направление подготовки «Библиотечно-информационная деятельность», уровень магистратуры) результаты НИР воплощаются в форме трёх взаимосвязанных курсовых работ, каждая из которых соответствует исследованию определённого вида. Целью данной статьи является определение места и роли каждого из жанров курсовых работ в научно-исследовательской деятельности магистрантов, характеристика методик их выполнения и взаимосвязей. Авторами статьи разработаны следующие жанры магистерских курсовых работ: теоретическое исследование, функционально-прикладное (инструментальное) исследование, эмпирическое исследование. Теоретическое исследование заключается в поиске, оценивании, переработке и интерпретации информации из документных источников, в выявлении истории, современного состояния, тенденций, перспектив и проблем изучаемой темы. Магистранты сопоставляют мнения различных авторов, выдвигают и аргументируют собственную позицию, намечают направления дальнейшей научно-исследовательской работы. Следующая курсовая представляет собой функционально-прикладное исследование, посвящённое выявлению, отбору, описанию и оцениванию исследовательских инструментов (принципов и методов исследования), их функций и возможности использования в прикладной сфере в соответствии с результатами теоретического исследования. Такое исследование выполняется с ориентиром на определённую базу – конкретную библиотеку или другую организацию документно-информационной сферы. Непосредственная реализация выбранных исследовательских методов происходит при выполнении третьей курсовой работы – эмпирического исследования (также на конкретной базе). Полученные эмпирические результаты обрабатываются и становятся отправной точкой для формулирования выводов и обоснованных рекомендаций по улучшению ситуации в исследуемой предметной области. Курсовые работы, выполняемые в процессе научно-исследовательской деятельности, в той или иной степени

становятся этапами выполнения магистерской диссертации. Их результаты докладываются публично, поскольку способность участвовать в научной дискуссии и готовность к этому также являются элементами НИР.

*Ключевые слова:* библиотечно-информационная деятельность, магистратура, Тюменский государственный институт культуры, научно-исследовательская работа студентов, исследование, курсовая работа, теоретическое исследование, эмпирическое исследование, функционально-прикладное исследование

**Grakova Elena Vladislavovna**

*Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Department of Library and information activity, the Tyumen State Institute of Culture, Tyumen. E-mail: elena\_grakova@mail.ru*

**Kryazheva Marina Fernandovna**

*Associate Professor of Department of Library and information activity, the Tyumen State Institute of Culture, Tyumen. E-mail: kryazheva@mail.ru*

**Maslakova Mariya Vladimirovna**

*Ph.D. (Pedagogical Sciences), Associate Professor of Department of Library and information activity, the Tyumen State Institute of Culture, Tyumen. E-mail: mary\_nosoreva@mail.ru*

**COURSEWORKS IN THE STRUCTURE OF SCIENTIFIC RESEARCH OF MASTER STUDENTS: ON EXAMPLE OF SPECIALTY «LIBRARY AND INFORMATION ACTIVITY»**

The important component of higher education is student's researches. They implement at all levels of education. The purpose of research work of magistracy is formation of research competencies and research perception of areas of the world, acquisition of new scientific knowledge. This article is described organization of students' research at the Tyumen State Institute of Culture (specialty «Library and information activity», level of magistracy). The results of research work present in the form of three interconnected courseworks, each coursework corresponds to a particular type of research. The purpose of this article is to determine the role of every genre of coursework in the of research work, the characterization of their implementation methods and relationships. The authors developed the genres of courseworks of master students: theoretical research, functional and applied (instrumental) research, empirical research. Theoretical research includes search, evaluation, processing and interpretation of information from documentary sources, identifying history, current state, trends, prospects and problems of the topic of study. Students compare opinions of various authors, propose and argue their own position, determine direction of next research. The second coursework is functional and applied research, it is dedicated to identification, selection, description and evaluation of research tools (principles and methods of research), their functions and use in practical area in accordance with results of theoretical research. Master students realize this study with a focus on specific research base – library or other organization of document-information sphere. When students implement the third coursework (empirical research), they use selected research methods (also on specific base of research). Empirical results are processed and become the starting point for formulation of conclusions and recommendations for improving situation in studied area. Three courseworks become the stages of the master's dissertation. Master students report results of coursework publicly, because ability and preparedness to participate in scientific discussions are elements of research too.

*Keywords:* library and information activity, magistracy, Tyumen State Institute of Culture, student's research, coursework, scientific research, theoretical research, empirical research, functional and applied research.

Исследовательская деятельность в высшем учебном заведении является важнейшим компонентом образовательного процесса, позволяющим перейти от репродуктивного уровня обучения к продуктивному. Она может реализовываться в пределах учебного плана (учебно-исследовательский уровень) и выходить за его пределы с целью получения не только личного исследовательского опыта, но и нового знания и исследовательской компетентности (научно-исследовательский уровень).

«Научное исследование следует рассматривать как специально организованную форму реализации творчества и как особую форму познания. Будущий специалист обретает умения ... получать новое знание и использовать его для преобразования практики» [10, с. 1563]. Научно-исследовательская деятельность заключается в «решении особых познавательных задач, цель которых – создание нового научного знания» [11, с. 56].

Такая деятельность осуществляется осознанно и целенаправленно. В её основе лежат исследовательская активность и исследовательское поведение, проявление и развитие исследовательских способностей (видение проблематики исследуемых предметных областей, разработка гипотез, выявление и отбор теоретической и эмпирической информации, анализ, синтез и сопоставление полученных сведений, обобщение, формулирование выводов, определение перспектив дальнейшего исследования и т. д.). Научно-исследовательская работа (НИР) студента отличается от профессиональной деятельности исследователя своим обучающим характером: студент не только проводит научное исследование, но и учится его проводить, овладевает комплексом необходимых

для этого исследовательских компетенций, методологических знаний и методических умений, «функциональных навыков исследования как универсального способа освоения действительности» [9, с. 51].

Развитие способности к научно-исследовательской деятельности и формирование готовности её реализовывать являются составной частью образовательного процесса в вузе. Особо значима научно-исследовательская деятельность для магистерской подготовки обучающихся. Если уровень бакалавриата можно рассматривать в контексте формирования самостоятельных творческих исследовательских навыков, то уровень магистратуры – это постановка, структуризация, развитие и реализация исследовательского мышления [3, с. 358].

Вопрос организации и регулирования научно-исследовательской деятельности в высшем учебном заведении весьма актуален. Об этом свидетельствует количество публикаций по этой теме и их содержательные характеристики. Например, в работах О. В. Виноградовой [1], С. Г. Коростелевой [4], Т. В. Немчиновой и Т. А. Токтохоевой [9], М. В. Панкиной и С. В. Захаровой [10] рассматриваются различные аспекты организации научно-исследовательской работы как элемента профессионального образования. Исследования И. К. Ивановой [3] и Э. М. Ребко [12] свидетельствуют о значимости НИР выпускника вуза как важного звена его профессиональной компетентности.

Авторами данной статьи накоплен определённый опыт организации НИР магистрантов направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность». В Тюменском государственном институте культуры научно-иссле-

довательская работа рассматривается как системообразующий вектор образования, регламентированный федеральным государственным образовательным стандартом и учебным планом основной образовательной программы, интегрированный с научно-организационной работой: написание научных статей и тезисов, выступления с докладами на конференциях различного уровня являются обязательным компонентом НИР.

Проблемной ситуацией в данной предметной области является необходимость чёткого структурирования научно-исследовательской работы, однозначное установление места и роли результатов «текущих» научных исследований в процессе подготовки «итогового» научного исследования – магистерской диссертации. Для алгоритмизации её выполнения нами используется система разножанровых курсовых работы.

Целью данной статьи является определение места и роли каждого из жанров в научно-исследовательской деятельности магистрантов, характеристика методик их выполнения и взаимосвязей, разработка и представление теоретико-методологических основ выполнения курсовых работ как элементов НИР.

Н. В. Лопатина и К. В. Ивина подчёркивают значимость «формирования готовности к осуществлению полного цикла научного исследования» [6, с. 177]. Для построения подобного цикла нами был использован методологический подход к классификации научных исследований, разработанный В. С. Крейденко [5, с. 18]:

1) теоретическое исследование – теоретическое осмысление опыта, накопленного наукой и внедрение нового в практику; формулирование актуальности, проблемных ситуаций, целей и задач исследования;

2) функционально-прикладное исследование – ознакомление с необходимыми методами исследования (модифи-

цирование существующих, разработка новых методов) и выбор из них наиболее подходящих, исходя из задач конкретной исследовательской ситуации;

3) эмпирическое исследование – разработка методических рекомендаций по внедрению апробированных методов исследования, анализа и представления результатов в виде законченных научно-исследовательских разработок.

Данная классификация стала основой для выделения жанров курсовых работ и разработки авторской методики их выполнения [8].

Курсовые исследования магистрантов выполняются под руководством преподавателей кафедры библиотечно-информационной деятельности. Они характеризуются последовательной реализацией принципа интеграции теории и практики, логической и семантической взаимосвязью, преемственностью формирования информационных знаний, умений и навыков [7, с. 152].

Их результаты в той или иной степени могут стать основной для выпускной квалификационной работы в форме магистерской диссертации. Другими словами, магистерское научное исследование подвергается декомпозиции (процессу разделения общей цели на отдельные подцели, выстраиванию последовательности исследований), а затем композиции (агрегированию, комплексности) [2, с. 28] с доработкой и переработкой.

Выбор темы магистерской диссертации (и одновременно – направления научно-исследовательской работы) проходит в диалоге со студентом с учётом его бакалаврского образования, места работы, научных и профессиональных интересов. «Только при условии обеспечения личностного смысла научно-исследовательской работы студентов можно говорить о развитии творческой самостоятельности» [1, с. 138].

Первая курсовая работа (теоретическое исследование) предполагает анали-

тическое обобщение и интерпретацию теории по теме и проблеме, выбранным магистрантом для выполнения диссертации. Курсовая представляет собой законченную самостоятельную разработку, написанную на основе изучения документных источников в сфере библиотечного дела и смежных с ним отраслях, результат аналитико-синтетической переработки информации, документированной на различных носителях. Работа должна содержать обобщённые и критически представленные сведения об истории, современном состоянии, тенденциях и перспективах развития изучаемой темы.

В процессе проведения теоретического исследования студенту необходимо выявлять различные документные источники, отрабатывая навыки библиографического и полнотекстового информационного поиска, внимательно изучать найденную информацию, сравнивать позиции разных авторов и высказывать собственную аргументированную точку зрения, используя для подтверждения того или иного положения факты и статистические сведения. Для магистрантов, получивших не библиотечно-информационное бакалаврское образование, первая курсовая работа становится первым серьёзным «погружением» в предметную область. Теоретическое исследование позволяет выявить проблемные вопросы и «лакуны» в изучаемой теме, оценить степень её разработанности и тем самым наметить направления дальнейшей научно-исследовательской работы.

Вторая курсовая работа (функционально-прикладное (инструментальное) исследование) связывает между собой теоретическое и эмпирическое исследование. Она посвящена выявлению, отбору, описанию и оцениванию исследовательских инструментов (принципов и методов), их функций и возможности использования в прикладной исследо-

вательской сфере. Такое исследование проводится с ориентиром на конкретную базу – библиотеку или другую организацию документно-информационной сферы, учитываются возможности локализованного применения конкретных инструментов НИР.

На первом этапе функционально-прикладного исследования разрабатывается его программа – на основе реализованного теоретического исследования, с конкретизацией, уточнением, переформулированием материала. Общая характеристика и обоснование значимости исследуемой предметной области (с обязательным указанием и характеристикой проблемной ситуации, противоречия, требующего изучения и преодоления) представляет собой своего рода актуализированный реферат основной части предыдущей курсовой работы. Далее следуют такие элементы программы как цель и задачи исследования, объект и предмет исследования, база исследования с пояснением её выбора, гипотеза исследования.

На следующем этапе функционально-прикладного исследования изучаются методологические принципы, теоретические и эмпирические исследовательские методы, их функции и возможности использования на практике.

Методологические принципы – это атрибуты исследовательской деятельности, осознанные общие положения, ставшие основой исследования. Их главная функция – помочь исследователю грамотно определить направления исследовательской деятельности, выбрать методы исследования, которые могут обеспечить реализацию этих принципов. К методологическим принципам исследования относятся принцип развития, принцип историзма, принцип объективности, принцип целенаправленности, принцип системности и комплексности, принцип сравнения, принцип практики, принцип регионализма и другие. Маги-

странту предстоит изучить содержание и специфику реализации каждого из принципов, выбрать и охарактеризовать несколько принципов, согласованных с программой исследования и предлагаемых к использованию. В результате получается «досье методологических принципов»: название принципа и его краткое описание; обоснование выбора данного принципа, согласованность с темой и проблемой исследования; специфика реализации программы исследования в соответствии с данным принципом.

Следующее исследовательское действие – выбор и обоснование методов исследования. Метод – это конкретный способ исследования согласно выбранному методологическим принципам, их действенное выражение. Каждый метод представляет собой структурированную последовательность операций, приёмов и правил их реализации. Методы и их взаимосвязи составляют методику исследования – упорядоченную систему действий, конкретную реализацию совокупности различных методов для достижения поставленной цели, решения задач, изучения объекта и предмета, проверки гипотезы.

Студентам предлагается открытый (дополняемый) перечень методов сбора и обработки информации в процессе исследования: терминологические методы (терминологический анализ, операционализация понятий), методы изучения документов (в том числе контент-анализ и др.), метод анализа понятийного словаря, метод семантического дифференциала, библиометрический и вебметрический анализ, наблюдение, мониторинг, эксперимент, опросные методы (анкетирование, интервьюирование, в том числе, фокусированное, тестирование как опросно-диагностический метод), экспертные методы (методы экспертной оценки – экспертное интервью, экспертная комиссия, коллективная генерация

идей, метод Дельфи и др.), моделирование, SWOT-анализ, статистико-математические методы (метод ранжирования результатов и проч.), графические методы, специальные методы библиотечно-информационных исследований и т. д.

Непосредственно реализовывать методы исследования магистрантам не нужно, это является предметом следующей курсовой работы и магистерской диссертации в целом. Но необходимо изучить методы (как теоретические, так и эмпирические) и реализовать их грамотный, обоснованный выбор в соответствии с программой исследования. В результате вновь формируется своего рода досье – на этот раз «досье исследовательских методов». Каждый из выбранных методов характеризуется по определённому плану: название метода и его краткая характеристика; обоснование выбора метода; специфика реализации метода в контексте выбранных принципов исследования; связь метода с целью и задачами исследования, его значение для познания объекта и предмета исследования, для проверки гипотезы исследования; механизм реализации метода в проведении эмпирического исследования на конкретной базе (алгоритм операций и приёмов, правила реализации, условия реализации); возможное использование результатов реализации метода; взаимосвязь данного метода с другими элементами методики исследования; достоинства и недостатки метода; примеры реализации метода в других исследованиях аналогичной или близкой тематики (с обязательной ссылкой на источники информации).

Полученное студентами знание об исследовательских принципах и методах используется при первичном планировании следующей курсовой работы (эмпирического исследования) и при написании магистерской диссертации в целом.

Эмпирическое исследование – это этап научного познания, направленный

на апробацию и использование исследовательских инструментов в библиотечно-информационной практике, на формулирование рекомендаций по внедрению апробированных принципов и методов. Данная курсовая работа требует от магистранта углублённого теоретико-методологического владения темой, носит практико-ориентированный и рекомендательный характер.

На начальном этапе выполнения третьей курсовой работы дорабатывается и конкретизируется методологическая часть исследования, подразумевающая выявление и изучение проблем и терминов по теме, уточнение объекта и предмета, цели и задач исследования, его гипотезы, актуализация обзора публикаций. На втором этапе эмпирического исследования разрабатывается его методическая часть: приводятся описания и обоснования выбора методов и последовательности их применения (на основе выполненного функционально-прикладного исследования).

На третьем этапе создаётся аналитическая часть исследования, в которой последовательно приводятся полученные эмпирические результаты: описание базы исследования, информация о календарных сроках исследования, указываются оптимальные способы и средства сбора и обработки информации, подробно описывается механизм использования различных методов с промежуточными итогами, а также формулируются выводы по исследованию и предложения по улучшению ситуации. Этот раздел представляет собой ещё один этап научного познания, оформление нового знания и формирование определённого отношения к гипотезе исследования (в какой мере она оправдалась или была опровергнута). Выводы должны быть дополнены конкретными и корректными практическими рекомендациями по изменению изучаемого объекта, причём рекомендациями адресными, предназначенными конкретным специалистам

и организациям. Курсовая работа в жанре эмпирического исследования может рассматриваться как пилотажное (пробное) практическое исследование в контексте магистерской диссертации.

В состав справочного аппарата каждой курсовой работы входят введение, заключение, библиографический список, приложения. Учитывается специфика жанра: например, в заключение к теоретическому исследованию включается текстово-графическая модель, отражающая зависимости между основными элементами исследуемого объекта, а в заключении к функционально-прикладному исследованию характеризуется возможная последовательность использования методов при реализации эмпирического исследования на конкретной базе. Завершает каждую курсовую работу алфавитно-предметный указатель – итог предметного индексирования (предметизации) текста и средство поиска информации в нём.

Результаты исследований представляются публично: в форме защиты курсовой работы (доклада и ответов на вопросы). «Сформировать у студента навыки научного общения, научить его публичному выступлению с научной информацией – одна из актуальных задач профессиональной подготовки ..., решить которую в значительной мере возможно в процессе научно-исследовательской работы» [4, с. 60]. Также формой представления результатов НИР становятся научные публикации магистрантов – индивидуальные или в соавторстве с научными руководителями (минимум три публикации за период обучения), выступления на конференциях различного уровня. Основой для публикаций и докладов могут стать выполненные курсовые работы.

Таким образом, разработанная и внедряемая нами последовательность жанров курсовых работ является «ядром» научно-исследовательской деятельности магистрантов. Теоретическое, инстру-

ментальное и эмпирическое познание объекта и предмета исследования способствуют постепенному, преемственному и при этом основательному изучению темы и успешному выполнению магистерской диссертации. Научно-исследовательская работа, в рамках которой

проводятся разноплановые и взаимосвязанные исследования, формирует, развивает и совершенствует универсальные и профессиональные компетенции магистранта, его способность изучать мир и готовность к этому изучению.

### Список литературы

1. *Виноградова О. В.* Научно-исследовательская работа студентов туристского вуза как компонент подготовки в сфере фольклорно-этнографической анимации // Вестник Российской международной академии туризма. – 2012. – № 2-3. – С. 136–139.
2. *Гринберг Г. М., Лукьяненко М. В., Пак Н. И.* Организация непрерывной учебно-исследовательской деятельности студентов при выполнении дипломного проекта // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2008. – № 1. – С. 26–32.
3. *Иванова И. К.* Формирование модели специалиста на основе надпрофессиональной компетенции (НИРС) // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 12. – С. 350–358.
4. *Коростелева С. Г.* Организация научно-исследовательской работы в подготовке будущего учителя // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2018. – № 4 (9). – С. 56–62.
5. *Крейденко В. С.* Библиотечные исследования: учебно-методическое пособие. – М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 352 с. (Профессиональная библиотека школьного библиотекаря).
6. *Лопатина Н. В., Ивина К. В.* Курсовая работа как вид учебной деятельности в структуре подготовки библиотечно-информационных специалистов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 3. – С. 172–180.
7. *Маслакова М. В., Гракова Е. В., Кряжева М. Ф.* Формирование информационной культуры обучающихся направления подготовки «Библиотечно-информационная деятельность» в контексте жанрового курсового проектирования // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 2-1. – С. 146–154.
8. *Научно-исследовательская работа: учебно-методическое пособие по написанию, оформлению и защите курсовых работ обучающихся направления подготовки 51.04.06 «Библиотечно-информационная деятельность» / Тюменский государственный институт культуры, Кафедра библиотечно-информационной деятельности; под общей редакцией М. В. Маслаковой; редакторы-составители Е. В. Гракова, М. Ф. Кряжева. – Тюмень: Редакционно-издательский центр Тюменского государственного института культуры, 2019. – 72 с.*
9. *Немчинова Т. В., Токтохоева Т. А.* Организация научно-исследовательской работы студентов // Вестник Бурятского государственного университета. – 2011. – № 15. – С. 51–55.
10. *Панкина М. В., Захарова С. В.* Методы творческого мышления как составляющая подготовки к научно-исследовательской деятельности студентов-экологов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13, № 1-6. – С. 1563–1565.
11. *Примчук Н. В.* Научно-исследовательская работа студентов в деятельностном аспекте // Вестник Герценовского университета. – 2008. – № 11 (61). – С. 55–58.
12. *Рибко Э. М.* Организация научно-исследовательской работы магистрантов педагогического образования (на примере магистерской программы «Социальная безопасность в городской среде») // Педагогика высшей школы. – 2016. – № 3.1. – С. 172–177.

**Евтихов Олег Владимирович**

*кандидат психологических наук, доцент, начальник кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Сибирского юридического института МВД России», г. Красноярск. E-mail: evtikhov2003@mail.ru*

**Евтихов Денис Олегович**

*Преподаватель Красноярского колледжа радиоэлектроники и информационных технологий, г. Красноярск. E-mail: evtihov2008@yahoo.com*

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ ВУЗА МВД РОССИИ)**

В статье рассматривается организационная культура как компонент образовательной среды вуза на примере образовательной организации МВД России. В ней приведен краткий обзор современного состояния исследования феномена «организационная культура» и особенностей его влияния на результативность профессиональной (учебной) деятельности, раскрывается общее представление об организационной культуре, содержание таких артефактов организационной культуры, как символика, форменная одежда, правила и нормы, традиции и ритуалы, применительно к ведомственным вузам МВД России, а также особенности их формирования и поддержания.

*Ключевые слова:* организационная культура, образовательная среда, курсант, образовательная организация, преподаватель, профессиональная компетентность, формирование.

**Evtikhov Oleg Vladimirovich**

*Siberian Law Institute of Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Krasnoyarsk. E-mail: evtikhov2003@mail.ru*

**Evtikhov Denis Olegovich**

*Krasnoyarsk College of radio electronics and information technologies, Krasnoyarsk. E-mail: evtihov2008@yahoo.com*

## **FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ORGANIZATIONAL CULTURE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY (ON THE EXAMPLE MIA UNIVERSITY OF RUSSIA)**

The article deals with the organizational culture as a component of the educational environment of the University on the example of the educational organization of the Ministry of internal Affairs of Russia. It provides a brief overview of the current state of the study of the phenomenon of "organizational culture" and the features of its impact on the effectiveness of professional (educational) activities, reveals a General idea of organizational culture, the content of such artifacts of organizational culture as symbols, uniforms, rules and regulations, traditions and rituals in relation to departmental universities of the Ministry of internal Affairs of Russia, as well as features of their formation and maintenance.

*Keywords:* organizational culture, educational environment, cadet, educational organization, teacher, professional competence, formation.

В настоящее время вклад в процесс формирования профессиональной компетентности обучающихся в современных вузах вносят не только мероприятия учебного процесса, но и внеучебные мероприятия, а также характер профессионального и межличностного взаимодействия между субъектами образовательного процесса. При этом важным компонентом образовательной среды образовательной организации является организационная культура, которая выступает носителем и транслятором профессиональных правил, норм и ценностей профессиональной деятельности, выполняет нормативно-регулирующую, интеграционную, адаптивную и охранную функции. Поэтому для совершенствования образовательного процесса вуза необходимо исследование не только вопросов специфики педагогического взаимодействия преподавателей и обучающихся, но и проблем формирования образовательной среды в целом, в которой находятся обучающиеся.

Проблема формирования профессионально-ориентированной организационной культуры особенно актуальна для ведомственных образовательных организаций силовых структур (МВД России, МЧС России, Вооруженных сил РФ). Учебно-служебная деятельность курсантов подчинена требованиям устава и субординационных отношений, определяется приказами, правилами, нормами, ценностями и традициями, которые аккумулированными в организационной культуре вуза. Поэтому организационная культура является важным компонентом образовательной среды современного вуза, выступает носителем и транслятором профессиональных правил, норм, традиций, и ценностей профессиональной деятельности, выполняет нормативно-регулирующую, интеграционную, адаптивную и охранную функции. Именно рассмотрению проблемы управляемого формирования

здоровой профессионально ориентированной организационной культуры, способствующей формированию профессиональной компетентности обучающихся в современных вузах МВД России уделяется особое внимание.

При подготовке данной статьи авторами решалась задача анализа основных профессиональных компонентов организационной культуры вуза МВД России, значимых для формирования профессиональной компетентности обучающихся, а также определения направлений их целенаправленного формирования.

Несмотря на то что в нашей стране термин «организационная культура» стал активно использоваться сравнительно недавно (1970–1980 гг.), в последние десятилетия к ее изучению привлечено внимание многих исследователей и практиков. Последнее связано с тем, что установлена взаимосвязь между организационной культурой и эффективностью деятельности организации. Исследование организационной культуры проводили исследователи Э. Шейн (1992) – являющийся основоположником организационной психологии и описавшим уровни и структуру организационной культуры [11]; К. Камерон и Р. Куинн (2001), разработавшие различные подходы диагностики параметров организационной культуры [5]. Из числа отечественных исследований можно выделить работы: Т. О. Соломанидина (2004) – исследовала проблему организационной культуры в контексте совершенствования системы управления организации [10]; М. В. Ионцева (2006) – разрабатывала социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза [4]; Л. Н. Аксеновская (2007) – разрабатывала ордерный подход к изучению социально-психологических факторов и условий развития организационной культуры [1]. В числе более поздних исследований

можно выделить работы О. А. Маршуба (2016) – анализировала сущность и взаимозависимость феноменов «организационная культура» и «культура» [16]; И. С. Некрасова (2017) – разрабатывал социально-психологические условия развития организационной культуры подразделений силовых структур [7]; М. Д. Сметаниной (2018) — анализировала проблему различения организационной и корпоративной культур [9] и др.

При этом проблема анализа особенностей организационной культуры современного вуза как составляющей образовательной среды мало разработана.

Первоначально необходимо внести ясность в понятийный аппарат, так исследователями предлагаются различные определения организационной и корпоративной культуры. В одних случаях эти понятия представляются как синонимы, а в других – противопоставляются. Так, Т. О. Соломанидина описывает организационную культуру как – «социально-духовное поле компании, формирующееся под воздействием материальных и нематериальных, явных и скрытых, осознаваемых и неосознаваемых процессов и явлений, определяющих единство философии, идеологии, ценностей, подходов к решению проблем и поведения персонала компании и позволяющих организации продвигаться к успеху». [10] Э. Шейн – как набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих людям ориентиры их поведения и действий». [11] И. В. Грошев – как систему ценностей, убеждений, норм, ролей, правил, которые направляют деятельность организации». [8]

Т. Ю. Базаров различает понятия «организационная» и «корпоративная» культура, представляя под организационной культурой интегральную характеристику организации (систему управления, образцы поведения, спо-

собы оценки результатов деятельности и т. п.), данную в языке определенной типологии, а под корпоративной культурой – сложный комплекс предположений, бездоказательно принимаемых большинством сотрудников организации (миссия, видение, ценности, нормы и т. п.), случайно сформированных, позаимствованных или достигнутых каким-либо иным путем и достаточно эффективно послуживших организации, чтобы быть признанными и достойными для передачи новым поколениям членов организации. [2]

В данной статье мы не будем разделять эти понятия и под термином «организационная культура» (применительно к вузу МВД России) понимается – *совокупность коллективных базовых представлений, групповых норм, традиций, ритуалов и ценностей, определяющих особенности поведения и взаимодействия сотрудников и обучающихся образовательной организации, а также функционирующей в ней системы управления.*

Внимание исследователей к изучению организационной культуры вузов МВД России имеет особое значение в контексте формирования профессиональной компетентности курсантов. Спецификой подобных вузов, является то, что они являются закрытыми образовательными организациями, курсанты значительную часть времени находятся на территории вуза с ограничением свободы выхода за его пределы. Поэтому существенная часть профессионального и социального взаимодействия обучающихся происходит в пространстве образовательной организации – в организационной культуре вуза, вносящей существенный вклад в формирование личности и профессиональной компетентности обучающихся.

При этом особенностью организационной культуры вуза является высокая сменяемость её носителей – обучаю-

щихся. Каждый год выпускаются курсанты, окончившие образовательную программу и зачисляются на обучение гражданские лица. Это придает организационной культуре большую динамику и требует приложения постоянных усилий по реинтеграции первокурсников, обеспечение принятия ими существующих профессиональных правил и норм поведения.

Организационная культура вуза МВД России состоит из множества взаимосвязанных компонентов, в том числе сложившихся в органах внутренних дел и образовательной организации традиций и ритуалов, норм и правил поведения, особенностей профессионального и управленческого взаимодействия сотрудников и обучающихся и др. Для анализа организационной культуры вуза МВД России мы использовали модель Э. Шейн описавшего уровни и структуру организационной культуры, выделив в ней три базовых уровня: 1) внешний (поверхностный) – видимые артефакты организационной культуры; внутренний (подповерхностный) уровень – провозглашаемые в организации и принимаемые сотрудниками общие ценности, убеждения и нормы поведения; 3) глубинный – основополагающие культурные представления.

Наиболее управляемыми в контексте формирования профессионально ориентированной организационной культуры вуза МВД России являются артефакты внешнего и внутреннего уровней. Рассмотрим наиболее значимые из этих компонентов.

*Государственная и ведомственная символики организации.* Представление в образовательной организации государственной и ведомственной символики являются значимым компонентом организационной культуры образовательной организации МВД России. Государственная и ведомственная символика отражает государственную и ведомственную при-

надлежность образовательной организации и специфику профессиональной деятельности. Государственная символика (флаги, знамена, портреты и т. п.) – подчеркивает значимость государственной службы, к которой относится и служба в органах внутренних дел. Ведомственная символика отражается в бланках, логотипах, монументах, знаменах и т. п., а также используется в системе наглядной агитации (стенды, банеры, доски почета и т. п.) и обеспечивающей воспитание личности курсантов в духе патриотизма, приверженности общечеловеческим и профессиональным ценностям, соблюдения норм профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел.

Форменная одежда и внешний вид курсантов как сотрудников органов внутренних дел – является одним из наиболее заметных компонентов организационной культуры вуза МВД России. Ее ношение подчеркивает ведомственную принадлежность курсантов, а соответственно предполагает и приверженность профессиональным ценностям.

Формирование у курсантов культуры ношения форменной одежды сотрудника органов внутренних дел предполагает соблюдение требований внешнего вида: иметь аккуратно пригнанный, чистый и отглаженный мундир, рубашку, брюки (юбку); наличие и правильное ношение знаков отличия (погон, шевронов). Все предметы форменной одежды должны отвечать установленным описаниям, быть тщательно подогнанными и содержаться в безупречном состоянии. Запрещается смешивать предметы форменной и гражданской одежды, держать руки в карманах, ходить в нечищенной и стоптанной обуви, а также в форменной одежде, утратившей надлежащий вид. Обувь при ношении форменной одежды должна быть установленного образца, в исправном состоянии и вычищена до блеска.

Регламентирована и прическа – у мужчин: классика, средней длины, аккуратная; у женщин: элегантная, аккуратная стрижка, длинные волосы аккуратно уложены. Не приветствуются яркие, неестественные оттенки цвета волос, необходимо иметь скромную и аккуратную прическу и др. Курсантам не рекомендуется отращивать бороду, длинные бакенбарды, выбривать голову, носить ювелирные украшения (за исключением обручального кольца), делать татуировки, носить пирсинг. Духи или туалетная вода, прочие средства парфюмерии и косметики не должны доставлять неудобства окружающим. Духи должны чувствоваться слегка и только при приближении.

Соблюдение требований к внешнему виду и ношению форменной одежды контролируется на ежедневных построениях, разводах, строевых смотрах. При этом ношение форменной одежды курсантами не приводит к автоматической актуализации профессиональных ценностей и требует дополнительных целенаправленных действий со стороны носителей профессиональной культуры (постоянного состава) по отношению к обучающимся, направленных на трансляцию профессиональных ценностей и обеспечение принятия.

*Правила и нормы* – с формальной точки зрения это закрепленные в образовательной среде вуза (письменно или устно) стандарты поведения, которых придерживаются ее сотрудники и обучающиеся в процессе деятельности и профессионально-служебного взаимодействия. При этом правила регламентируются в нормативных документах (приказах, распоряжениях, инструкциях, рекомендациях). Нормы могут быть не прописаны письменно, но выполняться, потому что «так принято» в организационной культуре.

*Традиции и ритуалы* – являются еще одним значимым компонентом органи-

зационной культуры вуза МВД России. Традиции присущи каждому обществу и многие из них представляют собой совокупность устойчивых обычаев, идеалов, норм и правил поведения, в которых запечатлен культурно-национальный опыт борьбы, развития и созидания. Традиция – это разновидность обычая, отличающаяся повторяемостью из поколения в поколение, а соответственно и особой устойчивостью. В правоохранительных органах традиции также являются своеобразным духовным кодексом, оберегаемым и поддерживаемым неукоснительным соблюдением требований, изложенных в нем и передающийся из «поколения в поколение».

В вузах МВД России соблюдаются многие воинские традиции которые являются частью национально-государственных традиций. Под ними понимаются исторически сложившиеся устойчивые специфические формы профессиональных отношений в правоохранительных органах в виде установленного порядка, правил и норм поведения военнослужащих, сформированных ценностей и поддерживаемых обычаев. В организационной культуре вуза МВД России традиции выполняют следующие функции: нормообразующую – формируют стандарты последовательности действий, которых придерживаются сотрудники в процессе взаимодействия; регулятивную – регулируют отношения и связи внутри вуза; сохранно-консервативную – сохраняют позитивный опыт вуза как организации и препятствуют «бездумным» нововведениям. Формируя порядок поведения и взаимодействия сотрудников, традиции также вносят существенный вклад в подготовку специалистов в вузах МВД России и оказывают значительное влияние на их морально-психологическое состояние.

Особое внимание в ведомственных вузах уделяется ритуалам. Ритуалы являются значимыми компонентами орга-

низационной культуры они закреплены в уставах, наставлениях, инструкциях, положениях. Под ритуалами подразумеваются повторяющиеся действия и процедуры, имеющие символическое значение. Так ритуалы заступления на дежурство, развод и смена караула, строевые смотры, парады, общие вечерние проверки, учения – раскрывают взаимосвязь учебной и служебной деятельности, курсантских будней, воспитывают профессионально важные качества сотрудника полиции. Ритуал принятия присяги не только приобщает курсантов к организационно-профессиональной культуре МВД России, но задает отношение курсантов к правоохранительной деятельности в виде принятия соответствующих обязательств.

Прикладной смысл ритуала в том, что он на сознательном и бессознательном уровнях оказывает определенное эмоциональное воздействие на сотрудников, создавая у них ощущение единства, психологической готовности к выполнению приказов распоряжений.

Для формирования профессионально ориентированной организационной культуры в вузах МВД России проводятся ритуалы, связанные с: государственной символикой: вручение Знамени, вынос Знамени, относ Знамени и др.; поступлением на службу в правоохранительные органы: принятие присяги, посвящение в сотрудники органов внутренних дел и др.; добросовестным исполнением служебных обязанностей: вручение государственных и ведомственных наград, нагрудных знаков, объявление поощрений и т. п.; выполнением служебных обязанностей в местах постоянной дислокации: построения, строевые смотры, прохождение торжественным маршем, вечерней проверки и др.; выполнением служебных обязанностей вне места постоянной дислокации: проводы личного состава, командированного для выполнения спе-

циальных заданий в других регионах, встреча личного состава после выполнения специальных заданий и т. п.; отданием почестей: возложение венков, цветов к памятникам, мемориалам, обелискам сотрудников, погибших при исполнении служебных обязанностей, и т. п.; завершением службы: проводы сотрудника в отставку, чествование ветеранов и др. [3]

В заключение на основе проведенного краткого анализа можно выделить следующие направления формирования профессионально ориентированной организационной культуры вуза МВД России:

- представление в образовательной организации государственной и ведомственной символики (флагов, знамен, портретов и т. п.) отражающих государственную и ведомственную принадлежность образовательной организации и специфики профессиональной деятельности;

- формирование в образовательной организации системы наглядной агитации (стенды, банеры, доски почета и т. п.) обеспечивающей воспитание личности курсантов в духе патриотизма, приверженности общечеловеческим и профессиональным ценностям, соблюдения норм профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел;

- формирование ценностного отношения курсантов, преподавателей и сотрудников вспомогательных служб образовательной организации к ношению форменной одежды сотрудника органов внутренних дел;

- поддержание в образовательной организации МВД России ведомственных и воинских традиций и ритуалов, закрепленных в уставах, наставлениях, инструкциях и положениях;

- формирование в образовательной организации и обеспечение принятие курсантами норм и правил поведения сотрудника органов внутренних дел в соответствии кодексом этики и служебного поведения государственных

служащих Российской Федерации и муниципальных служащих.

При этом следует учитывать и значимую особенность организационной культуры любого вуза – это наличие как минимум двух глобальных субкультур: культуры обучающихся и культуры преподавателей (а также обеспечивающего персонала). Эти субкультуры не тождественны. При этом необходимо учитывать и неоднородность указанных субкультур. Так специфика профессио-

нальной деятельности преподавательского и обеспечивающего персоналов вуза различна. Это вызывает необходимость дополнительного исследования различных субкультур образовательных организаций и особенностей их влияния на процесс формирования профессиональной компетентности обучающихся в современных вузах.

### Список литературы

1. Аксеновская Л. Н. Социально-психологическая модель организационной культуры: концепция, методология, технология изменения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2008. – 41 с.
2. Базаров Т. Ю. Управление персоналом. Практикум. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 239 с.
3. Евтихов О. В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: монография. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 181 с.
4. Ионцева М. В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: автореф. дис. ... д-ра психол. – М., 2006. – 46 с.
5. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры: пер. с англ. / под ред. И. В. Андреевой. – СПб.: Питер, 2001. – С. 50–121.
6. Маршуба О. А. Культура и организационная культура: сущность и взаимозависимость феноменов // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № 13. – С. 38–43.
7. Некрасов И. Н. Социально-психологические условия развития организационной культуры подразделений силовых структур: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2017. – 24 с.
8. Организационная культура / И. В. Грошев [и др.]. – М.: Юнити-Дана, 2004. – 288 с.
9. Сметанина М. Д. К вопросу о соотношении понятий «организационная культура» и «корпоративная культура» // Гуманитарная парадигма. – 2018. – № 3 (6). – С. 63–69.
10. Соломанидина Т. О. Организационная культура компании. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 624 с.
11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство: пер. с англ. / под ред. Т. Ю. Ковалевой. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с.

**Чернышенко Елена Геннадьевна**

*Учитель, методист, МБОУ Гимназия № 14 «Университетская»,  
г. Новосибирск. E-mail: solnce\_sib@mail.ru*

**Судоргина Любовь Вилениновна**

*Заслуженный учитель Российской Федерации, директор,  
МБОУ Гимназия № 14 «Университетская», г. Новосибирск.  
E-mail: lubov\_sudorgina@mail.ru*

## **РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ГИМНАЗИИ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>**

В статье рассматривается проблема реализации технологического образования школьников в современной гимназии. Отмечается необходимость формирования профессиональных компетенций педагогов в системе образовательного учреждения в условиях реализации современной концепции технологического образования.

*Ключевые слова:* концепция технологического образования, технологическое образование школьников, формирование профессиональных компетенций, профессиональные компетенции педагогов, образовательная система гимназии.

**Chernyshenko Elena Gennadievna**

*Teacher, Methodist, Gymnasium No. 14 "University", Novosibirsk.  
E-mail: solnce\_sib@mail.ru*

**Sudorgina Ljubov' Vileninovna**

*Honored Teacher of the Russian Federation, the Head,  
Gymnasium No. 14 "University", Novosibirsk. E-mail: lubov\_sudorgina@mail.ru*

## **DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF GYMNASIUM TEACHERS IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF THE CONCEPT OF TECHNOLOGICAL EDUCATION**

The article deals with the problem of implementation of technological education of schoolchildren in a modern gymnasium. It is noted that it is necessary to form professional competences of teachers in the system of educational institutions in the conditions of implementation of the modern concept of technical education.

*Keywords:* the concept of technological education, technological education of schoolchildren, the formation of professional competencies, professional competence of teachers, the educational system of the gymnasium.

---

<sup>1</sup> Статья выполнена в рамках гранта Министерства просвещения Российской Федерации в форме субсидий на поддержку проектов, связанных с инновациями в образовании, ведомственной целевой программы «Развитие современных механизмов и технологий дошкольного и общего образования», подпрограммы «Развитие дошкольного и общего образования» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», конкурс 2019-01-09 «Внедрение современных моделей реализации школьного технологического образования».

Технология – одна из важных предметных областей образовательной программы современного общеобразовательного учреждения России в условиях перехода к информационному обществу [1; 3; 5; 8]. Концептуальные основы преподавания предметной области «Технология» расставляют ориентиры для профессионального развития педагогов, тем более что содержание данной области осваивается в рамках разных предметов учебного плана, а также в системе внеурочной деятельности.

В настоящее время изменяются требования не только к деятельности учителей технологии, но и к условиям развития технологической грамотности школьников [2; 4; 6; 7; 11]. В связи с этим в МБОУ Гимназия № 14 «Университетская» осуществляется переход на мультимодульный принцип проведения уроков технологии, целенаправленное совершенствование материально-технической базы.

В гимназии была разработана и апробирована система действий администрации и педагогов учреждения:

1. Ознакомление педагогического коллектива с логикой стратегии Национальной технологической инициативы Школа в контексте национальных проектов.

2. Поиск партнеров для развития в данном направлении.

3. Изучение нормативно-правовых, методических и иных документов.

4. Анализ материально-технической базы учреждения и образовательной среды г. Новосибирска.

5. Выявление дефицитов образовательной среды учреждения, особое внимание уделено кадровому потенциалу.

6. Организация общегимназических мероприятий: индивидуальные проекты, коллективные годовые проекты, профильные смены и т. д.

7. Участие учеников учреждения в различных чемпионатах, олимпиадах, конкурсах, соревнованиях.

8. Интеграция профессиональной деятельности учителей технологии, информатики, экономики, физики, руководителя школьного информационно-библиотечного центра, педагогов дополнительного образования.

9. Повышение квалификации педагогов учреждения в соответствии с выявленными дефицитами.

10. Участие в различных активностях, например, только в 2019 г.: победа в конкурсном отборе на предоставление в 2019 г. гранта; форум «Глобальное технологическое лидерство»; всероссийская конференция «Технологическое образование»; Международная агропромышленная выставка «Сибирская аграрная неделя»; Международные инженерные игры и др.

11. Презентация опыта работы в учреждении, в том числе и по развитию профессиональной компетенции педагогов в методической сети участников сетевого сообщества инновационного проекта «Полигон высоких технологий – центр компетенций технологического образования».

В 2017–2018 учебном году наша образовательная организация включилась в деятельность городского гуманитарно-просветительского проекта «Гуманитарный Технопарк». Это инновационный педагогический проект, направленный на создание экосистемы для выявления и поддержки профессионального роста талантливых педагогов, овладения ими профессиональными компетенциями для выращивания талантов НТИ – управленческих, инженерных и других кадров, необходимых стране для перехода к инновационной экономике. Благодаря совместной работе была создана матрица развития нашего учреждения в логике НТИ. Но главный результат – погружение педагогического коллектива в совершенно новую концепцию, которая на первый взгляд далека от школьного образования, но на самом деле идеи

Национальной технологической инициативы впоследствии стали активно воплощаться в работе системы образования города Новосибирска.

В контексте изменений нами особое внимание было уделено поиску социальных партнеров. В условиях города-миллионника, которым является Новосибирск, этот процесс оказался быстрым и эффективным. Вузы нашего города сами активизировались в поиске школ и новых форм партнерства. В настоящее время нашими партнерами по развитию инженерного образования являются Новосибирский государственный технический университет, Сибирский государственный университет геосистем и технологий, Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет «СИБСТРИН». Кроме того, мы взаимодействуем с реальными производствами. При таком подходе к сетевому взаимодействию, открываются новые возможности, такие как формирование распределённого кванториума с использованием современного технологического оборудования и высококвалифицированных кадров вузов для развития навыков XXI века учителей и учащихся.

Кроме того, чтобы обеспечить мотивацию профессионального развития педагога, необходимо создать определенные условия. В нашем случае – это создание новой образовательной среды. Мы назвали её «Полигоном высоких технологий». Полигон – понятие, пришедшее из военной отрасли, – специально отведённая и подготовленная территория (участок суши, неба или моря), который предназначен для подготовки (обучения) личного состава и испытаний различных видов вооружения и военной техники; подготовка и обучение личного состава, испытания. Под полигоном высоких технологий в нашей гимназии мы понимаем систему образовательных пространств, оснащенных современ-

ным оборудованием, обеспечивающих развитие современной инфраструктуры образовательной организации, обеспечивающих технологическую подготовку учащихся и учителей для развития навыков XXI века.

В логике полигона высоких технологий успешно функционируют 11 образовательных пространств. Каждое пространство описано в модели специальной матрицы и выполняет свою глобальную миссию и цель. В начале учебного года учащиеся вправе выбрать пространство для посещения интерактивных занятий в соответствии с интересами – предметные лаборатории, направленные на развитие предметных навыков (био, физ, хим, лингво, техно, housemanagement) и пространства, направленные на развитие экзистенциальных и кроссконтекстных навыков (софт, бизнес, медиа, project).

В нашем учреждении создано еще одно уникальное пространство Kidsлаб. В этом пространстве занимаются ученики начальной школы и уже в совсем юном возрасте пробуют свои силы в серьезных вопросах моделирования, конструирования, алгоритмике, куборо, монополии, бизнеса. Синергия «учителя-дети» в логике полигона высоких технологий дает старт индивидуальным проектам, которые успешно представляются на фестивалях и конференциях (каждый в своем направлении), позволяет мониторить рынок трендов, заниматься внутришкольным бенчмаркингом и инжинирингом, при этом создавая настоящую акмеологическую среду для постоянного развития.

Каждое пространство занимает свою нишу в образовательном пространстве гимназии. Предметные лаборатории – модернизированные учебные кабинеты, пространства, направленные на развитие экзистенциальных и кроссконтекстных навыков – специальные пространства отдельного здания полигона высоких технологий.

Каждое образовательное пространство развивает свою материально-техническую базу в соответствии с требованиями и подходами к «новому образованию». Плюсом каждого руководителя пространств является предметный анализ запросов потребностей и приобретение тех единиц, которые действительно нужны. У нас нет ничего лишнего, что позволяет сократить транзакционные издержки и качественно взаимодействовать с социальными партнерами, использовать их инфраструктуру. В этом году наша школа стала победителем конкурсного отбора в рамках Государственной программы Министерства просвещения Российской Федерации на предоставление субсидии на поддержку проектов, связанных с инновациями в технологическом образовании. Выиграв грант, мы получили возможность презентации инновационного опыта, развития ресурсной базы для организации пространств физLab, технологический хаб.

В условиях новой образовательной среды педагоги стали более активно находить точки роста профессионального развития, да и администрация осуществляет управленческие решения в соответствии с новыми условиями. Так, например, в 2018–2019 учебном году 12 % повысили свою квалификацию по формированию трендовых навыков современного учителя. Осенние каникулы этого учебного года стали рубежом в кадровой политике – 100 % коллектива успешно повысили свою квалификацию по дополнительной профессиональной программе «Формирование системы метапредметных и межпредметных результатов в контексте международных исследований».

В системе методической работы нашей организации реализуется индивидуальный подход к каждому педагогу [9; 10]. Все учителя нашей гимназии ведут индивидуальную папку, в которой

выделены следующие разделы: программа развития педагога, педагогический мониторинг, портфель достижений педагога. Кроме того, ежегодно в феврале проводится собеседование администрации и педагогов, во время которого выявляются проблемы и достижения педагогической деятельности. Все это позволяет увидеть достижения каждого педагога. В этом контексте мы разработали новую модель наставничества (рис.), которая предусматривает сопровождение трех групп педагогов, нуждающихся в наставничестве: молодые специалисты, опыт которых не превышает трех лет; учителя, начинающие работать в учреждении; учителя, испытывающие проблемы профессиональной деятельности по отдельным направлениям.

Так, в течение 2017–2019 годов были пройдены курсы наставничества и курсы повышения квалификации:

1. «Инженерные технологии в метапредметной деятельности» на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет».

2. «Задачи алгоритмизации и программирования в условиях ФГОС ОО» на базе ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования».

3. «Аддитивные технологии» в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого.

4. «Реализация задач дорожных карт Национальной технологической инициативы и программы «Цифровая экономика» г. Владивосток, участник программы «Остров 20.35»

5. Пройдена программа от Академии наставников «Школа наставников» Новосибирск, Академпарк, «Точка кипения».

6. Сертификат эксперта регионального чемпионата «Молодые профессионалы» Новосибирской области – 2019 по компетенции мобильная робототехника



7. Пройден онлайн-курс «Наставник проектной деятельности» по программе АСИ.

8. Пройдена стажировка «Наставник для сопровождения проектных команд» финала кубка Преактум «Практики Будущего» Сколково, Кружковое движение.

Тем не менее, системность проделанной нами работы не обеспечила нам отсутствие кадровых проблем. В чем эти проблемы выражаются?

Во-первых, при переходе на мультимодульный принцип проведения уроков технологии возник вопрос о нагрузке учителей технологии в связи с недостаточной развитостью их компетенции в области программирования, моделирования и робототехники, а это инвариантные модули, изучение которых обязательно для всех учеников. Для решения проблемы мы перешли на универсальные программы уроков технологии, распределив модули в соответствии с имеющимися возможностями педагогов. Часть модулей, связанных, например, с технопредпринимательством, мы вынесли в пространство внеурочной деятельно-

сти, расширив вариативные модули по технологии. При этом мы столкнулись с консерватизмом педагогов, которые с предубеждением отнеслись к новым идеям. Два учебных года осуществляется переход на модульный принцип: и учителя, и администрация видят существенные перемены в качестве подготовки детей.

Во-вторых, курсы повышения квалификации и профессиональная переподготовка педагогов не соответствует современным условиям, по их итогам учителя не получают компетенций, которые позволили бы качественно изменить профессиональную деятельность. Возник вопрос: Как мотивировать педагогов к профессиональному развитию и взаимодействию? В образовательном процессе гимназии предпринимаются следующие шаги. 1 шаг. Социометрическое исследование педагогического коллектива. 2 шаг. Использование современных методик групповой работы взрослых, коуч-технологий, самообразование, наставничество. 3 шаг. Создание профессиональной коммуникатив-

ной (виртуальной и реальной) среды для педагогов. Кроме того, для создания профессиональной коммуникативной виртуальной среды для педагогов, уча-

ствующих в школьном технологическом образовании мы предлагаем включиться в федеральную методическую сеть.

### Список литературы

1. Бершадская Е. А., Бершадский М. Е., Лутцева Е. А., Семибратов А. М., Осипова М. Б. Актуальность, тенденции и проблемы внедрения концепции развития технологического образования в системе общего образования Российской Федерации // Профильная школа. – 2017. – № 5. – С. 46–61.
2. Будыгина А. А., Терсков Е. В., Капустина Т. В. Индивидуально-личностные характеристики специалистов творческих профессий // Смальта. – 2017. – № 1. – С. 22–25.
3. Буров М. П. Интеграция образования, науки и бизнеса как условие эффективного научно-технологического развития России // Промышленное и гражданское строительство. – 2016. – № 11. – С. 60–66.
4. Диннер И. В. Профессиональная ориентация молодежи с учетом особенностей современного поколения // Смальта. – 2015. – № 3. – С. 11–13.
5. Егоров С. Б. Техническое образование молодежи – центры технологической поддержки дополнительного образования детей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 6–5. – С. 920–927.
6. Иванов В. А. О перспективах технологического образования в России // Евразийский союз ученых. – 2015. – № 5–4 (14). – С. 60–62.
7. Нурутдинова А. Р., Дмитриева Е. В. Технологическая платформа образования: образование как отрасль экономики // Педагогика и современность. – 2015. – № 1 (15). – С. 29–34.
8. Осипенко Л. Е. Интеграция науки, образования, бизнеса в формате научно-практического обучения школьников // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – № 6. – С. 212–231.
9. Судоргина Л. В. Научно-методическое сопровождение педагогов, внедряющих индивидуализацию в образовательный процесс // Вестник педагогических инноваций. – 2017. – № 2 (46). – С. 77–81.
10. Судоргина Л. В. Реализация концепции индивидуального сопровождения учащихся в гимназии // Вестник педагогических инноваций. – 2018. – № 2 (50). – С. 94–98.
11. Хотунцев Ю. Л. Дискуссии о технологическом образовании школьников в РФ и проблемы создания всероссийской ассоциации технологического образования // Современное технологическое образование: материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Московский педагогический государственный университет. – М., 2018. – С. 8–15.

## АВТОРАМ

### *Правила направления, рецензирования и опубликования научных статей*



1. «Вестник педагогических инноваций» – официальное издание научно-практического направления, учрежденное федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет» (ПИ № ФС77-76344 от 19 июля 2019 г.), в котором публикуются ранее не опубликованные научные статьи, посвященные продвижению в научно-педагогической среде инновационных подходов в педагогике, разработок современных образовательных технологий, методов и технологий инновационного менеджмента в системе образования.

2. «Вестник педагогических инноваций» – рецензируемое научное издание. Материалы, поступившие в редакцию, проходят рецензирование с анализом новизны их содержания. Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих ее тематике, с целью их

экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

3. Требования к материалам, подготовленным к печати.

3.1. Материалы должны быть подготовлены к печати, содержание статьи должно быть проверено автором на предмет грамматических, стилистических ошибок и отвечать научно-умному стилю изложения материала.

3.2. Метаданные статьи на русском и английском языках:

– сведения об авторе (авторах): ФИО полностью, должность, ученое звание, место работы, адрес электронной почты, город;

– название статьи (заглавными буквами);

– аннотация (не менее 500 символов), в которой должны быть четко сформулированы цель статьи и основная идея работы;

– ключевые слова (не менее 7).

3.3. Автор в статье должен: обозначить проблемную ситуацию, методологию исследования; раскрыть основное содержание, соответствующее тематике журнала; сделать выводы.

3.4. В конце статьи приводится список литературы (не менее 10 источников), на который опирался автор (авторы) при подготовке статьи к публикации. Список литературы должен иметь сплошную нумерацию по всей статье, оформляться в квадратных скобках, размещаться после цитаты из соответствующего источника. Список литературы оформляется строго по ГОСТ Р 7.0.5–2008.

3.5. Статьи отправлять по адресу: [vestnik.ped.innov@gmail.com](mailto:vestnik.ped.innov@gmail.com)

3.6. Статьи регистрируются редакцией. Датой представления статьи в журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

3.7. Подробная информация о журнале и правилах направления, рецензирования и опубликования научных статей журнала «Вестник педагогических инноваций» размещена на странице <http://nspu.ru/resursi/journals/vestnik/>

Статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с некорректно оформленным списком литературы, отклоняются.

4. Направление заказов на индивидуальную подписку по адресу: 630126, Новосибирск, ул. Виллюйская, 28. Редакция журнала «Вестник педагогических инноваций».

Подписной индекс журнала № 46820 по каталогу Агентства Роспечать («Пресса России») <http://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/f46820/>