

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тульский государственный университет»**

**16+**

**ISSN 2312-2374**

**ИЗВЕСТИЯ  
ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**ПЕДАГОГИКА**

**Выпуск 3**

**Тула  
Издательство ТулГУ  
2020**

## Председатель

*Грязев М.В.*, д-р техн. наук, ректор.

Первый заместитель председателя

*Воротилин М.С.*, д-р техн. наук, проректор по научной работе.

Заместитель председателя

*Прейс В.В.*, д-р техн. наук, заведующий кафедрой, авторизованный представитель Издательства ТулГУ в РИНЦ.

Ответственный секретарь

*Фомичева О.А.*, канд. техн. наук, начальник Управления научно-исследовательских работ, авторизованный представитель ТулГУ в РИНЦ.

**Члены редакционного совета:**

*Батанина И.А.*, д-р полит. наук,

гл. редактор серии «Гуманитарные науки»;

*Берестнев М.А.*, канд. юрид. наук, –

гл. редактор серии «Экономические и юридические науки»;

*Борискин О.И.*, д-р техн. наук, –

гл. редактор серии «Технические науки»;

*Егоров В.Н.*, канд. пед. наук, –

гл. редактор серии «Физическая культура. Спорт»;

*Заславская О.В.*, д-р пед. наук, –

гл. редактор серии «Педагогика»;

*Качурин Н.М.*, д-р техн. наук, –

гл. редактор серии «Науки о Земле»;

*Понаморева О.Н.*, д-р хим. наук, –

гл. редактор серии «Естественные науки»;

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

Главный редактор

*Заславская О.В.*, д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Заместитель главного редактора

*Богуславский М.В.*, д-р пед. наук, чл.-корр. РАО  
(Институт стратегии развития образования РАО,  
г. Москва).

Ответственный секретарь

*Ранних В.Н.*, канд. пед. наук, авторизованный представитель  
ТулГУ в РИНЦ (ТулГУ, г. Тула).

**Члены редакционной коллегии:**

*Романов В.А.*, д-р пед. наук (Тульский  
государственный педагогический университет  
им. Л.Н. Толстого, г. Тула);

*Рангелова М.Е.*, д-р пед. наук (Софийский  
государственный университет «Святого Климента  
Охридского», Болгария, г. София);

*Степанов П.В.*, д-р пед. наук (Институт стратегии  
развития образования РАО, г. Москва);

*Титова Е.В.*, д-р пед. наук (Российский государ-  
ственный педагогический университет им. А.И. Гер-  
цена, г. Санкт-Петербург);

*Ядворишис Л.А.*, д-р пед. наук (Брянский  
государственный университет им. И.Г. Петровского,  
г. Брянск).

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)**

Е.И. Белянкова

*Рассматривается опыт использования квазипрофессиональной деятельности как способа реализации практико-ориентированного подхода, в рамках цифрового образования при подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности. Данная форма применялась при проведении практических занятий по методике обучения праву. Особое внимание автор уделяет реализации сетевого взаимодействия «школа–вуз».*

*Ключевые слова: цифровое образование, практико-ориентированный подход, квазипрофессиональная деятельность, сетевое взаимодействие, дистанционное обучение, методика обучения праву.*

Одной из тенденций развития современного образования является его информатизация, которая вовлекает в цифровое образовательное пространство всё большее количество участников, меняет формат учебного процесса, ориентирует его на максимальный учет потребностей педагогов и обучающихся. Компьютер стал необходимым средством обучения, а информационно-коммуникационные технологии – важнейшей составляющей. Сложная эпидемиологическая ситуация в мире в 2020 году, вызванная распространением новой коронавирусной инфекции, привела к повышению значимости отдельных форм, методов и средств цифрового образования в целом и в профессиональной подготовке будущих учителей в частности.

На сегодняшний день в России четко не определены понятие, формы, методы и средства цифровой педагогики. Отдельные теоретические и практические аспекты раскрыты в работах Н. Чеботарь, С.Г. Опалько, Е.В. Борисовой и др.

Исследователь Опалько С.Г. понимает под «цифровой педагогией - использование электронных элементов в учебном процессе с целью усиления и изменения образовательного опыта» [4, с. 96].

Более глубокий анализ данного понятия в отечественной и зарубежной педагогической теории дают Илалтдинова Е.Ю., Беляева Т.К., Лебедева И.В. Они обосновывают необходимость его включения в научный аппарат современной педагогики как знакового явления, отражающего новую область в развитии концептуальных основ образовательной практики.

Под цифровой педагогией они предлагают понимать «отрасль педагогической науки, раскрывающую сущность, закономерности цифрового образования, роль «диджитализированных» образовательных процессов в развитии личности, разрабатывающую практические пути и способы повышения их результативности» [3, с. 38].

Исходя из этого, «цифровое образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, реализуемый с использованием электронного

образовательного пространства, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [3, с. 39].

На наш взгляд, современная подготовка будущих учителей предполагает такую модификацию образовательного пространства, в котором будет сочетаться практико-ориентированный подход к формированию профессиональной компетентности с «диджитализацией» образовательных процессов.

Одним из основных принципов практико-ориентированного подхода является принцип связи обучения с жизнью и будущей профессиональной деятельностью [1, с. 160], который может реализовываться в том числе через квазипрофессиональную деятельность студентов. Она предполагает моделирование реальных педагогических ситуаций. В результате будущие учителя получают практические навыки применения учебной информации, овладевают определенным педагогическим опытом, что позволяет им легче войти в профессию педагога.

Именно в этом направлении были внесены изменения в процесс методической подготовки будущих учителей права на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в связи с переходом на дистанционное обучение весной 2020 года в условиях распространения новой коронавирусной инфекции. Остановимся на некоторых методах и формах организации учебного процесса.

Так как большинство занятий как в системе общего, так и профессионального образования были организованы посредством видеоконференцсвязи, появилась реальная возможность реализовать сетевое взаимодействие «школа – вуз». Базой для осуществления квазипрофессиональной деятельности будущих учителей права явилось ГОУ ТО «Яснополянский образовательный комплекс им. Л.Н. Толстого». Такое взаимодействие было реализовано благодаря следующим условиям:

– расписание учебных и внеурочных занятий Яснополянского комплекса в условиях перехода на дистанционное обучение весной 2020 года было гибким, его возможно было корректировать с учетом образовательных потребностей обучающихся и создания комфортных условий обучения, успешной подготовки к итоговой государственной аттестации;

– в осуществлении образовательного процесса Центра поддержки одаренных детей, который входит в состав ГОУ ТО «Яснополянский образовательный комплекс им. Л.Н. Толстого», задействованы преподаватели ТГПУ им. Л.Н. Толстого, что стимулирует процесс сетевого взаимодействия между двумя образовательными организациями;

– ТГПУ им. Л.Н. Толстого в условиях сложной эпидемиологической обстановки также перешел на дистанционные формы обучения; занятия по мето-

дике обучения праву в основном проводились посредством видеоконференцсвязи;

– небольшая наполняемость как классов, так и студенческих групп позволила не перегружать совместные видеоконференции.

Таким образом, появилась практическая возможность для осуществления квазипрофессиональной деятельности будущих учителей права, создания реальных учебных ситуаций без чрезмерных временных и организационных затрат.

Остановимся на некоторых способах проведения практических занятий по дисциплине «Методика обучения праву» в рамках сетевого взаимодействия «школа – вуз».

При изучении темы «Наглядные методы обучения праву» сначала студенты знакомятся с видами наглядности, которая может быть использована на уроках (условно-графическая, художественная и др.) и способами ее использования на уроках, обсуждают особенности применения наглядных средств в процессе обучения праву в рамках практических занятий в вузе. На следующем этапе студентам предоставляется возможность подключиться к видеоконференции в рамках конкретного урока права или обществознания (правовой модуль), проводимого педагогом яснополянского комплекса. Студенты в этом случае являются «пассивными слушателями», наблюдателями учебного процесса. На очередном практическом занятии по методике обучения праву в форме видеоконференции происходит обсуждение того, что было продемонстрировано на уроке, и звучат ответы на вопросы, которые были поставлены перед студентами до учебного занятия:

– какие виды наглядности были использованы на уроке?

– какими методическими приемами наглядного метода обучения воспользовался учитель?

– с какими трудностями столкнулись ученики в ходе освоения нового материала при использовании тех видов наглядности, которые предлагал учитель? Каким образом можно преодолеть эти трудности? В чем их причины?

– какие средства наглядного обучения и методические приемы их использования вы могли бы предложить учителю по теме увиденного вами урока?

Такую форму квазипрофессиональной деятельности можно отнести к «решению кейса» [2, с. 216], кейсом в данном случае является реальный урок, на котором присутствовали студенты. Это своего рода «погружение» в будущую профессиональную деятельность. Здесь будущие педагоги смотрят на урок уже не с позиции своего собственного опыта как ученика, а с позиции учителя права.

При изучении инновационных образовательных технологий нами было использовано следующее. Студентам на практическом занятии было дано задание разработать фрагмент урока (объяснение нового материала) обществознания в 10 классе по теме «Гражданское право» с использованием инновационных технологий и обосновать, почему их применение будет эффективным. Учитывая, что с классом студенты были знакомы, так как присутствовали на

некоторых уроках ранее, то при выполнении данного задания необходимо было учесть особенности класса. После обсуждения предложенных разработок, некоторой их корректировки будущие учителя приглашались на очередную видеоконференцию с учениками «Яснополянского образовательного комплекса...» Сам урок вел педагог, работающий в данном классе, однако некоторым студентам было предложено включиться в учебный процесс уже в качестве не пассивных слушателей, а активных участников и апробировать свои разработки. В данном случае использовалось проектирование, как форма квазипрофессиональной деятельности [2, с. 216]. На ближайшем практическом занятии, также проводимом в формате видеоконференции, проводился анализ апробированных проектов, оценивалась их эффективность.

Во всех представленных ситуациях «диджитализация» образовательного процесса в первую очередь связана с использованием разнообразных возможностей видеоконференцсвязи, а также электронных библиотек, открытых образовательных ресурсов при подготовке к практическим занятиям, разработке проектных заданий и др.

Таким образом, цифровое образование дает широкие возможности для внедрения квазипрофессиональной деятельности в учебный процесс подготовки педагогов, помогает подготовиться студентам к будущей педагогической практике, облегчает процесс их адаптации.

Перспективы применения квазипрофессиональной деятельности, в том числе в рамках цифрового образования, во многом связаны с формированием профессиональных компетенций учителя, способного решать профессиональные задачи в области планирования и проведения учебных занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся при использовании современных образовательных технологий.

### Список литературы

1. Белянкова Е.И., Щуринова И.А. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя истории и права // Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. № 2. С. 158–169.
2. Захарова Т.В. Квазипрофессиональная деятельность в педагогическом образовании: проблемы и перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 215–217.
3. Илалтдинова Е.Ю., Беляева Т.К., Лебедева И.В. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 33–43. doi: 10.32744/pse.2019.4.3.
4. Опалько С.Г. Цифровая педагогика в системе образования // Успехи современной науки. 2016. Т. 2. №12. С. 95–97.

*Белянкова Елена Ивановна, канд. пед. наук, доцент, заведующий кафедрой правовых дисциплин, [helena-2106@mail.ru](mailto:helena-2106@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

*USING QUASI-PROFESSIONAL ACTIVITIES IN DIGITAL EDUCATION  
(ON THE EXAMPLE OF TEACHER EDUCATION)*

*E.I. Belyankova*

*The article deals with the experience of using quasi-professional activities as a way to implement a practice-oriented approach in the framework of digital education in preparing future teachers for professional activities. This form was used when conducting practical classes on the methodology of teaching law. The author pays special attention to the implementation of the "school-University" network interaction.*

*Key words: digital education, practice-oriented approach, quasi-professional activities, networking, distance learning, methods of teaching law.*

*Belyankova Elena Ivanovna, Candidate of Pedagogic Sciences, assistant professor, head of chair of legal disciplines, [helena-2106@mail.ru](mailto:helena-2106@mail.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*

УДК 378.124

**РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ  
В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ**

Н.В. Григорьева

*Рассматривается один из видов самостоятельной работы – учебная практика в рамках компетентностного подхода. Описаны цели, задачи и способы проведения практики на кафедре АиАХ ТулГУ и сделаны выводы.*

*Ключевые слова: учебная практика, предприятия, качество образования.*

Наука и техника в современных условиях характеризуются высоким уровнем и темпом развития, что в свою очередь повышает роль и значение практической подготовки студентов в реальной производственной ситуации. Одна из задач преподавателя вуза в условиях современной технологии обучения сводится к организации самостоятельной работы студентов по различным видам практик, созданию методического обеспечения учебного процесса (практик) и систематическому контролю над самостоятельной работой студентов.

Для достижения данной цели в учебный процесс внедрен один из видов самостоятельной работы – практика, которая является важнейшей частью учебного процесса и включается в учебные планы на всех ступенях высшего образования в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов.

Все виды практик представляют собой единый учебный цикл, выполнение которого позволяет привить студентам навыки практической деятельности, приобрести знания и умения, развить устойчивый интерес к выбранной профес-

сии. Контроль и оценка уровня учебных достижений студентов является важнейшей стадией педагогического процесса в высшей школе [2].

В современной науке существует много подходов (компетентностный, системный и личностный), которые классифицируют по разным признакам и все они реализуют разные планы. В данной статье мы будем опираться на компетентностный подход, который предполагает освоение знаний и умений в комплексе, освоение соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании. Таким образом, будем считать, что компетентностный подход позволяет направить педагогическую деятельность на вовлечение студента в активную осознанную деятельность, на развитие информационных, коммуникативных, учебно-познавательных компетенций и раскрытие личностного потенциала студента, формирование самооценки, самоконтроля студентов и рефлексии преподавателя, которая позволяет добиваться лучших результатов в образовательном процессе [3, 7].

Компетентностный подход ориентирован на организацию образовательного процесса, адекватно отвечающего современным рыночным условиям, призван сделать его более «прозрачным» для внешней оценки и контроля, способным достаточно быстро реагировать и адаптироваться к возможным изменениям.

В содержании компетенций выделяют знаниевую и деятельностную составляющие [1, 3]. Индикаторами сформированности компетенций будут выступать прочность знаний, их функциональность, готовность решать возникающие учебные или жизненные проблемы в различных ситуациях, положительная мотивация к саморазвитию. Основным условием при выборе методов измерения и оценивания компетенций учащихся является возможность с их помощью осуществлять многомерные измерения, проводить комплексное оценивание, определять интегрированные качества личности.

Следует отметить, что комплекс практик является составной частью образовательной программы, важнейшим видом учебно-воспитательного и научно-исследовательского процесса, необходимого для подготовки выпускников к следующим видам профессиональной инженерной деятельности [4–6]:

- эксплуатационно-технологической и сервисной;
- организационно-управленческой;
- проектно-конструкторской;
- производственно-технологической;
- работа в дилерских и фирменных центрах автомобильных и ремонтных заводов;
- в маркетинговой и транспортно-экспедиционной;
- в системе материально-технического снабжения;
- научно-исследовательской, а также в системе оптовой и розничной торговли транспортной техникой.

В развитии и углублении познавательных интересов обучаемых немаловажное место занимают методы и приемы самостоятельной работы студентов. К ним относятся методы работы с учебником, справочной литературой, выпол-



нения заданий по алгоритму, проведения опытов, анализа студентами незнакомых для них ситуаций, генерирования субъективно новой информации, методика написания курсовых и дипломных работ.

Существенная роль в системе качества высшего образования отводится оцениванию результатов обучения. Эти мероприятия позволяют определить степень сформированности у студентов необходимых умений и навыков, выявить пробелы в приобретаемых ими знаниях, подумать, как следует изменить методическую систему обучения (содержание, формы, методы, средства и др.), повысить компетентность и квалификацию преподавателей вузов [7].

Учебная практика на кафедре «Автомобили и автомобильное хозяйство» ТулГУ проводится в Учебно-техническом центре и лабораториях кафедры. Учебная практика проводится в соответствии с календарным графиком, составленным сектором практики ТулГУ и согласованным с кафедрой и предприятиями. На первом занятии учебной практики группа студентов проходит инструктаж по технике безопасности и охране труда в УТЦ. Автор статьи является ответственным на кафедре АиАХ по организации всех видов практик (2–4-го курсов дневного обучения) направления подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» и 23.03.01 «Технология транспортных процессов».

Конкуренция на современном рынке труда требует повышения качества профессиональной подготовки выпускника, так как качество технических обслуживаний, ремонтов, организации перевозок и управления, эксплуатации дорог и обеспечения безопасности движения начинается с качества квалификации специалиста.

Таким образом, цель учебных практик – закрепление теоретических знаний и получение практических навыков [4-6]:

- знакомство с работой различного вида технологического оборудования;
- определение и устранение причин отказов и неисправностей;
- пользование контрольно-измерительными приборами, инструментом, шаблонами для настройки и регулировки важных узлов транспортных средств;
- ознакомление с работой служб транспортных предприятий различной формы собственности и подразделений органов контроля;
- знакомство со структурой диспетчерского руководства, заполнение и оформление транспортной документации;
- знакомство со структурой и функционированием служб безопасности дорожного движения на транспортных предприятиях.

Следует выделить задачи учебной практики, которые состоят в следующем [4-6]:

- расширении теоретических знаний по устройству и работе узлов и систем автомобиля;
- формировании навыков самостоятельной познавательной деятельности;

- развитии технического мышления и способности систематизировать информацию;
- формировании культуры и безопасности труда; в воспитании ответственного отношения к делу;
- получении практических навыков монтажа основных узлов и механизмов на автомобиле;
- разборке, сборке, регулировании и определении технического состояния узлов и систем автомобиля.

При прохождении учебной практики, согласно рабочей программе направления подготовки 23.03.03 «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов» и 23.03.01 «Технология транспортных процессов», студент должен освоить следующие компетенции [5].

*Студент должен знать:*

- конструктивные особенности деталей, узлов, агрегатов и систем автомобилей (ОК-7, ОПК-3, ПК-8);
- классификацию и систему обозначения автомобилей (ОК-7, ОПК-3, ПК-8);
- марки, модели и модификации автомобилей (ОК-7, ОПК-3, ПК-8).

*Студент должен уметь:*

- воспринимать и анализировать информацию (ОК-7, ОПК-3, ПК-8);
- ставить цели и выбирать пути их достижения (ОК-7, ОПК-3, ПК-8);
- самостоятельно оценивать конструкцию различных моделей АТС (ОК-7, ОПК-3, ПК-8).

*Студент должен владеть:*

- - навыками самостоятельного получения и использования информационного обеспечения при анализе аспектов современной автомобилизации (ОК-7, ОПК-3, ПК-8);
- - навыками частичной разборки, сборки и регулировки систем, механизмов и агрегатов автомобилей (ОК-7, ОПК-3, ПК-8).

Перед началом практики студенты проходят инструктаж по технике безопасности на предприятиях. В рамках учебной практики проводятся выездные экскурсии на предприятия автомобильного сервиса, пункты технического контроля и автотранспортные предприятия. Все предприятия относятся к автотранспортной отрасли и обладают действующим рабочим парком оборудования, необходимым для приобретения учащимися компетенций, заявленных рабочей программой учебной практики реализуемых кафедрой направлений.

Примерный перечень объектов для изучения и проведения экскурсий:

- Учебно-технический центр кафедры АиАХ;
- лаборатории «Теплотехника», «Гидравлика и гидропривод», «Автомобильные двигатели», «Эксплуатационные материалы» и «Электрооборудование автомобилей»;
- транспортный отдел ТулГУ;
- ООО «ГК «Виста»;

- МУП «Спецавтохозяйство»;
- подразделения ГИБДД;
- службы организации ремонта и эксплуатации подвижного состава автотранспортных и авторемонтных предприятий;
- пожарно-технический центр;
- музей автотранспорта ОАО «Тулаавтотранс» г. Тулы.

Общее руководство практикой (организация экскурсий на автотранспортные предприятия и проведение занятий в лабораториях кафедры) и контроль за выполнением программы возлагается на руководителей от выпускающей кафедры и предприятия.

Использование для этой цели учебной практики после осеннего семестра первого курса – наиболее целесообразное решение, способствующее значительному повышению качества подготовки специалистов-инженеров автомобильного транспорта. Изучение учебной практики осуществляется на групповых и лабораторно-практических занятиях в отведенное программой время для учебной практики или в течение учебного года после основных занятий в течение 2–4 часов в неделю.

В учебную практику входят этапы практических занятий, связанных с закреплением теоретических знаний и получением практических навыков, формирующих первичные профессиональные знания о работе транспортных предприятий и подразделений, знакомство со структурой и основными подразделениями, связанными с перевозочным процессом и обеспечением безопасности движения.

Одновременно студенты собирают материалы для выполнения индивидуального задания и составления отчета по практике. Примеры индивидуальных заданий следующие.

**Задание 1.** Изучить классификацию и систему обозначений АТС; признаки классификации и систему обозначений; типы транспортных средств; виды исполнения АТС.

**Задание 2.** Изучить модели и модификации автомобильных двигателей; кривошипно-шатунный и газораспределительный механизмы: назначение и конструктивные особенности деталей; систему охлаждения: назначение, схемы систем, принцип работы, назначение и особенности конструкции деталей и узлов; систему смазки: назначение, схемы систем, принцип работы, назначение и особенности конструкции деталей и узлов.

**Задание 3.** Изучить системы питания двигателя с искровым зажиганием и дизеля; систему наддува, систему выпуска.

Теоретические занятия проводятся в составе группы с использованием для показа и объяснения плакатов, макетов, деталей, узлов, механизмов и агрегатов. При проведении экскурсий и занятий в Учебно-техническом центре и лабораториях кафедры АиАХ студенты должны:

- ознакомиться с технологическим оборудованием (подъемники, стенды для проверки тягово-экономических показателей автомобилей, гайковерт, стенд

для проверки светотехнических параметров автомобилей, обустройство осмотровой канавы и др.), его назначением и устройством;

- тематикой проводимых лабораторных работ и практических занятий по проверке и диагностике транспортных средств;

- записать в рабочей тетради основные сведения по устройству и применимости оборудования;

- уделить внимание вопросам соблюдения техники безопасности и наличия средств пожаротушения.

Лабораторно-практические занятия могут проводиться в составе группы и с делением на подгруппы, при этом организуется соответствующее количество учебных мест со сменой учебных мест через определенное время, устанавливаемое преподавателем. По завершении программы проводится зачет с выставлением каждому студенту оценки по 100-балльной системе.

Необходимо отметить, что студент при прохождении практики обязан:

- полностью выполнить задания по программе практики;

- вести дневник, записывая в него необходимые сведения, содержание лекций, бесед, делать эскизы, зарисовки и т. д.;

- выполнить качественно индивидуальное задание, выданное кафедрой;

- изучить и строго выполнять правила техники безопасности;

- подчиняться действующим в лабораториях и на предприятиях правилам внутреннего распорядка.

В результате проведенного исследования по данной теме можно сделать вывод о том, что студентов необходимо готовить к студенческой жизни и функционированию в современном социуме начиная с первого курса обучения в вузе, стремиться формировать в студентах потребность в непрерывном самообразовании, обеспечивающем высокий профессиональный уровень. В молодых инженерах надо стимулировать развитие самостоятельности как профессионально необходимого качества специалиста и развивать способность к творческой профессиональной деятельности.

## Список литературы

1. Борисова Н.В., Рязанов С.А. Образовательная технология как основа обеспечения качества компетентностно-ориентированных образовательных программ (на примере преподавания курса «Теория литейных процессов) // Материалы XXIII Всероссийской научно-методической конференции «Проблемы качества образования». 20–27 мая 2013 года. Уфимский государственный авиационный университет, 2013.

2. Григорьева Н.В. Применение современных методов контроля качества знаний студентов в учебном процессе высшей школы // Известия ТулГУ. Педагогика. Вып. 3. Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. С. 8–14.

3. Григорьева Н.В., Ранних В.Н. Современные методы контроля качества знаний студентов: компетентностный подход: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2017. 114 с.

4. Жидкова Р.А. Современные методы оценивания результатов // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. Общественные науки. 2012. № 28. С. 779–782.

5. Рабочая программа учебной практики. Тула, 2019. 12 с.

6. Тахохов Б.А. Управление качеством образовательного процесса современного вуза // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени Коста Левановича Хетагурова. 2014. № 4. С. 283–287.

7. Чупрова Л.В., Муллина Э.Р., Мишурина О.А. Теоретико-методологические основания профессиональной подготовки студентов технического университета // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 4. С. 153–156.

*Григорьева Наталья Викторовна, канд. техн. наук, доц. кафедры «Автомобили и автомобильное хозяйство» Политехнического института, [NatGr07@inbox.ru](mailto:NatGr07@inbox.ru), Россия, Тула, Тульский государственный университет*

#### *DEVELOPMENT OF PRACTICAL SKILLS OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PASSING THE STUDENT PRACTICE AT THE UNIVERSITY*

*N.V. Grigoreva*

*One of the types of independent work – educational practice within the framework of the competence-based approach is considered. The goals, objectives and methods of conducting practice at the Department of A&AH of TulSU are described and conclusions are drawn.*

*Key words: educational practice, enterprises, quality of education.*

*Grigoreva Natalya Victorovna, Ph.D., associate professor of automobiles and automobile economy, docent, [NatGr07@inbox.ru](mailto:NatGr07@inbox.ru), Russia, Tula, Tula State University*

## О ВЛИЯНИИ ПОЭТИЧЕСКОГО СЛОВА НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6 – 7 ЛЕТ

Н.А. Дунаева

*Рассматривается методика ознакомления детей старшего дошкольного возраста с поэзией. Особенное внимание уделяется произведениям русских писателей XIX века, включенных в круг детского чтения.*

*Ключевые слова: поэзия, лирическое произведение, тропы, художественный образ, восприятие художественного произведения.*

На протяжении дошкольного детства одной из задач, стоящих перед педагогами, является ознакомление детей с художественной литературой. С раннего детства закладывается любовь к художественному слову. Поэзия является источником и средством обогащения образной речи, развития поэтического слуха, этических и нравственных понятий. Она расширяет представления об окружающем, развивает умение тонко чувствовать художественную форму, мелодику и ритм родного языка. Поэтические произведения вызывают у детей эмоциональный отклик. Чтение и заучивание стихотворений позволяет детям улавливать созвучность, мелодичность речи, а также решает задачи формирования звуковой культуры речи: помогает овладению средствами звуковой выразительности, способствует выработке четкой дикции [7].

Стихотворения входят в круг чтения ребенка начиная с самого раннего детства. Замечательный детский поэт и педагог К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти» с иронией заметил, что «среди взрослых сравнительно мало людей, которые увлекаются чтением стихов, и уж вряд ли кому из них придет в голову изо дня в день – и подолгу! – упиваться стиховыми созвучиями! Вместе с тем среди нас миллионы существ, которые все до единого пламенно любят стихи, упиваются ими, не могут без них обойтись. Это – дети, особенно маленькие... Стихи для них – норма человеческой речи, естественное выражение их чувств и мыслей» [9].

Уроки поэзии имеют исключительную важность в развитии речи ребенка, открывают доступ к бесконечному источнику красоты, правды, источнику чистой радости и благих порывов. Умение понимать и переживать прекрасное не дается человеку от рождения, его, как и всякую человеческую способность, необходимо развивать. Изучение стихотворений составляет основную часть воспитательного процесса. Ведь это тот род литературы, который формирует духовный мир, тонко и глубоко влияя на человека. Чудесные стихи А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева, И.С. Никитина, А. Фета и др. поэтов-классиков позволяют детям яснее услышать первый звон капли, острее почувствовать благоухание, свежесть летнего утра, ощутить резкое дыхание метели. Стихотворения обогащают духовный мир ребенка, учат видеть красоту в природе, по-

ступках людей, развивают поэтическую чуткость, радуют и удивляют читателя музыкальностью и яркостью языка.

Задача педагога, по мнению М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, добиться такого исполнения произведения, которое позволило бы донести до слушателей его идейно-художественные достоинства, возбудило бы интерес к произведению, его языку, вызвало у детей эмоциональное отношение к изображаемому в нем [1].

Произведения выдающихся представителей русской литературы XIX века (А.С. Пушкин, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет, И.З. Суриков, И.С. Никитин и др.) отличаются не только совершенством художественных форм. Они запечатлели в себе удивительную теплоту, душевность человеческих отношений, красоту человеческой души, русской природы, глубокую и искреннюю привязанность к родным истокам, к Родине [4].

Одним из важнейших условий полноценного понимания поэтического произведения является соответствие эмоционального состояния читателя эстетическим переживаниям, воплощенным в поэтическом тексте. Поэтому педагогу необходимо настроить детей на эмоциональный тон произведения. Без этого дальнейшая работа над текстом становится бессмысленной. Для решения этой задачи педагог может использовать следующие методические приемы:

- обратиться к жизненному опыту детей, активизировать их личные переживания;
- настроить эмоции детей с помощью творческих заданий;
- рассказать о собственном отношении к произведению;
- рассказать о личности поэта, о его чувствах и переживаниях (любовь, дружба, верность, ностальгия и т. д.);
- рассказать об истории создания произведения.

Подготовка к чтению стихотворения обеспечивает необходимый настрой детей на активное восприятие художественного произведения, устранение возможных препятствий к адекватному пониманию текст.

Опираясь на труды М.М. Алексеевой, А.М. Бородич, В.И. Яшиной, скажем, что при отборе поэтических произведений для детей важно учитывать следующие критерии:

- доступность пониманию ребенка тем и содержания произведений, соответствие их возрастным и психологическим особенностям детей;
- близость их жизненному опыту (игры, детский сад, семья и т. д.);
- высокая художественная ценность произведений, их содержания и формы;
- наличие в поэтических произведениях художественных образов и выразительных средств языка;
- учет воспитательно-образовательной работы с детьми и времени года.

Опираясь на исследования А.М. Бородич и О.И. Соловьевой, рассмотрим приемы, помогающие лучше разобраться в содержании произведения, и приемы, способствующие более полному проникновению в образный строй стихотворения:

1. Воспитатель показывает детям портрет писателя, предлагает вспомнить и назвать его произведения (по памяти, с опорой на наглядность). Кроме того, дети лучше запоминают поэта, их представления о его творчестве становятся полнее.

2. Воспитатель рассказывает детям о действительных событиях, фактах, которые нашли отражение в данном художественном произведении. Тогда авторский текст приобретает для ребенка значимость и весомость.

3. С дошкольниками рассматривают картины и иллюстрации, помогающие легче представить описание природы, облик персонажей, о которых рассказано в произведении. Рассматривая иллюстративный материал, дети делятся друг с другом своими наблюдениями. Педагог уточняет и конкретизирует их высказывания.

4. С детьми проводят целевую прогулку (прогулки), в процессе которой дошкольники приобретают впечатления, позволяющие глубже понять содержание произведения, его идею.

5. Заучивание наизусть. С новым стихотворением детей можно знакомить или непосредственно на занятии, или заранее. Большинство произведений, рекомендованных программой, не требует специальной подготовительной работы. Однако в ряде случаев она все-таки нужна. Для того чтобы помочь детям запомнить стихотворение, воспитатель может использовать следующие приемы:

– предложить воспитанникам назвать отрывки, которые им особенно понравились, прочитать их при участии детей, выполнив 3-4 заявки;

– заранее продумать вопросы в виде цитат из текста. Обычно этот прием используется в тех случаях, когда в стихотворении встречаются строчки, которые дети запоминают с трудом или искажают при чтении («Туча небо кроет, солнце не блестит» – А. Плещеев; «Темный лес, что шапкой принакрылся чудной» — И. Суриков и др.). Вопросы могут быть адресованы одному ребенку, группе детей, отдельно мальчикам, отдельно девочкам и т. п.;

– чтение детьми отрывков (5-6 выступлений). Воспитатель поясняет, как нужно прочесть те или иные строчки, поощряет поиски ребенком нужной интонации. В процессе этой работы все дети запоминают текст;

– если позволяют возможности произведения, организовать чтение по частям («Зима» И. Сурикова, «Осенью» А. Плещеева), в лицах («Сельская песня» А. Плещеева).

Чтобы помочь детям понять настроение стихотворения (лиричное, сказочное, веселое и озорное, праздничное), разобраться в его содержании, воспитатель может использовать следующие приемы:

– предложить детям охарактеризовать стихотворение. Если им это трудно, самому дать 3-4 определения, из которых дети выберут наиболее подходящее;

– заранее продумать и предложить детям вопросы, которые помогут им понять смысл авторских определений, сравнений и других выразительных средств;



– прочитать стихотворение, не сообщая детям его название. Следует заинтересоваться, понравилось ли оно, предложить поразмышлять, какое название ему можно дать, подкрепить аргументы детей строчками из стихотворения. Затем можно сообщить название и попросить запомнить его и фамилию автора [2].

Чтобы воспитанникам было легче понять смысл строчек «Как, февраль, не злись, как ты, март, не хмурься...» («Ласточка» А. Майкова), можно проанализировать с ними календарь погоды в рисунках детей за февраль и март. Тогда они сами подметят, что февраль – месяц вьюг и ветров («злитесь февраль»), а в марте небо то засияет и заголубеет, предвещая теплые и ясные дни, то вдруг «нахмурится»: наплывают темные тучи, валит мокрый снег и т. д.

Л.Б. Береговая, А.М. Бородич, З.А. Гриценко, Л.М. Гурович, В.И. Логинова, Е.И. Тихеева, Т.Б. Филичева, В.И. Яшина указывают на необходимость проведения беседы о прочитанном. беседа по содержанию произведения не должна заслонять от ребенка только что услышанное, а как бы «высветлить» его, повернув к ребенку всеми гранями, а затем еще раз представить его во всей целостности [1, 2, 3].

Беседу целесообразнее сочетать с созданием «словесных иллюстраций», которые предполагают использование образной лексики. Например, при изучении стихотворения Ф.И. Тютчева «Неохотно и несмело...» такое сочетание приемов работы может быть организовано следующим образом: «Ф.И. Тютчева можно назвать певцом русской природы. Он воспевал ее красоту и величие. Нам знакомы такие строки из его произведений, как «Зима недаром злится, прошла ее пора...», «Люблю грозу в начале мая...». Такое загадочное явление, как гроза, описано во многих стихах Ф.И. Тютчева. Кто из вас видел грозу? Вспомните, что вы видели? Какое было небо? Какого цвета? Какой был воздух? Вы чувствовали какие-нибудь запахи? Был ли ветер? Шел ли дождь? Какие вы слышали звуки?» Дети отвечают: «Я видел грозу, небо такое черное было, и сильный дождь, и молния. Я не видела грозу, а только гром слышала, вот так: бабах. Небо было темное, холодно сразу стало, и дождь пошел». «А теперь попробуйте ее описать, используя слова-помощники: стальные лучи, молнии, могучий гром, темно-синее небо, сильный дождь, раскаты грома, ярко-желтая молния, проливной дождь, ливень».

Этап первоначального восприятия стихотворения является залогом успешного его изучения. Именно на этом этапе происходит знакомство детей с содержанием стихотворного текста, способами его воплощения, эмоциональным характером стихотворения. У детей формируется первое впечатление о представленном стихотворном произведении, начинает складываться определенное отношение к нему, что будет оказывать влияние на последующую работу над стихотворным произведением. Еще одним из важных моментов этого этапа является предъявление детям образца выразительного чтения стихотворения, от чего зависит в большей степени первоначальное эмоциональное впечатление, понимание содержания произведения. В ходе ориентировочной беседы необходимо выяснить первоначальные впечатления, полученные от произ-

ведения. Для этого предлагаются такие вопросы (независимо от тематики стихотворения): «Понравилось вам стихотворение? Что вам больше всего понравилось (не понравилось) в стихотворении? Что вам запомнилось из текста стихотворения?»

Одним из самых трудных моментов в осмыслении лирического текста является необходимость «расшифровки» условных поэтических средств, с помощью которых и творит художник слова. Для старших дошкольников первостепенную значимость имеют лексические средства выразительности художественной речи.

Особую трудность у детей вызывает работа над выразительными средствами языка, так называемыми тропами. Тропы – это слова, употребленные в переносном значении. Часто старшему дошкольнику бывает трудно уловить и осмыслить переносное, иносказательное значение поэтического слова. Однако именно с помощью тропов поэтический язык приобретает особую смысловую насыщенность и музыкальную выразительность, завораживающие читателя. Поэтому педагогу необходимо обучать юных читателей чувствовать красоту, необычность, выразительность и многозначность этих средств поэтического языка.

К тропам относятся следующие лексические средства:

- эпитет или художественное определение (отличать от логического определения);
- сравнение или сопоставление двух предметов или явлений с целью пояснить один из них с помощью другого. В сравнении обычно используются слова «как», «как будто», «словно»;
- метафора или скрытое сравнение, в котором присутствует только второй член сравнения, т. е. то явление, с которым сравнивается. Первый член сравнения подразумевается, не называясь. Слова «как», «как будто», «словно» обычно отсутствуют;
- олицетворение (разновидность метафоры), при которой неодушевленные предметы наделяются свойствами живых существ;
- аллегория или иносказание, т. е. изображение отвлеченного понятия через конкретные образы и предметы;
- метонимия, сближение понятий по смежности;
- гипербола или художественное преувеличение;
- литота или художественное преуменьшение.

Все эти лексические средства обладают повышенной экспрессивностью и поэтому усиливают эмоциональный смысл художественных образов. Помимо этого, именно сравнения, эпитеты, метафоры возбуждают у читателя художественные ассоциации, открывая тем самым невидимые прежде отношения между различными сторонами и явлениями жизни [6, 8].

В процессе анализа художественного произведения, в том числе и поэтического, используются следующие виды работы с текстом: беседа, выборочное чтение, постановка вопросов самими детьми, иллюстрирование текста, составление плана произведения.

Данный этап работы над стихотворением имеет большое значение и в то же время представляет определенную сложность для детей. Развивающая и обучающая функция анализа стихотворного текста состоит в том, чтобы помочь детям глубже понять своеобразие отражения действительности в стихотворении, повысить уровень их художественного восприятия, способствовать развитию эмоций, обеспечить понимание образных средств языка. В процессе работы могут быть использованы: вопросы, наглядные средства, например, различные иллюстрации, фотографии, картины и др. Анализ содержания произведения направлен на выяснение его темы и идеи, его сюжета и композиции, образов и художественных средств изображения.

Сравнительный анализ стихотворений А.С. Пушкина “Зимняя дорога” и Ф.И. Тютчева “Чародейкою Зимою...” позволяет по-новому увидеть зиму. Нам близки те чувства, какие она вызвала в душе поэтов. У А.С. Пушкина в стихотворении “Зимняя дорога” зима представлена тоскливой и холодной. Печальные поляны освещены холодным лунным светом. Пустынная зимняя дорога кажется поэту “скучной”. “Глушь и снег... Навстречу мне только версты полосаты попадаются одне”. Даже веселый колокольчик тройки “утомительно гремит”. Дорога кажется бесконечной, а в душу поэта закрадывается сердечная тоска, пробужденная песнями ямщика. В такую холодную зимнюю ночь становится очень тоскливо и невольно мечтается о встрече с дорогим сердцу человеком возле горящего камина.

Но зима может быть совсем иной, например такой, какой отразил ее в своем стихотворении “Чародейкою Зимою...” Ф.И. Тютчев. Здесь зима – добрая колдунья, окутавшая лес “снежной бахромой”, оковавшая его легкой пуховой цепью. Зимний лес стоит, очарованный волшебным сном. Когда солнце касается его своими лучами, лес вспыхивает и сияет “ослепительной красой”. Величественная, волшебная и необыкновенная пора. Словно живая, чародейка зима меняет маски и играет с нами, заставляя то тосковать, то восхищаться ею.

Чтобы проникнуть в суть стихотворения, дети должны иметь определенный запас жизненных наблюдений, представлений и литературный опыт в анализе произведения. Только в этом случае можно начать разговор о настроениях, чувствах автора, рассказать о своих чувствах, своем видении жизни. Тогда дети испытывают большую радость от того, что нашли строки, созвучные своему настроению, своим впечатлениям. Организуя изучение поэтического произведения, необходимо учитывать возрастные и индивидуальные особенности ребенка. Кроме того, педагогу необходимы знания психологических основ восприятия и понимания текста.

XIX век в русской литературе называют “золотым веком”. Литература этого времени – явление уникальное, исключительное, несравненное. По мнению известного педагога В.И. Острогорского, литература XIX века отличается яркостью и образностью, и именно эти качества должны служить воспитанию в детях правильных чувств и положительных эмоций. Произведения русских поэтов XIX века отличаются высокой степенью образности, насыщенностью,

средствами художественной выразительности Они дают возможность детям понять и переосмыслить богатые возможности родного языка.

### Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей: Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. педагогика и психология». 2-ое изд. М.: Просвещение, 1981. 255 с.
3. Гурович Л.М., Береговая Л.Б., Логинова В.И. Ребенок и книга: книга для воспитателя детского сада. М.: 1992. 128 с.
4. Кожин В.В. Книга о русской лирической поэзии 19 века. М., 1978. 152 с.
5. Макарова В.Н., Ставцева Е.А., Мирошкина М.Н. Методика работы по развитию образной речи у старших дошкольников: учебно-методическое пособие. Часть 1. М.: Центр педагогического образования, 2009. 96 с.
6. Никитин М.В. О семантике метафоры / Вопросы языкознания. 1979. №1. С. 91–102.
7. Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999. 300 с.
8. Федоров А.И. Образная речь. Новосибирск: Наука, 1985. 199 с.
9. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990. 384 с.

*Дунаева Наталия Анатольевна, канд. пед. наук, доц., [dunaeva.63@bk.ru](mailto:dunaeva.63@bk.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

#### *ON THE INFLUENCE OF THE POETIC WORD ON THE DEVELOPMENT OF FIGURATIVE SPEECH OF CHILDREN 6-7 YEARS OLD*

*N.A. Dunaeva*

*The article is devoted to the method of introducing older preschool children with poetry. Particular attention is paid to the works of Russian writers of the 19th century, included in the circle of children's reading.*

*Key words: poetry, lyrical work, tropes, artistic image, perception of the artwork.*

*Dunaeva Natalia Anatolievna, candidate of pedagogical sciences, docent, [dunaeva.63@bk.ru](mailto:dunaeva.63@bk.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolctoy Pedagogical University.*

## **ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ ПОЗИЦИОННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Т.В. Дьячкова

*Рассматривается вопрос позиционного самоопределения педагога дополнительного образования, обеспечивающий результативность процесса его личностно-профессионального развития. Представлены специфические особенности и критерии позиционного самоопределения современного педагога в условиях модернизации региональной системы дополнительного образования детей.*

*Ключевые слова: педагог дополнительного образования, профессиональная позиция, региональная система дополнительного образования, профессионализм, профессиональный стандарт.*

Одной из актуальных проблем современного дополнительного образования в контексте основных направлений Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей (далее – Целевая модель), утвержденной приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 № 467, является «формирование системы кадрового обеспечения дополнительного образования детей на основе программного подхода, включающей непрерывное повышение профессионального мастерства педагогических работников дополнительного образования детей» [1].

Процессы модернизации региональной системы дополнительного образования детей представляются важными для осознания общих проблем становления новой системы образования и стратегических вопросов ее развития. Отметим, что дополнительное образование детей как особый вид образования, имеющий свои традиции, унаследованные от внешкольной системы советского периода истории российского образования, расширяет известные положения о позиционности педагога, открывая новые грани решения проблемы развития профессионализма педагога и его интегративной характеристики – личностно-профессиональной позиции.

Именно поэтому изучение процесса развития профессионализма современного педагога находится под пристальным вниманием исследователей (Н.Г. Алексеев, Березина В.А., А.И. Григорьева, И.А. Колесникова, А.К. Маркова, В.И. Слободчиков, В.А. Слостенин, Н.А. Шайденко, А.И. Щетинская и др.).

Еще в XIX веке великий русский педагог, родившийся на Тульской земле К.Д. Ушинский отмечал: «Всякая программа преподавания, всякая метода воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждения воспитателя, останется мертвой буквой... Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы» [5, с. 167].

Современные реалии и учет специфики педагога дополнительного образования (большая численность педагогов, не имеющих педагогического образо-

вания; высокая доля совместителей; вариативные карьерные траектории до прихода на работу в дополнительное образование) позволили заложить в основу идей исследования проблем позиционности педагога дополнительного образования следующие факты:

- объективное изменение требований к профессионализму педагогов со стороны государства, общества, семьи и отдельного ребенка;
- утверждение и внедрение профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (2018 г);
- актуализацию вопроса выявления организационно-педагогических условий для эффективного профессионального развития.

Мы обратились к осмыслению того, что есть личностно-профессиональная позиция. Систематизация различных точек зрения целого ряда учёных (А.И. Григорьевой, В.П. Бедерханова, Н.М. Борытко, Е.И. Исаев, Н.Е. Щуркова и др.) позволила нам сделать вывод о том, что понятие «профессиональная позиция» – понятие многогранное.

В нашем исследовании мы остановимся на содержании понятия *«личностно-профессиональная позиция педагога дополнительного образования»*, которое состоит в способности педагога дополнительного образования системно и комплексно применять знания, умения, практический опыт для функционального выполнения основных видов профессиональной деятельности в контексте реализации собственных базовых ценностей и позволяющей благодаря профессиональной мотивации успешно разрешать личностно-профессиональные проблемы.

В исследовании для нас особенно важно найти те «подпитывающие родники» [4, с. 162], из которых педагог черпает источники позиционного самоопределения (*в плане объектной и субъектной позиции*). Выявить условия и оптимизировать процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога на уровне региона, т. е. создать «зону ближайшего развития педагога».

Анкетирование, интервьюирование, беседы с педагогами и представителями управленческих команд образовательных организаций дополнительного образования позволили нам в ходе исследования процесса развития личностно-профессиональной позиции педагога выявить мотивы, цели и наиболее распространенные проблемы профессиональной деятельности педагогов. При этом для нас важно было учесть неоднородность педагогов в уровне квалификации, готовности к профессиональному общению, их возрастную категорию и стаж профессиональной деятельности. Среди дефицитов профессиональной деятельности педагоги указывают:

- нормативную базу дополнительного образования детей – 35 % педагогов, участвовавших в опросе;
- выявление запросов детей на программы различной направленности и уровня – 23 % участников опроса;
- инструменты оценки результатов дополнительного образования детей – 82 % респондентов;

- технологии организации совместной творческой продуктивной деятельности с родителями – 41 % опрошенных;
- поиск смыслов профессиональной деятельности и ощущение востребованности – 65 % респондентов.

В свою очередь, изучение продуктов профессиональной деятельности педагогов (дополнительных общеразвивающих программ; технологических карт занятий; методических разработок; эссе; материалов конкурсов профессионального мастерства и материалов обобщенного опыта педагогов, представленных в рамках процедуры аттестации) указывают на определённую специфику их деятельности, в которой проявляется и развивается его личностно-профессиональная позиция.

Необходимо также отметить, что создание новых образовательных организаций дополнительного образования, технопарков, Кванториумов, Центров для одаренных детей, «Точек роста» меняет ландшафт и традиции региональных систем дополнительного образования, что не может не влиять на позиционное самоопределение и содержание профессиональной деятельности педагога.

Сегодня современному педагогу дополнительного образования просто необходимо творить в режиме диалога, консультирования, совместной познавательной деятельности. Безусловно, ребенку нужен и особенно интересен педагог, который может быть в позиции консультанта, эксперта; педагог, способный к конструктивному диалогу и совместной продуктивной деятельности с детьми, коллегами, родительским сообществом, общественными организациями; педагог, готовый выстраивать межрегиональные профессиональные связи и сетевое взаимодействие в образовании; профессионал, владеющий современными педагогическими технологиями.

Таким образом, современные требования к деятельности педагога дополнительного образования меняют взгляд на его профессиональную позицию как «наиболее целостную, интегративную характеристику всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности» (*в нашем случае профессиональной деятельности*) [3, с. 27].

По мнению О.Е. Фефеловой, развитие профессиональной позиции педагога возможно при условии организации акта позиционного самоопределения в образовательном процессе. При этом, как отмечает автор, «необходимо осознание педагогом оснований ситуации выбора, принятие своего потенциала и ценностей как оснований личного участия» [6, с. 188].

Таким образом, приоритетными становятся вопросы, связанные с созданием условий личностно-профессионального роста педагога как ведущего субъекта региональной системы дополнительного образования, что предусматривает сосуществование разных видов и форм непрерывного профессионального образования в едином образовательном пространстве конкретного региона, право личности выбора пути для профессиональной самореализации и профессионального самоопределения.

Все вышеобозначенное потребует совершенствования практик профессионального развития педагогов дополнительного образования таких как стажировка, самообразование, проблемные курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка; участия педагогов в деятельности профессиональных педагогических сообществ, различного уровня конкурсах профессионального мастерства; разнообразия внутриорганизационных форм развития профессионализма педагога; позиционирования педагогов в рамках публичных докладов образовательных организаций, на сайтах образовательных организаций и персональных сайтах; участия педагогов в реализации региональных мониторингов, сотрудничества со СМИ; подготовки публикаций в материалах различных научно-методических мероприятий, профессиональных журналах; участия педагогов в разработке дорожных карт по реализации различного уровня концепций и программ.

Являясь составляющим элементом структуры общества, система дополнительного образования включается в социально-экономический контекст культурно-исторических и региональных особенностей. Анализ природно-климатических и социально-экономических особенностей Тульской области позволил выделить ее своеобразие, особенности и характеристики, непосредственно или опосредованно влияющее на систему регионального дополнительного образования и во многом определяющие профессиональное поведение педагога дополнительного образования.

Вслед за А.В. Золотаревой мы рассматриваем понятие «региональная система дополнительного образования» как синтез понятий: «региональная среда, информационная среда, образовательная среда», и в связи с этим, актуализируем поиск оптимальных путей организации и использования ресурсов системы дополнительного образования детей в позиционном самоопределении педагогов на региональном уровне.

Особый акцент здесь делается на решение одной из важнейших задач Целевой модели как обеспечение баланса между образовательными потребностями детей и направлениями социально-экономического развития нашего региона и муниципальных образований.

Такие региональные особенности как поликультурность, обусловленная многообразием национальных традиций и обычаев, достаточно выгодное транспортно-географическое расположение, природные богатства и культурно-историческое наследие, мощный промышленный комплекс, научно-технический потенциал, высокий уровень урбанизации, а также значительный туристский потенциал позволяют рассматривать региональную систему дополнительного образования как относительно «устойчивую, целостную, развивающуюся социально-педагогическую реальность, представленную совокупностью разнообразных взаимосвязанных образовательных процессов, протекаю-



щих в региональной образовательной среде, целью которых является создание организационно-педагогических условий для позиционного самоопределения педагога дополнительного образования в профессиональной деятельности в условиях региона» [2, с. 256].

Таким образом, необходимо отметить, что важными критериями позиционного самоопределения педагога дополнительного образования в профессиональной деятельности являются:

- разнообразие личностно-профессиональных связей, мотивирующих педагога к выбору содержания профессиональной деятельности в условиях разновозрастного общения;
- осмысленность профессиональной деятельности и ее ценностно-смысловые детерминанты;
- устойчивость и стабильность результатов профессиональной деятельности и постоянный поиск источников и смыслов профессиональной активности;
- открытость опыта профессиональной деятельности; мобильность в выборе методов и технологий;
- готовность педагога к сотрудничеству в команде при условии выхода из ситуации комфорта;
- рефлексия собственного потенциала (сильные и слабые стороны) и потенциальных возможностей образовательного пространства муниципалитета и региона в целом;
- самоутверждение в профессии и способность прогнозировать;
- внутренняя готовность педагога к разрешению противоречий, самостоятельность и осознанность реализации процесса профессионального развития и самосовершенствования.

На наш взгляд, это лишь неполный перечень критериев позиционного самоопределения педагога, нам лишь предстоит в ходе исследования рассмотреть и смоделировать процесс развития личностно-профессиональной позиции педагога в условиях региональной системы дополнительного образования детей.

### **Список литературы**

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей».
2. Дополнительное образование детей как фактор развития региональной системы образования: коллективная монография / под ред. А.В. Золотаревой, С.Л. Паладьева. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. 300 с.

3. Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.

4. Сериков В.В. Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии. М.: Ред.-изд. дом Рос. нов. ун-та, 2018. 292 с.

5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. М., 1988. Т. 3. С. 168-169.

6. Фефелова О.Е. Роль позиционного самоопределения в формировании нового педагогического профессионализма // Наука и современность. Педагогические науки. 2012. С. 186–190.

*Дьячкова Татьяна Владимировна, доц. кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи, [dyachkova-72@mail.ru](mailto:dyachkova-72@mail.ru), Россия, Тула, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»*

*TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION:  
ON THE QUESTION OF POSITIONAL SELF-DETERMINATION IN PROFESSIONAL ACTIVITY*

*T.V. Dyachkova*

*The article deals with the question of positional self-determination of a teacher of additional education, which ensures the effectiveness of the process of his personal and professional development. The article presents specific features of positional self-determination of a teacher in the context of modernization of the regional system of additional education for children, and considers the stages of positional self-determination of a modern teacher of additional education.*

*Key words: teacher of additional education, professional position, regional system of additional education, professionalism, professional standard*

*Dyachkova T.V. Tula Region Teaching Staff Skills Development and Retraining Institute, Associate Professor of Tula Region Teaching Staff Skills Development and Retraining Institute*

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Л.В. Заика

*Рассматривается современный подход к профессиональному самоопределению обучающихся. Затрагивается вопрос разработки инвариантного модуля «Профорientация» в рабочую программу воспитания образовательной организации.*

*Ключевые слова: воспитание, воспитательная работа, профессиональное самоопределение обучающихся, педагогическая поддержка профессионального самоопределения.*

С 1 сентября 2020 года вступили в силу поправки в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», которые направлены на укрепление воспитательной составляющей системы образования.

Согласно изменениям в законодательной базе в образовательные организации вводится новый механизм организации воспитательной работы, который войдет в состав образовательных программ: «воспитание обучающихся при освоении ими основных образовательных программ должно осуществляться на основе включаемых в соответствующую образовательную программу рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы, разрабатываемых и утверждаемых образовательными организациями» [1, статья 12].

Примерная программа воспитания для образовательных организаций общего образования, разработанная сотрудниками ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», является основой для разработки рабочих программ воспитания образовательных организаций.

Инвариантный модуль «Профорientация» включает в себя совместную деятельность педагогов и обучающихся по профессиональному просвещению школьников, диагностику и консультирование по проблемам профориентации, организацию профессиональных проб школьников. Задача совместной деятельности – «подготовить обучающегося к осознанному выбору своей будущей профессиональной деятельности, актуализировать его профессиональное самоопределение, сформировать позитивный взгляд на труд в постиндустриальном мире, охватывающий не только профессиональную, но и непрофессиональную составляющие такой деятельности» [2, 16].

В связи с этим профессиональное самоопределение обучающихся выступает как важная педагогическая проблема, неразрывно связанная с ценностной ориентацией молодежи.

По мнению Чистяковой С.Н., доктора педагогических наук, профессиональное самоопределение – это «процесс формирования отношения личности к себе как к субъекту будущей профессиональной деятельности, нахождение себя в образах профессионального мира» [3]. От правильного выбора будущей профессии зависит дальнейшая судьба человека, поэтому данный процесс для

старшеклассников является всегда трудной, ответственной задачей. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении старшеклассников заключается в выявлении способностей и мотивов, формировании готовности к выбору профессии и профессиональной направленности [4].

Это важно, потому что, решая любой вопрос в сфере воспитания, в том числе и в контексте педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, необходимо иметь в виду следующие обстоятельства.

Во-первых, мир профессий чрезвычайно динамичен и изменчив. Ежегодно появляется около 500 новых профессий. Многие профессии «живут» лишь 5–10 лет, а затем либо «умирают», либо изменяются до неузнаваемости.

Во-вторых, особенностью современного мира профессий является то, что на смену монопрофессионализму приходит многопрофессионализм. Следует учитывать и стремление человека (чаще вынужденное) поменять профессию или повысить квалификацию. Для этого необходимо быть готовым к тому, что знаний и умений, полученных за период обучения, не хватит на все время трудовой жизни. Поэтому развитие способности к самоизменению, самосовершенствованию, самопознанию, самореализации и рефлексии является необходимым условием образования и подготовки молодежи к профессиональному самоопределению.

И мы видим, что педагогическое сопровождение профессионального самоопределения рассматривается не просто как поддержка конкретного профессионального выбора (или последовательной серии выборов), но как особой образовательной деятельности, нацеленной на формирование ряда компетенций.

Компетенции, обозначенные в качестве ожидаемых результатов образования в ФГОС как общего, так и профессионального образования, обеспечивают самостоятельность и ответственность профессионального выбора человека, понимание им смысла и социальной миссии избранной сферы профессиональной деятельности, готовность к профессиональной мобильности и непрерывному образованию и самообразованию.

Высшим уровнем этой деятельности должно стать формирование полноценного субъекта профессионального, жизненного и личностного самоопределения.

Опыт воспитательной работы образовательных организаций убедительно показывает неэффективность манипулятивной направленности «чисто профориентационных мероприятий» и попыток управления сознанием самоопределяющегося человека извне.

В новых образовательных условиях значимо постепенное восхождение от профориентационной работы как стихийно сложившегося переплетения «воздействующих», «манипулятивных» и «помогающих» форм – к сопровождению профессионального самоопределения обучающихся.

Педагогическая поддержка профессионального самоопределения требует максимально широкого развития механизмов социального диалога и социального партнёрства между всеми участниками образовательного процесса и заин-

тересованными сторонами. Это предполагает постепенное уменьшение доли «воздействующих» и «манипулятивных» форм из арсенала профориентационных средств.

В данном контексте профориентационную деятельность нельзя основывать на «моноподходе», отражающем интересы одной стороны: либо государства, либо социума, либо личности, и невозможно сразу спроектировать идеальную модель организационно-педагогического сопровождения самоопределения личности, но основные идеи, на наш взгляд, следующие:

- этапность реализации;
- личностно ориентированная направленность деятельности по психолого-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения;
- постепенность и непрерывность сопровождения профессионального самоопределения;
- единство профессионального, образовательного и общего самоопределения;
- учет роли семьи в процессе сопровождения профессионального самоопределения обучающихся;
- системность и комплексность деятельности по сопровождению профессионального самоопределения.

Модуль «Профориентация» ориентирован на включение обучающихся в творческую продуктивную деятельность, направленную на поиск смысла профессионального труда в жизни каждого человека, а также приобретение первоначального опыта в отдельных видах профессиональной деятельности, которая может послужить в дальнейшем и основанием для выбора профессии.

В соответствии с идеей педагогической поддержки профессионального самоопределения нужна позиция педагога не только и не столько как учителя, но как навигатора, тьютора, организатора, потому что наряду с традиционными репродуктивными методами (рассказ, беседа, объяснение) применяются и становятся ведущими информационно-поисковые методы (проблемное изложение, эвристические беседы, диспуты, методы организации исследовательской деятельности, работа с литературными источниками). Профильные и профессиональные пробы используются с целью приобретения обучающимися практического опыта в избираемой профессиональной деятельности.

Современный взгляд на профессиональную успешность каждой личности заключается в том, что она формируется в процессе его трудовой деятельности, а не дана человеку от рождения.

Результат – не количество бесед, экскурсий и встреч, связанных с определенной профессией, а активность самоопределяющегося школьника, предполагающая веру в возможность его самостоятельного и осмысленного решения своих проблем, принцип активности самого педагога в организации сопровождения социально-профессионального самоопределения, что предполагает поиск педагогом новых, неординарных подходов в профориентационной работе с учетом конкретных условий своей образовательной организации и региона.

Чем раньше школьники познакомятся со спецификой профессиональной деятельности работников предприятий и учреждений региона, тем удачнее будет профессиональный выбор и определение траектории обучения с последующим профессиональным продвижением.

### Список литературы

1. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся».

2. Примерная программа воспитания. М., 2020 [Электронный ресурс]. URL: <http://form.instrao.ru/> (дата обращения: 04.09.2020).

3. Чистякова С.Н. Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. 2013. № 1. С. 9–12.

4. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение обучающихся: проблемы и пути решения // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 2 (18). С. 113–118.

*Заика Людмила Владимировна, доц. кафедры психологии, воспитания и дополнительного образования детей и молодежи, [Lyu-zaika@yandex.ru](mailto:Lyu-zaika@yandex.ru), Россия, Тула, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области»*

#### *PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS: MODERN APPROACHES*

*L.V. Zaika*

*This article discusses the modern approach to professional self-determination of students. The article deals with the development of an invariant module "career Guidance" in the work program of education of an educational organization.*

*Key words: education, educational work, professional self-determination of students, pedagogical support of professional self-determination.*

*Zaika Lyudmila Vladimirovna, associate Professor of the Department of psychology, education and additional education of children and youth, [Lyu-zaika@yandex.ru](mailto:Lyu-zaika@yandex.ru), Russia, Tula, GOE DPO TO "Institute of advanced training and professional retraining of educational workers of the Tula region"*

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

М.В. Карасева

*Изучаются некоторые аспекты эффективного овладения иностранным языком; рассматривается содержание уровней владения иностранным языком, согласно европейской классификации; предлагаются способы создания искусственной языковой среды при обучении иностранному языку, сравнивается эффективность учителей – носителей изучаемого языка и учителей, для которых изучаемый язык является неродным; подчеркивается решающее значение использования коммуникативной методики в преподавании иностранного языка.*

*Ключевые слова: владение иностранным языком, общеевропейские компетенции, коммуникативная методика, языковая среда, активная и пассивная память, носитель языка, диалог культур, аутентичные материалы.*

В последние годы огромным спросом на рынке труда пользуются молодые специалисты, хорошо владеющие иностранным языком. Быстрое развитие международных деловых контактов, освоение новейших технологий, создание совместных предприятий, интенсификация профессиональной деятельности в тесном контакте с зарубежными специалистами значительно повысили важность всех дисциплин, связанных с иностранными языками в неязыковых вузах [1, с. 161]. Овладение иностранным языком, в частности английским, на сегодняшний день актуально по многим причинам. Сферы применения английского языка многообразны – бизнес с иностранными партнерами, путешествия, литература, искусство, наука.

Под термином «владеть иностранным языком» согласно общеевропейским компетенциям подразумевается определенный набор знаний и умений, которые делятся на несколько уровней. А – элементарное владение: А1 – уровень выживания, на котором человек понимает медленную и отчетливую речь и может произнести знакомые фразы и выражения с целью выполнения определенных задач: представиться, представить другого человека, задать вопросы и ответить на вопросы о месте жительства, знакомых; А2 – предпороговый уровень, на котором человек понимает отдельные предложения и частотные бытовые выражения и может рассказать о себе, знакомых, повседневной жизни (покупках, устройстве на работу). В – самостоятельное владение: В1 – пороговый уровень, на котором человек понимает основное содержание сообщений на разные повседневные темы и может общаться в любой ситуации, может описать события, свое мнение, планы на будущее; В2 – пороговый продвинутый уровень, на котором человек понимает сообщения на абстрактные и узкоспециальные темы и может бегло общаться с носителями языка без подготовки, излагать свое мнение, рассуждать о преимуществах и недостатках других точек зрения. С – свободное владение: С1 – профессиональное владение, которое подразумевает понимание текстов на любую тематику, беглое общение в научной и

профессиональной деятельности, умение строить сообщения на сложные темы, пользуясь средствами связи при организации текста; С2 – владение в совершенстве, на котором человек понимает любое сообщение, умеет реферировать информацию из письменных и устных источников и подчеркивать оттенки значений в любых ситуациях [2].

Таким образом, понятие «овладение иностранным языком» многоуровневое и требует различных затрат ресурсов, в зависимости от уровня, который учащийся стремится достигнуть. Очевидно, что за месяц или год невозможно овладеть иностранным языком на уровне С2, но вполне возможно достичь уровень А1, а затем А2, в зависимости от интенсивности занятий.

Итак, рассмотрим необходимые условия для успешного овладения иностранным языком. Первое и самое необходимое, с нашей точки зрения, – это погружение в языковую среду. Национальная социологическая энциклопедия определяет языковую среду как «вид общности людей» или «вид коммуникативного пространства, в котором реализуется общение». В данное понятие входят как люди, так и речь, передаваемая через средства массовой информации, книги, газеты, объявления [3], т. е. все то, что окружает человека во время изучения иностранного языка. Первый способ погружения в среду – это жизнь среди носителей языка и активное взаимодействие с ними, но не менее эффективный способ – это искусственное создание языковой среды вокруг себя, а именно: расширение словарного запаса посредством чтения, заучивание наизусть песен, стихов, шуток, регулярное восприятие на слух речи носителей языка, просмотр видео на изучаемом языке с субтитрами и без них, говорение на изучаемом языке [4]. Расширение технических возможностей компьютера и цифровых образовательных ресурсов, повсеместное использование сети Интернет также позволяют внести коррективы в формы и методы обучения иностранным языкам в высшей школе, помогают интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствуют повышению мотивации к предмету, дают возможность избежать субъективной оценки [5, с. 70].

Одно из важных условий при изучении иностранного языка – это практическое применение изученного материала. В английском языке существует поговорка “Use it or lose it!”, которая также подчеркивает необходимость регулярных занятий, чтобы полученные знания перешли из пассивной памяти, которая не готова непосредственно воспроизвести информацию в настоящий для говорящего момент [6], в активную, которая представляет собою совокупность активных энграмм [7], т. е. сформированных следов памяти. Одной из форм создания речевой ситуации является проведение деловых игр на иностранном языке, которые разработаны на конкретных ситуациях. Они вводят обучающихся в сферу профессиональной деятельности, являясь мощным стимулом активизации самостоятельной работы по приобретению профессиональных иноязычных знаний и навыков, а также способности решать нестандартные профессиональные задачи. Интерактивное взаимодействие происходит в процессе всей деловой игры, так как решения принимаются преимущественно коллективно. При этом каждый решает свою отдельную задачу в соответствии со сво-



ей ролью и функцией. Обучающиеся приобретают социальные навыки, развивают коммуникативные иноязычные способности, критическое мышление для принятия профессионально грамотных решений. Эффективность обучения здесь обусловлена, в первую очередь, взрывом мотивации, повышением интереса к предмету. Ролевая игра мотивирует иноязычную речевую деятельность, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником [8, с. 34].

Следующее не менее важное условие эффективного овладения иностранным языком - это учитель. Хотя изучение иностранного языка с носителем языка имеет ряд преимуществ, однако, согласно канадским исследователям Ф. Фаец и М. Карас, языковые умения учителя не связаны с эффективностью преподавания. Поскольку владение языком больше связано с учебными стратегиями (Instructional Strategies), а не с классным руководством (Classroom Management) и вовлечением студентов в процесс обучения (Student Engagement), то, по мнению Ф. Фаец и М. Карас, нет значительной разницы между учителем-носителем языка и не носителем с точки зрения их вклада в фактор эффективности обучения. Исследователи заключают, что языковые навыки – это важная составляющая для учителя иностранного языка, но не единственное средство для эффективного преподавания. Данное исследование также подчеркивает, что преимущество учителей, которые говорят на одном языке с учащимися, в том, что чередование объяснения нового материала на иностранном и на родном языке способствует формированию более крепких связей между нейронами в головном мозге учащихся [9]. Кроме того, такой учитель знает особенности языкового мышления своих студентов и может облегчить учащимся понимание грамматического или лексического материала.

Преимущества учителя-носителя языка с позиции учащихся приводятся в работе Эрика Брауна [10], в которой перечисляются положительные стороны учителей-носителей языка (Native English speaking teachers (NEST)), а именно: фокусирование внимания на говорении, импровизация на уроках, интерес к мнению учащихся, регулярное применение групповых видов работы, предоставление обширной информации о культуре своей страны. В свою очередь учителя, не являющиеся носителями языка (Non-native English speaking teachers (NNEST)), задают много домашней работы, тщательно готовятся к занятиям, последовательно исправляют ошибки, хорошо готовят учащихся к экзамену, могут оценить языковые знания учащихся, при изучении материала работают строго по учебнику.

Эти различия, в большей степени, обусловлены требованиями учебной программы, а также наличием или отсутствием у учителя уверенности при говорении на языке. Очевидно, что учитель, затрудняющийся свободно говорить на иностранном языке, вряд ли будет большое внимание уделять говорению. Несомненно, речевая практика учащихся, возможность выразить свое мнение на изучаемом языке – неотъемлемая составляющая эффективного овладения иностранным языком, а изучение материала учебника, выполнение домашней

работы и подготовка к экзамену – это неотъемлемые средства для формирования речевых умений на начальном этапе овладения иностранным языком.

С другой стороны, носитель языка лучше знает культуру своей страны и может объяснить тонкие различия в смыслах фраз. Например, английское выражение *to reach for the stars* – «быть целеустремленным, стремиться к большему» имеет такой же эквивалент в китайском языке, но во втором случае значение этой фразы содержит негативную коннотацию. Кроме того, знание особенностей культуры изучаемой страны помогает избежать ошибок в различных сферах общения, например, в деловой среде. В работе «Английский как лингва-франко в скандинавской корпоративной компании» исследователи Л. Лоухиала-Салминен, М. Чарльз и А. Канкаанранта приводят пример, как общение на одном языке (в данном случае на английском) носителями разных культур (а именно, финской и шведской) вызвало недопонимание со стороны партнеров. С точки зрения финнов, их общение отличается прямоотой и изложением фактов, эффективностью и целесообразностью, равенством, отсутствием разговоров о посторонних предметах (“small talk”), общением касательно дела без лишней болтовни. Однако в глазах шведов манера общения финнов была суетливая, финны слишком быстро принимали решения, которые позже менялись, оказывали безоговорочное послушание начальнику, были немногословны, экономны, сдержанны, прямы в общении, поэтому их язык воспринимался шведами как грубый, агрессивный. И наоборот, шведы считали, что их общение построено на диалоге, консенсусе, по их мнению, все должны участвовать в многочисленных обсуждениях и выражать свое мнение, при этом все должны быть довольны. Финны же воспринимали манеру общения шведов как вежливую, но неконструктивную, отмечали их стремление избегать конфликтов, любовь к бесконечным обсуждениям. Шведы, по мнению финнов, ведут много лишних разговоров, прежде чем перейти к делу [11]. Таким образом, знание особенностей культуры изучаемого языка помогает предотвратить недопонимание в общении, при этом учитель играет немалую роль в осуществлении диалога культур.

Решающее значение в эффективном овладении иностранным языком имеет использование учителем коммуникативной методики в обучении. В статье, опубликованной преподавателями Института дипломатической службы (Foreign Service Institute), предлагается полувековой практический опыт педагогов и отмечается, что наиболее эффективным методом преподавания иностранного языка является переход от преподавания того, что написано в учебнике, к тому, чтобы помочь учащимся учиться, т. е. от зубрежки речевых паттернов к коммуникативным видам деятельности и от использования преимущественно материалов, разработанных учителями, к обширному использованию аутентичных материалов и реалий [12]. На кафедре иностранных языков ТулГУ были созданы электронные учебники, которые, в отличие от традиционного печатного учебника, предполагают прежде всего моделирование аутентичной языковой среды (в типовых ситуациях общения), которую студент наблюдает, в которой как бы путешествует, познавая язык и культуру страны. Классическим примером тако-

го подхода является учебный курс по английскому языку «Gold English», по немецкому – «Gold Deutsch» и многие другие [13, с. 134].

Такой подход к преподаванию иностранного языка был подкреплен исследованием, проведенным стенфордским университетом, в котором первой группе учащихся предложили запомнить список слов путем запоминания, а вторая группа должна была составить историю с предложенными словами. По результатам исследования, первая группа запомнила 20 % предложенных слов, а вторая – почти 100 % [14]. Таким образом, данные исследования подтверждают, что коммуникативная методика значительно эффективнее при обучении и овладении иностранным языком.

В заключение сделаем следующие выводы. Во-первых, эффективное овладение иностранным языком зависит от задач, стоящих перед изучающим иностранный язык, т. е. уровня, которого он хочет достичь, поскольку под термином «владеть» можно понимать разные умения и навыки. Согласно общеевропейским компетенциям, существует шесть уровней владения иностранным языком. Во-вторых, овладение иностранным языком возможно вне страны изучаемого языка путем создания искусственной языковой среды. Современный мир цифровых технологий предлагает безграничные возможности погружения в языковую среду, включая общение с носителями языка, не выходя за пределы своей квартиры. В-третьих, лучший учитель иностранного языка – это такой учитель, который учит учиться и также использует коммуникативную методику преподавания иностранного языка, основной целью которой является развитие коммуникативных компетенций.

### Список литературы

1. Семенова Г.В. Востребованность на рынке труда иноязычных коммуникативных навыков у выпускников неязыковых вузов // Сборник материалов V Региональной научно-практической конференции с международным участием: «Содействие трудоустройству и адаптации к рынку труда студентов и выпускников организаций профессионального образования Тульской области». Тула: Изд-во ТулГУ, 2018. С. 161–163.

2. Европейская система уровней владения иностранным языком [Электронный ресурс]. URL: <https://mipt.ru>. (дата обращения: 01.05.2020).

3. Языковая среда: это что такое [Электронный ресурс]. URL: <https://www.voluntary.ru>. (дата обращения: 01.05.2020).

4. Погружение в языковую среду на английском: 15 идей [Электронный ресурс]. URL: <https://www.englex.ru>. (дата обращения: 01.05.2020).

5. Семенова Г.В. Использование интернет-технологий для оценивания иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2019. Вып. 2. С. 70–74.

6. Память человека: что это такое, психология и психофизиология [Электронный ресурс]. URL: <https://www.pamyatplus.ru>. (дата обращения: 01.05.2020).

7. Кратковременная и долговременная память [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psyera.ru>. (дата обращения: 01.05.2020).

8. Семенова Г.В. Формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции магистров экономических специальностей с помощью учебно-ролевых игр // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т. 5, № 4. С. 27–40. DOI: 10.18413/2313-8971-2019-5-4-0-3.

9. Faez F., Karas M. Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis // RELC Journal 2017, Vol. 48 (I) 135–151 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.researchgate.net>. (дата обращения: 01.05.2020).

10. Brown E. Native and non-native English speaking ESL/EFL Teachers in Sweden. A study on students' attitudes and perception towards the teaching behavior of native and non-native English speaking teachers // English C. VT 2013. P. 61–90 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.diva-portal.org>. (дата обращения: 01.05.2020).

11. Louhiala-Salminen L., Charles M., Kankaanranta A. English as a Lingua franca in Nordic corporate mergers: Two Case Companies // English for specific purposes. December 2005. N. 24(4). P. 401–421 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.semanticsscholar.org>. (дата обращения: 01.05.2020).

12. Jackson F. H., Kaplan M. K. Lessons learned from firstly years of theory and practice in government language teaching [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sealang.net>. (дата обращения: 16.05.2020).

13. Коннова З.И., Семенова Г.В., Тимакина О.А. Интегральная модель формирования профессиональной иноязычной компетенции специалиста в рамках образовательной стратегии: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. 192 с.

14. Bower Gordon H., Clark Michael C. Narrative stories as mediators for serial learning. Stanford University [Электронный ресурс]. URL: <https://stanford.edu>. (дата обращения: 10.05.2020).

*Карасева Мария Владимировна, преподаватель кафедры иностранных языков, maria201313@yandex.ru, Россия, Тула, Тульский государственный университет*

#### *SOME ASPECTS OF EFFECTIVE LEARNING OF A FOREIGN LANGUAGE*

*M.V. Karaseva*

*The article studies some aspects of effective foreign language study; considers the Common Framework of Reference; suggests the ways of creating the artificial language environment; compares the efficacy of teachers-native speakers with non-native speakers; underlines the crucial importance of the communicative methodology usage in teaching a foreign language.*

*Key words: to master a foreign language, Common European Framework of Reference, communicative methodology, language environment, active and passive memory, native speaker, the dialogue of cultures, authentic material.*

*Karaseva Maria Vladimirovna, teacher at foreign languages department, [maria201313@yandex.ru](mailto:maria201313@yandex.ru), Russia, Tula, Tula State University*

## **ПРОКТОРИНГ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТГПУ ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО)**

Д.А. Коломенцева

*Рассматривается организация и проведение государственной итоговой аттестации по программам высшего образования (бакалавриат, специалитет, магистратура) в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого в рамках процедуры прокторинга и в условиях дистанционного обучения студентов.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционные образовательные технологии, прокторинг, государственная итоговая аттестация.*

В условиях введения режима повышенной готовности в связи с пандемией коронавируса 2019/20 учебный год (в том числе и в высших учебных заведениях) на территории России завершился переходом на дистанционное образование. Согласно ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1, п. 1 ст. 16].

Оперативно реагируя на изменения образовательных отношений и учитывая внешние факторы, Министерство науки и высшего образования в марте 2020 года вносит изменения в Приказ от 29 июня 2015 года № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры», которые вступили в силу с 17 апреля 2020 года. Теперь образовательные организации вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при проведении государственных аттестационных испытаний. Особенности проведения государственных аттестационных испытаний с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий определяются локальными нормативными актами организации [2, п. 19].

Отмеченные положения нормативно-правовых актов легли в основу Положения о порядке проведения государственной итоговой аттестации с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в ТГПУ им. Л.Н. Толстого, регламента работы государственных экзаменационных комиссий в ТГПУ им. Л.Н. Толстого (уровни образования – бакалавриат, специалитет, магистратура), регламента работы секретаря государственной экзаменационной комиссии при проведении государственной итоговой аттеста-

ции в дистанционной форме. На базе представленных документов в ТГПУ им. Л.Н. Толстого осуществлялась работа по подготовке и проведению государственной итоговой аттестации.

В ходе разработки локальных нормативно-правовых актов, учитывающих специфику проведения ГИА в дистанционном формате, а также действующих федеральных требований для проведения итоговой аттестации по программам высшего образования была разработана «дорожная карта», которая обозначила и систематизировала ключевые аспекты для качественной и в то же время безопасной процедуры сдачи государственных экзаменов и защит выпускных квалификационных работ в условиях распространения коронавирусной инфекции.

Организация прокторинга, т. е. процедуры контроля и наблюдения за каким-либо дистанционным испытанием, для проведения государственных аттестационных испытаний в ТГПУ им. Л.Н. Толстого ознаменовалась обучением секретарей ГЭК, у которых «традиционные» функции на ГИА дополнились обязанностями проктора (от англ. "proctor" – человек, независимое лицо, которое следит за ходом экзамена и тем, чтобы он прошел по всем правилам). Впервые прокторинг стали использовать в Америке в 2008 году. Компания ProctorU, которая и создала эту систему, использовала прокторинг для дистанционного контроля за экзаменом. Тогда за студентами следил администратор через веб-камеру и самостоятельно фиксировал все нарушения [3].

Роль секретаря государственной экзаменационной комиссии как проктора, заключается в организационном, информационном и методическом сопровождении не только председателя и членов ГЭК, но и выпускников. Для этого его работа разбита на несколько этапов, в ходе которых осуществляется планомерная подготовка и проведение ГИА.

В рамках первого этапа – этапа организации – секретарь государственной экзаменационной комиссии совместно с Центром телекоммуникационных технологий и дистанционного обучения ТГПУ им. Л.Н. Толстого создает учетную запись в домене tsput.ru (например – IvanovAN@tsput.ru). На основе этой корпоративной почты проходит организация видеоконференцсвязи участников ГИА на платформе GoogleMeet (<https://meet.google.com>).

Секретарь государственной экзаменационной комиссии формирует следующие списки: 1) с информацией о составе ГЭК по основной профессиональной образовательной программе (ФИО председателя, членов ГЭК, должность (по приказу), адрес электронной почты); 2) с контактной информацией выпускников (ФИО выпускника, адрес электронной почты, запланированное время сдачи государственного экзамена / защиты ВКР выпускника) – все не позднее, чем за 7 дней до начала работы ГЭК. Роль секретаря как организатора государственного аттестационного испытания заключается в создании видеоконференции и приглашении на нее членов ГЭК и студентов, допущенных к итоговой ат-

тестации. Не позднее чем за один день до начала проведения государственного итогового испытания секретарь ГЭК организует для участников ГИА – членов государственной экзаменационной комиссии и студентов пробные включения, в ходе которых секретарь ГЭК как проктор, проводит предварительный инструктаж участников итоговой аттестации – выпускников и членов ГЭК для возможности полноценного участия в видеоконференции.

Не позднее чем за 5 дней до начала государственного итогового испытания деканаты факультетов направляют по электронной почте проктору электронные тексты выпускных квалификационных работ, представленных к защите, сканы отзывов руководителей, а также рецензии и справки о внедрении (при их наличии). Также деканаты обеспечивают секретаря ГЭК электронными копиями приказов с указанием утвержденных тем выпускных квалификационных работ и приказами о допуске к ГИА обучающихся. Дальнейшая работа секретаря ГЭК заключается в проверке на соответствие формулировки тем ВКР, заявленных в приказе, и в полученных электронных текстах выпускных квалификационных работ. Презентации выпускников (при их наличии) высылаются секретарю ГЭК накануне защиты ВКР. При невозможности демонстрации презентации студентом секретарь ГЭК (по согласованию с председателем государственной экзаменационной комиссии) имеет право ее демонстрации на защите.

В день проведения (второй этап) государственного аттестационного испытания проктор сверяет присутствующих по списку, утвержденному приказом по университету, членов ГЭК и студентов-выпускников, при необходимости удостоверяет личность студента, ведет видео- и аудиозапись сдачи государственного экзамена / защиты ВКР, заполняет протокол, отслеживает очередность прохождения итоговой аттестации студентов, отсутствия у них посторонних предметов (шпаргалок, мобильных телефонов), следит за регламентом.

По окончании сдачи государственного экзамена / защиты ВКР (третий этап) проктор завершает видео- и аудиозапись государственного аттестационного испытания и оформляет протокол.

Организация и проведение государственной итоговой аттестации с использованием процедуры прокторинга в ТГПУ им. Л.Н. Толстого – это новый, и безусловно, полезный опыт, который можно использовать не только в рамках итоговой аттестации, но и как альтернативу для проведения промежуточной аттестации или вступительных испытаний. Конечно, у данной формы контроля можно выделить определенные недостатки (технический сбой, нестабильный интернет и пр.), но за исключением этих минусов, мы считаем, прокторинг – это перспективный способ для проверки знаний обучающихся.

## Список литературы

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации».

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 июня 2015 года № 636 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры».

3. Что такое прокторинг и чем полезен на экзаменах, тестировании и в обучении [Электронный ресурс]. URL: <https://finacademy.net/materials/article/proctoring> (дата обращения: 28.08.2020).

*Коломенцева Дарья Анатольевна, старший преподаватель, [kolomencova@tspu.ru](mailto:kolomencova@tspu.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

*PROCTORING OF STATE FINAL CERTIFICATION  
(ON THE EXAMPLE OF TSPU IM. L.N. TOLSTOY)*

*D.A. Kolomenceva*

*The organization and implementation of the state final certification for higher education programs (bachelor's, specialty, master's) at the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University in the framework of the proctoring procedure and in the conditions of distance learning for students.*

*Key words: distance learning, distance educational technologies, proctoring, state final certification.*

*Kolomenceva Darya Anatolyevna, senior lecturer, [kolomencova@tspu.ru](mailto:kolomencova@tspu.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*



## **АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: «ПЕДАГОГ – ДЕТИ С ОВЗ – РОДИТЕЛИ»**

К.И. Латышев

*Рассматриваются образовательные стандарты коррекционной педагогики и специальной психологии, которые определены Федеральным государственным образовательным учреждением.*

*Ключевые слова: арт-педагогические технологии (мозартика, цветопластическое моделирование), взаимодействие, единое образовательное пространство, дети с ОВЗ, работа с родителями.*

Арт-педагогические технологии направлены на облегчение процесса обучения, мыслительной деятельности детей с ОВЗ. Важно помнить о необходимости для ребенка с ОВЗ активно познавать окружающий мир, нужно научить его проявлять любопытство, достигать невозможного, поэтому следует организовать и расширять образовательное пространство, в котором он и его родители (близкие значимые люди), могут проявлять себя свободно и использовать все возможности, что обеспечивает ребенку с ОВЗ радостное вхождение в систему знаний, содействуя развитию всех органов чувств, памяти, внимания и адаптации его в современном мире. Следует применять арт-педагогические технологии, где основной формой работы с детьми является творческая деятельность – рисование, живопись, моделирование из бумаги, все виды лепки, коллажи, мозаики, мозартика и еще огромное количество видов художественного творчества.

Арт-педагогические технологии и арт-терапия имеют разные теоретические основы, различаются по сущности и задачам, содержанию. Однако оба направления имеют место в коррекционной педагогике и специальной психологии, или в специальном образовании, дополняют друг друга в одном коррекционно-развивающем процессе, обеспечивая профилактико-оздоровительное, лечебно-оздоровительное воздействие и возможность справиться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности ребенка.

Арт-педагогические технологии – это технологии равных возможностей для детей с различными нозологиями инвалидности, на этих занятиях все успешны, независимо от возраста и отклонений в развитии. У детей повышается самооценка, улучшаются отношения дома и со сверстниками, формируется и совершенствуется навык общения, возникает доверительный стиль общения. Используя арт-педагогические технологии в коррекционной работе, педагог реализует следующие функции:

- эмпатическое принятие ребенка с ОВЗ;

- создание радостной атмосферы и психологической безопасности;
- эмоциональную поддержку ребенку с ОВЗ;
- помощь в поиске формы выражения темы;
- отражение и вербализацию чувств и переживаний ребенка-инвалида, актуализируемых в процессе рисования.

Умение видеть, воспринимать окружающий мир приходит к ребенку с ОВЗ не сразу, оно связано с формированием представлений о воспринятом, сочетанием воспринятого со словом, накоплением образов (зрительных, слуховых, двигательных, осязательных), которыми он в состоянии оперировать и которые способен актуализировать по слову. В связи с этим работа по обогащению представлений оказывается тесно связанной с работой по формированию наглядной основы слова, его предметной отнесенности.

Основываясь на коррекционно-личностном и деятельностном подходах в развитии, арт-педагогические технологии направлены на гармоничное развитие ребенка с ОВЗ, расширение его возможностей, социально-бытовую адаптацию, участие в общественной и культурной деятельности в микро- и макросреде. Искусство и культура являются прекрасными образовательными и реабилитационными средствами, обеспечивающими: развитие разнообразных жизненно важных познавательных навыков; повышение уровня самооценки личности; творческое самовыражение; развитие навыков общения; формирование активной жизненной позиции детей с ОВЗ. Искусство способно сделать их жизнь богатой и содержательной. Созданные ими в процессе занятий творческие работы и их признание взрослыми повышают самооценку, степень их самопризнания, что особенно важно для них, часто переживающих ситуацию неуспеха.

Ребенок, который умеет воспринимать красоту окружающей природы, который способен с радостью и нежностью смотреть на маленькие, легкие, грациозные существа, на животных, птичек, ребенок, которого волнуют славные дела и благородные поступки людей, который любит искусство и умеет видеть вокруг себя много красивого, такой ребенок несравненно богаче, полнее, радостнее воспринимает жизнь.

Взаимодействие специалистов образовательной организации с родителями детей с ОВЗ рассматривается как способ организации совместной работы субъектов, цель которой – прийти к конструктивному взаимодействию и сотрудничеству. Результатом такого взаимодействия становятся особые взаимоотношения между специалистами и родителями, характеризующиеся общей заинтересованностью, готовностью к контактам, доверительностью и взаимоуважением.

В процессе взаимодействия и специалисты, и родители детей с ОВЗ занимают субъективную позицию, то есть они объединены совместной деятельностью по воспитанию, развитию, обучением и дальнейшей социальной адаптацией ребенка с ОВЗ. Поэтому именно специалистам в образовательной органи-

зации во взаимодействии с родителями детей с ОВЗ принадлежит роль организатора, инициатора совместной деятельности, и возможна она при следующих условиях:

- формирование единого образовательного «пространства – педагог–ребенок с ОВЗ – его родитель», которое способствует конструктивному взаимодействию всех участников, а именно: у родителей появляется возможность увидеть положительные стороны ребенка, его достижения, успехи, а не только нарушения, диагноз;
- обучение родителей навыкам эффективного взаимодействия через игру с ребенком, то есть адекватным способам поддержки его развития, мотивирование родителей к позитивному стилю общения с ним;
- ориентирование родителей в выборе адекватного дальнейшего образовательного маршрута.

Успешность взаимодействия специалистов образовательной организации с родителями детей-инвалидов возможна при готовности обеих сторон к сотрудничеству. Поэтому, прежде чем организовать взаимодействие с родителями, специалистам необходимо выяснить, что волнует и радует родителей в развитии их детей. Только такая заинтересованная позиция специалистов поможет найти отклик у родителей, вызывает их доверие и желание сотрудничать.

Взаимодействие специалистов с родителями – это комплекс, состоящий из представления специалистами планируемых результатов взаимодействия, методов диагностики (например, определение актуальных навыков у ребенка, выяснение запроса от родителей и др.), модели взаимодействия с ними, позволяющей достичь планируемых результатов. В ходе согласованной работы обеспечивается возможность справляться с имеющимися ограничениями жизнедеятельности у детей с различными нозологиями инвалидности.

Совместная игра и совместное творчество родителей и детей могут стать полем взаимодействия – «общей землей», местом, на котором возникают основы диалога, взаимопонимания, взаимного доверия, поддержки и союза. Найти такие формы игрового и творческого взаимодействия, которые стали бы «развивающим» полем и одновременно вызвали интерес как у ребенка с ОВЗ, так и у родителей, возможно средствами арт-педагогических технологий. В форме игры и творчества решаются профилактические, коррекционные и реабилитационные задачи, у родителей появляется возможность увидеть положительные стороны ребенка, его достижения, успехи, а не только нарушения.

Рассмотрим подробнее две арт-педагогические технологии.

#### 1. Мозартика.

Мозартика объединяет в единый неразделимый процесс восприятие мирового изобразительного искусства и глубоко личное творчество участника (ребёнка или взрослого) в проективном пространстве, отражающем взаимодействие человека, культуры и мира. Для материального воплощения мозартики

используются настольные игры, близкие к мозаике, коллажу и пазлам. Визуально игры красивы, притягивают взгляд, их хочется взять в руки, посмотреть, поперебирать, пораскладывать – и начинается игровой процесс.

Каждая игра мозартики «работает» со своим ассоциативно-тематическим пластом картины мира играющего, выйти на этот пласт помогают игровые поля и фантазийные фигурки. Игровые поля – это символическая основа, своеобразная мировоззренческая канва. Они помогают создать базовое ассоциативное пространство для будущей картины композиции, причём играющий всегда может расположить их в своей, именно им смоделированной комбинации. Это одновременно пространство проекций и пространство поисковых путей. А «оживляют» это пространство, далеко выходя за его пределы, многочисленные фантазийные фигурки: это средство творческого самовыражения, «образный конструктор» своего видения мира. Поля и фигурки каждой игры имеют свой образный язык, свой образно-содержательный диапазон, характерный для определённого направления в мировом изобразительном искусстве.

Для мозартики характерны творческий процесс с глубоким эмоциональным включением, поиском и ощущением своего «Я», интерактивная личностно окрашенная встреча играющего со свёрнутым в игру культурно-историческим опытом человечества, его переоткрытие, творческое восприятие, переживание, понимание и присвоение. Мозартика даёт возможность любому человеку – и ребёнку, и взрослому – выразить себя, высказаться на языке мирового изобразительного искусства, в личных культурных кодах.

И одновременно мозартика запускает подсознательный поисковый процесс в пространстве, объединяющем ресурсы внутреннего мира клиента и социокультурный опыт человечества, запечатлённый в мировом изобразительном искусстве. Играть можно по одному, по очереди, вместе – мозартика является платформой, на которой педагог может организовать разнообразное игровое взаимодействие детей с ОВЗ и их родителей.

Преимущества игровой арт-педагогической технологии на основе Мозартики (выделены профессором Н.В. Восрокнутовым):

- в играх мозартики нет выигравших и проигравших, правильно или неправильно выложенных композиций – взрослый и ребенок в играх мозартики одинаково успешны;
- ребенок и взрослый, строя мозартичные композиции, приоткрывают друг для друга свой внутренний мир, что облегчает их взаимопонимание;
- в процессе игры в мозартику дети и родители невольно меняют своё отношение друг к другу в позитивную сторону, что способствует нормализации семейных отношений;
- «болевы́е точки» семьи переживаются в играх мозартики в наименее травматическом символическом виде;

- в работе с играми мозартики у детей и взрослых постепенно выстраивается процесс конструктивного и позитивного общения.

## 2. Цветопластическое моделирование.

Данная методика направлена на расширение возможностей ребёнка с ОВЗ по моделированию своего собственного мира. На практике цветопластические средства просты в освоении и хорошо знакомы, но эти простые средства дают возможность работать с различными пространственными категориями, имеющими огромное значение в картине мира ребёнка. Именно это отличает цветопластическое моделирование от похожих по деятельности методик.

Цвет осваивается как средство эмоционального включения ребенка. Цвет позволяет ребёнку определить и рассказать в своих работах. С каким чувством связан данный объект?

Пластика осваивается как работа с материалом, способным создать гибкую пространственную форму. Именно по форме ребёнок узнаёт и рассказывает в своих работах. Что это? Кто это?

Моделирование осваивается как собственная деятельность ребенка на основе присвоенных возможностей цветопластики. Конкретная задача на каждом занятии - создать собственную композицию того или иного социально-коммуникативного пространства. Идёт постепенное освоение глубины пространства, что в дальнейшем приведёт к освоению пространственной перспективы. Объёмное моделирование направлено на освоение лепки формы из бумаги и не просто на создание объёмных форм, а на присвоение пространственных категорий (вертикаль, сагитталь (глубина), горизонталь (право-лево)).

Целью методики является вооружить детей средствами построения своего собственного мира, модели своего микрокосма, научить ребёнка ощущать себя творцом этого мира, причём творцом с богатым арсеналом конструктивно-созидательных и культуроёмких средств. Чем богаче, содержательнее, разнообразнее и позитивней создаваемый в процессе детского творчества мир, тем больше гармонии и в детской картине мира, тем больше шансов преодолеть основные проблемы формирования картины мира у детей с ОВЗ.

Окружающий ребенка мир должен быть красочным, вызывать положительные эмоции, желание творить и фантазировать. Создавая цветопластические композиции, переходя от плоскости к пространству, ребенок учится передавать свои чувства, свое видение мира разными художественными средствами, учится моделировать различные социально-коммуникативные пространства.

Сначала родители вместе с детьми слушают задание педагога. Ставится творческая задача, которая увлекает и взрослого, и ребенка. Обычно на занятиях по цветопластическому моделированию родитель увлечен не меньше ребенка.

Дети и взрослые вместе приступают к работе. Деятельность сразу становится по-настоящему общей. Что-то делают дети, что-то – родители. Чисто

внешне – все вырезают, гнут, поворачивают, примеряют и клеят полоски бумаги, сначала создавая из них различные формы, а потом из этих форм – пространство – комнаты, дома, улицы, города. Из общей деятельности постепенно рождается сотворчество, появляется более общее желание что-то делать вместе.

Только ребенок всё делает впервые, он открывает для себя новые пространственные и смысловые горизонты, и сейчас он в начале пути. А вот родители многое знают, но он никогда не делал такого задания, он во власти стереотипов. Например, привычно считать, что домик – это просто домик. Чтоб понять, что домик – это пространство и одновременно элемент пространственного взаимодействия, надо встать на новую точку зрения, и эта точка зрения для большинства родителей нова. Поэтому и родители, и дети отрывают для себя новое, хотя и каждый по-своему.

Когда родитель и ребенок с ОВЗ вместе моделируют, родитель видит, что у ребенка получается выполнить задание, получается создать вариант, выражающий его индивидуальность, у родителя появляется перспектива: его ребенок сможет освоить различные сложные задания, а значит, у него есть будущее, в котором ребенок может быть столь успешен, как на занятиях по цветопластическому моделированию. Занятия помогают родителям поверить в ребенка, в перспективу арт-педагогических технологий, в собственные возможности.

Родителям детей с ОВЗ необходима уверенность, что им есть куда обратиться за помощью, а специалисты, осуществляющие такого рода работу, могут дать необходимую информацию, расчистить путь, поддержать на этом пути, разрешить проблемы, но пройти его вместо близких они не могут, и не в праве их подменять. Это очень трудный путь, но опыт свидетельствует, что идущих по нему ждут не только трудности, но и подлинные радости.

В заключение следует отметить, что последовательность выделенных этапов арт-педагогических технологий во взаимодействии специалистов с родителями детей с ОВЗ достаточно условна. Однако при полноценном общении с близкими в семье у ребенка с ОВЗ пробуждается активность, инициативность, открытость. Важно помнить, что у детей любая потребность прямо или косвенно преобразуется в потребность в общении с родителями, их любви, внимании, принятии.

В совместной работе на практике со специалистами образовательной организации родители детей с ОВЗ вооружаются знаниями и умением проводить и самостоятельно решать различные вопросы в процессе воспитания, обучения, развития социально-бытовой адаптации своих детей. Они на занятиях имеют возможность увидеть, услышать, прочувствовать происходящее, а значит принять, понять собственных детей и помочь им.

## Список литературы

1. Бродецкий А.Я. Внеречевое общение в жизни и в искусстве: азбука молчания. Издательство «Владос», 2000.
2. Вебинар «Цветопластическое моделирование из бумаги», организаторы: Федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования» (ФГАУ «ФИРО»), Издательство «Линка-Пресс» и редакция журнала «Обруч» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=vxKbhi3zWac>.
3. Игнатова И.А. Интеграция разных видов искусства и художественной деятельности в развитии детей с ОВЗ и детей-инвалидов // Медработник ДОУ. 2017. №2(70). С. 116–121.
4. Игнатова И.А. Педагогическое сопровождение родителей в воспитании детей с особенностями развития: монография. М. 2012. 100 с.
5. Иоханнес Иттен. Искусство формы. Мой форкурс в Баухаузе. Издатель Дмитрий Аронов, 2016.
6. Иоханнес Иттен. Искусство цвета. Издатель Дмитрий Аронов, 2016.
7. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. Спб.: Издательство «Питер», 2016.
8. Реферат проекта «Мозартика» (платформа для разработки психолого-педагогического и социального инструментария) [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.su/psyche/projects/1625/>.
9. Руссавская П.Э. Культура, искусство и Мозартика. интернет-издание Психологическая газета [Электронный ресурс]. URL: <http://psy.su/feed/5499/>.

*Латышев К.И., сотрудник, [lanischev@mail.ru](mailto:lanischev@mail.ru), Россия, Москва, Московский педагогический государственный университет*

### *ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE INTERACTION OF ALL PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL SPACE: TEACHER - CHILDREN WITH DISABILITIES-PARENTS*

*K.I. Latyshev*

*The article considers the educational standards of correctional pedagogy and special psychology, which are defined by the Federal state educational institution.*

*Key words: art-pedagogical technologies (mozartics, color-plastic modeling), interaction, unified educational space, children with disabilities, work with parents.*

*Latyshev K.I., employee, [lanischev@mail.ru](mailto:lanischev@mail.ru), Moscow, Russia, Moscow state pedagogical University*

## **НОВЫЕ ТИПЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА: К ИСТОРИИ ВОПРОСА**

О.В. Рыжкова

*Рассматривается история создания системы образования в России после революции 1917 года, анализируются первые правительственные декреты, посвященные вопросам обучения, воспитания, новые государственные органы, отвечающие за образование, изучаются типы учебных заведений, существовавших с 1918 по начало 3-х гг. XX века.*

*Ключевые слова: общеобразовательные учебные заведения, школа, ликбезы, ФЗС, ФЗУ, ШКМ, наркомпрос.*

В первой четверти XX века в отечественной педагогике произошли колоссальные изменения. Революционные события 1917 г. кардинально изменили все сферы жизни российского общества, в том числе и образование.

Были подвергнуты пересмотру цели и содержание воспитания, отклонена прежняя педагогическая теория, полностью уничтожена система учебных и воспитательных заведений, существовавших в Царской России.

В конце 1917 года была создана Государственная комиссия по образованию, выполнявшая функции прежнего Министерства народного просвещения Российской Империи. Комиссии следовало учреждать Всероссийские съезды по просвещению.

Непосредственное же руководство образованием возлагалось на народного комиссара по просвещению (здесь и далее – Наркомпрос), а непосредственно на местах (в губерниях) – на органы советской власти. Самым первым Наркомпросом стал Анатолий Васильевич Луначарский, занимавший эту должность с 1917 по 1929 год.

Комиссия по просвещению проводила в жизнь глобальную миссию – слом старой царской школы и создание на ее месте новой. В этой связи в период 1917 – 1918 г. было обнародовано почти 30 правительственных декретов. В общих чертах они содержали следующие новшества:

- ликвидировались все существовавшие в царской России учебные заведения разных ведомств;
- школа отделялась от церкви, все церковные учебные заведения прекращали свое существование, полностью запрещалось преподавание религии как учебного предмета;
- отменялись разного рода сословные, религиозные, национальные цензы (ограничения) в получении образования;
- провозглашалось равное право всех граждан на получение образования;
- всем многочисленным народам России предоставлялась возможность учреждать собственные национальные школы с преподаванием в них на родном языке;



- вводился принцип совместного обучения в классе мальчиков и девочек;
- впервые началось строительство государственной дошкольной системы образования.

Важными документами в строительстве новой школы стали положения: «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы» [1], принятые на I Всероссийском съезде по народному просвещению.

В этих программных документах, утвержденных комиссией по просвещению, было предусмотрено:

- бесплатность школы;
- разрешение местным обществам участвовать в школьной жизни;
- свобода выбора учебных программ и учебников, в зависимости от местных условий;
- отмена домашних заданий, отметок, экзаменов, разного рода наказаний;
- приоритет трудового воспитания учащихся.

Создаются следующие типы обучения и воспитания:

- с 1917 года детские сады и ясли, создающиеся на общественные средства и являющиеся платными;
- с 1919 года школы ликвидации безграмотности (ликбезы), на них возлагалось обучение всех безграмотных от 8 до 50 лет. На время обучения в ликбезе трудовой день сокращался на 2 часа с сохранением зарплаты. Ликбезы функционировали при школах;
- с 1919 года рабочие факультеты – рабфаки, в течение 4 лет давали девушкам и парням из рабочих и крестьянских семей среднее образование и готовили для поступления в вуз;
- детские дома для беспризорных.

Непосредственно школьная система в полном смысле этого слова стала оформляться с 1920-х гг. и выглядела следующим образом:

- 1) 9-летняя школа с двумя ступенями;
- 2) семилетняя основная школа, первой ступенью которой являлась начальная школа. Разновидности семилеток: ШКМ (школы крестьянской молодежи), ФЗС (фабрично-заводская семилетка), ФЗУ (фабрично-заводские ученичества);
- 3) средние профессиональные учебные заведения;
- 4) вузы.

Остановимся на школьной системе чуть подробнее. Девятилетняя школа, или, как ее называли, «школа-девятилетка» состояла из двух концентров: единой трудовой школы I ступени и единой трудовой школы II ступени [2].

Школа I ступени была организована самостоятельно. На базе четырехлетней школы первой ступени (начальной) в сельской местности открывались школы крестьянской молодежи – ШКМ (1923–1934 гг.) с агроиндустриальным уклоном, ставившие своей задачей соединение общего образования (в объеме семилетки) с изучением сельского хозяйства применительно к конкретной

местности. В свою очередь в городах открывались фабрично-заводские семилетки – ФЗС (1925–1934 гг.), которые должны были давать общее и политехническое образование.

После завершения ШКМ или ФЗС возможно было продолжить обучение в 8-м классе девятилетней школы или профессиональных учебных заведениях.

Так называемые школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) были открыты в 1920 году при участии комсомола. Они организовывались на базе начальной школы и в течение 3-4 лет подготавливали квалифицированных рабочих.

Кроме основных учебных заведений, были созданы экспериментальные учебно-воспитательные заведения, в них теоретическим и опытным путем разрабатывались вопросы содержания, организации, методики и учебно-воспитательного процесса в школе, детском саду и внешкольных учреждениях – это прежде всего, опытные станции по народному образованию (1919–1936 гг.), школы-коммуны (1918–1930 гг.).

Если говорить об опытных станциях, то они состояли из целого комплекса заведений: детских садов, школ I и II ступеней, внешкольных учреждений. Школы-коммуны обычно располагались в бывших помещичьих усадьбах, имели интернат, часто включали детский сад, к концу 1920-х гг их насчитывалось уже порядка 400.

Теперь хотелось бы немного осветить положение образования на местах на примере одной из центральных губерний России – Тульской.

С 1917 г. в силу смены государственной образовательной политики, в Тульской губернии начинаются изменения в системе образования. Доподлинно известно, что 23 августа 1918 года Болотовский волостной Совет Богородицкого уезда первым ввел у себя в волости обязательное начальное образование. Поэтому болотовцы на 10 лет опередили введение всеобщего начального обучения в Тульской губернии для детей 8-летнего возраста, с прекращением отсева учащихся до полного окончания ими курса начальной школы.

По данным губернского отдела по образованию (здесь и далее Губнаробраза) в городе Туле в 1918 году функционировали следующие учебные заведения [3]:

- 3 детских сада;
- опытные школы № 11, 27;
- опытная вспомогательная школа для умственноотсталых детей;
- железнодорожная школа 2-й ступени при станции Тула;
- художественно-промышленные учебные мастерские;
- ремесленная школа № 14;
- профессионально-техническое училище при патронном заводе;
- курсы при оружейном заводе;
- почтово-телеграфная школа;
- школа фабрики им. Р. Люксембург;
- музыкальное училище;
- 9 школ-клубов;

- 2 общеобразовательные школы для взрослых;
- 51 школа по ликвидации безграмотности.

В уездных городах и уездах Тульской губернии известно о существовании следующих учебных заведений [4]. В городе Алексине – 2 ремесленных школы и начальное училище. В Богородицке существовало сельскохозяйственное училище.

В Белеве действовали: ремесленное отделение, двухклассное училище, несколько классов ручного труда. В городе Епифани были открыты классы домоводства и садоводства, классы рукоделия, отделение по столярному делу, классы шорно-сапожного мастерства.

В Ефремове работала ремесленно-учебная мастерская. В Кашире – учебная мастерская по дереву и металлу, школа молочного хозяйства, класс по корзиноплетению.

В Одоеве функционировала Елизаветинская молочная школа. В Тульском уезде работали классы для пасечников, школа садоводства, ремесленная школа. В Черни были ремесленные классы и классы ручного труда.

Итак, из обозначенных данных следует вывод о появлении в Тульской губернии в кратчайшие сроки (1917–1918 гг.) целого спектра новых учебных заведений.

Вместе с тем данные Губнаробраза касаются только новых учебных заведений, подчиненных отделу, данные же по дореволюционным заведениям, прежде всего начальным народным школам, в этом отчете отсутствуют. Поэтому мы не вправе утверждать, что начальные народные школы (земские, церковные, школы грамоты) в одночасье прекратили свое существование.

Таким образом, за достаточно короткий период времени был принят ряд нормативно-правовых актов, заложивших принципы существования новой системы образования и воспитания. Отличительной их особенностью стало отсутствие какой-либо преемственности в обучении, пренебрежение опытом народной педагогики и отечественной школы, теориями великих отечественных педагогов прошлого.

На примере Тульской губернии мы отчетливо увидели, что создание новых типов школ было реальностью.

### Список литературы

1. «Основные принципы единой трудовой школы» и «Положение об единой трудовой школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики» [Электронный ресурс]. URL: [www.prib.ru](http://www.prib.ru).
2. История педагогики / под ред. Н.А. Константинова, Е.Н. Медынского, М.Ф. Шабаева. М.: «Просвещение», 1982.
3. Постановление СНК об организации отдела народного образования. Ф. 326, оп. 1, д. 1, л. 8.
4. Список учебных заведений по Тульской губернии за 1918 год. Ф. 326, оп. 1, д. 44. л. 3–4.

Рыжкова Ольга Владимировна, канд. истор. наук, [Olga.ryzkova@mail.ru](mailto:Olga.ryzkova@mail.ru), Россия, Тула, Тульский филиал международного юридического института

## NEW TYPES OF GENERAL EDUCATION INSTITUTIONS IN RUSSIA AFTER THE 1917 REVOLUTION

O.V. Ryzhkova

*This article is purely theoretical and is devoted to the history of the creation of the education system in Russia after the revolution of 1917. The author analyzes the first government decrees on education and upbringing; examines the new state bodies responsible for education; studies the types of educational institutions that existed from 1918 to the beginning of the 30s of the XX century.*

*Key words: General education institutions, school, educational institutions, Federal law, SHKM, Narkompros.*

*Olga Vladimirovna Ryzhkova, candidate of historical Sciences, [Olga.ryzkova@mail.ru](mailto:Olga.ryzkova@mail.ru), Tula, TF MUI teacher of the SPO Department*

УДК 373

### **БОРЬБА С БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ: ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

Н.Н. Савенкова, О.В. Рыжкова

*Рассматривается обзор политики новой молодой власти в отношении проблемы беспризорных детей, охватившей страну после завершения Первой мировой войны и Гражданской войны. Хронологические рамки работы – 20-е годы XX века.*

*Ключевые слова: детская беспризорность, беспризорники, органы народного образования, детский дом, интернат, коммуна.*

Детская беспризорность представляет собой всесторонне негативное явление, заключающееся в полном отстранении несовершеннолетнего от семьи, утратой им места жительства и занятий. Следует отметить, что беспризорность выступает крайним проявлением безнадзорности (отсутствия попечения со стороны родителей, опекунов, попечителей).

Отрицательная сторона детской беспризорности состоит в неправильном формировании личности несовершеннолетних, в развитии социально негативных навыков.

Явление беспризорности свойственно любому обществу. Особенности политического, социально-экономического, внешнеполитического курса государства, наличие кризисных явлений в обществе служат причинами появления беспризорности, влияют на ее масштабы и способы борьбы с ней.

В истории нашей страны беспризорность достигла угрожающего уровня после завершения Первой мировой войны и Гражданской войны. В 1921 году

в России насчитывалось порядка 4,5 млн беспризорных детей; в 1922 году – около 7 млн [1].

Мировые державы в борьбе с обострившейся проблемой беспризорности шли по пути приоритета семейного воспитания и развития общественной благотворительности. Что касается России, то до революции 1917 года ситуация решалась подобным образом; после 1917 года преобладающим стало социальное воспитание под эгидой государства.

Цель настоящей статьи состоит в рассмотрении политики государства в борьбе с беспризорностью, изучении спектра детских учреждений и их особенностей.

Хронологические рамки работы – 20-е годы XX века, что обусловлено апогеем беспризорности в первые годы Советской власти и заложением основ государственной политики в борьбе с беспризорностью.

В Советской России кампанию против детской беспризорности возглавило общество. Осенью 1918 года по инициативе В.Г. Короленко была создана официальная независимая общественная организация «Лига спасения детей» (далее – Лига), возглавляемая Е.Д. Кусковой, Н.М. Кишкиным, Л.А. Тарасовичем, Е. Пешковой и другими представителями русской интеллигенции.

В течение года Лига создала порядка 14 детских колоний, детский санаторий в Москве, несколько детских садов и клубов. Всего удалось охватить примерно 3,5 тыс. сирот и полусирот [2].

Детские учреждения Лиги представляли собой небольшие квартиры (2–3 комнаты) и, соответственно, могли принять не более 25–30 детей примерно одного возраста. В воспитании детей применялся индивидуальный подход к каждому ребенку.

В январе 1921 года детские учреждения Лиги были переданы в распоряжение Московского отдела народного образования, а сама организация была закрыта властями.

Одновременно с Лигой существовала учрежденная декретом СНК от 4 февраля 1919 года организация «Совет защиты детей», возглавляемая А.В. Луначарским. Совет больше был контрольным и координационным органом. Он не имел собственных детских учреждений, но имел санитарные поезда, которые подбирали беспризорников на железнодорожных станциях.

Осенью 1921 года при ВЦИК была образована комиссия по улучшению жизни детей. Ее председателем стал Ф.Э. Держинский. На местах стали создаваться Детские чрезвычайные комиссии (ДЧК).

Параллельно попечением беспризорных занимались различные ведомства и организации, существовавшие в рассматриваемый период времени: наркомздрав, наркомпрос, НКВД, профсоюзы, комсомол, партийные органы, женотделы. Учет беспризорников осуществляли ГПУ, милиция, уголовный розыск, транспортные подразделения.

Вся тяжесть работы приходилась на местные органы народного образования (ОНО). При каждом таком ОНО были созданы отделы социально-правовой охраны несовершеннолетних, в них входили: стол опеки, детский адресный

стол, юристконсультация несовершеннолетних, комиссия по делам несовершеннолетних.

Помимо этого, существовали детские социальные инспекции, которые представляли собой что-то среднее между милицией нравов и обществом милосердия. В итоге за небольшой период с 1922–1923 годы удалось охватить порядка 350 тыс. беспризорников [1].

В 1923 году произошел переход к плановой работе с безнадзорностью. В Москву на борьбу с беспризорностью было брошено порядка 15 тысяч педагогических работников. В марте 1924 года прошла 1-я московская конференция по борьбе с беспризорностью.

В 1925 году в РСФСР имелось более 280 детских домов, 420 трудовых коммун и 880 детских городков. Одновременно с этим насчитывалось еще порядка 200 тыс. беспризорников, из которых 90 тыс. нуждались в немедленной помощи [3]. Активно проходили кампании по усыновлению детей для разгрузки детских домов.

В 1926 году был принят Декрет об учреждении Совета защиты детей, Положение о мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью в РСФСР и Постановление ЦИК и СНК СССР «О мероприятиях по борьбе с детской беспризорностью». Содействие оказывали профсоюзы, комсомол, партийные организации. Милиция, ГПУ и уголовный розыск вели учёт беспризорников. При местных органах образования были созданы отделы социально-правовой охраны несовершеннолетних (СПОН).

На Пленуме ВЦИК 1927 года были озвучены успехи в борьбе с безнадзорностью, принят трехлетний план по ликвидации беспризорности и выделено порядка 7 мил рублей на борьбу с ней.

Теперь остановимся на спектре учреждений, созданных для беспризорных детей. Порядок работы с беспризорниками был прост. Ребенок задерживался, попадал в приёмно-распределительный пункт для оказания ему помощи и подготовки к встрече с организованным коллективом в стационарном учреждении интернатного типа, где и проходила последующая основная работа по воспитанию и обучению беспризорников.

Условно все учреждения для безнадзорных детей можно подразделить следующим образом:

1) детские дома нормального типа:

- смешанные дома городки,
- школы-коммуны;

2) детские дома для трудновоспитуемых;

3) детские дома для физически и психически дефективных детей и подростков.

На практике детские дома нормального типа подразделялись в зависимости от возраста. В дошкольные принимали детей с 3 до 8 лет. В школьные детские дома – с 8 лет до 18 лет. Но в процессе распределения ребенка в детский дом многое зависело от местных условий. Так, в отдельных губерниях суще-

ствовали смешанные детские дома, где могли находиться разновозрастные воспитанники.

С созданием государственной системы учебно-воспитательных учреждений остро встал вопрос об особой воспитательной работе и обучении беспризорных. Именно в детских домах контингент мог и должен был быть подвергнут плановому массовому воздействию в нужном для государства идеологическом русле.

Для воспитанников дошкольного возраста предусматривались различные творческие занятия: рисование, пение. Дети 8–15 лет обязательно должны были посещать городские школы, обучаться грамоте и счету.

Школы–коммуны и трудовые колонии ориентировали своих подопечных на подготовку к трудовой жизнедеятельности, поэтому в них учеба совмещалась с трудом. С 14 лет воспитанники детдомов принимались в школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), с 16 лет – на производство, в индивидуальное или бригадное ученичество. Трудовые коммуны брали воспитанников более старшего возраста.

Среди беспризорников имелось много детей, получивших физические увечья, а также страдающих тяжелыми психическими заболеваниями. Такие дети, как правило, помещались в специализированные учреждения. Чтобы попасть в такой (медицинский) интернат, необходимо было пройти медкомиссию по дефективности. Основной акцент в этих учреждениях делался на трудовое воспитание, чтобы более-менее подготовить воспитанника к последующей самостоятельной жизни, привив ему определённый трудовой навык.

Самыми «жесткими» детскими заведениями являлись реформатории и земледельческие колонии для трудновоспитуемых. В них помещались беспризорники, которые имели агрессивное поведение, промышляли воровством (кражами). Заведения для таких детей имели особый режим и меры охраны. Само здание походило на тюрьму – имело решетки на окнах. Беспризорников в реформатории помещала комиссия по делам несовершеннолетних. Сложным детям пытались привить навыки работы на земле, пытались учить. Срок пребывания в учреждении зависел от прошлого ребенка и того, насколько удалось перевоспитать беспризорника.

В рамках данной статьи хотим остановиться еще на некоторых моментах жизни заведений для беспризорников.

Во-первых, внутренняя жизнь учреждений. Она была основана на самоуправлении, охватывавшем все сферы – от учебы до трудовой деятельности воспитанников. Главным органом самоуправления был совет, на нем присутствовали дети и совместно решали необходимые вопросы.

Во-вторых, колонии, интернаты вовсе не были неким желанным, угодным для детей местом, поэтому достаточно часто воспитанники совершали побеги.

В-третьих, большая часть первых детских учреждений для беспризорников представляла собой страшное зрелище. Например, коммунаровцы, по данным Тульского Губнаробраза, жили в жутких условиях: «По несколько месяцев

не мылись; насекомые у каждого живут в белье... Спали по трое на одной кровати, по 50 человек в комнате» [4].

Итак, можно заключить, что с одной стороны, 1921–1928 годы представляют собой отдельный (целый) период, в течение которого произошел рост, апогей и снижения темпов детской беспризорности.

С другой стороны, в этот период формируется молодое Советское государство и его политика по отношению к беспризорности. Власть взяла на себя решение вопроса детской беспризорности. Разрабатывались и принимались планы и законы, направленные на борьбу с беспризорностью, выделялись денежные средства, создавались детские учреждения и система воспитания и обучения в них.

### Список литературы

1. Войткевич И.Н. История беспризорности в России в 20-е годы XX века // Современные проблемы науки и образования. 2012. №2. С.17–21.

2. Кривонос А.Н. Исторический опыт борьбы с беспризорностью // Государство и право. 2003. № 7. С. 92–98.

3. Рожков А.Ю. Борьба с беспризорностью в первое советское десятилетие // Вопросы истории. 2000. № 11. С. 134.

4. Ф. 326, оп. 1, д. 160. л. 6–9.

*Савенкова Наталья Николаевна, майор полиции, [savenkova@mail.ru](mailto:savenkova@mail.ru), Россия, Тула, Управление МВД, отдел полиции «Центральный»,*

*Рыжкова Ольга Владимировна, канд. истор. наук, [Olga.ryzkova@mail.ru](mailto:Olga.ryzkova@mail.ru), Россия, Тула, Тульский филиал международного юридического института*

#### *STATE POLICY TO COMBAT HOMELESSNESS AND THE CREATION OF SPECIALIZED INSTITUTIONS*

*N.N. Savenkova, O.V. Ryzhkova*

*This article is an overview of the policy of the new young government in relation to the problem of street children that gripped the country after the end of the First world war and the Civil war. Chronological framework of the 20-years of the XX century.*

*Key words: children's homelessness, street children, public education bodies, children's home, boarding school, commune.*

*Savenkova Natalia Nikolaevna, major, senior inspector police Department "Central" Department of the Ministry of internal Affairs of Tula ODN OUP and DN,*

*Olga Vladimirovna Ryzhkova, candidate of historical Sciences, [Olga.ryzkova@mail.ru](mailto:Olga.ryzkova@mail.ru), Tula, TF MUI teacher of the SPO Department*



## **КАК ПОВЫСИТЬ МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТЕХНОЛОГИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВАХ**

Г.В. Семенова

*Рассматривается проблема повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. Автор подчеркивает, что в настоящее время разрабатываются и меняются образовательные практики в связи с наступлением нового тысячелетия и появления поколения Z, которое склонно использовать мобильные технологии во всех аспектах своей жизни. Особое внимание уделяется технологии дополненной реальности, которая, как часть мобильного обучения, может способствовать обучению за счет получения удовольствия от учебных задач, вовлечения в процесс обучения и мотивации студентов.*

*Ключевые слова: мотивация к изучению иностранного языка, учебная мотивация, мобильные устройства, дополненная реальность, образовательные технологии, технология дополненной реальности.*

Эффективность образовательного процесса напрямую зависит от того, насколько высока мотивация овладения знаниями у студентов. Впервые термин «мотивация» употребил в своей статье А. Шопенгауэр. Сегодня этот термин понимается разными учеными по-своему. Мы солидарны с Г.М. Коджаспировой, которая считает, что мотивация – это вся совокупность стойких мотивов, побуждений, определяющих содержание, направленность и характер деятельности личности, ее поведения [1, с. 176].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов. Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность, во-вторых, организацией образовательного процесса, в-третьих, субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т. д.), в-четвертых, субъективными особенностями педагога и, прежде всего, системой его отношений к ученику, к делу, в-пятых, специфической учебной предметом.

Управление мотивацией изучения иностранного языка является одной из центральных проблем методики обучения в высшей школе. Иностранный язык как предмет обладает рядом специфических черт, одной из которых является овладение иностранным языком путём обучения умению общения на иностранном языке. К сожалению, на данный момент обучение иностранному языку в основном носит искусственно-учебный характер в силу отсутствия у студентов «естественной потребности» в общении на иностранном языке. В связи с этим перед преподавателем стоит задача создания обстановки иноязычного

речевого общения в процессе обучения языку, максимально приблизив её к естественным условиям.

В структуре мотивации, как известно, одним из наиболее важных компонентов является интерес. Задачей каждого педагога является сделать свой предмет интересным и привлекательным [2]. Важнейшей предпосылкой создания интереса к учению является воспитание широких социальных мотивов деятельности, понимание ее смысла, осознание важности изучаемых процессов для собственной деятельности. Необходимое условие для создания у обучаемых интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности - возможность проявить в учении умственную самостоятельность и инициативность. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими учащихся. Основные средства воспитания устойчивого интереса к учению - создание проблемных ситуаций, разнообразие учебного материала и приемов работы, новизна материала, опора на предшествующие знания.

Использование современных образовательных технологий с применением аутентичных электронных учебно-методических и тестовых ресурсов позволяет делать акцент на доминирующем познавательном стиле каждого индивидуума, побуждать его интерес к изучаемому материалу, развивать его коммуникативные способности и тем самым влиять на качество иноязычной подготовки специалиста [3, с. 91].

В настоящее время разрабатываются и меняются образовательные практики в связи с наступлением нового тысячелетия и появления поколения Z, которое склонно использовать мобильные технологии во всех аспектах своей жизни.

Повсеместный доступ в Интернет на мобильных устройствах становится все более распространенным явлением по всему миру в последние годы. Мобильные технологии нашли свое применение и в образовательной среде. Мобильное обучение (М-обучение), концепция, возникшая из электронного обучения, описывает тип учебной деятельности, который осуществляется с помощью портативного устройства связи пользователя (ноутбук, мобильный телефон, WAP и GPRS) вне зависимости от фиксированного местоположения [4]. Появление у каждого участника образовательного процесса личного цифрового устройства (ноутбука, планшета или смартфона) позволяет в настоящее время беспрепятственно взаимодействовать с цифровой образовательной средой через Интернет на занятиях в вузе. Мобильное изучение языков, или формальное или неформальное изучение иностранного языка с помощью мобильных устройств, – относительно новая область, несмотря на тот факт, что персональные портативные устройства используются уже много лет [5, с. 435].

Мобильное обучение объединяет гибкое обучение на основе интересов и личных потребностей. Оно может:

- предложить большой потенциал для поддержки обучения на протяжении всей жизни;
- обеспечить сильное чувство сопричастности к учебным задачам;

- готовить студентов по широкому кругу предметов и навыков, необходимых в XXI веке;
- повысить мотивацию как студентов, так и преподавателей;
- поддерживать неформальное, гибкое и приятное обучение, которое укрепляет общение, сотрудничество и внутреннюю мотивацию учащихся.

Многие высшие учебные заведения интегрировали мобильное обучение в свои программы, чтобы предоставить студентам множество возможностей для поддержки их формального и неформального опыта обучения [6, 7]. Соответственно растет интерес к мобильному обучению в образовании, которое дает ряд возможностей и преимуществ для преподавателей и студентов, изучающих английский язык как иностранный.

Дополненная реальность (Augmented Reality, AR) – одно из развивающихся явлений на мобильных устройствах - это технология, которая включает цифровую информацию, такую как изображения, видео и аудио, в реальные пространства. Помимо его применения в маркетинге, спорте, туризме, медицине, промышленности и развлечениях, теперь оно стало более распространенным для использования в образовательных целях. Как часть мобильного обучения, технология дополненной реальности может способствовать обучению за счет получения удовольствия от учебных задач, вовлечения в процесс обучения и мотивации.

Дополненная реальность – это технология добавления, внедрения элементов виртуальной информации в реальную жизнь человека. Она позволяет стереть грань между окружающим и искусственно созданным миром. В основе создания дополненной реальности лежит специальное программное обеспечение и специальные устройства, поддерживающие функцию дополненной реальности, а именно наложения созданных графических объектов на транслируемое изображение реальности. Среда дополненной реальности обладает рядом свойств: совмещение виртуального и реального, взаимодействие в условиях реального времени, работа в трехмерном пространстве [8, с. 129].

Технология дополненной реальности оказывает важное влияние на образование и преподавание, поскольку она позволяет сочетать реальный мир с виртуальными учебными материалами и дает пользователям возможность контролировать эти материалы. Благодаря этой технологии, обучаемый может взаимодействовать с окружающей средой, находит возможность активно учиться и получает обогащенный опыт. В этом аспекте дополненная реальность обеспечивает расширенную среду обучения и поддерживает принципы конструктивного обучения.

Хотя мир, в котором мы живем, является трехмерным, двумерные среды обычно предпочтительны по таким причинам, как пригодность, гибкость, мобильность и экономичность в образовательных процессах. Тем не менее двумерные среды статичны и не предоставляют динамический контент обучаемому. Так как технология дополненной реальности дает возможность конвертировать учебники, доски в классах и стационарных объектах в учебных средах в

мультимедийные возможности, возрастает функциональная природа среды и работают разные когнитивные каналы в процессе обучения.

Технология AR используется сегодня в самых разных областях: реклама, навигация по городам, промышленность, искусство, изучение языков, путеводители и туристические гиды, медицина, маркетинг и продажи, развлечения и игры, социальные сети, образование и перевод.

Что касается образования, то первое, что необходимо подчеркнуть, это то, что в последнее время на разных уровнях образования были предприняты различные опыты и исследовательские инициативы, связанные с использованием AR: начальное образование (Bongiovani); младшее и старшее среднее образование / профессиональная подготовка (Avendaño, Chao, & Mercado; Bressler & Bodzin; De la Torre и др.; De Pedro Carracedo, & Méndez; Di Serio, Ibáñez, & Delgado; Kamarainen, Metcalf, Grotzer, Browne, Mazzuca, Tutwiler & Dede; Liu; Pasaréti, Хайден, Матусака, Jámbori, Molnár & Tucsányi-Szabó) и преподавание в университете (LinT, Been-Lirn, Li, Wang, & Tsai; Pei-Hsun & Ming-Kuan; Redondo, Sánchez & Moya; Rodríguez). Приложения были реализованы в различных областях учебных программ, таких как: инженерия (De la Torre et al.); архитектура (Carozza et al.; De la Torre et al.; Redondo et al.); градостроительство (Carozza, Tingdahl, & Gool), математика-геометрия (Avendaño et al.; Bujak, Radu, Catrambone, MacIntyre, Zheng, & Golubski; De Pedro Carracedo & Méndez); искусство и история (Руис); изучение языка (Эмма, Лю, Цай, Пей-Сюнь и Минг-Куан Цай; Лю); технология (Rodríguez); дизайн (Ко, Чанг, Чен и Хуа); химия (Núñez et al.; Pasaréti et al.); физика (LinT et al.) или география (Klopfer & Squire; Tsai, Liu & Yau).

Актуальность внедрения такой технологии в процесс обучения иностранному языку заключается в использовании инновационных средств, которые позволяют повысить мотивацию обучаемых и уровень усваивания информации, синтезируя различные формы ее представления.

Пользователи этой технологии могут учиться в иммерсивной компьютерной среде с помощью реалистичных сенсорных переживаний. Эти технологии имеют потенциал для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, и экспериментальные результаты указывают на положительное влияние на группы студентов, поскольку эти технологии улучшают обучение, разместив содержание курса в богатой контекстной среде и способствуя взаимному обучению.

Как и во многих других средах обучения, растущий интерес к мобильному обучению в образовании приносит много возможностей и преимуществ для изучающих иностранный язык. В рамках мобильного обучения у технологии AR есть потенциал для облегчения обучения за счет получения удовольствия от учебных задач, вовлечения студентов в процесс и мотивации. AR предоставляет также возможность для педагогов разнообразить свои методы обучения.

Моделирование дополненной реальности может дать студентам, изучающим язык, по сути мотивирующий игровой опыт, вызов и неожиданные положительные эмоции, которые в свою очередь могут привести к смешению гра-

ниц между формальным и неформальным обучением. Солак и Чакир (2015) исследовали взаимосвязь между использованием учебных материалов, которые были обогащены AR, и уровнями мотивации и академической успеваемости 130 студентов университетов. Результаты показали значимую положительную корреляцию между опытом AR и академическими достижениями и уровнями мотивации. Было замечено, что учебные материалы, обогащенные AR, повышают уровень мотивации студентов при изучении вокабуляра [9].

Зная, что изучающие английский язык, как правило, испытывают трудности с изучением абстрактных понятий, таких как предлоги, Се, Куо и Линь (2014) исследовали уровни мотивации и интереса студентов к обучению с применением технологии дополненной реальности. Мотивационная анкета показала, что, когда предмет был поддержан AR-материалами, студенты получили высокие оценки концентрации внимания, интереса к предмету и надежности усвоения знаний.

В своем исследовании Таскиран, Корал и Бозкурт (2015) доказали, что при изучении иностранного языка учебные материалы, разработанные с помощью AR-приложения, были признаны простыми в использовании, эффективными, удобными для пользователей и интерактивными учебными материалами, которые улучшают процесс изучения иностранного языка и повышают мотивацию студентов [10].

Раскрытие и дальнейшее развитие личностных особенностей студентов, их творческих возможностей, способности использования своего потенциала для решения актуальных проблем в различных отраслях науки и техники являются ведущими в системе обучения и воспитания [11, с. 136]. AR-приложения на мобильных устройствах удовлетворяют этим требованиям и дают студентам возможность исследовать мир более интерактивным способом.

На основании всего вышесказанного мы можем констатировать, что студенты, которые использовали мобильные приложения с дополненной реальностью, приобрели больше уверенности в себе и показали более высокую мотивацию к обучению.

### Список литературы

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: учебное пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2000. 176 с.

2. Усманов Т.И. Роль мотивации и способы ее формирования при обучении иностранному языку // Сборник материалов III международной науч.-прак. конф. «Учитель создает гацию». 2018. С. 572–576.

3. Коннова З.И., Семенова Г.В., Тимакина О.А. Интегральная модель формирования профессиональной иноязычной компетенции специалиста в рамках образовательной стратегии: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2019. 192 с.

4. Laouris, Y., & Eteokleous, N. (2005, October). We need an educationally relevant definition of mobile learning. In Proceedings of mLearn (Vol. 2005).
5. Семенова Г.В. Использование преимуществ технологии дополненной реальности в процессе обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 128–133.
6. Ahmed, S. & Parsons, D. (2013). Abductive science inquiry using mobile devices in the classroom. *Computers & Education*, 63, 62–72.
7. Jones, A. C., Scanlon, E., & Clough, G. (2013). Mobile learning: Two case studies of supporting inquiry learning in informal and semiformal settings. *Computers & Education*, 61, 21–32.
8. Семенова Г.В., Коннова З.И. Использование мобильных устройств при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов // Материалы IV Всероссийского форума (с международным участием) «За качественное образование» Саратов: Саратовский государственный медицинский университет им. В. И. Разумовского, 2019. С. 434–438.
9. Solak, E., & Cakir, R. (2015). Exploring the Effect of Materials Designed with Augmented Reality on Language Learners' Vocabulary Learning. *Journal of Educators Online*, 12(2), 50-72.
10. Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. Akademik Bilişim Kongresi 2015. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir. 05.11.2015.
11. Семенова Г.В. Роль научно-исследовательской работы студентов при подготовке к профессиональной мобильности // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2015. № 2. С. 136–139.

*Семенова Галина Владимировна, канд. пед. наук, доцент, кафедра иностранных языков, [galinasem27.03@mail.ru](mailto:galinasem27.03@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный университет.*

#### *HOW TO INCREASE MOTIVATION TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE: AUGMENTED REALITY TECHNOLOGY ON MOBILE DEVICES*

*G. V. Semenova*

*The article deals with the problem of increasing motivation to study a foreign language in a non-linguistic University. The author emphasizes that educational practices are currently being developed and changed in connection with the new Millennium and the emergence of generation Z, which tends to use mobile technologies in all aspects of their lives. Special attention is paid to augmented reality technology, which, as part of mobile learning, can facilitate learning by enjoying learning tasks, engaging in the learning process, and motivating students.*

*Key words: motivation to learn a foreign language, educational motivation, mobile devices, augmented reality, educational technologies, augmented reality technology.*

*Semenova Galina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at foreign languages department, [galinasem27.03@mail.ru](mailto:galinasem27.03@mail.ru), Russia, Tula, Tula State University*

## ОБНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА: К ВОПРОСУ О ПУТЯХ ПРОДУКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ

Г.А. Степанова, А.В. Демчук, М.Р. Арпентьева

*Рассматривается анализ современных проблем и стратегий обновления и развития российского образования. Рассматриваются основные блокирующие развитие образования, инноваций и реставраций условия обучения и воспитания современных школьников и студентов. Особое внимание уделяется начальному образованию, начальной школе. Цель исследования – осмысление проблем развития современного российского образования. Метод исследования – системный теоретический анализ проблем современного образования. Результаты исследования. Несмотря на активную декларацию и пропаганду необходимости инноваций, внедряемые в современном образовании программы и методы в массе своей несут характер деструктивный: школа как рыночный феномен (продажи «услуг образования») оказалась на обочине забот государства и предлагает россиянам для освоения все более урезанный и стандартизируемый минимум этих услуг, включенных в них знаний и умений. Все более распространенными становятся имитации образования, качественное и количественное обеднение образовательных программ, приводящее к нарушениям личностного, межличностного и профессионального развития, деформациям образовательных сред в школах, вузах и иных учреждениях образования (эджуктогениям и др.). В заключение приводится комплекс мер, необходимых для преодоления деформаций российского образования. Для активизации процессов восстановления российского образования необходимо провести ряд изменений по нескольким направлениям: значительно увеличить культуросемкость образования, базой которого должна стать вся мировая и отечественная культура; увеличить значение гуманитарных знаний и умений как основы развития, как содержательного «ядра» человека как личности, партнера и профессионала; двигаться от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, а в предельном случае — индивидуализированному, но – качественному; двигаться от единого государственного, официально утверждаемого содержания к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого образовательным «максимумом», позволяющим человеку ощущать себя полноценным субъектом культуры).*

*Ключевые слова: кризис образования, образовательные технологии, методическое обеспечение образования, подготовка педагогических кадров, ценности образования, эджуктогения, инновации в образовании, стресс инноваций.*

Кризисные явления в российском образовании возникли не вдруг. Они обострились и явственно проявились к началу 80-х годов XX века, обернувшись в периоды перестройки и деструкции СССР последовательной деформацией всех областей. Истоки их были заложены еще в начале 30-х годов XX века, а обнаруживаться они начали уже в 70-е годы, что было связано с преобладанием репродуктивных методов обучения, с переходом ко всеобщему среднему образованию, на фоне отказа от приоритетного внимания к методической стороне образования, с переходом к более сложным программам обучения и унификацией содержания образования на фоне подмены ценностей жизни и деятельности человека с ценностями любви, социального служения, чести на цен-

ности консьюмеристского толка [23; 30; 31; 32; 37 и др.]. Большую роль сыграла также НТР, продемонстрировавшая непригодность такого образования к решению задач постиндустриального общества, а также деформации самого постиндустриального сообщества.

В середине 80-х годов XX века обнаружилось, что ранее лучшее в мире образование, каким было образование в СССР в середине века, по ряду параметров серьезно отстает от зарубежного [19; 37; 44]. СССР значительно отставал от развитых стран по масштабам высшего образования. Наметилась и тенденция к свертыванию объемов полного среднего образования. Значительно опередили нас зарубежные коллеги по степени и глубине дифференциации и индивидуализации образования. Отстала советская школа и по продолжительности образования. В СССР средняя продолжительность образования составляла примерно 10,5 лет. В США и Японии – 12–13,5 лет. При этом Япония широко внедряла наработки других стран, в том числе ученых и педагогов СССР, которые лежали в сфере повышения качества образования за счет его методического обеспечения.

В целом долгое время в школе СССР преобладала установка на унификацию, на единые, хотя и относительно высокие стандарты, на подавляющий приоритет коллективного начала, что приводило к определенной нивелировке личности учащегося, недостаточному раскрытию ее самобытности, активности, инициативы, творческого потенциала, репродуктивности образования и нацеленности образования на обучающий модус в ущерб воспитывающему. В последнее десятилетие предпринят ряд шагов содержательной «модернизации» профессионального образования, декларирована задача повышения его качества, в том числе путем интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство (во времена СССР тотально отстававшего от отечественного). В первую очередь речь идет о вхождении России в Болонский процесс (с его странностями и ограничениями, очевидными с позиции достоинств отечественной системы образования), о повышении (рыночной) гибкости образовательных программ (повышении доли «образовательных услуг», которые могут быть проданы кому угодно и когда угодно), предотвращении ранней узкой специализации (блокировании профессионализации в целом, уничтожении возможности осознания учеником различий между знанием и незнанием, умением и неумением, ценностями и псевдоценностями, профессиональным и непрофессиональным трудом и т. д.), внедрении федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования. Отмечается, что стандарты предусматривают большую самостоятельность образовательных организаций, возможность индивидуализации, на практике же они приводят к тотальному окостенению тех остатков образования, которое осталось после развала СССР.

Российская школа кинулась в иную крайность, пестуя индивидуализм, эгоцентризм, консьюмеризм и псевдотворчество, в том числе с помощью новаций и псевдоноваций [1; 2; 14; 16; 18; 21; 25]. При этом заявленное намерение изменить смыслы образования, уточнив его цели и ценности в плане формиро-



вания и развития человека как члена сообщества, вылились в тотальную десакрализацию образования как «системы образовательных услуг», направленной на формирование «грамотных потребителей» и иных удобных функционалистски упрощенной модели западного образца эрзацев человечности. Следует подчеркнуть, что помимо проблемы неготовности той или иной системы или компонента системы российского образования, того или иного региона и т. д. к инновациям в образовании, все более актуальными в нынешнем веке становятся проблемы псевдоноваций, симуляции новаций и введение реформ деструктивного типа [25; 37; 37; 46; 47; 49; 50]. Вопреки многочисленным современным «форсайтам» образования России [5; 11; 27; 28; 36; 37; 40 и др. ], «компетентностное», дистанционное и иные «гринфилд»-модели и технологии образования, создаваемые в рамках концепции Дж. Дьюи и его последователей, например в рамках проектов Global Education Futures (GEF), не только не являются инновационными, но выступают способом деструкции образования, культуры и общества: они направлены на возвращение образования к доуниверситетскому способу обучения. Этот, по сути, содержательный развал образования при его формальном совершенствовании – цель современного капитализма, находящегося на пороге самоуничтожения и стремящегося уничтожить все остальное [11, с. 1]. К сожалению, российская школа не смогла по достоинству оценить все проблемы этого подхода, поскольку перед ней были, очевидно намеренно, поставлены другие задачи. Традиционная для России проблема «чужебесия» была лишь одной из сторон этого процесса. Другой, более важной стороной выступали коммодификация и симуляция образования, ведущие к его закономерному краху [2; 16; 24; 37]. Ярким примером является такая «международная афера» как рейтинги учреждений образования, преподавателей и учителей, студентов и школьников [4; 22; 34]. Эта технология является одной из технологий концлагерного типа, побуждающего человека оценивать себя и других с точки зрения их экономической успешности стоимости, психологически закрепляющая коммодификацию, ресентимент и рабство. Российская школа и по сей день во многом остается изолированной по отношению к социальной среде, пытаясь решить все проблемы своими силами. Эта школа (средняя, высшая и т. д.) пока серьезно отстает по формированию у молодежи социальной адаптивности и мобильности, жизненной устойчивости, самостоятельности, предприимчивости, инициативы, т. е. как раз таких качеств, которые необходимы при переходе общества к рыночной экономике, чтобы противостоять ее разлагающему, десакрализирующему и коммодифицирующему воздействию. Напротив, как это декларируется в школах США и иных метрополий Великобритании, школа России стремится воспитывать людей, максимально «удобных» для бизнеса и лоббирующих интересы бизнеса государств. Ценностью общества, как и ценностью государства, стали материальные ценности, выступающие не только как мерило успеха человека в экономической сфере, но и мерило ценности человека в целом [23; 30; 31; 32; 37].

Совершенно неудивительно, что, несмотря на декларации и программы, на отдельные продуктивные примеры, начальная, средняя и высшая школа Рос-

сии оказалась на обочине забот государства, в том числе в сфере финансов. От всеобщего и бесплатного образования как сферы трансляции и творчества культуры Россия перешла к торговле частями этой культуры, обеспечивающими человеку «обслуживающий минимум». Этот минимум гарантирует относительную востребованность человека на рынке труда в определенный интервал времени, отсутствие возможности формирования и развития профессионального сознания и ценностей, лоскутное осознание себя и мира с такими же лоскутными знаниями и умениями. На фоне этой лоскутности становится понятна функция имитаций и коммерциализаций образования: «непрерывности», «метапредметности», «конкурентоспособности», «компетентностной ориентированности» и т. д., его коммодификация и деградация к стандартным образовательным минимумам наряду с «лоскутизацией», качественным и количественным обеднением образовательных программ и т. д. [12; 35; 36; 40]. Год за годом образование в России становится все более «экономным»: программы урезаются, шаблонизируются и содержательно выхолащиваются, чтобы создать иллюзию разнообразия (дополнительное, глобальное, неформальное и т. д. и т. п.) и ступенчатости [19; 37; 42 и др.]. «Ступенчатость» кажется необходимой для того, чтобы торговать «образовательными услугами». Однако в реальности она подменена бесконечным дублированием одних и тех же знаний и умений уже на уровне средней школы, учебники разных классов которой удивительно похожи между собой, и не только по количеству методических и иных ошибок и «ляпов». Такое бесконечное повторение наиболее общих знаний фиксирует человека на уровне начального образования, ведет к отуплению (включая «цифровую дебилизацию» и т. п.), сужению кругозора и иллюзии компетентности на фоне тотального невежества и безграмотности, а также невоспитанности, неуважения к образованию, к миру и самим себе. Управление образованием во многих школах и вузах передали неким абстрактным «менеджерам», не имеющим никакой иной реальной цели, как экономическое обогащение за счет школы, достижение некоего экономического «эффекта» и некоторых иных показателей деструкции образования как сферы социальной жизни. Сюда входят и задачи традиционного для России конца прошлого и начала нынешнего веков – разграбление и уничтожение всех возможных активов и аспектов образовательной системы, в том числе ее «материальной части». Человеческое достоинство школой больше не воспитывается и не поддерживается, оно существует как артефакт «гуманизирующегося», деформирующегося до уровня наиболее примитивных операций, псевдо-образовательного процесса. Все это отражает кризисные аспекты социального и государственного развития: в начале 90-х годов XX века в связи с перестройкой экономики и социальной жизни, имитациями попыток развития для форсированного перехода к «дикой» рыночной экономике в стране возник и продолжает усиливаться системный социально-экономический, а в настоящее время и политический кризис, который не может не отражаться на образовании и его «инновациях» [7; 17; 40; и др.]. Поэтому в последнее время учеными введены и развиваются понятия стресса инноваций и эдьюктогений (нарушений, возникающих как результат взаимодействия человека с содержа-

тельно, нравственно, юридически, экономически и т. д. деформированной системой образования, с разрушенной, в том числе в контексте процессов коммерциализации / коммодификации, образовательной средой) [21; 44; 42; 43].

Так, в связи с новыми социально-экономическими условиями значительные потери понесло начальное звено образования и воспитания — детские дошкольные учреждения. Многие ведомственные детские сады оказались брошенными, они были закрыты или преобразованы в образовательные учреждения иного вида. Об этой потере можно только сожалеть. Есть и еще очень важная потеря — развалилась старая система воспитания. Прежняя система воспитания оказалась отвергнутой в связи со сменой идеологических ориентиров («де-идеологизацией» образования и жизни, связанной с переходом, хотя и декларативной, идеологии коммунистического толка, фиксировавшей ценности развития всесторонне развитой личности, к идеологии «финансовой объективности», поставившей экономический успех и политическую «стабильность» на первое место в системе приоритетов жизни страны. Авторитарность, формализованность, «мероприятийный» характер, «школоцентризм» и иные аспекты неполного использования и удовлетворения педагогических и образовательных возможностей и потребностей учеников, педагогов и образовательной среды в целом, под покровом «демократизации», «гуманизации» и откровенной «коммерциализации» (коммодификации), сменились на то, что было в начале нынешнего века названо «смерть университета» [3; 4; 13; 29; 33; 37; 39; 40; 45]. «Смерть» начальной и средней школы прошла незамеченной: педагогам и ученикам были просто созданы условия, делающие обучение и воспитание невозможными: хаотический, спорадически-лоскутный, «бизнес-центрированный» характер современного образования некоторые учителя, сознающие причины и последствия развала своей деятельности, ее целей и ценностей, профессиональной деформации и имитации своего профессионального труда и учебного труда своих учеников, отражают в оправдательных, критических и иных высказываниях типа: «мы живем в другом государстве», «культуроцид» и т. д. [5; 21; 37; 40].

Однако, несмотря на все трудности, система российского образования пытается выжить и сохранить свой статус, свои функции в сообществе России и мира. Более того, российское образование приобрело новые качества: созданы некоторые предпосылки для того, чтобы оно было более мобильным, паритетным и вариативным. У учеников, в том числе абитуриентов вузов, повысилась реальная возможность выбора типа и уровня учебного заведения, содержания и уровня сложности изучаемых программ, степени и характера помощи со стороны педагога, тьютора и т. д. Следует подчеркнуть, что образование выживает именно потому, что оно обновляется, сохраняя лучшее, благодаря тому, что настойчивый и продуктивный поиск новых вариантов, нового содержания и средств обучения и воспитания сочетается с удержанием лучшего из того, что было достигнуто «старым» образованием, в том числе — ценностей и целей образования в конкретном взаимодействии конкретных педагогов и учеников. Пока еще в России есть те, кто хочет учить и кто хочет учиться. В иных случаях

наблюдаются многочисленные системные профанации и симуляции образования.

Кризис российского образования развивается также на фоне кризиса детства, который проявляется в сокращении рождаемости, высоком уровне заболеваемости детей (по последним данным, в России менее 10 % здоровых детей и 35 % – хронически больных), росте преступности несовершеннолетних, бродяжничестве и социальном сиротстве (при живых родителях), появлении большой группы детей, подростков и молодых людей, которые не учатся и не работают. Вместо акселерации в последние годы наблюдается «децелерация», то есть замедление темпов роста и развития молодого поколения. Социологи и многие иные исследователи фиксируют снижение ценности детства, потребности в детях, любви к детям, которые подменяются потребительским, жестоким отношением родителей к детям как источникам тех или иных благ даже в самих семьях. Аналогичным образом дети, живущие в мире десакрализаций, теряют понимание ценности родителей и учителей, образования [9; 10; 37; 38; 40]. Как показал период дистанционного обучения всей страны весны–лета 2020 года, многие дети, подростки и юноши впервые осознали, что учителя и преподаватели – важная часть их жизни, что эта часть несет для них множество смысловых опор, как в сфере обручения, так и воспитания. Ученики, лишённые контакта с педагогами, начали просить родителей и общество вернуть их в школы. О проблемах дистанционного, цифрового обучения написано немало [6; 26; 40; 43; 48], однако до сих пор есть работы, возводящие эту частную технологию в ранг всеобщей формы «образования будущего», прославляющие отчуждение и противостояние человека человеку и миру в целом [36 и др.]. Внедрение «цифрового», дистанционного образования – часть проекта «цифровизации» сообщества в целом, превращения жизни людей в то, что в малочисленных научных и многочисленных массмедиа публикациях называется «цифровой концлагерь» [4; 22]. Законы современного сообщества и способы взаимодействия людей в нем, в том числе в контексте доктрин «золотого миллиарда» и «устойчивого развития» все более приближаются к тому, что описано еще в «паноптикуме» И. Бентама и исследованиях, посвященных субкультуре фашистских концлагерей (Б. Бетельхейма, В. Франкла, А. Кемпински и многих иных бывших заключенных [8; 10; 22; 38; 40; 41 и др.]). «Шестой технологический уклад» предлагает человечеству выбрать либо идею приоритета экономических отношений над отношениями социальными, связанную с этой идеей тотальную дегуманизацию и возвращение к рабовладельческим отношениям, и далее вырождение в дочеловеческое и закономерное последовательное падение в сферы дотехнологические, либо перецентрацию на ценности человеческой жизни, развитие и осознание людьми того, что иного пути преодолеть кризис современности и остаться людьми у них нет. Об этом так или иначе говорят понятия «человеческий капитал», «социальный капитал» и т. д.: они могут быть истолкованы как с акцентом на понятие «капитал», так и с акцентом на понятия «человеческий», «социальный». Пока в России и многих иных странах «первого, второго и третьего мира» доминирует первый подход. Однако в посткапиталистических

странах (Швеция, Норвегия и др.) явственно просматривается второй: уважение традиций и достоинства народа, уважение достоинства отдельного человека, приоритетное внимание к жизни, ее ценностям по сравнению с ценностями бизнеса и власти, что для современной России в массе своей недостижимо.

**Дискуссия.** Кризис образования, как и всей социальной сферы, не является фатальным, скорее это кризис обновления, однако он имеет масштабные последствия, которые необходимо будет преодолевать. Одно из таких последствий в начале XX века было обозначено задачей «ликвидация безграмотности»: сегодняшние ученики частично умеют читать, писать, частично знают свой язык, но, по оценкам исследователей, уже десятилетие назад уровень образованности абитуриентов и школьников снизился до 1–2 % от уровня учеников и абитуриентов середины XX века. Конечно, обновляясь, система образования и воспитания стремится преодолеть кризис, вырваться из него, но важно понимание того, что выйти из него можно, лишь восстанавливая успехи прошлого, в том числе достижения образования СССР эпохи И. Сталина, руководителя неоднозначного, но последовательно стимулировавшего развитие всех уровней образования в стране. Именно И. Сталин поставил перед страной цель всеобщего высшего образования, но не успел ее реализовать. Именно он поддерживал идеи новаторов, не забывая о национальных традициях, включая «этнопедагогические» школы и исследования, а также успехи собственно российского, гимназического образования, чрезвычайно много внимания уделявшего именно методической, а не собственно технической, части обучения и воспитания [19].

Формирование и развитие человека, способного к реализации своих возможностей, здоровой, социально устойчивой и одновременно мобильной личности, адаптирующейся, способной вырабатывать и изменять собственную стратегию в меняющихся обстоятельствах жизни и быть счастливой, – таковы подлинная цель и критерии успешности современного образования, отвечающие прогрессивным не только и не столько экономическим и политическим, сколько нравственным современным социальным ориентирам. В этом плане стратегические цели образования вернее определить как социально-личностные, ориентированные на гармоническое сочетание социальных (общественных, государственных, общечеловеческих) ценностей, с одной стороны, и ценностей личностно-индивидуальных – с другой. Что же касается непосредственно педагогического процесса, целей, содержания и способов общения педагога и учащихся, детей в коллективе, то тут приоритет отдается личностной ориентации, развивающему обучению, в котором особую роль играют психологические знания и подходы.

**Заключение.** Для активизации процессов восстановления российского образования необходимо провести ряд изменений по нескольким направлениям.

1. Значительно увеличить культуроемкость образования, базой которого должна стать вся мировая и отечественная культура (исключая псевдокультуру с ее идеологическими фильтрами и симуляциями). Содержанием образования становятся не только полученные знания и умения в науке и искусстве, но и традиции и опыт творческой деятельности, достижения здравого смысла народа. Образование должно ориентироваться не на то, чтобы «недогрузить» ученика «лишними» знаниями и умениями, а на то, чтобы совершенствовать методику, ценности и цели образования так, чтобы «всесторонне развитый человек» был не артефактом, а естественным и регулярным результатом обучения и воспитания.

2. Увеличить значение гуманитарных знаний и умений как основы развития, как содержательного «ядра» человека как личности, партнера и профессионала. Внимания образования к техническим аспектам прогресса недостаточно: человеку нужны знания и умения о том, что значит быть человеком, а не «роботоутойчивым специалистом», живущим в вечном страхе и сражении за успех с другими существами: бывшими когда-то или еще могущими стать людьми или просто – роботами и т. д.

3. Двигаться от обязательного, одинакового для всех содержания к вариативному и дифференцированному, а в предельном случае – индивидуализированному, но – качественному, обеспечивающему базу успешности на протяжении всей жизни человека как личности, партнера и профессионала образованию, в том числе отказ от добровольно-принудительной системы ступенчатой продажи «образовательных услуг» в режиме «непрерывного образования». Курсы переподготовки, повышения квалификации и т. д. – необходимость, которую, однако, не стоит возводить в ранг планово-принудительной и неизбежной. «Поливариативная» карьера, как и повторные браки, – всего лишь одна из возможностей, нет необходимости настраивать человека на измены: себе, партнерам, профессии. Судьба каждого человека и его выборы уникальны, решать, получать ли ему дополнительное образование, образование «следующей ступени», должен сам человек. Государству и обществу важно при этом обеспечить не постановку и решение задач «конкурентоспособности», маскирующих задачи дезориентации человека, им нужно обеспечить решение задач совершенствования – человека, общества, государства, трансляцию и развитие культуры, в том числе – качество образования.

4. От единого государственного, официально утверждаемого содержания важно двигаться к оригинальным авторским программам, курсам и учебникам (с обязательным сохранением единого образовательного ядра, определяемого обязательным «максимумом», позволяющим человеку ощущать себя полноценным субъектом культуры, закрепленным в государственных стандартах). Сейчас программы дополнительного образования часто просто дублируют основ-

ное, так же как дублируют друг друга в образовании разных ступеней. Цель – не дать возможность получить «лишние» знания и умения – деструктивна по отношению к человеку и геноцидна / «культуроцидна» по отношению к человечеству. Совершенно ясно обозначилось также движение от унифицированных форм организации образования (средняя общеобразовательная школа, профтехучилище) к разнообразию форм образования и типов образовательных учреждений: появились гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, высшие профтехучилища, комплексные образовательные учреждения типа «сад–школа», «лицей–колледж–вуз» и т. д. Особенно актуальными становятся поиски в области модернизации и обновления массовой школы с тем, чтобы она была адаптирована к возможностям развития и потребностям разных категорий учащихся. Также актуальны проблемы, связанные с развитием реабилитационных, образовательно-оздоровительных и специализированных учреждений и комплексов учреждений разного профиля.

### Список литературы

1. Ангеловский К. Учителя и инновации: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 159 с.

2. Арпентьева М.Р., Тащёва А.И., Гриднева С.В. Дидактогении и стрессы инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 29. № 3. С. 45–56.

3. Арпентьева М.Р., Тащева А.И., Гриднева С.В. Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. 2019. Т. 9, №1. С. 2406–2420. DOI: 10.15372/PEMW20190104.

4. Арпентьева М.Р. Социально-психологические проблемы балльно-рейтинговой системы оценки труда сотрудников образовательных учреждений // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, № 1. С. 3121–3129. DOI: 10.15372/PEMW20200105.

5. Арпентьева М.Р. Дилеммы и решения современного форсайта // Present innovative technologies in economics, science, education / Hg. Vl. Grinev. Berlin: West-Ost-Verlag Berlin, 2017. 451s. S.395-412 [Электронный ресурс]. URL: <http://d-nb.info/114343983X>.

6. Арпентьева М.Р. Цифровые беспризорники: потери и приобретения медиатизации образования // Information and education: borders of communication. Academic Journal. Gorno-Altai: Gorno-Altai State University, 2017. INFO'17. № 9 (17). 253p. P.121–126.

7. Барроуз М. Будущее рассекречено. Каким будет мир в 2030 году. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. С. 37–41.

8. Бентам И. Введение в основания нравственности и законодательства. М.: РОССПЭН, 1998. 415 с.
9. Беспалова Ю.М. Этические проблемы реформы образования в аспекте проблемы безопасности // Вестник Московского института государственного управления и права. 2018. № 1 (21). С. 13–18.
10. Беттельхейм Б. Самоучитель по выживанию в концлагере // Психология господства и подчинения: хрестоматия / сост. А.Г. Чернявская. Минск: Харвест, 1998. С. 157–281.
11. Жукова Г.К. Сага о форсайте или об идолах Global Education в российском образовании // VIII заседание Молодежного дискуссионного клуба Российского института стратегических исследований: «Иностранное влияние на сферу образования в России» СПб.: РИАЦ, 2016. 30.09.2016 [Электронный ресурс]. URL: <http://katyusha.org/view?id=3365> (дата обращения 10.09.2019).
12. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования // Современное высшее образование. 2006. Том. 4. С. 20–27.
13. Иглтон Т. Медленная смерть университета // Совет ректоров. Москва: ООО «Образование 3000» (Москва). 2015. №4. С. 19–26.
14. Кан-Калик В.А., Никифоров Н.Д. Педагогическое творчество. М.: Просвещение, 2017. 140 с.
15. Карпов А.О. Коммодификация образования в ракурсе его целей // Вопросы философии. 2012. № 10. С.85–96.
16. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. М.: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
17. Ключарев Г.А., Дежина И.Г. Российское образование для инновационной экономики: «Точки давления» // Социологические исследования, 2018, № 9. С. 40–48. doi: <http://dx.doi.org/10.31857/S013216250001957-5>.
18. Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод исследования. М.: Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 2018. 128 с.
19. Костенко И.П. Проблема качества математического образования в свете исторической ретроспективы. М.: Ростовский гос. ун-т путей сообщения (фил. в г. Краснодаре), 2013. 501 с.
20. Кунаковская Л.А. Деструктивные проявления в профессиональной деятельности преподавателя вуза // Преподаватель XXI век. 2016. №2. С. 78–82.
21. Кунаковская Л.А., Гайдар К.М., Арпентьева М.Р. Стресс инноваций в образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 29. №4. С. 56–67.
22. Любарец А.В. Неоконны рывок к созданию общемирового электронного концлагеря // Сб. материалов XVI Международной науч.-практич.



конф. «Научный поиск в современном мире». 30 сентября 2017 г. Махачкала: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Апробация", 2017. С. 32–33.

23. Никандров Н.Д. Проблема ценностей в российском обществе и цели воспитания // Школа. 2015. № 4. С. 6–9.

24. Никольский В.С. Коммодификация знания и образования: эссе о ценностях и ценах // Высшее образование в России. 2010. №3. С.149–152.

25. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Образовательные инновации и реформы глазами учителей и преподавателей: краткий обзор социологических исследований. Международный журнал экспериментального образования. 2013. № 4. С. 221–226.

26. Эффективность обучения и академическая мотивация студентов в условиях онлайн-взаимодействия с преподавателем (на примере видеолекции) / В.Н. Панферов, С.А. Безгодова, С.В. Васильева, А.С. Иванов, А.В. Микляева // Социальная психология и общество. 2020. Том 11. № 1. С. 127–143. doi:10.17759/sps.2020110108.

27. Песков Д.И. др. Что такое форсайт образования // Наука и технологии России – STRF.RU [Электронный ресурс]. URL: [http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=354&d\\_no=72965#.WcgOQLJbIV](http://www.strf.ru/material.aspx?CatalogId=354&d_no=72965#.WcgOQLJbIV)(дата обращения: 10.09.2019).

28. Полат Е.С. Педагогические технологии XXI века // Современные проблемы образования. Тула, 2017. С. 45–50.

29. Ридингс Б. Университет в руинах. Минск: БГУ, 2009. 248 с.

30. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т 1. М.: НИИ школьных технологий, 2016.

31. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Академия, 2017. 240 с.

32. Сергеева Т. Аксиосфера русской педагогики // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 102–104.

33. Стронг М. Злокачественное образование // Искусство жить красиво. 2014. 12 июля, №1 [Электронный ресурс]. URL: <https://esquire.ru/archive/5497-michael-strong/> (дата обращения: 15.03.2020).

34. Яшина Г. Рейтинги – международная афера. Зачем министр образования пытается сократить число «передовых» университетов // Капитал страны. 2017. 12 октября [Электронный ресурс]. URL: [http://kapital-ras.ru/articles/article/reitingi\\_mejdunarodnaya\\_afera\\_zachem\\_ministr\\_obrazovaniya\\_pytaetsya\\_sokrat](http://kapital-ras.ru/articles/article/reitingi_mejdunarodnaya_afera_zachem_ministr_obrazovaniya_pytaetsya_sokrat) (дата обращения: 08.03.2020).

35. Anderson, T., Varnhagen, S., & Campbell, K. Faculty adoption of teaching and learning technologies: Contrasting earlier adopters and mainstream faculty. The Canadian Journal of Higher Education, 1998. Vol. 28(23). P. 71–78.

36. Aoun J. E. Robot-Proof: Higher Education in the Age of Artificial Intelligence. New York, London: MIT Press, 2017. 216 p.
37. Arpentieva M.R., Kassymova G.K., Lavrinenko S. V., Tyumaseva Z. I., Valeeva G. V., Kenzhaliyev O. B., Triyono M. B., Duvalina O.N., Kosov A. V. Environmental education in the system of global and additional education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019. Vol.3 (379). P.11-18. <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.45>
38. Bettelheim B. The Informed Heart: Autonomy in a Mass Age. Glencoe, Ill: Penguin Books, 1991. 320p.
39. Collini S. The Dismantling of the Universities: From Robbins to McKinsey // London Review of Books. London: LRB Ltd, 2011. Vol. 33. № 16. P. 9-14.
40. Foresight Education: Values, Models and Technologies of Didactic Communication of the XXI Century / Ed. by M. R. Arpentieva, etc. Canada, Toronto: Altaspera Publishing & Literary Agency Inc., 2018. 560 p.
41. Foucault M. Surveiller et punir: Naissance de la prison. Paris: Gallimard, 1975. 328 p.
42. Kassymova G.K., Valeeva G. V., Stepanova O. P., Goroshchenova O. A., Gasanova R. R., Kulakova A. A., Menshikov P. V., Arpentieva M. R., Dossayeva S. K., Garbuzova G. V. Stress of the innovation and innovation in education // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan 2019. Vol. 6. №382. P. 288 300 <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.173>.
43. Kassymova G.K., Valeeva G. V., Muller O.Yu., Anufrieva N.V., Arpentieva M. R., Lavrinenko S.V., Dossayeva S. K., Innovation in education: prevention and correction of the pediogenias and matetogenias in students and teachers // Bulletin of National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. 2019–Vol. 5, №381. P.11 18 <https://doi.org/10.32014/2019.2518-1467.130>
44. Kassymova G.K., Stepanova G. A., Stepanova O.P., Menshikov P.V., Arpentieva M. R., Merezchnikov A.P., Kunakovskaya L.A. Self-development management in educational globalization // International Journal of Education and Information. 2018. №12. P. 171–176.
45. Magna Charta Universitatum // Magna Charta Universitatum, 1988. 2p. URL: <http://www.magna-charta.org/> (дата обращения: 08.10.2019).
46. Rerke V.I., Bubnova I. S., Tatarinova L.V., Zhigalova O. V., Gordina O.V., Gordin, A.I. Motivational readiness of teachers to innovate in educational organization: Psychological aspect // Revista ESPACIOS. 2019. Vol. 40 (Nº 26). P. 8 (1-7). URL: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n26/a19v40n26p08.pdf> (accessed 10.10.2019).
47. Rogers E.M. Diffusion of innovations. New York: Simon and Schuster 2003. 340p.

48. Stepanova G. A., Tashcheva A. I., Stepanova O. P., Kassymova G.K., Tokar O. V., Menshikov P.V., and Arpentieva M.R. The problem of management and implementation of innovative models of network interaction in inclusive education of persons with disabilities // International Journal of Education and Information. 2018. №12. P. 156–162.

49. Stock R.M., von Hippel E., Gillert N. L. Impacts of personality traits on consumer innovation success // Research Policy, 2016, vol. 45 (4), pp. 757–769. doi: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.12.002>.

50. Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // Asia Pacific Management Review. 2017. Vol. 22. P. 128–135. doi: 10.1016/j.apmr. 2016.11.002.

*Степанова Галина Алексеевна, д-р пед. наук, профессор, [g\\_stepanova53@mail.ru](mailto:g_stepanova53@mail.ru), Россия, Сургут, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет,*

*Демчук Анастасия Владимировна, канд. пед. наук, доцент, [dem\\_anastasiya82@mail.ru](mailto:dem_anastasiya82@mail.ru), Россия, Сургут, БУ ВО «Сургутский государственный педагогический университет,*

*Арпентьева Мариям Равильевна, д-р псих. наук, доцент, [mariam\\_rav@mail.ru](mailto:mariam_rav@mail.ru), Россия, Калуга, ГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского»*

*MODERN STRATEGY OF RENEWAL AND DEVELOPMENT  
OF EDUCATION: CRISIS, PROBLEMS, WAYS OF SOLUTION*

*G.A. Stepanova, A.V. Demchuk, M.R. Arpentieva*

*The article is devoted to the analysis of modern problems and strategies for the renewal and development of Russian education. The article considers the main conditions of education and upbringing of modern schoolchildren and students that block the development of education, innovations and restorations. Particular attention is paid to primary education, primary school. Purpose of the research: understanding the problems of the development of modern Russian education. The research method is a systematic theoretical analysis of the problems of modern education. Results. Despite the active declaration and propaganda of the need for innovations, the programs and methods introduced in modern education are, for the most part, destructive: the school as a market phenomenon (sales of "educational services") has found itself on the sidelines of the state's concerns, and offers Russians to master increasingly curtailed and standardized minimum of these services, knowledge and skills included in them. Imitations of education, the qualitative and quantitative impoverishment of educational programs, leading to disruptions in personal, interpersonal and professional development, deformation of educational environments in schools, universities and other pre-emptive education are becoming increasingly common (educatogenias and ets.). In conclusion, a set of measures is given to overcome the deformations of Russian education. To activate the processes of the restoration of Russian education, it is necessary to carry out a number of changes in several directions: a significant increase in the culture intensity of education, the basis of which should become the entire world and domestic culture; enhancing the role of humanitarian*

*knowledge and skills as the basis for development, as a meaningful "core" of a person as a person, partner and professional; movement from obligatory content that is the same for everyone to variable and differentiated, and in the extreme case - individualized, but qualitative; movement from a single state, officially approved content to original author's programs, courses and textbooks (with the obligatory preservation of a single educational core, determined by the educational "maximum", allowing a person to feel like a full-fledged subject of culture).*

*Key words: crisis of education, educational technologies, methodological support of education, training of teaching staff, values of education, educatogenia, innovation in education, stress of innovation.*

*Stepanova Galina Alekseevna, doctor of pedagogical Sciences, Professor, [g\\_stepanova53@mail.ru](mailto:g_stepanova53@mail.ru), Russia, Surgut, BU VO «Surgut state pedagogical University»,*

*Demchuk Anastasia Vladimirovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, [dem\\_anastasiya82@mail.ru](mailto:dem_anastasiya82@mail.ru), Russia, Surgut, BU VO «Surgut state pedagogical University»,*

*Arpentieva Mariyam ravilyevna, Dr. psycho. associate Professor, [mariam\\_rav@mail.ru](mailto:mariam_rav@mail.ru), Kaluga, Russia, «KALUGA state University named after K. E. Tsiolkovsky»*

УДК 378.1

## **ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

**В.Я. Цыцора, Л.В. Лукиенко, М.Н. Каменский**

*Проанализированы требования к организации курсового проектирования в контексте формирования универсальных компетенций, возможности «интегрирования» в курсовое проектирование универсальных технологий, сформулированы принципы организации инновационной модели, курсового проектирования, соответствующей методологии универсальности.*

*Ключевые слова: универсальные компетенции, курсовое проектирование, методология универсальности, индивидуализация, мотивация, активизация, самоорганизация.*

По мнению И.Ю. Тархановой, универсальные компетенции (далее – компетенции) формируются в результате систематического интегрирования в целостный образовательный процесс деятельности студента, имеющей универсальный, не зависящий от содержания дисциплины характер. При этом «ведущим критерием оценки условий для формирования универсальных компетенций обучающихся в ходе реализации образовательной программы является наличие в ней технологий, соответствующих методологии универсальности» [3]. На наш взгляд, технология курсового проектирования во многом соответствует методологии универсальности, к тому же специфика курсового проектирования такова, что позволяет обеспечить такую организацию работы студентов, при которой они будут выполнять деятельность, которая имеет «универсальный, не зависящий от содержания дисциплины характер».

Курсовое проектирование выполняется студентами на старших курсах и является, как правило, заключительным этапом изучения ими соответствующей учебной дисциплины. К этому времени они уже сформировали определённый уровень компетенций. Здесь и преподаватель, и студент просто вынуждены выступать в роли активных субъектов совместной учебной деятельности. Это не случайно, учитывая специфику курсового проектирования, при котором соотношение между аудиторной и внеаудиторной работой резко сдвинуто в сторону последней. Успешность же формирования компетенций зависит от готовности студента к участию в совместной с преподавателем учебной деятельности, от функций, которые он выполняет (они могут быть и репродуктивными, и творческими), от характера его социальных отношений с преподавателем (они должны быть равноправными, интерактивными), а также от осознанности личной значимости их формирования.

Мы обобщили и систематизировали опыт организации курсового проектирования в вузах страны. Основные принципы организации курсового проектирования в контексте личностно-ориентированного обучения изложены нами в отдельной работе [2], однако в связи с необходимостью формирования компетенций потребовались более существенные инновации.

В контексте формирования компетенций образовательные технологии в вузе необходимо ориентировать на развитие личностно и профессионально значимых качеств будущего специалиста, обеспечивать субъектную позицию студента, создавать условия для интерактивного социально-коммуникативного взаимодействия её субъектов, обеспечивать сопровождение деятельности обучающегося в семестре, возможность для самооценки, обладать признаком универсальности [1].

Проанализируем возможности «интегрирования» универсальных форм организации образовательного процесса в курсовое проектирование и сформулируем основные принципы организации его инновационной модели, которые, на наш взгляд, способствуют реализации указанных требований и обладают «признаком универсальности».

*1. Дидактически обосновывать содержание заданий на курсовое проектирование.*

При разработке заданий необходимо осознать, какие технологии, способы и формы деятельности студентов, в том числе универсальные, можно использовать и как это будет способствовать достижению учебных целей, определяемых ФГОС ВО.

Например, решение квазипрофессиональных задач способствует формированию навыков профессиональной деятельности. Решение проблемных и творческих задач способствует формированию компетенции УК-1 (способен осуществлять поиск, критически анализировать информацию и применять системный подход для решения поставленных задач). Задания, для выполнения которых требуется социально-коммуникативное сотрудничество обучающихся между собой и с преподавателем, способствуют формированию компетенции

УК-3 (способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде).

*2. Дифференцировать сложность и объём работы, дозу и характер консультативной помощи, частоту, содержание и формы контроля.*

«Объём и сложность работы должны соответствовать конкретным дидактическим целям. В то же время задание должно учитывать и время, необходимое для его выполнения, и учебные возможности студента, достигнутый им уровень развития. От этого напрямую зависят активность и самостоятельность работы студента» [3]. Ориентация на среднего студента недопустима. Наиболее успешным студентам можно выдавать нестандартные задания, требующие творческой работы, например, задания проблемного и поисково-исследовательского характера, задания, для выполнения которых требуется использование результатов новейших исследований или методов расчётов, не предусмотренных программой учебной дисциплины. Необходимо предоставлять студентам возможность самостоятельно выбирать уровень сложности задания.

*3. Формировать эмоциональный комфорт, стимулировать и активизировать познавательную деятельность студентов.*

Далеко не всегда следует подробно обосновывать каждое предлагаемое индивидуальное задание. Такой подход был бы формальным и малоэффективным. Обычно достаточно чёткой постановки задачи, ясных требований и последовательного контроля, но задание на курсовое проектирование, особенно первое, – это особый случай. Оно рассчитано на длительное время, требует регулярной работы, большого напряжения сил. Здесь необходима особая мотивация. Нельзя считать само собой разумеющимся, что все студенты обязательно выполнят проект самостоятельно, поэтому необходимо уделять повышенное внимание активизации работы студентов, тем более, что многие из них морально не готовы делать проект сразу после получения задания, не верят, что смогут самостоятельно выполнить задание. Наличие определённого психологического барьера – одна из главных причин «инерционности» в работе некоторых студентов и даже полного исключения их из работы в дальнейшем [4].

*4. Ориентировать консультативную помощь студентам на формирование способности к саморегуляции учебной деятельности.*

Результаты анкетного опроса студентов нашего института показывают, что качество использования времени, отводимого на внеаудиторную работу, оставляет желать лучшего, уровень интеллектуального развития студентов младших курсов не удовлетворяет требованиям компетентностного обучения, они используют нерациональные способы учёбы [4]. Мы убедились, что при неосознанной саморегуляции учения многие из них действуют не лучшим образом, не продуктивно. Однако сами по себе в условиях стихийности новые способности не формируются. К такому же выводу приходит и В.Я. Ляудис. Она считает, что студентов необходимо специально готовить, повышая уровень саморегуляции учения, к продуктивному использованию не только времени, выделяемого на самостоятельную работу, но и свободного времени [5].

##### *5. Использовать поэтапный график выполнения курсового проекта.*

Использование поэтапного графика обеспечивает сопровождение деятельности студентов. Он позволяет преподавателю оперативно вмешиваться в ход основанной на алгоритме работы студентов, более тщательно её контролировать, оценивать и своевременно корректировать. Учитывая объём работы, мы считаем, что алгоритм нужен, но он должен лишь информировать, какие действия и в какой последовательности необходимо выполнять. Это позволяет фиксировать сроки выполнения студентами различных этапов работы, определять возникающие трудности, организовывать хронометраж затрат времени студентов, своевременно выявлять необходимость корректировки их деятельности, определять уровень проявления конкретной компетенции в рамках выполнения очередного этапа работы. Использование поэтапного графика способствует формированию компетенции УК-6 (способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни), что сегодня является особенно актуальным.

##### *6. Обеспечить соответствие методического обеспечения курсового проектирования требованиям компетентностного обучения.*

Методические указания по курсовому проектированию, которые разрабатывают кафедры, сориентированы на формирование предметных знаний и умений. В них, как правило, отражается лишь специфика проектирования по конкретным дисциплинам, даются лишь предметные методические указания. Необходимы принципиально новые пособия, обеспечивающие реализацию функции управления. Они должны ориентировать студентов на творческую деятельность в контексте компетентностного подхода, мотивировать и активизировать их работу, обеспечивать развитие у них умений, связанных с обработкой информации, анализом и синтезом данных, необходимых для решения проблемных ситуаций. Учебно-методические пособия должны способствовать формированию навыков работы с рекомендуемыми источниками информации, навыков самостоятельного критического мышления, обеспечивать реализацию функций управления процессом самообразования, контроля и самоконтроля хода учебной деятельности студентов. Использование таких пособий студентами будет способствовать формированию у них компетенции УК-1. Созданию нового учебно-методического пособия должен предшествовать тщательный анализ задания на его подготовку, в котором будет определена степень его соответствия требованиям компетентностного обучения.

##### *7. Практиковать выполнение курсового проекта в зале курсового проектирования.*

Выполнение курсовых проектов в зале курсового проектирования ликвидирует дефицит непосредственных контактов с преподавателем, позволяет организовывать в процессе работы интерактивное сотрудничество студентов между собой и с преподавателем. Студенты могут самостоятельно планировать объём, содержание, темп и способы работы. Преподаватель в их работу не вмешивается. Он лишь создает условия для самостоятельной работы над проектом, помогает разрешать возникающие проблемы и затруднения, если студенты

обращаются к нему с соответствующей просьбой. Оказывая конкретную помощь, преподаватель имеет возможность выявлять причины возникающих затруднений, диагностировать учебные возможности обучающегося, при необходимости корректировать сложность и объём работы, то есть управлять его учебной деятельностью. Здесь уместны любые советы и рекомендации студентам, в том числе рекомендации по формированию универсальных компетенций, так как они основаны на результатах анализа их деятельности. Особую значимость для формирования универсальных компетенций имеет организация ситуаций совместного решения творческих задач. «Решение творческих задач образует объективную основу сотрудничества всех участников, не владеющих ещё возможностями самостоятельного решения, и вместе с тем создаёт могучий стимул для становления индивидуальной саморегуляции усваиваемой деятельности – мотив творческого достижения» [5]. В ходе субъект-субъектного взаимодействия студентов между собой и с преподавателем у них формируются такие профессионально важные качества, как способность отстаивать своё мнение, слышать и убеждать собеседника, формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, делать выводы. Такая технология способствует формированию компетенции УК-1 (способен осуществлять поиск, критический анализ информации и применять системный подход для решения поставленных задач) и компетенции УК-3 (способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовать свою роль в команде). Мы считаем, что работу над курсовым проектом вне стен института надо свести к минимуму.

8. *Практиковать публичную защиту курсовых проектов, проводить конкурсы «Лучший курсовой проект».*

Курсовой проект допускается к защите только после проверки и рецензирования его руководителем проекта. В рецензии руководитель проекта анализирует самостоятельность, осознанность и ритмичность работы студента, срок защиты (досрочно, в срок, после срока без уважительных причин), а также индивидуальные достижения студента. Публичная защита курсовых проектов обеспечивает объективность оценки, делает процесс оценивания открытым, справедливым. Она формирует атмосферу сотрудничества и уважительного отношения между студентами и преподавателем, способствует формированию компетенции УК-4 (способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах). Мы считаем, что на последнем занятии необходимо проанализировать работу студентов, подвести итоги конкурса «Лучший курсовой проект», обобщить недостатки в работе, в том числе организационного характера, проанализировать допущенные типичные ошибки, выслушать пожелания студентов.

На наш взгляд, реализация перечисленных принципов организации курсового проектирования переводит его в разряд технологий, соответствующих методологии универсальности.

Однако возникает вопрос, готовы ли преподаватели определять уровень сформированности той или иной компетенции? Ведь «формулировки универсальных компетенций бакалавров и магистров, единые для всех направлений



подготовки, установлены Министерством образования и науки РФ. Однако нормативные акты не устанавливают, как вузы могут оценить степень освоения выпускниками соответствующих компетенций. Следовательно, необходима разработка индикаторов достижения каждой универсальной компетенции, которая требует не только высокой квалификации и ответственности разработчиков, но и широкого обсуждения в профессиональной среде с последующей корректировкой исходных перечней» [6].

### Список литературы

1. Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под.науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.

2. Кизим Н.Ф., Цыцора В.Я. Инновации в курсовом проектировании // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 90–94.

3. Тарханова И.Ю., Харисова И.Г. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза. Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5.

4. Лукиенко Л.В., Цыцора В.Я. Организация курсового проектирования в контексте личностно-ориентированного обучения. Педагогика и психология сегодня: монография / под общ. ред. д-ра психологических наук, профессора Бурлыкиной М.Ю. 2013, книга 2, С 49–72.

5. Формирование учебной деятельности студентов / под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. 240 с.

6. Компетентностный подход к оценке образовательных результатов: опыт российского социологического образования / М.Д. Бершадская, А.В. Серова, А.Ю.Чепуренко, Е.А. Зима // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. №2. С. 38–50.

*Цыцора Владимир Яковлевич, канд. техн. наук, доц., [wladzyzora@mail.ru](mailto:wladzyzora@mail.ru), Россия, Новомосковск, Новомосковский институт РХТУ имени Д.И. Менделеева,*

*Лукиенко Леонид Викторович, д-р техн. наук, доц., зав. кафедрой, [lukienko\\_lv@mail.ru](mailto:lukienko_lv@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,*

*Каменский Михаил Николаевич, канд. техн. наук, доц., [MKamensky@yandex.ru](mailto:MKamensky@yandex.ru), Россия, Новомосковск, Новомосковский институт РХТУ имени Д.И. Менделеева*

*ORGANIZATION OF COURSE DESIGN IN THE CONTEXT  
OF THE FORMATION OF UNIVERSAL COMPETENCIES*

*V.Ia. Tsytsora, L.V. Lukienko, M.N. Kamenskiy*

*Analyzed requirements for the organization of course design in the context of development of generic competencies, the possibility of "integration" in course design universal technologies, principles, organization model innovation, course design, appropriate methodology universality.*

*Key words: universal competencies, course design, methodology of universality, individualization, motivation, activation, self-organization.*

*Tsytsora Vladimir Iakovlevich, candidate of technical science, docent, [wladzyzora@mail.ru](mailto:wladzyzora@mail.ru), Russia, Novomoskovsk, Novomoskovsk Institute of Chemical Technology University named after D.I. Mendeleev,*

*Lukienko Leonid Viktorovich, doctor of technical sciences, associated professor, head of chair, [lukienko\\_lv@mail.ru](mailto:lukienko_lv@mail.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,*

*Kamensky Mikhail Nikolaevich, candidate of technical science, docent, [MKamensky@yandex.ru](mailto:MKamensky@yandex.ru), Russia, Novomoskovsk, Novomoskovsk Institute of Chemical Technology University named after D.I. Mendeleev*

УДК 378.147

## **ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ**

**Н.В. Чижикова, В.В. Карманова, С.В. Митрохина**

*Рассматривается проблема организации самостоятельной работы будущих учителей музыки. Раскрываются различные подходы к определению самостоятельной работы. Выделяется мотивационный компонент самостоятельной работы. Определяются мотивирующие факторы, активизирующие самостоятельную работу будущих учителей музыки. Описываются методические приёмы вовлечения студентов в самостоятельную работу на занятиях по специальным дисциплинам.*

*Ключевые слова: самостоятельная работа, студент, мотивация, будущий учитель музыки.*

Современные тенденции организации образовательного процесса в высшей школе таковы, что обучение студентов лежит в плоскости их личностно-творческого роста, расширения направлений их интересов, воспитания активности и самостоятельности, совершенствования собственных знаний, выработки умений и навыков рационального приобретения нужной информации. Это является основой подготовки будущего профессионала.

Реализация системно-деятельностного подхода в образовательном процессе предполагает переход от преподавания к обучению, а сокращение аудиторной нагрузки приводит к тому, что самостоятельная работа студентов становится одной из ведущих форм образовательного процесса. Установлено, что значительный багаж знаний, навыков и умений, способность анализировать, осмысливать и оценивать современные тенденции в образовании, решать профессиональные задачи на основе теории и практики приобретаются и вырабатываются прежде всего в процессе самостоятельной работы.

В научно-педагогическом сообществе проблема эффективности и значимости самостоятельной работы исследуется многими учёными (В.И. Дрозиной, Л.В. Жаровой, С.В. Митрохиной, П.И. Пидкасистым, В.А. Романовым, А.И. Хамитовой и др.), но единого определения и толкования самого понятия «самостоятельная работа» пока не существует.

Так, в «Словаре современных понятий и терминов» «самостоятельная работа» определяется и как вид учебной деятельности, и как средство формирования познавательных способностей обучающихся, направленных на самообразование [1]. В.А. Слостенин считает самостоятельную работу формой обучения [2]. По мнению И. А. Зимней – это вид учебной деятельности [3]. П.И. Пидкасистый рассматривает самостоятельную работу как средство организации и управления познавательной деятельностью обучающихся [4]. В.С. Листенгартен определяет самостоятельную работу как систему учебной деятельности обучающихся, которая осуществляется под опосредованным руководством преподавателя в специально отведённое время [5].

На основании теоретического анализа научных работ Б.П. Есипова, А.В. Усовой, А.С. Лынды и др. были определены компоненты самостоятельной работы:

- личностный (мотивационно-потребностный);
- содержательный (наличие комплекса знаний);
- технологический (применение умений в управлении процессом учебной деятельности обучающихся);
- оценочный (самооценка качества выполнения профессиональных действий, профессиональная рефлексия).

Несмотря на существующие различия в подходах ученых к определению компонентного состава в организации самостоятельной работы, можно увидеть общность их позиций в отношении мотивационного компонента, который выступает побудителем активного действия обучающегося.

В основе побуждения личности к тому или иному проявлению активности лежат соответствующие потребности, которые можно подразделить на материальные и духовные. Эти потребности определяются условиями социального развития человека и на их основе формируются мотивы деятельности и профессиональная направленность как устойчивая система внутренне осознанных побуждений применить свои знания, опыт, способности в рамках определённой специальности [6].

Теоретические аспекты мотивации студентов к самостоятельной работе, влияющие на профессиональную подготовку, широко представлены работах многих отечественных (Б.Г. Ананьев, А.В. Карпов, Н.В. Комусова, Т.А. Терехова, В.И. Чирков, В.Д. Шадриков, П.М. Якобсон и др.) и зарубежных ученых (Д. Аткинсон, Д. Брунер, Р. Бэрн, Дж. Гринберг, К. Левин, А. Маслоу, Г. Мюррей и др.).

В психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М. Г. Ярошевского под мотивацией понимаются побуждения, вызывающие активность организма и определяющие её направленность [7].

По мнению П. М. Якобсона, мотивация есть весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека [8].

Большинство исследователей разделяют мнение о том, что мотивация – сложная система мотивов, которая стимулирует, регулирует и поддерживает любую деятельность человека [9].

В исследованиях Т.А. Ильиной мотивы делятся на мотивы достижения успеха (позитивные цели, поиск средств, положительные эмоции) и мотивы избегания неудач (неуверенность, боязнь критики, отрицательные эмоции) [10].

А.К. Маркова различает две большие группы мотивов:

– внешние (социальные), связаны со взаимодействием с другими людьми и выступают как позиционные мотивы, которые ориентируют на желание выполнить долг, на чувство ответственности, на выбор профессии;

– внутренние (познавательные) направлены на собственное самосовершенствование, связанное с процессом обучения. Именно они ориентируют на овладение и усвоение способов добывания новых знаний. Внутренние мотивы, считает автор, являются основой самообразования [11].

Успешной организации самостоятельной работы, как отмечает С. В. Митрохина, будет способствовать интерес, наличие серьёзной и устойчивой мотивации студентов к этому виду деятельности. Мотивацией выступают познавательные мотивы, поскольку только в таком случае происходит восприятие инструментов самостоятельной учебной деятельности как осознаваемого стереотипа действия [12].

По мнению В.Е. Карпекина, подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности должна являться одним из самых сильных мотивирующих факторов самостоятельной работы [13].

Музыкально-педагогическая направленность самостоятельной работы будущих учителей музыки находит своё выражение в интересах и склонностях, идеалах, мировоззрениях и убеждениях личности, предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач педагогической деятельности в целом и деятельности как учителя музыки.

Формирование у студентов учебно-познавательных мотивов или мотивов самообразования, стимулирование высокого интереса к содержанию и результатам будущей профессиональной деятельности происходит в процессе организации самостоятельной работы при условии, что преподаватель включает в содержание самостоятельной работы практикоориентированные задания, широко использует возможности информационной среды университета.

В.А. Романов в качестве средств, способствующих активизации самостоятельной работы будущих учителей, предлагает:

- активные методы обучения;
- организационно-деятельностные игры;
- деловые или ситуационные формы занятий с использованием цифровой образовательной среды;
- конкурсы, олимпиады, конференции;
- практико-ориентированные задания как в аудитории, так и вне её;

- поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности;
- нетрадиционный контроль знаний;
- балльно-рейтинговую систему оценки образовательных результатов.

К активным методам обучения можно отнести так называемый «метод наведения», описанный Б.В. Асафьевым, который широко используется в качестве мотивационного фактора в самостоятельной деятельности студентов. При подготовке к занятиям по дирижёрско-хоровым дисциплинам будущим учителям музыки предлагается воображаемая ситуация: почувствовать себя руководителем детского хорового коллектива. Путём подходящего подбора музыкальных сочинений для хора можно ввести студентов в среду действия факторов, на которые желательно обратить внимание и зафиксировать результаты наведения соответствующим обобщением. Таким образом будут проработаны важнейшие виды соотношений различных музыкальных средств, например, музыкальной выразительности (ритмических, ладовых, тональных, динамических и т. д.), направляя восприятие, помогая наблюдать замеченное или охваченное слухом свойство.

Самостоятельная работа студента может быть оценена по следующим критериям:

- разноплановость выбранной музыки с точки зрения исполнительских возможностей хорового коллектива;
- обоснованность обращения к тематике;
- обширность информации (сведения о композиторе, авторе поэтического текста, исполнительские сложности и т. п.);
- последовательность плана работы над произведением;
- умение находить и исправлять ошибки в звучании хора и т. д.

Еще одним методом, мотивирующим студентов к самостоятельной работе, является, по нашему мнению, метод творческого поиска, суть которого заключается в создании на занятии нестандартных ситуаций, требующих нового алгоритма действия, поиска нестандартных средств. Так, в рамках дисциплины «Музыка в организации досуга детей» студентам предлагается подготовить реферат или презентацию на выбранную ими тему. Например, «Развитие у младших школьников познавательного интереса к фольклорной музыке в игровой деятельности», «Развитие у младших школьников навыков эстрадного вокала». В процессе подготовки будущие учителя музыки самостоятельно подбирают и систематизируют материал, используя, в том числе, и современные цифровые технологии.

На наш взгляд, самостоятельная работа студентов – одна из наиболее сложных форм организации учебно-познавательной деятельности. Вместе с тем она является наиболее эффективной формой учебной работы. В процессе её осуществления наблюдается появление или усиление познавательных и профессиональных мотивов, которые и являются подлинными двигателями самоорганизации и самообразования.

Таким образом, организация самостоятельной работы будущих учителей музыки с использованием активных методов обучения и возможностей

цифровой образовательной среды вуза – один из мощных резервов совершенствования образовательного процесса в системе высшего образования.

### Список литературы

1. Словарь современных понятий и терминов / Н.Т. Бунимович, В.Г. Жаркова, Т.М. Корнилова и др.; сост. и общ. ред. В.А. Макаренко. М.: Республика, 2002.
2. Сластёнин В.А. Высшее педагогическое образование России: традиции, проблемы, перспективы // Наука и школа. 1998. № 2. С. 8–16.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384 с.
4. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. М.: Педагогическое общество России, 2005. 144 с.
5. Листенгартен В.С., Годник С.М. Самостоятельная деятельность студентов. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1996. 94 с.
6. Таратута Г.А. Сущность интегративно-познавательной самостоятельной работы / Сб. «Актуальные проблемы вузов ВВС». Вып. 4. М., 1996. С.68–71.
7. Краткий психологический словарь / сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1985. 431 с.
8. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации: избр. психол. тр. / под ред. Е.М. Борисовой. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. 304 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. 352 с.
10. Ильина Т.А. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических институтов. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
11. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
12. Митрохина С.В. Развитие самостоятельной деятельности обучающихся в процессе изучения математики: моногр. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2008. 231 с.
13. Змеев В.А., Карпекин В.Е., Сагула А.И. Активизация самостоятельной работы студентов // Военный вестник. 1991. № 10.

*Чижикова Наталья Викторовна, преподаватель кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования, [nataliya-chizhikova@mail.ru](mailto:nataliya-chizhikova@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,*

*Карманова Виктория Валентиновна, старший преподаватель кафедры педагогики, дисциплин и методик начального образования, [lexacore@mail.ru](mailto:lexacore@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого,*

*Митрохина Светлана Васильевна, д-р пед. наук, доц. заведующая кафедрой педагогики, дисциплин и методик начального образования, [svetamitr@yandex.ru](mailto:svetamitr@yandex.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

## THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC: A MOTIVATIONAL ASPECT

*N.V. Chizhikova, V.V. Karmanova, S.V. Mitrokhina*

*The article deals with the problem of organizing independent work of future music teachers. Various approaches to the definition of an independent slave are revealed. The motivational component of independent work is highlighted. The motivating factors that activate the independent work of future music teachers are determined. The article describes methodological techniques for involving students in independent work in classes in special disciplines.*

*Key words: independent work, student, motivation, future music teacher*

*Chizhikova Natalia Viktorovna, teacher of the Department of pedagogy, disciplines and methods of primary education, [nataliya-chizhikova@mail.ru](mailto:nataliya-chizhikova@mail.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,*

*Karmanova Victoria Valentinovna, senior lecturer of the Department of pedagogy, disciplines and methods of primary education, [lexacore@mail.ru](mailto:lexacore@mail.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University,*

*Mitrokhina Svetlana Vasilyevna, doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogy, disciplines and methods of primary education, [svetamitr@yandex.ru](mailto:svetamitr@yandex.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*

УДК 371

### **МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ**

Е.Г. Шаин

*Рассматриваются содержание и формы преподавания дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог» на начальном этапе университетской подготовки будущих бакалавров педагогики к профессиональной социально-педагогической работе. На основе анализа имеющегося опыта, собственной опытной работы автор определяет направления дальнейшего совершенствования подобной деятельности. По мнению автора, предлагаемое содержание рабочей программы дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог» при соответствующей его реализации может в значительной степени удовлетворить ряду требований профессионального стандарта «Педагог».*

*Ключевые слова: профессия «Социальный педагог»; содержание и формы реализации учебной дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог».*

Профессия «Социальный педагог» является одной из педагогических профессий. Институт социальных педагогов, официально введённый в России в 1991 г., убедительно доказал свою эффективность в реализации задач социальной политики страны, таких её составляющих, как воспитательная, семейная, демографическая политика.

За сравнительно короткий срок в городах и сёлах сложился корпус социальных педагогов, работающих по различным специализациям (семейного профиля, в работе с дошкольниками, школьниками, молодёжью; социальный педагог для работы в открытом социуме, уличной, производственной, правоохранительной, воинской среде; сельский социальный педагог; социальный педагог для работы в организациях образования, культуры, спорта, здравоохранения, социального обслуживания и др.).

Вместе с тем сообщество социальных педагогов России высказывает тревогу в связи с наблюдающимся во многих регионах страны сокращением числа практикующих социальных педагогов (особенно в семейно-соседской сфере, в открытом социуме, где такие специалисты особенно востребованы).

Мир будущего – это сложный мир, но вместе с тем креативный, инновационный. Это мир неопределённости и вместе с тем больших возможностей. Новые условия, новые задачи требуют разработки и реализации перспективных социально-педагогических проектов. Но для этого необходимы профессионально подготовленные кадры.

В соответствии с профессиональным стандартом «Специалист в области воспитания», утверждённым приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н [5], основная цель данного вида профессиональной деятельности – организация воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учёта индивидуальных потребностей.

Одна из обобщённых трудовых функций, входящих в указанный профессиональный стандарт, – социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации. Возможным наименованием профессии для выполнения данной трудовой функции названа профессия «Социальный педагог». Профессиональный стандарт раскрывает эту обобщённую трудовую функцию через следующие трудовые функции: планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации; организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации; организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся.

В 2019 г., после длительного перерыва, в ТГПУ им. Л.Н. Толстого возобновлена подготовка социальных педагогов в рамках одноимённого профиля направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

В ходе разработки учебно-методического обеспечения преподавания дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог» при реализации ФГОС ВО 3+++ мы столкнулись с рядом научно-методических проблем.

Само наименование названной дисциплины – дань сложившейся традиции. Фактически речь идёт, с одной стороны, о «введении» студентов в направление подготовки «Педагогическое образование» (бакалавриат) профиль «Со-



циальная педагогика», а с другой, – о «введении» их в профессию «Социальный педагог».

С преподавания этой дисциплины, в соответствии с реализуемой в университете основной образовательной программой (ООП), начинается процесс формирования предусмотренной Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [9] универсальной компетенции УК-6: «Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни».

Опора на опыт подготовки социальных педагогов в ТГПУ им. Л.Н. Толстого позволила нам определить содержание дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог».

Проектируя рабочую программу указанной дисциплины, мы исходили из требований соответствующего ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и профессиональных стандартов «Педагог», «Специалист в области воспитания».

По нашему мнению, освоение данной дисциплины должно начинаться с рассмотрения особенностей университетского образовательного процесса, показа значимости самообразования в формировании начал профессионализма будущего специалиста. Поэтому важно сопровождение первокурсников в связи с определением каждым студентом конкретного содержания самостоятельной работы по самосовершенствованию личности, творческому усвоению новой научной информации и передового опыта, воплощению приобретённых знаний, умений и навыков в практическую деятельность. И только на этой базе далее при изучении дисциплины они должны получать пропедевтические представления о социально-педагогической деятельности, которые будут развиваться в последующем образовательном процессе.

В начале изучения дисциплины наше стремление найти опору в личном школьном опыте студентов не дало значительных результатов, так как, во-первых, только у части из них были сформированы полноценные умения учебной деятельности и, во-вторых, результаты опроса свидетельствовали о мифологических представлениях у большинства опрошенных по поводу университетского образования.

Содержательно реализуемая нами рабочая программа дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог» выстроена следующим образом:

1. Подготовка педагогов в России, Тульской области; особенности образовательного процесса в университете.

Конституция Российской Федерации о праве каждого на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии.

Педагогическое образование в современной России.

Содержание и организация учебного процесса в вузе.

Самообразование и самовоспитание будущего социального педагога в вузе.

2. Социальный педагог как педагогическая профессия, его роль и функции.

Сущность профессии «Социальный педагог».

Специализации и сферы деятельности социального педагога.

Функции и социальные роли социального педагога.

Личностно-профессиональные качества социального педагога.

3. Социальная педагогика и социальная работа: общее и особенное.

Предыстория появления социальной работы.

Различные подходы к трактовке понятия «социальная работа».

Характеристика направления подготовки «Социальная работа» – бакалавриат.

Личностно-профессиональные качества социального педагога и социального работника: общее и особенное.

4. Современные проблемы социальной защиты ребёнка.

Понятие социальной защиты детства.

Конвенция ООН о правах ребёнка и её реализация в современной России.

Региональные особенности социальной защиты детства.

5. Социально-педагогическая работа в России, Тульской области.

Становление социально-педагогической работы в России.

Современный этап социально-педагогической работы в России.

Региональные особенности социально-педагогической работы.

В ходе опытно-исследовательской работы мы реализовали комплекс практических занятий во взаимодействии как с различными структурами университета, так и с внешними организациями.

Первый модуль дисциплины предусматривает проведение практического занятия по теме «Студент в образовательном пространстве университета», которое проводится в форме познавательной экскурсии по подразделениям университета.

Студенты под руководством преподавателя знакомятся с содержанием и режимом работы научно-образовательного библиотечно-информационного центра; центра патриотического воспитания молодёжи; центра дополнительного и профессионального образования; студенческого проектного офиса; деканата факультета искусств, социальных и гуманитарных наук; кафедры социальных наук. Занятие завершает коллективный анализ результатов познавательной экскурсии.

В рамках самостоятельной работы по теме студенты, привлекая материалы официального сайта ТГПУ им. Л.Н. Толстого, составляют «Карту образовательного пространства университета».

В качестве индивидуального задания (по желанию) студентам предлагается написать эссе «Мой первый месяц в университете».

На выездном практическом занятии в аппарате уполномоченного по правам ребёнка в Тульской области будущие социальные педагоги в ходе круглого

стола со специалистами аппарата знакомятся с актуальными проблемами защиты детства в регионе; опираясь на изученный ранее учебный материал и личный жизненный опыт, в режиме диалога выясняют интересующие их вопросы из практики подобной работы в муниципальных образованиях.

Подобный диалог даёт возможность будущим бакалаврам педагогики ощутить нерв социально-педагогических проблем современного детства и особенностей социальной защиты прав ребёнка.

В нашем опыте на практическом занятии по теме «Социально-педагогическая работа в России, Тульской области» студенты проводят часть дня в институте повышения квалификации работников образования Тульской области. У будущих бакалавров педагогики появляется возможность встретиться с преподавателями профильной кафедры, лучшими социальными педагогами региона, узнать об инновационном социально-педагогическом опыте и проблемах, которые предстоит решать, в том числе и с участием студентов. Как оказалось, часть из них обладала опытом волонтерской деятельности, в том числе с детьми, и в ходе практического занятия имела возможность сверить этот опыт с насущными потребностями данной категории воспитанников.

В рамках последующей самостоятельной работы студенты, привлекая материалы прошедшего круглого стола и региональных СМИ, составляют проекты мероприятий «дорожной карты» по решению проблем социально-педагогической работы. В дальнейшем проводится защита этих проектов.

Организуя подготовку студентов по дисциплине «Введение в профессию «Социальный педагог», мы проанализировали имеющиеся учебные пособия для студентов [1, 10 и др.]. Анализ показал, что в них в определённой мере представлен необходимый для обучающихся учебный материал в контексте последующей профессиональной подготовки, предстоящей по указанному профилю. Вместе с тем содержательно он значительно устарел и уже не соответствует реалиям времени, отражённым в принятых в Российской Федерации документах [2, 5, 6, 8 и др.].

Результаты нашей опытно-исследовательской работы показали, что при реализации предложенной рабочей программы дисциплины «Введение в профессию «Социальный педагог» с учётом названных практических составляющих удастся добиться более полного соответствия компетенций будущих бакалавров педагогики требованиям профессиональных стандартов «Педагог», «Специалист в области воспитания».

Опрос студентов по итогам освоения указанной дисциплины свидетельствует и о дополнительном эффекте позитивной коррекции представлений будущих бакалавров педагогики о социально-педагогической деятельности, о роли социальных педагогов в современных условиях.

### **Список литературы**

1. Басов Н.Ф., Басова В.М., Кравченко А.Н Социальный педагог: введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2006.

2. Конституция Российской Федерации с последними изменениями на 2020 год. М.: Эксмо, 2020.

3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва // Рос. газ. 2013. 18 дек.

4. Официальный сайт Министерства просвещения РФ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.gov.ru>.

5. Профессиональный стандарт. Специалист в области воспитания. Утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н Специализированный сайт Минтруда России «Профессиональные стандарты» [Электронный ресурс]. URL: <http://profstandart.ru> (дата обращения: 29.08.2020).

6. Указ Президента Российской Федерации № 474 от 21 июля 2020 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Рос. газета. 2020. 22 июля.

7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Проспект, 2019.

8. Федеральный закон от 31 июля 2020 г. № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» // Рос. газета. 2020. 7 авг.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: [утвержден 22 фев. 2018 г.] // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91494> (дата обращения: 29.08.2020).

10. Шептенко П.А. Введение в специальность «Социальный педагог»: учеб пособие / под ред. В.А. Слостенина. М: Флинта: МПСИ, 2008.

*Шайн Ефим Григорьевич, канд. пед. наук, доц., [eshain@mail.ru](mailto:eshain@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого*

*METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING THE DISCIPLINE "INTRODUCTION TO THE PROFESSION OF "SOCIAL PEDAGOGUE" IN THE PREPARATION OF BACHELORS OF PEDAGOGY*

*E.G. Shain*

*The content and forms of teaching the discipline "Introduction to the profession of "Social pedagogue"" at the initial stage of University training of future bachelors of pedagogy for professional social and pedagogical work are considered. Based on the analysis of existing experience, the author determines the directions for further improvement of such activities. According to the author, the proposed content of the work program of the discipline " Introduction to the profession of "Social pedagogue "" "with its appropriate implementation can significantly meet a number of requirements of the professional standard "Teacher".*

*Key words: profession "Social pedagogue"; content and forms of implementation of the academic discipline "Introduction to the profession "Social pedagogue"".*

*Shain Yefim Grigorievich, candidate of pedagogical sciences, associate professor, [eshain@mail.ru](mailto:eshain@mail.ru), Russia, Tula, Tula State Pedagogical University named L.N. Tolstoy*

## *СОДЕРЖАНИЕ*

<b>Белянкова Е.И.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КВАЗИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ).....	3
<b>Григорьева Н.В.</b> РАЗВИТИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ.....	7
<b>Дунаева Н.А.</b> О ВЛИЯНИИ ПОЭТИЧЕСКОГО СЛОВА НА РАЗВИТИЕ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ 6 – 7 ЛЕТ.....	14
<b>Дьячкова Т.В.</b> ПЕДАГОГ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: К ВОПРОСУ ПОЗИЦИОННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....	21
<b>Заика Л.В.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ: СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ.....	27
<b>Карасева М.В.</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	31
<b>Коломенцева Д.А.</b> ПРОКТОРИНГ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ТГПУ ИМ. Л.Н. ТОЛСТОГО).....	37
<b>Латышев К.И.</b> АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: «ПЕДАГОГ – ДЕТИ С ОВЗ – РОДИТЕЛИ».....	41
<b>Рыжкова О.В.</b> НОВЫЕ ТИПЫ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ ПОСЛЕ РЕВОЛЮЦИИ 1917 ГОДА: К ИСТОРИИ ВОПРОСА.....	48
<b>Савенкова Н.Н., Рыжкова О.В.</b> БОРЬБА С БЕСПРИЗОРНОСТЬЮ: ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПОЛИТИКА В ИНТЕРЕСАХ ДЕТЕЙ, ОКАЗАВШИХСЯ В СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ.....	52

<b>Семенова Г.В.</b> КАК ПОВЫСИТЬ МОТИВАЦИЮ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТЕХНОЛОГИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ НА МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВАХ .....	57
<b>Степанова Г.А., Демчук А.В., Арпентьева М.Р.</b> ОБНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО КРИЗИСА: К ВОПРОСУ О ПУТЯХ ПРОДУКТИВНЫХ РЕШЕНИЙ .....	63
<b>Цыцора В.Я., Лукиенко Л.В., Каменский М.Н.</b> ФОРМИРОВАНИЯ У СТУДЕНТОВ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ КУРСОВОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ...	77
<b>Чижикова Н.В., Карманова В.В., Митрохина С.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ: МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ .....	82
<b>Шаин Е.Г.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСЦИПЛИНЫ «ВВЕДЕНИЕ В ПРОФЕССИЮ «СОЦИАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГ» В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ .....	87

**Научное издание**

**ИЗВЕСТИЯ  
ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ПЕДАГОГИКА**

**Выпуск 3**

*Редактор Т.А. Лаврынкина*

Учредитель:  
ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»  
300012, г. Тула, просп. Ленина, 92

Изд. лиц. ЛР № 020300 от 12.02.97.  
Подписано в печать 21.09.20. Дата выхода в свет 30.09.20.  
Формат бумаги 70x100 1/16. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 11,7.  
Тираж 500 экз. Заказ 113  
Цена свободная

Адрес редакции и издателя:  
300012, г. Тула, просп. Ленина, 92

Отпечатано в Издательстве ТулГУ.  
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95