



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ И
ПСИХОЛОГИИ
ОБРАЗОВАНИЯ
МГПУ

Научный журнал **НОМИНУМ**



№3

2022 год



УДК 371

ВЛИЯНИЕ ЭКОНОМИКИ НА ПЕДАГОГИКУ:
БАЗОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АКСИОМЫ

Агапов И.Г.

доктор педагогических наук, профессор

ГОУ ВО МГОУ

г. Мытищи

dr-agapov@mail.ru

***Аннотация.** В статье представлен авторский взгляд по поводу влияния экономической теории на психолого-педагогические основы обучения, воспитания и развития. Экономика как наука, более тесно связанная с нуждами людей, в состоянии оказать прикладное влияние на педагогику, превращая «школьный срок» в увлекательное путешествие, заменяя устаревшую конструкцию «образование на всю жизнь» на современную конструкцию «образование через всю жизнь». Именно такой подход позволит учителям выступить с миссией «педагогика ради жизни». Автор проецирует в педагогическую плоскость такие экономические категории, как «качество» и «эффективность», «потребности» и «возможности», «спрос» и «баланс», «собственность» и конкуренция», «предпринимательство» и др. Развивая отдельные педагогические темы, взявшие старт в экономической среде, автор усиливает позиции за счет разработанных им базовых аксиом, обретших жизненную стойкость после долгих лет апробации. Это аксиомы о готовности, учебном старте, доминировании в общении, способе, знании, значении веры, групповой работе, внешней речи, прозрачности и непрерывности в обучении, мудрости и др., которые автор относит к базовым. В статье автором отведено отдельное место и обратному педагогическому влиянию на экономические процессы, протекающие в обществе. В заключение обозначается проблема, которая, по мнению автора, не решена в педагогической среде, но*

решение которой могло бы направить все педагогическое сообщество по истинному инновационному пути развития.

Ключевые слова: качество, эффективность, компетенция, пирамида возможностей, спрос, готовность и способность к деятельности, знания, баланс, конкуренция, предпринимательство.

IMPACT OF ECONOMY ON PEDAGOGY: BASIC PEDAGOGICAL AXIOMS

Agapov I. G.

doctor of Pedagogical Sciences, Professor

Moscow State Regional University

Mytishchi

dr-agapov@mail.ru

Annotation. *The article presents the author's view on the influence of economic theory on the psychological and pedagogical foundations of education, upbringing and development. Economics, as a science more closely related to the needs of people, is able to exert an applied influence on pedagogy, turning the "school term" into an exciting journey, replacing the outdated construction of "education for life" with the modern construction of "education through life". It is this approach that will allow teachers to come up with the mission of "pedagogy for life". The author projects into the pedagogical plane such economic categories as "quality" and "efficiency", "needs" and "opportunities", "demand" and "balance", "property" and "competition", "entrepreneurship" and others. Developing individual pedagogical topics that have taken off in the economic environment, the author strengthens his position due to the basic axioms developed by him, which have gained vitality after many years of approbation. These are axioms about readiness, learning start, dominance in communication, method, knowledge, the meaning of faith, group work, external speech, transparency and continuity in learning, wisdom and others, which the author refers to as basic. In the article, the author also gives a separate place to the reverse influence of pedagogical thought on the economic processes taking place in society. In conclusion, the author identifies a problem that, according to the author, has not been*

solved in the pedagogical environment, but the solution of which could guide the entire pedagogical community along the true innovative path of development.

Keywords: *quality, efficiency, competence, pyramid of opportunities, demand, readiness and ability to work, knowledge, balance, competition, entrepreneurship.*

Идея написания данной статьи родилась из следующих посылов и обстоятельств.

Во-первых, тема диссертационного исследования, завершеного в 2001 году, и последние 30 лет педагогической и научной деятельности связаны с компетентностным подходом в образовании, который в условиях использования служебного положения (директор школы и практикующий учитель) удавалось применить на практике, т. е. «прожить», «прочувствовать», «проэмоционировать», пропустить через себя, коллег, обучающихся, родителей, набить «шишек» и разработать рецепты их лечения. Вашему покорному слуге удалось не просто увидеть Школу из окна автомобиля, проносящегося мимо учебного учреждения со скоростью 60 км/ч на пятой передаче, и не с последней парты класса, наблюдая за действиями педагога и детей, а долгие годы стоять у школьного «станка» – доски с мелом (и не только стоять, но и двигаться, оживляя учебную доску).

Во-вторых, двумя из нескольких направлений обучения в вузах были экономическое и психологическое (думаю, нет смысла доказывать, что педагогика без психологии ущербна и невозможна).

В-третьих, до сих пор существует глубокое противоречие между целевыми установками (компетентностными характеристиками) и средствами (способами) продвижения к поставленным целям. Для простоты понимания: как развить у обучающегося познавательную активность, постоянно предлагая ему лекционный материал?

В-четвертых, захотелось поделиться некоторыми ценностными установками, без которых, на наш взгляд, образование будет бессильно перед современными вызовами и которые можно органично вплести в канву обучения

и воспитания. Это педагогические аксиомы, которые более подробно описаны в книге «Не обсуждается: практическая педагогическая аксиоматика (основана на духовности и реальных событиях). 100 аксиом на всякий случай».

Первая тема, связанная с влиянием экономики на педагогику, – компетенции. Именно она заставила впервые серьезно задуматься о прикладной направленности педагогической мысли: педагогика не ради педагогики, а ради жизни. Понятие «компетенция» перекочевало в педагогику по вине работодателей, которых не устраивала нежизнеспособность пресловутых ЗУНов (знаний, умений и навыков), на которые были ориентированы средняя и высшая школы.

Существует много определений понятия «компетенция». Одно из первых – перенос ЗУНов за пределы учебных сюжетов, в незнакомую ситуацию, чего, собственно, выпускникам учебных заведений сделать не удавалось, и поэтому работодатели оставались недовольны. В этом контексте уместно кратко описать, почему компетентностная парадигма обучения так важна на современном этапе развития образования. У А. Маслоу есть пирамида потребностей, которая подробно анализируется в самом начале школьного курса экономики. Кстати, на ее примере можно продемонстрировать неограниченность потребностей человека, а это один из удачных примеров работы одного из определений экономики как науки, описывающей выбор общества в условиях ограниченных возможностей для удовлетворения неограниченных и постоянно растущих потребностей.

1. Физиология. Человек на самом первом уровне нуждается в пище, отдыхе и удовлетворении других необходимых для нормального существования его организма потребностей. Насыщаема.

2. Безопасность. Далее у него появляются потребность в стабильности, в защите самого себя от угроз извне. Насыщаема.

3. Любовь и принадлежность. На данном уровне предполагается удовлетворение человеком своих социальных потребностей: завести друзей,

создать семью, познакомиться с интересными людьми. Насыщаема (ограниченное количество близких и друзей).

4. Уважение и признание. Данный этап характеризуется возникновением потребности в признании со стороны общества, а именно: получить подтверждение своих достижений, заслужить уважение со стороны окружающих, обзавестись высоким статусом. Насыщаема (признание со стороны города, страны, планеты).

5. Самоактуализация. Самый высокий уровень отмечен стремлением человека удовлетворить свои духовные потребности: развить таланты, отыскать смысл жизни и т. п. Не насыщаема. Духовные потребности не насыщаемы. Просто не хватит часов в сутках, суток в неделе, недель в месяце, месяцев в году, лет в жизни – одной жизни не хватит. Отсюда вывод о неограниченных потребностях (из-за пятого уровня пирамиды).

Нам хотелось бы предложить «Пирамиду возможностей» обучающегося, состоящую из трех уровней-парадигм. Кстати, в этом педагогическом (не экономическом) контексте возможности тоже безграничны, ибо, как мы поймем после разбора пирамиды, духовные возможности – верхний уровень пирамиды – безграничны. И именно это подтолкнет экономическую мысль к добавлению к экономическим факторам знаний. Но об этом в конце статьи, когда мы ответим на вопрос об обратном влиянии педагогики на экономику. «Пирамиду возможностей» можно представить следующим образом.

Первый уровень – информационная парадигма (ступень). Слово «информация» происходит от латинского «*informātiō*» – «разъяснение, представление, понятие о чем-либо». Обратим внимание на части речи – существительные, т. е. некоторая фиксация, застывшая неактивная форма («памятник»); кем-то разъяснено, представлено, сформировано извне. Правда, приятно радуется глагол «*informare*» (некая надежда на действие, движение) – «придавать вид, форму». Однако это только вид и форма, но никак не способ. На этом уровне (ступени «Пирамиды возможностей») обучающийся, к сожалению, не имеет шансов быть самостоятельным, ибо знания учителя декларируются

(информируются, транслируются) извне по отношению к ученику. Педагог передает накопленные и особым образом подготовленные им знания, чтобы ученики имели возможность их запомнить, сохранить в памяти и в дальнейшем воспроизвести по его просьбе. В свою очередь, обучающиеся играют роль когнитивных «иждивенцев», главная цель которых – зафиксировать знания, преподнесенные в готовом виде. В данном случае знания «мертвы».

Вторая парадигма в «Пирамиде возможностей» знаниевая. Знания невозможно получить. Их можно добыть, найти, обрести. Разумеется, мы вынуждены гиперболизировать, но по-другому ни детям, ни учителям, ни родителям не будет понятно. Если информация статична, объективна, «мертва», бесхозна, то знание динамично, субъективно, «живо», имеет хозяина. Знание может быть вашим, моим. Знание есть приватизированная информация. Предложим некий образ. Чтобы родить в себе знание, необходимо сначала «зачать» информацию, выносить ее в себе, пропустить через себя (за счет предложенных процедур обработать, осмыслить) и выдать на-гора.

Нам импонирует словосочетание «обрести знание». «Обрестí» – слово, заимствованное из старославянского языка, где оно является суффиксальным производным от *rěsti < *rětti – «находить». Имеет тот же корень, что и «встретить». Происходит от старо-великорусского вьстрѣтити, от древнерусского вьсрѣсти – «встретить». Родственно лит. su-rėsti, прош. вр. sùrėšau – «схватить, поймать». Бодуэн де Куртене (русский лингвист польского происхождения) видит соответствие с древнеиндийским su- и переводит слово как «хороший, счастливый случай» (сравним с санскритским словом «сукх» – «счастье»).

В основе знаниевой парадигмы лежит «знание» – от глагола «знать». Напомним, глагол обозначает состояние или действие. Действие – динамика, живость, процесс. Вы можете возразить: знание можно рассматривать и как обладание какими-либо сведениями. «Обладание» – существительное, обозначающее предмет (отсутствие действия). Однако зафиксирован момент приватизации информации – обладание. Можно найти и вариант «gen»

(индоевр.) – «рождаться». Это процесс рождения собственного знания.

На второй ступени пирамиды ученики самостоятельно добывают собственное (не учительское) знание в процессе осуществления деятельности по приватизации информации. При этом они участвуют в так называемом «приготовлении» знаний. В этом случае уже нельзя назвать эти знания «мертвыми», как это наблюдалось в информационной парадигме, но они живы только в пределах учебного сюжета. Ни о каком самостоятельном использовании в будущем в незнакомой ситуации не может быть и речи. Следует заметить, что опора лишь на знания лишает образование ценности и смыслов, а учащийся не способен выстроить собственную траекторию развития. Дело в том, что нельзя заменить «самоценностью» знаний непосредственно процесс духовного взросления обучающегося.

Компетентностная парадигма на третьей ступени «Пирамиды возможностей» базируется на понятии «компетенция» (от лат. *competo* – «добиваюсь; соответствую, подхожу»). Как нетрудно догадаться, в этом контексте необходимо вести речь о целевых внутренних установках.

Представим ситуацию. Выпускник учебного заведения приходит к работодателю, а тот, читая резюме, говорит: «Вы нам подходите, или вы не соответствуете, или вряд ли вам удастся добиться...». «Компетентный» – от лат. *competens (competentis)* – «способный, соответствующий». Это прилагательное и причастие, обозначающие признак предмета и признак действия, а признаки – условия принадлежности. Таким образом, целью обучающегося является не простое присвоение знаний, а воспитание в себе деятельных (интеллектуальных и духовных) способностей. Таким образом, развивать в себе те или иные духовные и интеллектуальные качества-свойства можно бесконечно долго (неограниченное количество времени). Не правда ли, интересная параллель с последним уровнем пирамиды потребностей – проблема рождает новую возможность? Об этом чуть позже.

Чтобы продолжить дальше двигаться по пути влияния экономики на педагогику, уместно заглянуть в историю зарождения данных наук. Экономика

(от древнегреческого οἶκος – «дом, хозяйство, хозяйствование» и νόμος – «ном, территория управления хозяйствованием и правило, закон», буквально означает «правила ведения домашнего хозяйства») представляет собой хозяйственную деятельность общества, а кроме того, совокупность отношений, возникающих в системе производства, распределения, обмена и потребления. Как наука экономическая теория, т. е. систематизированное знание о сущности, целях и задачах экономики, возникла в XVI–XVII вв.

Педагогическая наука возникла в XVII веке (позже). Основоположителем педагогики является великий чешский педагог Ян Амос Коменский. Основные педагогические принципы и закономерности он изложил в книге «Великая дидактика». Дословно слово «пайдагогос» (греч.) имеет значение «детоводитель». Этимологически оно восходит к словам «пайдос» («дитя») и «ага» («вести»). В Древней Греции слово «педагог» использовали по отношению к рабу, который буквально за руку отводил ребенка своего господина в школу. Со временем смысл лексемы расширился до следующего значения: человек, ведущий ребенка по жизни, воспитывающий, развивающий и обучающий его, понимает, используя жизненную логику, для дальнейшей интеграции в социум, ибо жить в обществе и быть свободным от него невозможно. Педагогика – это наука, посвященная законам, регулирующим процессы воспитания и образования человека, изучающая закономерности успешной трансляции социального опыта от старшего поколения к младшему. Единственный вопрос: существует ли возможность передачи опыта, пусть и социального, ибо опыт передать невозможно? Но это тема отдельной статьи.

Теперь попытаемся разобраться с несколькими общими темами, между которыми обнаруживается связь.

Качество товара, услуги в экономике. Качество – совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые придают им способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности потребителя. В педагогике конечными потребителями будут индивид и общество, в которое ему необходимо интегрироваться. То есть качество – это востребованность и

ожидания индивида и социума служить им долгое время своими способностями, качествами-свойствами, развитыми в процессе непрерывного обучения и воспитания (образование через всю жизнь). Помните из экономики: «Мы не настолько богаты, чтобы покупать дешевые вещи» (дешевые – одноразовые). В педагогику это можно транслировать следующим образом: «Мы не настолько востребованы, чтобы заучивать объемы информации». Качественное образование – это образование, которое готовит востребованных людей, способных к саморазвитию (удовлетворяются ожидания общества и индивида). В этой логике компетенции как некий ожидаемый и динамичный результат качественного образования, обладая двояко обусловленной природой, работают и на индивида, и на социум. С одной стороны, их природа социально обусловлена. Тем самым компетенции относятся к условиям вхождения человека в социум. С другой стороны, можно утверждать и об их личностно-обусловленном, личностно-значимом происхождении, поскольку с их помощью происходит личностная самореализация. Таким образом, благодаря компетенциям удовлетворяются и потребности социума, и установки личности. В своей статье мы будем руководствоваться следующим определением: компетенции – это готовность и способность индивида к деятельности, оказывающие непосредственное влияние на приобретенные им благодаря познавательной самостоятельности знания и опыт и направленные на успешную интеграцию в социум. Подробнее о структуре данного определения понятия «компетенция» сказано в книге «Технология компетентностного подхода», где представлен образ педагогической «ладони» (смысловой, рефлексивной, компетентностной).

Одной из важнейших для понимания происходящего в рыночной экономике является тема спроса и предложения. Кстати, экономист Альфред Маршалл («крест Маршалла» – пересечение кривых спроса и предложения) ввел в обиход термин «экономика», под которым подразумевал науку о наиболее эффективном использовании имеющихся экономических ресурсов с целью максимального удовлетворения неограниченных потребностей общества в

экономических благах. Педагогике тоже необходимо задумываться об эффективном использовании методов и способов, позволяющих обеспечивать (не ограничивать) неограниченный рост интеллектуальных и духовных способностей ученика.

Вернемся к спросу. Спрос – это экономическая категория, описывающая желание и возможности потенциальных потребителей купить какое-либо количество товара по той или иной цене в данный момент времени при всех возможных ценах на этот товар. Другими словами – это возникшее «хочу» покупателя, подкрепленное «могу». Причем следует иметь в виду, что спроса не будет, если не работает одно из двух: «хочу» – нет желания или «могу» – нет возможности (денег). Если есть только «хочу», то это не спрос, а вопрос (или просьба, в которой могут отказать). Спрос рождается только тогда, когда есть возможность («могу»). Из вышесказанного следует, что «хочу» и «могу» являются сомножителями, а по законам математики, если один из них равен нулю, то равно нулю и все произведение (в нашем случае спрос).

Итак, думаем, педагогическая задача теперь выглядит проще. Формула условия добывания знаний (УДЗ) представлена в следующем виде: $УДЗ = \text{«хочу» (готовность)} \times \text{«могу» (способность)}$. Если по тем или иным причинам одно из условий невыполнимо: ребенок или не хочет (не готов), или не может (не способен, не включен в деятельность, не «осредствленный», не самостоятельный), т. е. один из сомножителей равен нулю, то оказывается равным нулю и все произведение – процесс добывания знаний. В результате знания не будут добыты, не появятся на свет, ребенок будет просто проинформирован. Отсюда вытекает ряд аксиом, связанных с готовностью и способностью ученика двигаться в направлении своего роста. Напомним, что аксиома – утверждение, которое принимается без логического доказательства (изначально истинно). Однако мы будем кратко для лучшего понимания комментировать каждое такое утверждение.

Аксиома о готовности: учитель приходит, когда ученик готов. Мотивация снижается, когда цели определяются и ставятся со стороны. Чтобы Учитель

пришел во всех смыслах этого слова, Ученик должен захотеть этого. Интересное наблюдение: слово «хочу» переводится на болгарский язык как «искаю». Удивительно точно. Похоже на «искать». Я ищу, я в поиске! Я в поиске своего Учителя, что говорит о моей готовности с ним наконец-то встретиться. Просите, и дано будет вам; ищите и найдете; стучите, и отворят вам, ибо всякий просящий получает, и ищущий находит, и стучащему отворят.

Аксиома о дефиците: дефицит усиливает мотивацию, или «Незнание – сила!» Вы никогда не потерпите поражение, пока будете знать, чего вам не хватает. Началом познания должно быть затруднение. Хочется перефразировать лозунг «Знание – сила!» в противоположный: «Незнание – сила!» Нас раньше все время уверяли, что не знать что-то стыдно (в соответствующем возрасте). Оказывается, стыдно совсем другое. Стыдно знать, что ты что-то не знаешь, и не пытаться это «что-то» впоследствии познать. Наши новые знания расширяют границы с непознанным, и мы убеждаемся с каждым новым объемом знаний, что практически ничего не знаем. «Если я и могу быть в чем-то уверен, то лишь в собственной неуверенности» (Августин). Знание собственного незнания есть начало познания. В этом смысле проблему можно трактовать как знание о некоем незнании. Если нарисованный на плоскости круг будет отображать все, что вы знаете на данный момент, а длина окружности, опоясывающая круг и соприкасающаяся с непознанным, будет отображать ваше незнание, то чем больше будет становиться круг (знание), тем больше длина окружности (знание о незнании). И одной жизни, похоже, будет недостаточно.

Аксиома о мотиве: мотив мощнее стимула, поскольку имеет природу частной собственности. О природе частной собственности будет отдельная тема, а сейчас остановимся на мотиве как на факторе готовности. Мотив – это то, что активизирует человека, побуждает его к деятельности. Если стимул представляет собой побуждение извне, то мотив является побуждением изнутри. Человек вырабатывает мотивацию лишь при условии связывания цели, к которой он стремится, с индивидуальными ценностями. От их эмоциональной насыщенности непосредственно зависит интенсивность соответствующего

мотива. Мотивация «от чего-то» – это избегание, когда люди избегают чего-то (цели избегания). Мотивация «к чему-то» – это ориентация, когда люди ориентированы идти к чему-то (цели приближения). Цели – это причины. Вы сеете цели и пожинаете результаты.

Аксиома об учебном старте: процесс обучения начинается, когда появляются вопросы. Разумеется, эта аксиома также напрямую связана с природой частной собственности. Согласитесь, ваша мысль, рожденная внутри вас, ваш вопрос, придуманный вами и заданный учителю, гораздо дороже чужого, придуманного не вами. И ждать ответа на свой вопрос вы будете с большим нетерпением, чем на другие, а тем более на вопросы, которые за вас придумал сам учитель. Сам придумал, сам и будет отвечать. А на ваш вопрос искать ответ будете вы сами. Интрига, не правда ли?

Аксиома о доминировании в общении: кто задает вопросы, тот доминирует в диалоге. Доминирование (от лат. *dominary* – «преобладание») – главенствующее положение над другими субъектами и предметами. Маленький пример. Первое общение со слушателями на семинарах начинается с процедуры, которая некоторых из них вводит в ступор. На чистой меловой доске в левом углу пытаемся записать вопросы (связанные с лектором, с нами, с нашим сегодняшним общением), которые разрешается задать. Приветствуются любые вопросы. Потом озвучивается просьба ранжировать вопросы по степени популярности, степени важности. На практике оказывается, что это абсолютно разные основания. По степени популярности (наиболее часто задаваемые вопросы) лидируют: «Во сколько Вы нас отпустите?», «Во сколько будет перерыв?», «Можно ли уйти раньше?», «Будет ли зачет или экзамен?» По степени важности: «Какова тема нашего общения?», «Что произойдет с нами в результате проведенного семинара?», «Сможем ли мы использовать полученные на семинаре знания в повседневной педагогической работе?» Задавая вопросы, с одной стороны, слушатели перехватывают инициативу, направляя диалог по предложенному ими пути, с другой стороны, они включаются в общение и выражают готовность к нему.

Аксиома о замене долженствования: для успешности учебного процесса необходима замена конструкции «Я должен» на «Я хочу». Долженствование – необходимость совершения какого-либо действия. Если мы не совершим этой замены, то будем обречены на вступление в работу механизмов, блокирующих счастье. Требовательный подход действует на человека, как яд, предпочтение способно стать психологическим лекарством. Необходимо освободить психику от напускного насилия и порабощения. Насилие по своей природе вызывает еще больше насилия. Многие учителя провозглашают эффективное насилие над собой, чаще всего не осознавая способность любого проявления насилия порождать сопротивление. Насильственным принуждением искореняется всякое творческое начало и порождается лишь защитно-оборонительное поведение. Поэтому необходимо сделать замену в установке («должен» на «хочу»), подключив к работе педагогический «мизинец».

Педагогический «мизинец» из педагогической «ладони» отвечает за готовность. Готовность к действию – установка, направленная на выполнение того или иного действия. Другими словами, вы установлены на выполнение определенного действия или находитесь в горизонтальном положении, и вам необходимо «сперва принять ванну, выпить чашечку кофе...» Готовность меряется индивидуально по трем направляющим: нейродинамическая готовность (состояние мозга воспринимать информацию); физическая подготовленность (состояние тела); психологическая готовность (состояние сердца (души), психологический комфорт).

И еще одно замечание относительно насилия. Если по тем или иным причинам ученик не готов к занятию (например, выходя из дома, он случайно прищемил хвост щенку и теперь все мысли ребенка заняты лишь этой историей), вы можете делать, что угодно, проявляя все свои педагогические таланты, однако заставить школьника работать вам все равно не удастся. Лучшим выходом из этой ситуации нулевой готовности будет дать ребенку задание написать 5–6 страничек эссе на тему «Почему я сегодня не готов работать». И этот самый ребенок вам такое сочинение о своем питомце напишет, что, проверяя, вы будете

плакать от счастья от такой бескорыстной любви.

Теперь про «могу» (способен). Второй палец педагогической «ладони» – «педагогический безымянный» – это способность. Исследователи рассматривают способность как индивидуально-психологическую особенность индивида, которая существует лишь в развитии, осуществляемом в процессе той или иной практической или теоретической деятельности (динамическое, процедурное понятие). С точки зрения Б.М. Теплова, «в психологическом плане нельзя говорить о способности, как она существует до начала своего развития, так же как нельзя говорить о способности, достигшей своего полного развития, закончившей свое развитие. Приняв, что способность существует только в развитии, мы не должны упускать из виду, что развитие это осуществляется не иначе, как в процессе той или иной деятельности. А отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» (Сравним: Шум за последней партой. Учитель делает замечание (классика жанра): «Что мы делаем за последней партой?» – «Ничего!» Браво! Там ничего не делают! Там способности не создадутся).

Таким образом, способность можно интерпретировать как некую потенцию, не существующую вне человека (в отличие, например, от информации) и не проникающую в него, пока он не начнет совершать действия. Как узнать, может ли человек кататься на коньках? Заставить его встать на лед. Как проверить умение человека плавать? Бросить его в реку. Как узнать, есть ли у человека способность к пению? Включить караоке. И так далее. Кстати, в этой связи вспоминается вопрос одного из слушателей, пришедшего на семинар и увидевшего столы, подготовленные для групповой работы: «А мы здесь что-то будем делать?»

Аксиома о способе: способ есть суть содержания. Напомним, компетентный – от лат. *competens* (*competentis*) – «способный». Ученик должен не просто усвоить знания, а развить у себя деятельные (интеллектуальные и

духовные) способности. Думаю, вам известно изречение Сенеки: «Уча других, мы учимся сами». Когда мы учим других, мы раз за разом проговариваем информацию, которую в свое время осмыслили, поняли, присвоили, выработали к ней свое отношение (ответили на вопрос: «Зачем мне это?»), сделали ее собственным знанием. Пытаясь донести ее до других, мы думаем над способами, как это сделать, чтобы другой смог быть к ней небезразличен. Мы (обладатели знания, которым хотим поделиться) становимся в этот момент самостоятельными («осредствленными»), нас больше интересует, как наши партнеры по образованию смогут выйти на уровень присвоения информации, которую мы несем для них. Разумеется, важность усвоения информации никто не отменял, хотя гораздо важнее обогащать учащегося способами овладения этой самой информацией. Именно поэтому тот, кто является «перевозчиком» информации, получает возможность работать на верхнем уровне пирамиды усвоения знаний («обучение других»). Владелец знания («перевозчик») действует (он способен, «хочу + могу») – проговаривает, рисует, схематизирует, ставит ударения, выделяет ключевые моменты, резюмирует.

Аксиома о способности: при отсутствии деятельности способности не разовьются. Безделье – мастерская дьявола!!! («Жизнь этого парня», 1993, Роберт де Ниро, Леонардо Ди Каприо) Девиз несчастного, слабого человека: «Этот мир мне должен...». Девиз счастливого, сильного человека: «В этом мире я могу...».

Аксиома об «осредствленности»: «самостоятельный» значит «осредствленный». Перефразируя название статьи канадского культуролога Маршалла Маклюэна «Средство само есть содержание», заявляю: «Способ есть содержание». Только способ делает нас «осредствленными», т. е. самостоятельными. Кстати, слово «способности» – производное от слова «способ». А главная миссия компетентного подхода – развитие способностей, которые помогут индивиду ориентироваться в незнакомой ситуации и эффективно действовать за пределами учебных сюжетов. Когда я самостоятельный, я могу выбирать средства для достижения цели,

самостоятельно этими средствами пользоваться, я полностью готов к процедурным моментам. И наоборот, когда я знаю, какие средства и способы мне необходимы для достижения желаемого, меня можно назвать «самостоятельным» – я «сам» чего-то «стою» (не «в нагрузку» к учителю) или «сам» «стою» (без поддержки учителя).

Аксиома о трансформации проблем: для позитивного мышления необходимо формулировку «Я живу в мире проблем» заменить на «Я живу в мире возможностей». П.Г. Зорин пишет в своей книге «Человек – это переходное существо»: «Любая проблема всегда имеет два лица – дружественное и враждебное». Здоровая энергетика (не больная, не засоренная активными негативными энергопотоками и энергошлаками) напрямую связана со здоровым мышлением. Здоровое мышление – саногенное мышление, призванное укрепить здоровье человека, наполнить энергией радости, счастья и особого вдохновения («санос» – «чистота, здоровье», «генос» – «рождать, производить»). Смысл саногенного мышления не в отключении отрицательных эмоций, а в осознании их. Для здоровья важно не подавление отрицательных эмоций, а замещение их положительными. Мотивация достижения – думать о хорошем, мотивация избегания – думать о плохом (можно привести параллель с целями: цели приближения и цели избегания).

Аксиома о возможностях: мудрый превращает проблему в возможность. Когда Господь хочет послать вам подарок, он заворачивает его в проблему. Секрет в том, чтобы видеть истинную сущность неудачи и понимать, что это не неудача, а возможность. Нельзя забывать о простой молитве о душевном покое: «Господи, дай мне душевный покой, чтобы принимать то, чего я не могу изменить, мужество изменять то, что могу, и мудрость всегда отличать одно от другого». «Мудрость состоит в различении вещей, которые от нас зависят, от тех, которые от нас не зависят» (Эпиктет). Интересны в этой связи некоторые трактовки.

«Господь дал мне три замечательных качества: мужество – бороться там, где я могу что-то изменить, терпение – принять то, с чем я справиться не в силах,

и голову на плечах – отличать одно от другого».

«К раввину пришел еврей в расстроенных чувствах:

– Ребе, у меня такие проблемы, такие проблемы, никак не могу их решить!

– В твоих словах я вижу явное противоречие, – сказал ребе, – Всевышний создал каждого из нас и знает, что нам по силам. Если это твои проблемы, ты сможешь их решить. Если тебе это не по силам, стало быть, это не твои проблемы».

Следующая экономическая категория – собственность. Собственность – это система общественных отношений, в рамках которой реализуется принадлежность совокупности материальных (предметы, территории, финансовые средства, живые существа и др.) и нематериальных (знания, профессиональные навыки, результаты творческой деятельности и др.) благ, созданных людьми, или благ природного происхождения (объектов собственности), отдельному индивидууму, группе лиц или обществу в целом. Собственность формируется в сфере распределения и перераспределения благ и выступает одним из основополагающих устоев общественной жизни. Выше в разговоре о «Пирамиде возможностей» было упомянуто, что знания, добытые вами, – ваша собственность, и, в отличие от квартиры или машины, которые можно потерять при возможном разводе, знания никто отобрать не сможет.

Аксиома о знании: знания есть приватизированная информация. Напомним, информация статична, знание процедурно (динамично). Информация «мертва», но ее можно оживить с помощью познающего, и тогда она превратится в знание. Знание есть приватизированная информация. Если информация объективна, то знание субъективно. Я могу, работая определенным способом с информацией, выработать к ней свое отношение и присвоить ее. И эта информация станет моим знанием. Кстати, знание – третий палец в педагогической «ладони». В конфликтологической же средний палец означает определенность (убежденность, уверенность).

Аксиома о значении Веры: знание без веры невозможно. Вот далеко не полный список (применительно к обучению) однокоренных и родственных слов

со словом «вера»: безверие в собственные силы, вернуться к нерешенному примеру, верующий в конечный результат, взаимопроверка самостоятельной работы, повернуть ход дискуссии, самоуверенность, уверенный в собственных знаниях, неуверенно ответил; наверное, учитель прав; наверняка, ты справишься; верительный документ, верификация выдвигаемой гипотезы, верно написал, верность одноклассникам, вероятность написания темы, взаимодоверие между учениками и учителем, доверять учителю, доверчивый ученик, заверить родителей, невероятно сложное задание, перепроверить сочинение, поверить в собственные силы, с уверенностью говорить у доски, самопроверка написанного, свериться с соседом по парте, уверовать в себя, удостоверение об окончании курсов.

Очень важно понимать, что слово «уверенность» происходит от слова «вера». Вера – это мысль, которая воспринимается человеком как истинная. Можно только с грустью констатировать неверие детей в собственные силы, и тут свою лепту вносим мы, учителя. Школьник, который ни разу не пережил успех в самом начале школьной жизни, едва ли в состоянии развить привычку к успеху, пробудить хорошо знакомое чувство уверенности, которое появляется, когда приступаешь к новому заданию. Важно помнить, что ученики начальных классов как можно чаще должны переживать успех. «Если хочешь, чтобы что-то произошло, поверь в это сильно» – написано на одной из плит поляны Мудрости в селе Раювци (Болгария). Закон веры гласит, что все, во что вы горячо верите, становится реальностью. Великий педагог и психолог Уильямс Джеймс писал: «Вера создает реальный факт». В Библии об этом сказано: «По вере вам воздастся». А Генри Форд однажды произнес: «Если вы верите, что можете или не можете сделать что-то, вы правы в обоих случаях».

Один из терминов, важных для понимания экономических процессов, – баланс. Баланс (от франц. *balance* – «весы») – количественное соотношение, состоящее из двух частей, которые должны быть равны друг другу, так как представляют поступление и расходование одного и того же количества денег, товара. Балансы отражают давно известный закон сохранения: «Где сколько

убудет, столько и прибудет», «Если где-то что-то ушло, то это что-то в другом месте и обнаружится». Балансы составляются в натуральной (в физическом измерении) и в денежной (в стоимостном измерении) форме. Активы и пассивы – все имущество организации в денежном выражении и источники, за счет которых оно было получено. Активы и пассивы – две части бухгалтерского баланса. Активы – это все, что имеет организация: материальное и нематериальное имущество и финансы. Пассивы – это источники, за счет которых формируются активы: уставный, акционерный и заемный капиталы. Активы обязательно должны равняться пассивам, потому что первые формируются за счет вторых, т. е. любое изменение активов влечет за собой изменение пассивов на эту же сумму, и наоборот. Проще говоря, имущество не может взяться из ниоткуда, а капитал или кредит не должны быть израсходованы на что-то, что не учтено в балансе. Проецируя эту экономическую категорию на педагогику, можно вести речь о «Пирамиде усвоения» (от лекции до обучения других), а точнее о распределении времени между говорением и слушанием, о балансе вербальных потоков.

Аксиома о балансе потоков: должен соблюдаться баланс входящих и исходящих вербальных потоков. Вся жизнь в школе связана с вербальным общением. Это речевая энергия, которую мы отдаем, когда что-то говорим, и получаем, когда что-то говорят нам, а мы играем роль слушателя. Чтобы сохранять энергетический баланс, который создаст комфортную среду для организма, необходимо равномерно распределять эти потоки. Это, кстати, еще одна из причин, почему лекции – неэффективный способ взаимодействия с обучающимися (оптимальное сочетание – 50 % говорения и 50 % слушания).

Важнейшая экономическая категория – эффективность. Экономическая эффективность (англ. Economic efficiency) – это величина, определяемая соотношением полученных результатов деятельности человека, производства продукции (товаров или услуг) и затрат труда и средств на производство. Проще говоря, это ситуация, в которой ничто не может быть улучшено без ущерба для чего-то еще. Согласно П. Самуэльсону и У. Нордхаусу, экономическая

эффективность – это получение максимума возможных благ от имеющихся ресурсов при постоянном соотношении выгод (благ) и затрат и соблюдении рационального поведения. Производитель и потребитель благ стремятся к наивысшей эффективности, максимизируя при этом свои выгоды и минимизируя затраты.

Если проецировать это понятие на педагогику, то речь может идти о гарантированном результате при минимизации затрат учителя и ученика, т. е. о педагогической технологии. Мы вынуждены констатировать, что многие педагоги слабо понимают разницу между методикой и технологией. Разумеется, и та и другая схожи процессуальной частью – последовательностью шагов, очередностью, алгоритмом действий, однако существует серьезное отличие. В методике не гарантируется описанный результат (точнее, результат не описан). Она носит частный характер, влияние педагога максимальное. В технологии результат описан и с большой долей вероятности гарантирован, влияние педагога минимально (общий характер). В педагогической технологии существует критерий эффективности. Так, например, в технологии компетентного подхода в качестве гарантированного результата может быть набор компетенций (качеств-свойств), которые при соблюдении технологического обеспечения могут быть развиты у обучающихся.

С понятием «эффективность» тесно связано понятие «конкуренция». В экономике конкуренция (лат. *concurrentia*, *concurro* – «сбегаюсь, сталкиваюсь») – это борьба между экономическими субъектами за максимально эффективное использование факторов производства. Конкуренция – это объективная сила, которая заставляет экономику, каждую компанию, человека быть эффективнее, развиваться, что-то придумывать. Если кто-то защищен от конкуренции каким-либо способом, он в конечном счете деградирует, и страдают от этого окружающие. Конкуренция – основное понятие рыночной экономики, базирующейся на частной собственности, означающее борьбу производителей на рынке за возможность получать наиболее высокие прибыли. Казалось бы, как конкуренция может служить идеалам педагогики, в которой доминируют

сотрудничество, сотворчество, сопереживание... (ряд можно продолжать бесконечно). Оказывается, очень даже может и с большой эффективностью. Конкуренция принесла из экономики в педагогику групповую форму работы. Разумеется, это не способ и не технология, в связи с чем в среде педагогов много путаницы на эту тему. Конкуренция – это форма, которая позволяет оформлять коллективное мнение. Не будем перечислять все плюсы групповой формы работы, приведем только несколько преимуществ, которые сами педагоги отмечают на семинарах: большая плотность говорения, разделение обязанностей, «одна голова – хорошо, а две, а три, а четыре...», экономия времени, здоровая состязательность.

Аксиома о групповой работе: целое больше суммы частей. Вот почему важно организовывать групповую работу, причем она является не способом, а формой мысли всех участников взаимодействия. Групповая работа повышает эффективность. В одиночку человек уязвимее, чем в группе. Поэтому команда, группа обладают гораздо большей эффективностью, чем один человек. «Если у вас есть идея – это принуждение, если у вас две идеи – это дилемма, если у вас три идеи – это выбор» (Либлинг).

Аксиома о соревновательности: групповая форма работы поддерживает тягу к обучению. В качестве примера приведем необычный формат знакомства учителя (классного руководителя) с новым классом. Готовясь к реализации методического приема «Ключевые слова», учитель составляет небольшой рассказ о себе (желательно с интересными моментами из своей предшествующей жизни). Потом из получившегося рассказа выбирает пять самых непонятных, не претендующих на роль ключевых слов и словосочетаний (с целью запутать), записывает их на доске и сообщает классу примерно следующее: «Ребята, когда я шел на встречу с вами, я пытался подобрать самые важные (ключевые) слова, отражающие суть произошедших событий в моей №-летней жизни. Без этих точек опоры я был бы не я. У вас есть возможность попробовать объединить эти слова в любой хронологической последовательности в связный рассказ и предложить свой вариант от группы. А потом я расскажу вам правду». Вы не

представляете, с каким энтузиазмом и соревновательностью дети включаются в эту работу! Каждая группа старается быть оригинальнее конкурентов.

Аксиома об «эффекте умножения»: сосредоточиваясь на других, ты увеличиваешь количество энергии ровно во столько раз, сколько людей действует вместе с тобой. Есть такое понятие, как «синергетический эффект». На примере взаимодействия индивидов его суть можно раскрыть следующим образом. Объединяясь в открытое сообщество, они, с одной стороны, смогут привнести больший вклад в дело, нежели действуя по отдельности, а с другой – объединение индивидов может дать некоторую целостность (не суммарность). Явление пока слабо изучено, так как родилось только в 70-х годах прошлого столетия.

Продемонстрируем «эффект умножения» на конкретном примере. Человек в одиночестве генерирует идеи. Понятно, что из двух разных (сначала должна появиться вторая) может «вырасти» третья. Но это требует длительного времени. Два человека генерируют идеи. Во-первых, когда они поделились каждой своей, то стали собственниками двух идей (а не одной). При их объединении (интеграции) может появиться третья вместо изначально одной. Три человека, образуя три пары (Вася – Петя, Вася – Таня, Таня – Петя), могут «родить» шесть, а возможно, и девять (и более) идей, если они захотят избежать их повторения при интеграции в новой паре. Сравним: одна идея и девять. Эффект очевиден.

Аксиома о внешней речи: когда я пишу, я понимаю, о чем я информирован, когда я говорю, я понимаю, что я знаю. Говорение – это: 1. Один из видов речевой деятельности, заключающийся в выражении мысли словесно, сообщении чего-либо. 2. То же, что речь. Если хочешь проверить, усвоил ли новые знания, поделись ими с другим. Когда мы делимся знаниями, мы обогащаем себя новыми смыслами, работаем над способами трансляции наших знаний собеседнику (способ есть суть содержания), используя при этом различные графические организаторы для простоты объяснения. И не забываем о том, что перевод внутренней речи во внешнюю стимулирует мыслительную деятельность говорящего. Вот одна из причин, почему так необходимы

домашние задания и проверка их выполнения родителями (опекунами). В этой связи вспоминается анекдот, который вашему покорному слуге рассказал в 1996 году Юрий Владимирович Никулин: «Жена-учительница вечером мужу за ужином: «Ну и класс мне попался тупой! Объясняю теорему – не понимают. Объясняю второй раз. Не понимают! В третий раз объясняю. Сама уже поняла. А они не поняли...». Как видим, сработал перевод внутренней речи во внешнюю.

Коснемся еще одной стороны влияния экономической мысли на педагогическую на примере трех основных вопросов, на которые даются ответы в экономических системах любого типа: «Что производить?», «Как производить?» и «Для кого производить?» На эти вопросы мы найдем ответы и в рыночной экономике. Предприниматель всегда стремится выпускать такую продукцию, которая пользуется бóльшим спросом на рынке и принесет ему бóльшую прибыль, чем возможный альтернативный продукт. Что производить, решает рынок, ибо производители создают те товары, от продажи которых они рассчитывают получить максимально возможную прибыль. Как производить? Любой товар должен быть произведен так, чтобы он пользовался у населения спросом. Для этого необходимо учитывать игру спроса в соответствии с доходом разных слоев населения. Для решения этой очень сложной проблемы производитель создает различные модификации товара, используя в процессе производства различные материалы и технологии, а также средства производства, позволяющие ему максимально экономить затраты и получить прибыль (доходы минус расходы). Для кого производить? Ответ ясен: для того, кто заплатит. Но, чтобы продукт пользовался спросом, производитель должен использовать сырье, материалы, комплектующие, позволяющие создавать товар разных модификаций, с разными затратами и такой, который продавался бы, соответственно, по разным ценам. Производитель четко представляет, что уровень потребления зависит от доходов покупателя: зарплаты, прибыли, ренты. Поэтому ассортимент одного и того же товара должен учитывать доходы разных слоев населения. Главное в ответе на три самых актуальных для экономики вопроса (что? для кого? и как?) – максимизировать прибыль и минимизировать

издержки. Решая эти насущные проблемы, производители стремятся к оптимизации производства и тем самым действуют в интересах всего общества.

В педагогике в процессе обучения учитель дает ответы на три вопроса: чему, как и кого (зачем) учить? Причем третий вопрос «кого?» всегда идет в связке с «зачем?», ибо это личностный, а значит – смысловой вопрос. И если можно пожертвовать объемами информации, отдельными способами ее переработки, то субъектной позицией обучающегося пожертвовать никак нельзя. Дабы снять напряжение в ходе чтения, приведем три крылатых выражения о школе. Все они начинаются одинаково и отвечают на три вопроса: предметный, метапредметный, личностный.

«Школа – это то место, где ученики получают ответы на вопросы, которые они не задавали».

«Школа – это то место, где фрустрированные ученики приходят на уроки к фрустрированным учителям, чтобы и те и другие долго не признавались в своей фрустрации».

«Школа – это то место, где постоянно повторяешь одни и те же действия и ожидаешь при этом различных результатов».

Аксиома о прозрачности обучения: обучение прозрачно, когда ведется на двух уровнях: содержательном и процессуальном. Учащиеся вовлечены в процесс приготовления знаний, а не получения их в готовом виде. Они осознают, как они присваивают информацию, превращая ее в знания (при этом понятен весь маршрут – от декларативного знания к процедурному). Задача учителя заключается в том, чтобы предлагать ученику наиболее эффективные процедуры по обработке учебной информации (не «эффект ресторана», а «эффект пищеблока»).

Аксиома о непрерывности обучения: обучение непрерывно, когда оно прозрачно и наполнено личностным смыслом (трехуровневое). Ребенок, приходя после школы домой, должен уметь легко объяснить взрослым, что узнал, как ему это удалось и насколько это поможет ему в дальнейшем росте, ибо жизнь – это постоянная школа.

Аксиома о «зачемности» и «почемучности»: важнее искать ответ на вопрос «Зачем?», нежели на вопрос «Почему?»

Напомним, что «Почему?» – вопрос из прошлого, а «Зачем?» («Ради чего?») – из будущего. Печально, что, когда с нами что-то случается, мы задаемся вопросом: «Господи, за что мне это?». Правильнее было бы спросить: «господи, ради чего (зачем) мне это?». «если у человека есть «зачем», он вынесет любое “как”» (Фридрих Ницше). Продолжим Ницше: «Если у человека есть «зачем», он подберет необходимое «как», чтобы освоить любое “что”». Чувство смысла придают цели. «Я хожу в школу для того, чтобы... (Зачем?), а не потому, что... (Почему?)»

Аксиома об источнике мудрости: если источниками знаний могут быть другие люди, то источниками мудрости – только мы сами, ибо вопрос «Зачем?» наполнен только личностным смыслом. Вопрос, соответствующий уровню знаний «мудрость» (одна из классификаций) «Кого (зачем?) учить?», наполняет процесс образования личностным смыслом. Сравним: «Почему ты идешь в школу?» – «Надо!»; «Зачем ты идешь в школу?» – «УчитьСЯ!» Не случайно здесь приведены два разных ответа, поскольку они звучали в одной истории. Первого сентября детям, идущим в школу, задавали один и тот же вопрос: «Зачем ты идешь в школу?». 100 % детей ответили: «Учиться!» Ровно через сутки на тот же самый вопрос 99 % детей ответили: «Надо!»

В этой связи вспоминается одна педагогическая история, которая, по свидетельству очевидца, случилась в Государственном музее изобразительных искусств имени А.С. Пушкина. Это был просто подарок судьбы, высший пилотаж экскурсовода, совершенно уникальный опыт работы женщины, проводившей экскурсию для смешанной возрастной группы – детей и их родителей. Дети передвигались вместе с родителями, а экскурсия проходила следующим образом: родителям запрещалось подходить близко к картинам, располагавшимся на расстоянии 3–5 метров, и они не слышали, что экскурсовод шепотом рассказывал детям. После своего рассказа экскурсовод отвечала на вопросы и разрешала детям отправиться к поодаль стоявшим родителям, чтобы

попытаться передать то, что они услышали и запомнили. Дети с огромным интересом рассказывали о картинах, а родители были благодарны им за то, что они стали трансляторами (перевозчиками) знаний. Потрясающий способ, который развивал в детях СПОСОБности и делал их самостоятельными («осредствленными»). Позже выяснилось, что экскурсовод когда-то работала учительницей в школе.

Последнее экономическое понятие, которого хотелось бы коснуться, повлиявшее, на наш взгляд, на педагогическую мысль, – это предпринимательство. Его уникальность состоит в том, что именно благодаря ему вступают во взаимодействие прочие экономические ресурсы – земля, труд, капитал. Согласно К. Р. Макконнеллу и С. Л. Брю, предпринимательская способность – это способность человека использовать определенное сочетание ресурсов для производства товара, принимать последовательные решения, создавать новшества и идти на риск. Предпринимательские способности – это фактор, связывающий воедино остальные ресурсы производства. Разумеется, предприниматель должен быть не просто умным, но и мудрым, ибо он в ответе за всех, с кем связан. Мудрость не исчисляется возрастом: кто-то может быть мудрым и в 10 лет, а кто-то не приобретет это качество и в 80. Не претендуя на истину, проведем грань между умным и мудрым человеком. Умный человек, совершая какие-либо действия, думает только о последствиях, которые отразятся на нем самом, другими словами, он думает только о себе и своем благе, связанном с совершаемыми им действиями. Мудрый человек вовлекает в последствия своих действий всех, на ком могли бы эти действия отразиться, т. е. думает о последствиях, которые окажут влияние на всех участников взаимодействия. Таким образом, умный думает только о себе, а мудрый – обо всех. На самом деле в этом подходе заложена глубокая мысль. Умный разделяет себя с целым, а мудрый пытается все части собрать в целое.

Аксиома о косвенном счастье: когда вы делаете счастливым другого, вы сами чувствуете себя счастливым. В продолжение разговора о педагогическом «мизинце». Вливаясь в сообщество индивидов, вы хотите и должны

почувствовать себя ценным, важным, значимым, доминантным... (ряд можно продолжать). Поэтому, когда вам удалось подарить близкому (далекому) человеку мгновенья счастья, вы в очередной раз «размяли» свой «мизинец». В Болгарии есть удивительное место недалеко от города Елена – Раювци, в котором есть волшебная поляна (холм) Мудрости. Там установлены плиты с барельефами великих болгарских сынов и дочерей, а рядом с изображениями начертаны их изречения. Вот одно из них: «Если живешь только для себя, ты излишний груз для земли».

Аксиома о мудрости: умный думает о себе, мудрый – обо всех, или «Я – третий!». В жизни существуют два фундаментальных вопроса, и важно никогда не изменять их порядок: 1) «Что я могу дать другим?» 2) «Что я могу дать себе?» (Вспомните: первый – Бог, второй – другие, я – третий). Я здесь для того, чтобы служить другим, ибо, именно отдавая, можно получить. Все, что ты делаешь для другого, ты делаешь для себя.

В свете вышесказанного возникает справедливый вопрос: «Какие педагогической мысли повлияли на развитие экономической теории?»

Во-первых, «круг компетентностей»: от неосознанной компетентности (не знаешь, что не знаешь) – к осознанной некомпетентности (знаешь, что не знаешь) – к осознанной компетентности (знаешь, что знаешь) – к неосознанной компетентности (не знаешь, что знаешь – не обращаешь внимания; автоматическое исполнение – круг замкнулся). И так на каждом витке спирали. И это позитивная спираль. По аналогии, но негативной в экономике существует «порочный круг нищеты» (низкие доходы – низкие сбережения – низкие инвестиции – низкая производительность – низкие доходы). Выход – образование через всю жизнь, образование может стать прорывным.

Во-вторых, эластичность спроса. Эластичность спроса по цене – показатель степени чувствительности, процентного изменения спроса на какой-либо товар или услугу в результате изменения цены товара. Абсолютно (совершенно) неэластичный спрос означает, что объем спроса на товар остается неизменным при любой цене, т. е. объем спроса не реагирует на изменение цены

в любом направлении. Примером могут служить лекарственные препараты (например, инсулин). Абсолютно эластичный спрос (бесконечно эластичный) – неограниченное изменение объема спроса вследствие даже незначительного изменения цены товара. Ярчайший пример – спрос на знания. И, если у нас не иссякнет потребность в знаниях, мы будем оплачивать и первый, и второй, и третий, и последующие годы (неограниченное время), чтобы постоянно находиться в развитии.

Знания (информация) становятся четвертым фактором производства (наряду с землей, трудом и капиталом). Предприниматель (благодаря предпринимательской способности) связывает их воедино, создавая новый продукт. Не зря говорят, что образование – единственная бессмертная инвестиция.

В заключение хотелось бы остановиться на проблеме, которая решается в экономике, но пока не нашла своего решения в педагогике. Это вызов «советской школе», к которой многие призывают вернуться. Речь идет о настоящих инновациях – капитальном изменении в обучении. Согласитесь, инновации – не только и не столько «цифровая образовательная среда» и «цифровизация образования». По определению экономиста Йозефа Шумпетера, инновация – это новая комбинация производственных факторов, мотивированная предпринимательским духом. Ученый обосновал необходимость реализации инноваций в качестве постоянной смены вариантов (комбинаций), способствующих экономическому развитию. Инновация – это использование существующих источников новыми способами. Педагогические инновации должны быть завязаны на способах, но никак не на изменении учебного материала (контента) или инструментария (пусть даже цифрового), транслирующего этот контент.

Литература

1. Агапов, И.Г. (2022) Не обсуждается: практическая педагогическая аксиоматика (основана на духовности и реальных событиях). 100 аксиом на всякий случай. М.: РУСАЙНС.

2. Агапов, И.Г. (2022) Технология компетентного подхода. М.: РУСАЙНС.
3. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция (2008). М.: Дом Славянской книги.
4. Джеймс, У. (1998) Беседы с учителями о психологии. М.: Совершенство.
5. Зорин, П.Г. (2006) Человек – это переходное существо. СПб.: Невская перспектива.
6. Евангелие от Матфея, Глава 7, стихи 7–8.
7. Липсиц, И.В. (2012) Экономика. Базовый курс. 10–11. М.: ВИТА-ПРЕСС.
8. Макконнелл, К.Р., Брю, С.Л. (1999) Экономикс: принципы, проблемы и политика. М.: ИНФРА-М.
9. Маслоу, А.Х. (2014) Мотивация и личность. СПб.: Питер.
10. Мудрые мысли великих людей. Собрание цитат и афоризмов (2017). М.: АСТ.
11. Самуэльсон, П.А. (1997) Экономика. М.: БИНОМ. Лаборатория базовых знаний.
12. Современный экономический словарь (1998). М.: ИНФРА-М.
13. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия (2008). М.: Эксмо.
14. Теплов, Б.М. (1961) Проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР.
15. Эммонс, Р.А. (2004) Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. М.: Смысл.
16. Этимологический словарь русского языка (2005). СПб.: Полиграфуслуги.



УДК 373.31

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ БУКТРЕЙЛЕРА

Ассуирова Л.В.

доктор педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

assuir@mail.ru

Чикина В.А.

учитель русского языка и литературы

МОУ «Гимназия №12»

г. Саранск

lerachikina@yandex.ru

***Аннотация.** В статье рассматриваются дидактические возможности буктрейлера, при создании которого происходит обращение учащихся и учителей к средствам двух видов искусств: литературы и кино. Актуальность применения приема создания буктрейлера очевидна: современные образовательные стандарты требуют формирования интеллектуальных и личностных качеств выпускников, использования различных инновационных способов работы на уроке и во внеурочной деятельности, в том числе в последнее время пристальное внимание уделяется киноурокам. Буктрейлер, что убедительно показывают авторы, – одна из форм реализации и создания такого киноурока, поскольку он представляет собой тесное взаимодействие и взаимопроникновение текстовых и интермедиальных средств.*

***Ключевые слова:** буктрейлер, литература, кино, интермедиальные средства, этапы создания буктрейлера.*

DIDACTIC POSSIBILITIES OF THE BOOKTRAILER

Assuirova L.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

assuir@mail.ru

Chikina V.A.

Teacher of Russian language and literature

of the MOU "Gymnasium No. 12"

Saransk

lerachikina@yandex.ru

Annotation. *The article discusses the didactic possibilities of the booktrailer, when creating which students and teachers turn to the means of two types of arts: literature and cinema. The relevance of using the booktrailer creation technique is obvious: modern of educational standards require the formation of intellectual and personal qualities of graduates, the use of various innovative ways of working in the classroom and in extracurricular activities, including recently close attention has been paid to film lessons. The booktrailer, which the authors convincingly show, is one of the forms of realization and creation of such a cinema lesson, since it represents a close interaction and interpenetration of textual and intermediate means.*

Keywords: *booktrailer, literature, cinema, intermediates, stages of booktrailer creation.*

Введение

Одной из актуальных для современного образовательного процесса проблем является проблема использования интермедиальных средств. Введение киноуроков – веяние времени. Использование новых жанров разных стилей – способ интегрирования различных видов искусств, что способствует развитию

мышления и креативности учащихся. Интегрируются печатные и кинотексты, что не только позволяет расширить пространство восприятия и понимания учащимися литературного произведения, но и развивает их коммуникативные способности, поскольку «человек существует в системе множественных кодов, знание которых и умение оперировать которыми во многом определяет уровень его культурного развития» (Николаева, 2022, с. 32). В свою очередь, школьное обучение представляет собой начальный этап постижения этих кодов, и данный процесс будет сопровождать человека всю его жизнь. При этом многочисленные экранизации культовых литературных произведений повлекли за собой возникновение такого нового жанра визуального искусства, как буктрейлер, направленного на передачу информации о литературном произведении и, в конечном итоге, провоцирующего читателя на ознакомление с текстом-первоисточником. Являясь одним из видов искусства, литература – это «не только художественные произведения, но и совокупность всех текстов культуры» (Ассуирова, 2020, с. 33). В свете вышесказанного не вызывает сомнений тот факт, что создание буктрейлеров – это, помимо всего прочего, еще и приобщение старшеклассников к текстам культуры.

Представляется, что одной из инновационных форм работы, возможных на уроках литературы, повышающих читательскую заинтересованность учащихся, является создание буктрейлеров.

Как известно, **буктрейлер** (англ. booktrailer) представляет собой небольшой видеоролик длительностью не более 3 минут, рассказывающий о какой-либо книге в художественной форме и визуально представляющий ее. Буктрейлеры призваны привлечь внимание к той книге, которую в данный момент читают учащиеся.

Постановка проблемы

Буктрейлер – не экранизация литературного произведения (это задача киноискусства), а способ передачи представления о прочитанном. Поможет ли использование такой формы работы на уроке учителю привлечь внимание к изучаемому материалу, глубоко изучить произведение и представить свое

понимание в виде визуального и текстового рядов?

Вопросы исследования

К числу основных вопросов, анализируемых в данной статье, относится выявление дидактических возможностей буктрейлеров в формировании целостного представления старших школьников о книге в вербальной и визуальной формах.

Цель исследования

Цель исследования – обосновать технологию использования буктрейлеров при изучении русской поэзии XX в. на уроках литературы в старшей школе; показать эффективность обучения старших школьников литературе с использованием интермедиальных средств.

Методы исследования

Среди методов, использованных при написании работы, следует отметить типологический метод, метод сопоставительного анализа, метод текстового анализа, анкетирование.

Результаты исследования

Чтобы выяснить, насколько глубоки познания учащихся относительно экранизации произведений русской классической литературы, рекомендовано провести среди них анкетирование, которое может опираться на следующие примерные вопросы.

1. Как вы относитесь к русскому кинематографу?
2. Какие вы знаете фильмы, снятые по произведениям русской литературы? Какие из них, по вашему мнению, удачно передают замысел автора, а какие нет?
3. Как вы считаете, нужно ли экранизировать русскую классику?
4. Что, на ваш взгляд, приобретает произведение при экранизации и что теряет?
5. Какое произведение русской литературы вы бы взяли для экранизации?
6. Какие ваши любимые актёры и режиссёры?
7. Какие вы знаете понятия и термины, связанные с киноискусством?

Результаты итоговой диагностики

Проведенное анкетирование продемонстрировало следующие результаты. На вопрос «Какие вы знаете фильмы, снятые по произведениям русской литературы?» ответы распределились таким образом: «Жестокий романс» (по пьесе А.Н. Островского «Бесприданница») – 40% испытуемых, «Несколько дней из жизни Обломова» (по роману А.И. Гончарова «Обломов») – 30% опрошенных, «Неоконченная пьеса для механического пианино» (по мотивам пьесы А.П. Чехова «Безотцовщина») – 20% учащихся, «Леди Макбет Мценского уезда» (по одноименному очерку Н.С. Лескова) – 5% участников опроса.

В числе любимых режиссёров, которые, по мнению респондентов, качественно снимают русскую классику, были названы Н.С. Михалков, И.А. Пырьев, Л.А. Кулиджанов, И.Е. Хейфиц, Э.А. Рязанов.

Лучшими композиторами, написавшими музыкальное сопровождение к экранизациям литературных произведений, учащиеся, исходя из данных анкетирования, считают А. Петрова и Э. Артемьева.

Актёрские составы кинофильмов «Несколько дней из жизни Обломова», «Леди Макбет Мценского уезда» и «Неоконченная пьеса для механического пианино» были отнесены опрошенными к наиболее удачным.

Что касается ролей, которые ученики хотели бы сыграть в кинолентах по русской классике, здесь были получены следующие ответы. Среди девочек, прошедших анкетирование, популярны роли Ларисы Огудаловой из «Жестокого романа» («Бесприданницы»), Марьи Антоновны и Анны Андреевны из «Ревизора». В свою очередь, мальчики в основном называли таких героев Ф.М. Достоевского, как Николай Всеволодович Ставрогин из «Бесов» и Аркадий Иванович Свидригайлов из «Преступления и наказания». Отдельные учащиеся заявили, что хотели бы сыграть в кино Ивана Александровича Хлестакова (Н.В. Гоголь «Ревизор») и Евгения Васильевича Базарова (И.С. Тургенев «Отцы и дети»).

На вопрос «Что, на ваш взгляд, приобретает произведение при экранизации?» респонденты в основном отвечали, что благодаря перенесению литературного образца на киноэкран зритель замечает в нем мельчайшие детали, кроме того, кинематографисты представляют иную точку зрения на произведение русской классики.

Размышляя над тем, что отличает экранизацию от фильмов по мотивам, опрошенные отвечали, что кинолента содержит более свободную и вольную интерпретацию литературного образца.

В качестве способов сохранить в кинофильме «слово» учащиеся называли мастерство монологов и диалогов, указывали на значимость внутренних монологов и закадрового голоса.

Учащиеся, прошедшие анкетирование, среди произведений, которые, по их мнению, нужно экранизировать в первую очередь, отмечали романы Ф.М. Достоевского.

Полученные данные позволяют выбирать материал для создания буктрейлера, мотивирующий и хорошо известный учащимся.

Для изучения способов введения буктрейлера в уроки необходимо проводить определенную работу с учителями. Приведем пример создания буктрейлера по творчеству В. Маяковского (мастер-класс для педагогов).

Этап 1. Учитель проводит мастер-класс, предлагая просмотреть ролик, созданный по книге, демонстрирующий взаимодействие литературы и кино, и порассуждать, для чего нужны такие ролики. В качестве примера предлагается буктрейлер по творчеству С. Есенина. Работа начинается с вопросов: «Как вы думаете, зачем нужны такие ролики? Как, по вашему мнению, называется просмотренный ролик?» (Учителя ищут ответы на вопросы).

Этап 2. После ответа учителей становится ясно, что создание буктрейлеров – это возможность осуществить *пропаганду чтения*, добиться при помощи визуальных средств привлечения внимания к книгам (аналогичным образом создаются трейлеры к фильмам). Создание буктрейлера – возможность показать книгу так, чтобы ее захотелось прочесть.

Этап 3. Учитель предлагает дать определение, что такое буктрейлер, просит предложить ассоциации к слову «буктрейлер».

Этап 4. Учитель обобщает мнения учащихся и предлагает составить определение. Буктрейлер – это ...

Этап 5. Учитель предлагает всем ознакомиться с процессом создания буктрейлера, используя слайдовую презентацию.

Шаг 1 – выбор книги или произведения; выбор книги зависит, прежде всего, от интересов ребенка, а также от тех воспитательных и образовательных задач, которые ставит перед собой учитель. В качестве объекта буктрейлера может быть выбран рассказ, роман, стихотворение и т. п. Учитель предлагает произведения В. Маяковского как текстовый материал проекта.

Шаг 2 – создание сценария к буктрейлеру (работа с фокус-группами).
Используется слайдовая презентация с вопросами:

Название, автор

Почему произведение надо прочесть?

О чём стихотворение?

Для кого?

Какие эмоции вызывает?

Шаг 3. Выбор средств для создания буктрейлера и программная реализация. Учитель объясняет, что для полноценного проекта необходимо:

- продумать, каков будет видеоряд;
- провести запись аудиоматериалов, в том числе подобрать музыку;
- выбрать ту программу, которая поможет работать с видео;
- выбрать сервис, позволяющий осуществлять работу с фото- и видеоматериалом;
- подобрать заготовки видео файлов – футажи и компьютерную анимацию;
- смонтировать видеоряд, наложить музыку, голоса, подобрать аудио-эффекты.

На этом этапе фокус-группам предстоит проанализировать

предложенный текстовый материал и составить проект буктрейлера с опорой на схему (определить количество персонажей, выбрать необходимые тексты из предложенных вариантов, аудиоряд, скомпоновать сюжет, подобрать режиссерские приемы, декорации, элементы реквизита, определить места действия, исходя из сверхзадачи ролика). Учитель предоставляет карточки-схемы для помощи фокус-группам. По окончании обсуждения проводится анализ проделанной работы и дискуссия по содержанию проектов. Основной процесс является очень трудоёмким и достаточно длительным.

Шаг 4 – экспертиза. В ней должны принимать участие и те, кто создавал видеоролик, и те, кто этот ролик будет просматривать (группа учащихся, для которых он снят). Анализ того, как воспринят ролик, каково его воздействие на аудиторию, нужен для того, чтобы внести необходимые коррективы.

Завершение всех четырех этапов предполагает выкладывание буктрейлера на популярные видеохостинги для распространения в сети Интернет.

Этап 6. Учитель предлагает для просмотра буктрейлер по творчеству В. Маяковского, созданный учащимися 9 класса, объясняя, что видеоролик принял участие во Всероссийском конкурсе буктрейлеров «Читаем Маяковского». Возможна дискуссия по выбору методов и средств.

Этап 7. Рефлексия. Обсуждение вопроса о том, пригодится ли создание буктрейлера в практической деятельности педагога и поможет ли знание о данной форме работы формированию профессиональной компетенции учителей, исходя из положений Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования.

Этап 8. Учитель благодарит всех за участие.

Заключение

Таким образом, факторами успешности в создании буктрейлеров являются интегративный принцип, позволяющий учителю соединить два вида искусства: литературу и кино; культурологический подход, предполагающий использование текстов культуры разных видов искусства. При создании

буктрейлеров чередуются различные виды деятельности, что дает возможность удерживать внимание учащихся и переключать его с одного канала восприятия на другой. В конечном итоге, применение буктрейлеров – это творческая, продуктивная деятельность учащихся, что, безусловно, важно для образовательного процесса и становления их как речевых личностей.

Литература

1. Ассуирова, Л.В., Хаймович, Л.В. (2020) Текст культуры: особенности анализа. *Научная школа профессора Таисы Алексеевны Ладыженской: Материалы научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения ученого (3-4 апреля 2020 года)*. М.: НВИ; Языки Народов Мира, 30-41.
2. Зацепина, В.А., Минасян, К. С. (2015) Буктрейлер – современный способ рассказать о книге по-новому. *Дорога знаний*. 2015. 1. 88-91.
3. Николаева, Е.А. (2022) Кино в системе современного школьного образования. Начальное филологическое образование и подготовка учителя: вызовы XXI века и методические решения: *Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, студентов (3 марта 2022 года)*. М.: Известия ИППО. 31-34.
4. Сиппель, Н.О. (2014) Буктрейлер: как создать? *Современная библиотека*. 2014. 7. 18–23.
5. Открытый класс. НФПК, 2008-2010-. – Получено с <http://www.openclass.ru>.



УДК 373.31

ЛОНГРИД:

ЖАНР ИЛИ ФОРМАТ ПОДАЧИ МАТЕРИАЛА В ЖУРНАЛИСТИКЕ?

Ассуирова Л.В.

доктор педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

assuir@mail.ru

Петрова Д.Ю.

аспирант

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

Daria25000@mail.ru

***Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ трактовки понятия «лонгрид», вошедшего в публицистику не так давно. Мнения ученых в области медиа разделяются: одни считают, что лонгрид – это формат подачи материала в журналистике, а другие определяют лонгрид с точки зрения журналистского жанра и мультимедийной статьи. Основываясь на разных трактовках одного понятия в гуманитарной науке, авторы описывают различные типы лонгридов, представленные в исследованиях Воробьёвой Д.К., Золотухина А.А., Мажариной Ю.Н., Чигаева Д.П. и других. Интересным является выделение разных видов лонгрида, знание о которых дает возможность авторам и учителям при работе с детьми разрабатывать контент будущего жанра в зависимости от целей и темы. Проведенный анализ*

позволил авторам отнести лонгрид к актуальному формату подачи текста, эффективному в преподнесении материала и привлекающему внимание читателей.

Ключевые слова: журналистика, лонгрид, мультимедийная статья, журналистский текст, типы лонгриддов, медиа.

LONGRID:

GENRE OR FORMAT OF SUBMISSION OF MATERIAL IN JOURNALISM?

Assuirova L.V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

assuir@mail.ru

Petrova D.Y.

Post-graduate student

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City Pedagogical University

Moscow

[*Daria25000@mail.ru*](mailto:Daria25000@mail.ru)

Annotation. *The article presents a theoretical analysis of the interpretation of the concept of "longread", which entered the journalism not so long ago. Opinions of scientists in the field of media are divided: some believe that longread is a format for presenting material in journalism, while others define longread in terms of a journalistic genre and a multimedia article. Based on different interpretations of one concept in the humanities, the authors describe various types of longreads presented in the studies of Vorobyova D.K., Zolotukhin A.A., Mazharinoy Yu.N., Chigaeva D.P. and others. It is interesting to distinguish between different types of long read, knowledge of which enables authors and teachers, when working with children, to develop the content of the future genre, depending on the goals and topic. The analysis*

allowed the authors to classify the longread as an actual format for presenting the text, effective in presenting the material and attracting the attention of readers.

Key words: *journalism, longread, multimedia article, journalistic text, types of longreads, media.*

Современная журналистика развивается очень стремительно, и сегодня существует множество жанров и форматов подачи информации. Одним из таких является лонгрид.

Исследователи в области медиа, рассматривая лонгрид, определяют его по-разному. Одни трактуют его как формат подачи информации, другие – как публицистический жанр.

Так, современные медиаисследователи Кульчицкая Д.Ю., Галустьян А.А., Амзин А.А., Гатов В.В. определяют лонгрид как «публицистическое произведение, основанное на длинном тексте с богатым аудиовизуальным рядом». (Амзин, 2016). Такая подача материала позволяет читателю полностью погрузиться в событие, однако требует от журналиста большой проработки источников по теме.

Другие специалисты в области медиа, такие как Золотухин А.А., Мажарина Ю.Н., определяют лонгрид как «совершенную эволюцию» журнальной статьи в сети интернет. Это масштабный текст, который погружает читателя в описываемую историю, «исследует глубинные закономерности социальных процессов, в том числе и существования личности, человека» (Золотухин, 2015).

По мнению исследователя Булаевой М.Н., чьи рассуждения основаны на структурно-формальных признаках лонгрида, лонгрид определяется как формат передачи информации, а его основой является журналистский текст, созданный автором на специальном сайте/странице, с такими особенностями, как большой объем и продолжительность мультимедийного материала в единицу времени. (Булаева, 2015).

Градюшко А.А. определяет лонгрид как «формат визуализации контента в современном интернет-пространстве». Здесь мультимедийная история и мультимедийная статья выступают одной из форм лонгрида. По мнению исследователя, одной из главных особенностей лонгридов является подача материала: современный дизайн, а также предпочтение интерактивных элементов тексту. Таким образом, большой объем информации в лонгриде становится визуально гармонично «упакован». (Градюшко, 2012).

Другие ученые, наоборот, противопоставляют феномены «мультимедийная статья» и «лонгрид». По мнению Колесниченко А.В., при описании смысла понятия «лонгрид» следует исключить любой аспект мультимедиа из жанровых характеристик, и объясняется это тем, что мультимедиа можно использовать в любом жанре. И в противовес жанровым особенностям лонгрида исследователь считает необходимым отнести объем текста, ёмкость темы, глубину проработки (Колесниченко, 2015).

Медиаэксперты Кульчицкая Д.Ю. и Галустян А.А. считают, что «отличия лонгрида от мультимедийной истории состоят в двух аспектах — линейности подачи материала и главной роли текста. В связи с этим можно сказать, что лонгрид представляет собой исключительный тип мультимедийных историй» (Амзин, 2016).

Итак, мы видим, что в современной публицистике нет однозначного толкования термина «лонгрид» и, как правило, лонгрид ассоциируется с мультимедийной историей.

Придерживаясь этой точки зрения, Выровцева А.Ю. говорит, что «мультимедийная история как новый тип текста является ответом на вызовы XXI века, который не разрушил традиционные функции журналистики, а лишь преобразовал их» (Выровцева, 2015).

Анализируя структуру лонгрида, мы видим, что его практически можно приравнять к мультимедийной истории. Отличие их друг от друга заключается в линейности подачи материала и доминирующей роли текста. Лонгрид читается сверху вниз и поэтому является линейным. Однако при чтении мультимедийной

истории можно переходить от одной части текста к другой, не теряя смысла материала.

Существует и такая точка зрения, что лонгрид тесно связан с традиционными публицистическими текстами.

Так, исследователь Булаева М.Н. в своих трудах отмечает: «По-нашему мнению, текстуальной основой длительного чтения могут служить такие жанры, как репортаж, статья, очерк, рецензия, журналистское расследование и их элементы» (Булаева, 2015).

Исследователь Колесниченко А.В. предполагает: если сравнивать лонгриды с другими жанрами, то мультимедийные тексты можно отнести к разделу аналитических жанров. Если посмотреть иначе, то следует отметить, что жанр аналитической статьи схож с лонгридом, поскольку материалы связаны глубоким погружением в тему, па также поиском разных мнений.

Однако есть и существенные отличия: материалы аналитического характера включает компоненты научного исследования: проблему, гипотезу, аргументы, выводы. Медиапродук содержит комментарии, различные примеры, репортажные заметки, обеспечивающие наглядное представление материала и тем самым облегчающие восприятие (Колесниченко, 2015).

Современные практики журналистики Амзин А.А., Кульчицкая Д.Ю. и Галустян А.А. в своей работе предполагают, что под лонгридом понимается формат подачи материала, на основе которого могут быть выражены и объединены разные жанры (Амзин, 2016).

Исходя из вышеизложенных подходов к понятию «лонггрид», мы делаем вывод, что осознание лонгрида с точки зрения формата подачи материала в интернете упрощает понимание этого явления. По этой концепции можно любой текст выстроить линейно, добавить в него компоненты медиа и получить хороший, современный мультимедийный лонгрид.

Популярность лонгрида, по мнению Пуля В.Ю., определяют несколько причин

- преобладание с сети интернет и СМИ большого количества «мелких заметок». Однако современную аудиторию интересуют длинные тексты, позволяющие читателю полностью погрузиться в историю за счет различных медиавставок.
- большой выбор недорогих и простых в пользовании инструментов, платформ для создания лонгрида, что заметно упрощает работу над визуализацией лонгрида в сети и делает ее доступной каждому.
- воздействие на читателя «вау-фактора». Как правило, людям очень нравятся лонгриды за счет завораживающей анимации, масштабных фотографий, звуковых эффектов, благодаря которым читатель полностью погружается в тему. (Пуля, 2015).

Также важно понимать, какова типология лонгрида. В науке выделяется несколько классификаций. Исследователь Воробьева Д.К. выделяет свою типологию лонгридов, основываясь на жанровых характеристиках. (Воробьева, 2016). (таблица 1)

Таблица 1.

Типы лонгрида (по Воробьевой Д.К.)

Тип лонгрида	Описание
Репортаж	Новостной жанр, главная задача которого так преподнести материал, чтобы у читателя сложилось ощущение, будто бы он побывал на месте событий. Важные вставки: фото видеоряд
Реконструктор	Медиа материал, восстанавливающий ряд событий., анализируя и устанавливая причинно-следственные связи. Важные вставки: фоновая музыка

	видеоряд
Портрет	Материал, который включает в себя портретные интервью, очерки, зарисовки (биографические). Важные вставки: качественные фотографии

Золотухин А.А. и Мажарина Ю.Н. в своём исследовании определили следующую типологию лонгридов (Золотухин, 2015). (таблица 2)

Таблица 2.

Типы лонгрида (по Золотухину А.А.)

Тип лонгрида	Описание
Репортажный	Главная задача лонгрида создать у читателя такие ощущения, будто бы он сам находится в центре событий. Жанр: очерк, репортаж, событийная зарисовка.
Исторический	Главная задача лонгрида – реконструкция событий прошлого Жанр: хроника.
Проблемный	Главная задача лонгрида направлена на поиск ответов на вопросы по затронутой тематике и возможных путей решения данной проблемы. Жанр: статья, аналитическое интервью, комментарий.

По мнению Чигаева Д.П., типы лонгридов определяются по принципу первичного элемента креолизованного текста. Так автор выделяет 4 вида лонгридов (Чигаев, 2017).

Таблица 3.

Типы лонгридов (по Чигаеву Д.П.)

Тип лонгрида	Описание
Вербальноцентрический	В основе лежит линейный вербальный элемент, то есть текст.
Медийноцентрический	В основе лежат медийные элементы, в которых заключено основное содержание текста, а вербальная часть находится на периферии.
Интегративный	В основе лежат абсолютно равноправные вербальные и медийные элементы, каждый из которых передает определенную информацию.
Комплексный	В основе лежат несколько разнородных вербальных и медийных частей. Один большой текст разбивается на несколько относительно самостоятельных фрагментов, представленных в разных форматах.

Таким образом, современная практика показывает, что аудитории важна визуализация информации, а следовательно мы можем говорить о том, что спрос на лонгриды актуален на сегодняшний день. И поскольку на данном этапе в жизни СМИ актуальным форматом подачи текста является лонгрид, важно понимать, что при его создании необходимо учитывать все этические нормы, которые существуют в обществе. Как мы видим, подходов к трактовке данного феномена много, однако мы придерживаемся к точке зрения, что лонгрид – это

жанр публицистики, который может быть использован и в педагогической практике.

Литература

1. Амзин, А.А. (2016) Как новые медиа изменили журналистику. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 304 .
 2. Булаева, М. Н. (2015) Мультимедийный лонгрид как новый журналистский формат. *Журналистский ежегодник. №4*. Получено с http://journals.tsu.ru/newsman/&journal_page=archive&id=1357&articled=27251
 3. Воробьева, Д.К. (2016) Жанрово – композиционные особенности лонгрида. *Научно - методический электронный журнал «Концепт»* Т. 11, 61-65.
 4. Выровцева, Е.В. (2015) Трансформация традиционных публицистических жанров в современных массмедиа. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия: Филология. Искусствоведение.* 2015, 5, 207-213.
 5. Градюшко, А. А.(2012) Основы интернет-журналистики. Минск: БГУ, 44-47
 6. Золотухин, А. А. (2015) Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? *Вестник Воронежского университета. Серия: Филология. Журналистика.* 2015, 2, 93-96.
 7. Колесниченко, А.В. (2015) Длинные тексты (лонгриды) в современной российской прессе. *Медиаскоп. № 1*. Получено с <http://www.mediascope.ru/node/1691>
- Примеры лонгридов:**
8. Пуля, В.Ю. Как создать мультимедийный лонгрид. Получено с <http://journalist-virt.ru/archive/2015/6686/2015/02/04/Kak-sozdat-multimedijnyj>
 9. Чигаев, Д.П. (2017) Лонгрид как разновидность креолизованного текста // Медиаскоп, Вып.1. [Эл.ресурс] – Элетрон. дан. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/2270>
 10. https://www.kommersant.ru/projects/chernoby1https://www.espn.com/espn/feature/story/_/id/9175394/out-great-

alone<https://www.nytimes.com/projects/2013/high-rise/index.html>



УДК 378.2

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ОПТИМИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ
ПРЕПОДАВАНИЯ МЕХАНИКИ КУРСАНТАМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

МЧС РФ

Червова А.А.

*доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры математики, информатики и методики обучения,*

Заслуженный работник высшей школы РФ

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

(Шуйский филиал)

г. Шуя

innovacia-sgpu@mail.ru

Икрянов П.В.

аспирант Шуйского филиала

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»

г. Шуя

baty_xarrek@mail.ru

Аннотация. *В настоящее время социальный запрос на качество высшего образования находится на стабильно высоком уровне, в особенности – в направлениях профессиональной подготовки, связанных с безопасностью людей, защитой и охраной их жизни и здоровья. Высшие учебные заведения МЧС России, относящиеся к данной группе, осуществляют подготовку специалистов с высоким уровнем профессиональных компетенций, способных ежедневно работать в ситуациях риска и повышенной опасности. Данной задаче подчинена система обучения в ВУЗах МЧС РФ. Вместе с тем, как и любая система, профессиональная подготовка сотрудников противопожарных служб не лишена недостатков. Одним из таковых следует признать отсутствие*

понимания студентами роли отдельных наук в их становлении как будущих специалистов, невозможность в полном объеме реализовывать знания, полученные по итогам освоения конкретных дисциплин, в практической деятельности. К числу предметов, нуждающихся в оптимизации системы преподавания в высшей школе МЧС, относится механика. Настоящая статья посвящена исследованию роли механики как раздела физики, а также прикладной механики, в профессиональном становлении курсантов высшей школы МЧС РФ на примере Ивановской пожарно-спасательной академии. По результатам эксперимента, произведенного в два этапа, автору удалось выявить современное состояние в области преподавания механики в Академии, а также пунктирно наметить пути оптимизации указанного процесса.

Ключевые слова: механика, прикладная механика, физика, курсанты МЧС РФ, Ивановская пожарно-спасательная академия.

CURRENT STATUS AND OPTIMIZATION OF THE SYSTEM OF
TEACHING MECHANICS TO CADETS OF THE HIGHER SCHOOL OF THE
EMERCOM OF THE RUSSIAN FEDERATION

Chervova A.A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

*Professor of the Department of Mathematics, Computer Science and Teaching
Methods*

Honored Worker of the Higher School of the Russian Federation,

Ivanovo State University, Shuisky Branch

Shuya

innovacia-sgpu@mail.ru

Ikryanov P.V.

postgraduate student

Ivanovo State University, Shuisky Branch

Shuya

baty_xarrek@mail.ru

Annotation. *At present, the social demand for the quality of higher education is at a consistently high level, especially in the areas of professional training related to the safety of people, the protection and protection of their life and health. Higher educational institutions of the EMERCOM of Russia belonging to this group train specialists with a high level of professional competencies who are able to work daily in situations of risk and increased danger. The system of education in the universities of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation is subordinated to this task. However, like any system, the training of firefighters is not without its shortcomings. One of these should be recognized as the lack of understanding by students of the role of individual sciences in their development as future specialists, the inability to fully implement the knowledge gained as a result of mastering specific disciplines in practical activities. Mechanics is one of the subjects in need of optimization of the teaching system in the higher school of the Ministry of Emergency Situations. This article is devoted to the study of the role of mechanics as a branch of physics, as well as applied mechanics, in the professional development of cadets of the higher school of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation on the example of the Ivanovo Fire and Rescue Academy. According to the results of the experiment, carried out in two stages, the author was able to identify the current state in the field of teaching mechanics at the Academy, as well as dottedly outline ways to optimize this process.*

Keywords: *mechanics, applied mechanics, physics, cadets of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation, Ivanovo Fire and Rescue Academy.*

Введение

Все без исключения дисциплины, которые осваивают учащиеся ВУЗов МЧС РФ, имеют ключевое значение с точки зрения их последующей профессиональной реализации. Безусловно, на первое место при этом выходят специальные дисциплины, благодаря которым последовательно и поэтапно осуществляется процесс формирования профессионально значимых качеств курсантов. Количество специальных дисциплин увеличивается от курса к курсу,

в результате чего студенты приобретают не только необходимые компетенции для работы в чрезвычайных ситуациях, но также чувство ответственности за безопасность граждан. Вместе с тем, некоторые дисциплины, играющие важную роль в будущей профессиональной реализации пожарных и спасателей, не относятся к категории специальных. Это обуславливает, с одной стороны, меньшую заинтересованность курсантов в их освоении, так как они не считают их первостепенными, профессионально значимыми, а также меньшее количество часов, отводимое на преподавание данных дисциплин. Одним из таких предметов в рамках подготовки курсантов МЧС РФ в высшей школе является механика. В этой связи, целесообразно определить современное состояние в области преподавания данной дисциплины, а также пунктирно наметить пути дальнейшей оптимизации курса механики в высших школах, осуществляющих подготовку будущих пожарных и спасателей.

Постановка проблемы. В первую очередь, необходимо определить, в чем состоит значение механики при подготовке специалистов в области пожарно-спасательной деятельности. Механика представляет собой один из разделов физики, посвященный изучению принципов движения материальных тел, взаимодействию между ними. Механику можно определить также как науку, которая занимается исследованием механического движения, а также причин, обуславливающих его и вызывающих трансформации направления, скорости движения и т.д. В широком смысле механику также следует понимать как науку о машинах, а также искусство построения машин [Журавлев, 2004]. Как следствие, следует признать, что данный раздел физики обладает особой значимостью для курсантов ВУЗов МЧС РФ, так как специфика их профессиональной деятельности сопряжена с необходимостью использования противопожарного оборудования и прогнозированием развития чрезвычайных ситуаций. Роль механики как профессионально значимой дисциплины применительно к структуре МЧС анализировалась в некоторых диссертационных исследованиях, например, А.А. Измайловой (Измайлова, 1982), А.Н. Крылова (Крылов, 2017). В частности, в диссертации А.А.

Измайловой, написанной в русле компетентностного подхода как основы технологии профессионально ориентированного обучения, раскрывается роль механики как раздела, наиболее полно описывающего область работы подразделений МЧС России. В научном труде А.Н. Крылова анализируется роль физики, а, вместе с тем – и механики, как одного из ее разделов, в процессе профессиональной подготовки сотрудников системы МЧС РФ как одного из условий формирования готовности курсантов к деятельности в экстремальных ситуациях. Однако, в последние годы подобных работ выходило незначительное количество. Более того, традиционно в исследованиях не уделялось внимание связи механики и будущей профессиональной деятельности сотрудников МЧС, роли данной дисциплины в формировании компетенций курсантов, а также нынешнему положению в области ее преподавания в ВУЗах пожарной безопасности и оптимизации данного процесса. При этом значительная часть исследований была посвящена не конкретным разделам физики, а роли последней как науки в формировании готовности курсантов МЧС к будущей профессиональной деятельности. Это определяется пониманием преимуществ изучения данной дисциплины как развивающей логическое и аналитическое мышление студентов, формирующей способность выявлять причинно-следственные связи наблюдаемых явлений. Несмотря на то, что по завершении образовательного курса законы и формулы данной науки в большинстве случаев забываются, у студентов остается критический склад ума, способность анализировать физические явления и процессы (Гладун, Спиринов, 2010, с. 5-11; Слуев, 2003). Сверх того, изучение физики способствует формированию умений и навыков, которые связаны не только с этой наукой, а именно: навыка анализа и систематизации знаний; умения соотносить реальные результаты своих действий с ожидаемыми; навыка прогнозирования, предвидения развития ситуации; умения эффективно решать поставленные задачи, обязательно доводя процесс до результата (Слуев, Крылов, Ванюшкин, 2011, с. 32). Как следствие, профессиональное становление пожарных и спасателей в большей степени анализировалось исследователями в процессе

освоения курсантами физики, нежели отдельных ее разделов, что определяет актуальность данного исследования.

Вопросы исследования. К числу основных вопросов, анализируемых в рамках настоящей статьи, следует отнести, роль механики в системе подготовки будущих сотрудников противопожарных служб, уровень их владения данной дисциплиной, изменение данного уровня в процессе обучения, а также улучшение системы преподавания механики в высшей школе МЧС РФ.

Цель исследования. Целью настоящей статьи является изучение современного состояния преподавания механики курсантам высшей школы МЧС РФ на примере Ивановской пожарно-спасательной академии и выявление путей оптимизации этого процесса.

Методы исследования. Среди методов, использованных при написании работы, следует отметить сравнительно-сопоставительный, методы анализа и синтеза материала, дедуктивный и индуктивный методы, опрос, анкетирование, количественный и качественный контент-анализ.

Результаты исследования. Итак, первоначальной задачей, предваряющей поиск путей усовершенствования курса преподавания механики в высшей школе, является выявление уровня ее преподавания в системе подготовки МЧС РФ. Для того, чтобы объективно оценить данный показатель, необходимо было первоначально проанализировать в каких объемах представлена изучаемая дисциплина в учебном плане, что отражает теоретическую составляющую, а также произвести контроль качества знаний студентов в области механики, что соотносится с экспериментальной частью настоящего исследования. При этом контроль должен был производиться два раза: до изучения курса механики и после его освоения курсантами. Исследование производилось на коллективе студентов Ивановской-пожарно-спасательной академии МЧС России третьего и четвертого семестров второго курса обучения, в нем принимало участие 50 человек. Основными индикаторами уровня знаний курсантов в области механики, а также понимания ими связи данного раздела физики с их будущей профессиональной деятельностью, выступали результаты опроса и

анкетирования. В целях определения роли механики в теоретическом компоненте подготовки будущих пожарных и спасателей был изучен учебный план курсантов Ивановской пожарно-спасательной академии по специальности «Пожарная безопасность» за 2022-2023 учебный год (Учебный план). На основании данного документа, последовательно, от курса к курсу, отражающего объемы изучаемых студентами дисциплин, формы контроля знаний, промежуточной аттестации, практики и т.д., можно сделать вывод, что, механика осваивается курсантами как в рамках общего курса физики, вводимом в третьем семестре на втором году обучения, на преподавание которого отводится 72 часа. При этом, согласно учебному плану, академические часы (81 час) выделяются также и на освоение студентами курса прикладной механики. Формой контроля после прохождения курса физики выступает экзамен, в то время как механики – экзамен с контрольной работой. При этом физика относится к классу предметов, освоение которых призвано сформировать у курсантов специально-профессиональные компетенции, перечень которых приведен ниже: С-ПК-39.1 – умение определять необходимые для решения профессиональных задач законы и методы математических, естественных, гуманитарных и экономических наук; С-ПК-39.2 – способность применять способы решения профессиональных задач на основе математических, естественнонаучных, гуманитарных и экономических знаний, в том числе – в области пожарной безопасности; С-ПК-40.1 – навык планировать порядок проведения эксперимента; С-ПК-40.2 – умение использовать лабораторное и испытательное оборудование для обеспечения выполнения профессиональных задач; С-ПК-40.3 – способность осуществлять обработку и анализ экспериментальных данных (Учебный план).

В свою очередь, освоение студентами прикладной механики направлено на формирование такой специальной профессиональной компетенции, как С-ПК-4.2 – умения применять методы оптимизации деталей и узлов пожарной и аварийно-спасательной техники с учетом свойств конструкционных материалов, в то время как, остальные специальные профессиональные компетенции,

формируемые данной наукой, тождественны результатам изучения студентами физики (С-ПК-40.1, С-ПК-40.2, С-ПК-40.3) (Учебный план).

Таким образом, расшифровка компетенций, формируемых за счет освоения курсантами физики и прикладной механики, наглядно демонстрирует связь предметов с итоговыми задачами профессионального становления специалиста в области пожарно-спасательной деятельности с высоким уровнем готовности. В частности, навыки работы в лаборатории связываются с успешной реализацией деятельности в области устранения и профилактики чрезвычайных ситуаций и их последствий. В свою очередь, навык обработки и анализа данных, полученных в ходе эксперимента, способствует выработке аналогичного навыка относительно ситуации пожара, так как будущие сотрудники пожарно-спасательных команд должны уметь эффективно производить оценку развития пожара, прогнозировать его распространение в целях быстрого устранения очагов возгорания. Наконец, без умения грамотно применять методы оптимизации деталей и узлов пожарной и аварийно-спасательной техники с учетом свойств конструкционных материалов невозможно эффективно и в течении длительного времени эксплуатировать противопожарные устройства.

Принимая во внимание тот факт, что механика является одним из разделов физики, очевидно, что основные законы и принципы данной науки также являются профессионально полезными для выпускников ВУЗов МЧС РФ. Однако, последние, во всяком случае, в начале обучения, в ходе произведенного эксперимента продемонстрировали крайне абстрактные, слабо сформированные представления относительно сущности механики как науки, ее связей с другими предметами курса, как общеобразовательными, так и специальными дисциплинами, и, главное – роли механики в их становлении как будущих профессионалов пожарно-спасательного дела.

В рамках опроса учащихся Ивановской пожарно-спасательной академии 3 семестра 2 курса обучения (до начала изучения физики и, соответственно, механики как ее раздела, а также прикладной механики) курсантам было предложено раскрыть понятие «механика», описать основные законы и

принципы этой науки, а также попытаться определить степень полезности изучаемой дисциплины для их будущей профессии по шкале от 1 до 10 баллов.

Если группу испытуемых принять за 100 %, то полученные результаты можно изобразить в виде диаграммы 1.

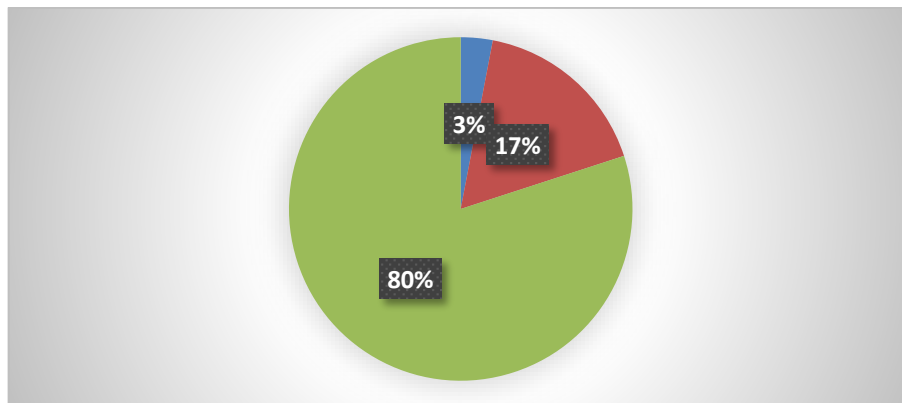


Диаграмма 1

Итак, на диаграмме видно, что дать определение механики как науки сумели лишь 3 % из 100 %, 17 % сумели дать ее околонаучную дефиницию, в то время как 80 % учащихся затруднились с ответом.

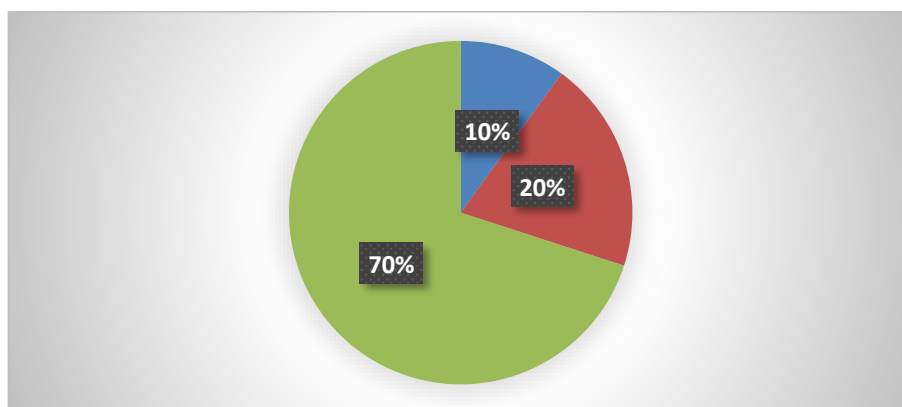


Диаграмма 2

В свою очередь, на второй диаграмме отражены результаты опроса, демонстрирующие знание студентов основных законов и принципов механики. Как следует из процентного соотношения, их познания в данной области находились на чуть более высоком уровне, нежели в определении данного предмета, и составили 10 %, 20 % и 70 %, что также подтверждает слабый уровень познаний в области данной дисциплины.

Наконец, на вопрос о том, насколько полезной может быть изучение

данной дисциплины в будущей профессиональной деятельности, 15 курсантов дали оценку 7 по 10-бальной шкале, 12 человек поставили 6 баллов, 3 человека – 5 баллов, 12 человек – 3 балла, и оставшиеся 8 человек – 2 балла. Оценки значимости механики как науки, данные студентами, также свидетельствовали и слабой уровне сформированности у них понимания связи данной дисциплины с их будущей профессиональной сферой.

После окончания 3 семестра второго курса обучения курсантов, сдачи ими экзамена по физике и экзамена с контрольной работой по прикладной механике, была реализована вторая часть эксперимента, в рамках которой производилось анкетирование испытуемых. На данном этапе студенты отвечали на вопросы более высокого уровня сложности, так как остаточные школьные знания, которые они продемонстрировали по результатам первого этапа эксперимента, были восполнены за счет изучения физики и прикладной механики в высшей школе. Курсантам было предложено ответить развернуто на следующие вопросы: «С какими дисциплинами образовательного курса имеет связь механика?», «В чем вы видите связь механики со специальными дисциплинами курса?», «Какие законы и основные принципы механики вам известны?», «Каким образом основные законы механики проявляются в профессиональной деятельности сотрудников МЧС?». Подавляющее большинство студентов (30 человек) дали развернутые ответы на выше обозначенные вопросы, за исключением первого, отвечая на который курсанты просто перечислили дисциплины, с которыми, по их мнению, связано изучение механики. Остальные 20 человек ограничились краткими ответами, констатирующими наличие связи механики с их будущей профессиональной деятельностью, что, собственно, проистекало из формулировки вопросов анкеты. В частности, знание механики связывалось студентами с такими дисциплинами, как химия, теплофизика, пожарно-спасательная подготовка, пожаротушение. В качестве примеров развернутых ответов студентов можно привести следующие: «Отсутствие знаний в области механики делает невозможным успешное освоение специальных дисциплин», «Незнание механики может отрицательным образом

сказаться на выполнении курсовых проектов и выпускной квалификационной работы», «Без знания механики затруднительной будет грамотная эксплуатация противопожарного оборудования». Исходя из характера ответов, можно заключить, что определенные представления о роли механики в процессе освоения специальных дисциплин, обучения в ВУЗе в целом, а также в рамках будущей деятельности пожарно-спасательных подразделений у студентов сформировались, однако, их уровень не был глубоким. Студенты Ивановской пожарно-спасательной академии также не продемонстрировали понимания сути межпредметных связей механики, так как большинство из них ограничилось простым перечислением специальных дисциплин, не раскрыв при этом их взаимодействие с механикой как наукой. В частности, значительный процент курсантов (70 % от общего числа испытуемых) указал, что в процессе изучения специальных предметов им не приходилось глубоко изучать теорию механики, что позволяет констатировать отсутствие в сознании учащихся связи содержательной части общеобразовательных и профессиональных дисциплин.

Наконец, обработка материалов анкет наглядно продемонстрировала, что в наименьшей степени студентами были усвоены основные законы и принципы механики. В частности, лишь 11% курсантов на вопрос «Какие законы и принципы механики вам известны?» дали развернутые и точные ответы. Можно заключить, что без высокого процента положительных и объемных ответов на этот вопрос невозможно говорить о сформированности в сознании студентов устойчивого понимания связей механики не только со специальными дисциплинами, но и в целом с их будущей противопожарной деятельностью.

Таким образом, опрос и анкетирование курсантов Ивановской пожарно-спасательной академии наглядно продемонстрировали необходимость оптимизации существующей практики преподавания механики, основной целью которой является увеличение роли данного профессионально значимого предмета в системе подготовки будущих пожарных и спасателей в высшей школе.

В первую очередь, целесообразным представляется введение прикладной

механики, равно как и физики в качестве общеобязательных дисциплин на первом курсе обучения в Академии. Это обусловлено необходимостью формирования у курсантов межпредметных связей механики, в первую очередь, со специальными дисциплинами. Последние, в свою очередь, пусть и в небольшом количестве, начинают преподаваться уже с первого года обучения курсантов в высшей школе, затем их число увеличивается от курса к курсу. Как следствие, введение механики с третьего семестра второго года обучения не позволяет сформировать на глубинном уровне понимание студентами ее связи с теми специальными дисциплинами, которые были ими освоены ранее, на этапе первого года обучения в Академии. Во-вторых, положительного эффекта позволит достичь увеличение количества часов, отводимых на изучение данной дисциплины в целом, а не только прикладной механики. Их объем целесообразно увеличить в рамках курса физики, так как студенты по итогам анкетирования продемонстрировали слабое знание основных законов и принципов механики. Учитывая, что в основе практических знаний неизменно лежит теория вопроса, необходимо увеличить объем именно теоретической части в целях восполнения этого пробела.

В-третьих, знания по механике, естественно, должны также носить и прикладной, практический характер, что определяется задачами курса. Как следствие, единства и теории и практики возможно достичь посредством реализации полученных знаний на специально разработанных учебно-тренировочных комплексах и полигонах Ивановской пожарно-спасательной академии, где студенты имеют возможность тренировать свои умения и навыки. Представляется полезным расширенное внедрение в образовательный процесс таких учебных механизмов и установок, благодаря которым курсанты на собственном опыте смогли бы осознать роль знаний, полученных в области механики, их связь с практической стороной пожарно-спасательной деятельности.

Наконец, целесообразным было бы внедрение в рамках освоения курсантами механики как раздела физики лекций, раскрывающих студентам

межпредметные связи данной дисциплины, ее значение в процессе освоения ими профессионально значимых предметов.

Заключение. Подводя итоги рассмотрению современного состояния в области изучения механики курсантами в высшей школе МЧС РФ на примере Ивановской пожарно-спасательной академии, следует отметить, что система, действующая в высшей школе на сегодняшний день, раскрывает потенциал освоения студентами данной дисциплины недостаточно. Это подтверждается не только обращением к учебному плану, но также результатами констатирующего эксперимента. Обработка материалов опроса и анкетирования студентов третьего и четвертого семестра второго курса обучения наглядно продемонстрировала их слабую способность к установлению межпредметных связей механики, низкое знание законов и принципов данной науки. Рекомендации, намеченные пунктирно в заключительной части работы, способны оптимизировать процесс преподавания механики в высшей школе МЧС, расширить возможности курсантов по применению основ данной науки в их будущей практической деятельности.

Литература

1. Гладун, А. Д., Спиринов, Г. Г. (2020) Нужна ли в России физика инженеру? *Физическое образование в вузах*. 2010. № 4. Т. 16. 5-11.
2. Журавлев, В.Ф. (2004) Механика. *Большая российская энциклопедия: в 30 т.* М.: Большая Российская энциклопедия.
3. Измайлова, А.А. (1982) Межпредметные связи фундаментальных и технических дисциплин в вузе: Автореферат дис... канд. Пед. наук. – М., 17 с.
4. Икрянов, П. В. (2021) О роли механики в профессиональной подготовке инженеров в вузе МЧС России. *Физика в системе современного образования (ФССО – 2021): Материалы XVI Международной конференции*. СПб. 36-40.
5. Слуев, В. И. (2003) Теоретические принципы оценки опасности падения человека с высоты. М.: Академия ГПС МЧС России.

6. Слуев, В.И., Крылов, А.Н, Ванюшкин, В.П. (2011) О роли физики при подготовке инженеров МЧС России. *Пожары и чрезвычайные ситуации: предотвращение, ликвидация*. 2011. № 2. 31-36.

7. Учебный план по специальности «Пожарная безопасность» Ивановской пожарно-спасательной академии на 2022-2023 год.



УДК 378

А.П.НЕЧАЕВ И ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Илюшина Н.Н.

*кандидат педагогических наук, доцент департамента педагогики
институт педагогики и психологии образования*

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

innxx@mail.ru

Аннотация. Автор раскрывает основные сферы научных интересов А.П. Нечаева, показывает процесс формирования не только его научных убеждений, но представлений о смысле жизни и деятельности ученого; анализирует проблемы процесса становления психолого-педагогической подготовки учителя начала XX века; в статье подчеркивается значение историко-педагогических знаний для теоретической подготовки современного учителя.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, становление высшего педагогического образования, психолого-педагогическое образование учителя, история педагогики, теория педагогики, экспериментальная педагогика, педология.

A.P.NECHAEV AND THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL TEACHER TRAINING IN HIGHER SCHOOL

Ilyushina N.N.

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of
Pedagogy*

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

innxx@mail.ru

***Annotation.** The author reveals the main areas of scientific interests of A.P.Nechaev, shows the process of formation of not only his scientific beliefs, but ideas about the meaning of life and activity of a scientist; analyzes the problems of the process of formation of psychological and pedagogical training of teachers of the beginning of the XX century; the article emphasizes the importance of historical and pedagogical knowledge for the theoretical training of a modern teacher.*

***Keywords:** higher pedagogical education, formation of higher pedagogical education, psychological and pedagogical teacher training, history of pedagogy, theory of pedagogy, experimental pedagogy, pedology.*

Введение

Каждый студент педагогического вуза в начале 2000 – х гг. пусть кратко, но обязательно ознакомился с научной деятельностью Александра Петровича Нечаева (1870, Петербург – 1948, Семипалатинск) в процессе изучения истории педагогики. Лаконичную и емкую характеристику А.П. Нечаеву как выдающемуся исследователю дают авторитетные учебники и учебные пособия для бакалавров (Пискунов, 2013; Джурицкий, 2014). В скупых строчках учебной литературы он представлен как один из зачинателей отечественной педологии в первом десятилетии XX века (Джурицкий, 2014, с. 445), как участник «влиятельного направления педагогических исследований» и научных дискуссий, наряду с В.М. Бехтеревым, А.Ф. Лазурским и др. (Пискунов, 2013, с. 391).

Естественно, что учебник концентрирует внимание студентов на результатах научной деятельности Александра Петровича, за рамками остаются его эмоции, мечты, максимальное душевное напряжение, волевые усилия, достоинство в отстаивании научных и гражданских позиций. Научная жизнь А.П. Нечаева была богатой и чрезвычайно результативной, заложившей философско-методологический фундамент и прагматико-процедурные основы отечественной педагогической психологии и экспериментальной педагогики. Им

была осмыслена проблема психолого-педагогической подготовки учителя начала XX века.

Постановка проблемы

Пришедшаяся на последние десятилетия модернизация высшего педагогического образования внесла существенные коррективы в образовательные программы бакалавриата. Традиционная и привычная «История педагогики» (варианты названия варьируют) исчезла из учебных планов, ушла ее целостность. Она предстала вкраплениями, небольшими историческими вставками, блоками в различные учебные предметы, чаще всего, в образовательные технологии, поэтому имена выдающихся отечественных педагогов-мыслителей, ученых-экспериментаторов зачастую сегодня не знакомы будущим педагогам.

Знание истории становления и развития отечественной науки необходимо в высшей школе. Оно укореняет студента в культуру истории научного поиска, выделяет истоки и тенденции развития науки, демонстрирует достойнейшие образцы научной деятельности, а иногда подвижничество близкое к духовному подвигу.

Научную деятельность А.П. Нечаева всесторонне представляют труды В.В. Аншаковой, Е.А. Будиловой, Л.Н. Дударевой, А.Н. Ждан, А.А. Никольской: Нечаев как один из основоположников экспериментальной психологии, возрастной и педагогической психологии; как организатор лаборатории экспериментальной психологии при Педагогическом музее военно-учебных заведений; Н.Н. Зенкиной (Н.Н. Илюшиной): Нечаев характеризуется как один из первых русских педологов и идеологов психолого-педагогической подготовки учителя в высшей школе; В.М. Кадневского, О.Н. Панфиловой, Т.А. Ширшовой: Нечаев - как организатор первых российских тестологов; А.А. Романова: полный очерк жизни и научного творчества А.П. Нечаева и др. исследователи.

Методы исследования

Основными методами исследования явились метод исторической

реконструкции, объяснения и понимания, теоретический историко-педагогический анализ. Изучались разноплановые историко-педагогические источники: правительственные документы, научные труды А.П. Нечаева и его современников, учебные документы образовательных учреждений, учебная литература, резолюции научных съездов по экспериментальной дидактике, мемуарная литература и т.д. Данные методы позволили прийти к достоверным выводам.

Результаты исследования

Первоначальное образование и юношеские интересы

Родился А.П. Нечаев в Петербурге 24 октября 1870 г. Его отец, Петр Иванович Нечаев (1842 – 1905 гг.) известен как русский публицист, педагог, магистр богословия, инспектор Санкт-Петербургской духовной семинарии, действительный статский советник. Сын Александр получил среднее образование в Санкт-Петербургской Духовной семинарии (как и И.П. Павлов, только в Рязани).

Отличительными чертами юноши было трудолюбие, целеустремленность и удивительная одаренность, страстное желание читать и познавать. Еще обучаясь в семинарии, он любил заниматься в публичной библиотеке Санкт-Петербургского университета, в библиотеке Академии Наук. Библиотечные залы были любимыми местами его вечерних занятий. Заметим, что отец А.П. Нечаева в молодые годы, еще до рождения Александра, работал библиотекарем в Санкт-Петербургской духовной академии, и внимание к печатному слову, отношение к книгам как к великой ценности, по-видимому, отец воспитал у сына.

Вероятно, домашние беседы с отцом, самостоятельное чтение, интеллектуальная атмосфера духовной семинарии зародили интерес к философии. Вдумчиво постиг юноша «Трактат о человеческой природе» Д. Юма (в оригинале), «Основу общего науковедения» И. Фихте. Эта «юмовская простота и смелость в постановке вопроса стали его идеалами» (Аншакова, 2002, с.5).

А.П. Нечаев рассказывает в своих мемуарах, о том, что репутация

«первого» ученика влекла за собой некоторые «плюсы»: на занятиях в семинарии его редко спрашивали, поэтому он мог погружаться в чтение книг по философии, богословию и психологии. Духовную семинарию Нечаев кончил «по первому разряду» (Аншакова, 2002, с.5) и вскоре был зачислен в университет на историко-филологический факультет. Психологического факультета в университете в то время еще не было.

Университет: предназначение ученого – содействовать счастью народа

В 1890 г. Нечаев становится студентом Петербургского университета. Классический университет готовил студентов преимущественно к научной деятельности. Вопросы же школьной образовательной практики были второстепенными, но потребность в специальной подготовке будущих учителей гимназий периодически дискуссировалась в университете (Илюшина, 1999).

В университетский период Александр Петрович самостоятельно изучает труды классиков педагогики: Д. Локка, Г. Спенсера, К.Д. Ушинского и Н.И. Пирогова и др. Идеи этих авторов сформировали у него убеждение в просвещенческой миссии труда ученого, направили мировоззрение к высоким духовным идеалам.

В его мемуарах мы читаем: «Наука вызывала у меня чувство благоговения как символ правды и мощи, без которых нельзя достичь благополучия народу. И я хотел служить науке, чтобы <...> ее правдой и силой содействовать счастью народа. Книги укрепили сознание в необходимости науки для построения общественного блага» (Личный архив А.П. Нечаева) (цитируется по Аншакова, 2002, с. 5).

Второкурсник Нечаев был награжден серебряной медалью юридического факультета за реферат по теме «Учение Спинозы о государстве и праве». На последних курсах он разрабатывал тему «Психология Гербарта», труды которого читал в подлиннике. Ему была вручена золотая медаль за это исследование. Признание его работы учеными историко-филологического факультета сформировало вектор научных интересов А.П. Нечаева на многие годы. «Он

твердо решил основательно заняться психологией» (Аншакова, 2002, с. 6).

Философию, психологию, логику в Петербургском университете читал экстраординарный профессор кафедры философии Александр Иванович Введенский (1856-1925). Как сторонник неокантианства, он отстаивал идею непознаваемости психической жизни и был достаточно осторожен в вопросе экспериментальной психологии. Впоследствии ученые вступят в длительную, корректную научную дискуссию.

В 1894 г. университетский курс был завершен, и молодой ученый был оставлен там на кафедре философии на три года с целью подготовки к профессорскому званию. Он специализировался по психологии и, понимая ее связь с естествознанием, работал в течение трех лет на естественнонаучном факультете. Им были прослушаны курсы лекций по антропологии, физике, физиологии, психиатрии и анатомии.

Весной 1897 г. А.П. Нечаев успешно прошел испытание на степень магистра философии и получил звание приват-доцента. На следующий год он получил стипендию для двухлетней научной командировки за границей.

Европейские психологические лаборатории - среди блистательных ученых (1898 -1899)

Консультируя молодого коллегу перед стажировкой, профессор А.И. Введенский настоятельно рекомендовал ему сконцентрировать научные интересы на исследовании метафизических элементов в психологии Гербарта. В этот период А.П. Нечаев знакомился с деятельностью коллег на многих медицинских факультетах и в экспериментально-психологических лабораториях Европы: в знаменитой Лейпцигской лаборатории В. Вундта, в лаборатории Г. Мюллера в Геттингене, в психологических лабораториях Э. Крепелина в Гейдельберге, Э. Меймана в Цюрихе, А. Бине в Париже. Под влиянием европейских коллег он укрепился в убеждении о том, что будущее науки - в экспериментальных исследованиях, и не пошел по пути, предложенному наставником. Итогом заграничной стажировки А.П. Нечаева стала публикация «К вопросу о нормальной умственной работе», напечатанная в 1900 г.

Достойное научное противостояние

По возвращении домой, в Российскую Империю, молодой ученый работает в Петербургском университете, преподает студентам экспериментальную психологию и педагогику. В 1901 г. на суд научной общественности он выносит диссертацию на тему: «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». Профессор философии А.И. Введенский должен был оппонировать на защите. Он заранее дал отрицательный отзыв, поскольку принципиально не находил объективной связи между экспериментальной психологией и дидактикой. А.И. Введенский считал экспериментальную психологию наукой не отстоявшейся, новой и занимал, по-видимому, выжидательную позицию. В итоге, диссертацию Нечаева к защите не допустили (Дударева, 1969). Но молодой исследователь не отступился от своих научных убеждений.

С 1 января 1902 г. он оставил Петербургский университет, организовал первую лабораторию экспериментальной психологии, которая находилась при Педагогическом музее военно-учебных заведений. Здесь Александр Петрович не только читал слушателям лекции по психологии, но и продолжал экспериментально изучать отдельные стороны психики детей школьного возраста.

Лаборатория Нечаева в начале XX в. считалась одним из лучших научно-педагогических и учебно-методических центров России. Там работали талантливые учёные того времени (Н.Х. Вессель, А.Я. Герд, П.Ф. Каптерев, А.Н. Острогорский и др.), а также повышали свою квалификацию и вели научные исследования преподаватели военных учебных заведений (Кадневский, Панфилова, Ширшова, 2011, с.314).

У А.П. Нечаева появилось немало единомышленников и учеников, которые выросли с течением времени известных ученых. Некоторые ученики Нечаева руководили кафедрами психологии и педагогики, среди них профессора, работавшие в Ленинграде, – И.В. Эвергетов, Ю.А. Самарин, в Перми – Н.А. Коновалов, в Литве – И.И. Вабалас-Гудайтис» (Аншакова, 2003, с.

8).

Первопроходец в отечественной экспериментальной педагогике

Александр Петрович не был кабинетным ученым, он всегда находился в гуще проблем и забот российских учителей. Для них им будут изданы «Лекции по психологии», «Очерк психологии для воспитателей и учителей», «Курс педагогической психологии для народных учителей» и др.

Как безусловный интеллектуальный лидер и талантливый организатор, он умел консолидировать вокруг себя силы энтузиастов-профессионалов, силы широкой общественности, ученых с целью развития экспериментальных исследований и популяризации науки. Широкий общественный резонанс имели организованные и проведены им I (1906) и II (1909) Всероссийские съезды по педагогической психологии. Там действительно объединились психологи, педагоги, врачи, общественные деятели в обсуждении вопросов воспитания и обучения. А.П. Нечаев смело взялся за масштабную задачу развития в стране педагогической психологии как новой отрасли психологической науки.

Объективная потребность учителей-практиков и управленцев о области образования в улучшении «школьного дела» определили высокий интерес и надежду на быстрое внедрение результатов данных исследований. Сутью трех нечаевских Всероссийских съездов по экспериментальной педагогике (1910, 1913, 1916 гг.) было сближение школьной практики, педагогики и экспериментальной психологии. Возникла, в определенном смысле, мода на экспериментальную педагогику и, в частности, на «экспериментальную дидактику». Некоторые коллеги оценивали данный опыт с критических позиций. Так возникла многолетняя научная дискуссия между Г.И. Челпановым и А.П. Нечаевым.

Нельзя не сказать об успешной научно-идеологической и организационно – редакторской работе ученого. Им издавался «Ежегодник экспериментальной педагогики» (1908 – 1913 гг.), а также научно-популярная серия «Педагогическая Академия в очерках и монографиях» (1909-1914).

Нечаев возглавлял экспериментальное направление в педагогической психологии, внедрял в педагогическую среду метод психологического эксперимента. Естественно, что многие учителя тоже хотели быть причастными к этой интересной для них работе. Г.И. Челпанов тоже рекомендовал учителю изучать и знать экспериментальную психологию, но, его тревожило ускоренное внедрение практической психологии в жизнь школы. Г.И. Челпанов предупреждал с трибуны Второго съезда по педагогической психологии (1905 г.) о возможных научных и этических ошибках не очень хорошо подготовленных экспериментаторов.

Георгий Иванович отрицательно относился к «модной» тогда практике открытия в образовательных учреждениях психологических лабораторий и кабинетов с целью исследования различных сторон психики детей и подростков. Челпанов обращал внимание коллег на то, что наши педагоги не имеют достаточной психологической подготовки для корректных исследований. Он пророчески предупреждал, что может произойти дискредитация психологии в глазах общественности, и психологи потом будут дорого платить за наблюдаемое им экспериментальное «невежество» (Илюшина, 1999). Подчеркнем, что Челпанов и Нечаев были непримиримыми оппонентами, но сохраняли уважительное отношение друг к другу. В процессе этих дискуссий вызревали новые подходы и модели содержания психолого-педагогической подготовки учителя начала XX в.

После 1917 года

В 1917 г. А.П. Нечаев переехал в Самару (это был вынужденный путь многих столичных ученых). Мы считаем, что выбор этого города был далеко не спонтанным, с самарскими коллегами и Самарской земской управой он имел давние деловые отношения: летом 1909 и 1910 гг. им были прочитаны там циклы лекций для учителей, в 1910 – 1911 гг. он принимал участие в организации Высшего педагогического института.

В августе 1918 г. Педагогический институт был преобразован в «Самарский Университет», а А.П. Нечаев был выбран на должность ректора и

позже неоднократно избирался ректором СГУ. Наш современник, бывший ректор Самарского государственного университета, Л.В. Храмков оценил научно-организаторскую деятельность Нечаева как «уникальную, своевременную» и чрезвычайно ценную (Храмков, 2009).

Далее, в московский период, с 1921 г., его деятельность была связана с Московским государственным психоневрологическим институтом, который он возглавил в 1922 г. Он преподает в Медико-педологическом институте, на высших педагогических курсах, в Институте дефективного ребенка и т.д. В целом, научные задачи ученого были связаны с самыми разнообразными вопросами экспериментальной психологии, педагогической психологии, психологии трудовой деятельности.

Во второй половине 20-х гг. XX в. вышли свет его научные труды по вопросам психологии школьного коллектива, психологии физической культуры, психологии технического изобретательства, профессионального отбора, экспериментального психологического исследования детей, отдельных психических процессов (воля, память) и свойств личности (характер) и др.

Он принимал участие в масштабном социальном проекте по ликвидации неграмотности. В него были вовлечены значительные силы ученых, в том числе психологи. Кроме того, Нечаев разработал психологические основы обучения чтению. Предельно обобщенно они могут быть определены так: в процессе чтения задействованы три важнейших «момента» - 1) восприятие слов; 2) понимание содержания; 3) оценка прочитанного. Развитие процесса чтения понималось А.П. Нечаевым как процесс, идущий совместно с развитием всей личности ребенка (Нечаев А.П., 1923). Предложенный им метод обучения чтению был высоко оценен Наркомпросом РСФСР (Романов, 1996).

В семипалатинской ссылке

По доносу почтенный ученый был осужден в 1935 г. за «контрреволюционную агитацию». Его сослали в Казахстан, в далекий Семипалатинск. В ссылке он духовно не сломился, не оставил науку, по-прежнему занимался проблемами невропатологии, физиотерапии, психиатрии.

Он осуществлял руководство Институтом физических методов лечения (1935 – 1944 гг.), был консультантом психиатрической больницы и детской амбулатории, за что впоследствии награжден медалью "За доблестный труд в Великой Отечественной войне" (Никольская, 2005, с. 110). С 1944 г. он заведовал кафедрой педагогики и психологии в Семипалатинском педагогическом институте.

Современные семипалатинские краеведы выдвинули небезосновательную гипотезу о том, что прообразом профессора Преображенского в повести «Собачье сердце» М. Булгакова был именно А.П. Нечаев (Гузеева, 2014). Будучи репортером московских газет, писатель лично встречался с А.П. Нечаевым в 1924 г.

Репрессированный ученый, труды которого знают по сей день во всем мире, ушел из жизни 6 сентября 1948 г. Он нашел последний приют на местном, ныне заброшенном, кладбище у Силикатного поселка (Гузеева, 2014). К чести краеведов Семипалатинска, и особенно М.И. Ситуды, память на земле Казахстана о выдающемся российском ученом сохраняется.

Заключение

Благодаря глубоким и всесторонним исследованиям российских ученых, нам стала ближе и понятнее драматическая судьба яркого новатора, психолога-экспериментатора европейского масштаба, гражданина и истинного патриота России – А.П. Нечаева. Проблема содержания образования современного учителя, ее человековедческая составляющая, значение психологической подготовки педагога - по-прежнему острые дискуссионные темы, завещанные нам великими предшественниками, среди которых - А.П. Нечаев.

Литература

1. Аншакова, В. В. (2002) Вклад А. П. Нечаева в становление и развитие возрастной и педагогической психологии. Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед. ун-та. 123 с.
2. Аншакова В. В. (2003) Проблема развития личности в экспериментально-эмпирической психологии (Россия, конец XIX - начало XX

вв.) : монография Астрах. гос. ун-т. - Астрахань : Изд-во Астрах. гос. ун-та, 2003. - 138 с.

3. Гузеева, М. (2014) Повесть о настоящем профессоре *Время. Общественно – политическая газета Казахстана*. 24 июня 2014 г. Получено с <https://time.kz/articles/chastnyj/2014/06/24/povest-o-nastojashem-professore?ysclid=18n0pvwmx8712838736>

4. Дударева, Л.Н. (1969) Подготовка учителя и развитие педагогической науки в Петербургском-Петроградском университете в период с 1819 по 1917 г. Дис. ... канд. пед. наук. Л., 305 с.

5. Зенкина, Н.Н. (Илюшина, Н.Н.). (1995) А.П. Нечаев - основоположник русской педологии. *Проблемы педагогического образования*. М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 11-13.

6. Илюшина Н.Н. (1999). Психолого-педагогическое образование учителей российских гимназий на рубеже XIX – XX вв. (90-е гг. XIX в. – 10-е гг. XX вв.). Дис. ... канд. фил. наук, Москва, 190 с.

7. История педагогики и образования (2014). М.: Издательство Юрайт.

8. История педагогики и образования: учебник для бакалавров (2013). М.: Издательство Юрайт.

9. Кадневский, В.М., Панфилова, О.Н., Ширшова, Т.А. (2011) Нечаев как организатор и наставник первых российских тестологов (1901 – 1917 гг.) *Вестник Омского университета*. 2011, 4, 313–316.

10. Нечаев, А.П. (1923) Психологический метод обучения чтению. Получено с http://elib.gnpbu.ru/text/nechaev_psihologichesky-metod-obucheniya_1923/

11. Романов, А. А. (1996) А. П. Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М., Изд-во РОУ. Получено с http://elib.gnpbu.ru/text/romanov_nechaev-u-istokov--pedagogiki_1996/

12. Храмов, Л.В. О первом ректоре Самарского университета. Получено

https://web.archive.org/web/20140112220208/http://universite.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=365&Itemid=77



УДК 37.016:004

МОДЕЛЬ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Казакова И.С.

начальник центра содержания и оценки качества СПО

ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования»

ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки

имени А. Г. Шнитке»

Москва

i.kazakova@firpo.ru

Емельяненко М.С.

начальник научно-методического отдела центра содержания и оценки

качества СПО

ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования»

Москва

m.emelyanenko@firpo.ru

Емельяненко И.А.

главный специалист научно-методического отдела центра содержания и

оценки качества СПО

ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования»

Москва

i.emelyanenko@firpo.ru

Тюрина С.В.

главный специалист научно-методического отдела центра содержания и

оценки качества СПО

ФГБОУ ДПО «Институт развития профессионального образования

Москва

s.tiurina@firpo.ru

Аннотация. В статье авторы предприняли попытку проанализировать существующие модели компетенций и предложили модель цифровых компетенций педагога среднего профессионального образования. Основное внимание уделено базовым цифровым компетенциям, необходимым для организации эффективного обучения. Авторы отмечают, что в современной экономике наиболее востребованы кадры, ориентирующиеся в цифровой среде, владеющие цифровыми компетенциями. Для подготовки конкурентоспособных выпускников необходимо владение цифровыми компетенциями самих педагогов.

Ключевые слова: цифровизация, среднее профессиональное образование, цифровые компетенции, модель цифровых компетенций педагога среднего профессионального образования.

THE MODEL OF DIGITAL COMPETENCIES OF A TEACHER
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Kazakova I. S.

*Heads of the Center for Content and Quality Assessment of SVE,
Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training,
Institute of Music named after A. G. Schnittke*

Moscow

i.kazakova@firpo.ru

Emelyanenko M. S.

*Head of the Scientific and Methodological Department of the Center for Content and
Quality Assessment of SVE,*

Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training,

Moscow

m.emelyanenko@firpo.ru

Emelyanenko I. A.

*Chief Specialist of the Scientific and Methodological Department of the Center for
Content and Quality Assessment of SVE,*

Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training,

Moscow

i.emelyanenko@firpo.ru

Tyurina S. V.

Chief Specialist of the Scientific and Methodological Department of the Center for

Content and Quality Assessment of SVE,

Federal Institute for the Development of Vocational Education and Training,

Moscow

s.tiurina@firpo.ru

Annotation. *In the article, the authors attempted to analyze the existing models of competencies and proposed a model of digital competencies of a teacher of secondary vocational education. The main attention is paid to the basic digital competencies necessary for the organization of effective training. The authors note that in the modern economy, the most in demand are personnel who are oriented in the digital environment, who possess digital competencies. To prepare competitive graduates, it is necessary to possess the digital competencies of the teachers themselves.*

Keywords: *digitalization, secondary vocational education, digital competencies, model of digital competencies of a teacher of secondary vocational education.*

Введение

Модернизация среднего профессионального образования имеет несколько направлений. В первую очередь, происходит обновление федеральных государственных стандартов и образовательных программ. Второе направление – это обновление материально-технического обеспечения. Одним из актуальных трендов модернизации всех уровней образования является цифровизация. Общее и высшее образование практически успешно прошли этот путь, в то время как среднее профессиональное образование только становится на путь перехода к активному использованию цифровой образовательной среды.

Мы считаем, что одной из причин отставания является своего рода

промежуточность. Школы имеют хорошо развитую государственную информационную систему «Моя школа», высшие учебные заведения создают цифровую образовательную среду под свои запросы, колледжи и техникумы же зачастую имеют устаревшую материально-техническую базу. В настоящее время идет подготовка государственной системы «Мой колледж» для осуществления обучения в том числе с помощью цифровой образовательной среды.

Постановка проблемы

Почему же в последнее время активно заговорили о цифровых компетенциях? Энергичное развитие технологий отражается на всех сферах жизни: совершенствуется культура труда, и возрастает роль научных знаний, способствующих профессиональной мобильности человека, его способности к быстрому овладению новыми компетенциями в связи с освоением новых технологий, в том числе цифровых и информационных. На рынке труда становятся востребованными кадры, которые могут быстро ориентироваться в цифровой среде, применять новые технологии в профессиональной и социальной сфере. Многие процессы выполняет искусственный интеллект. Все чаще студенты осваивают профессиональные компетенции с помощью технологии дополненной реальности. В связи с этим встает вопрос цифровой компетентности педагогов среднего профессионального образования: насколько они готовы к применению новых технологий, владеют ли они цифровыми компетенциями и какими компетенциями они должны владеть.

Вопросы исследования

Среди основных вопросов исследования нам видятся следующие: изучение подходов к трактовке понятия «цифровые компетенции» и «модель компетенций педагога»; разработка модели цифровых компетенций педагога среднего профессионального образования.

Цель исследования

В качестве цели исследования мы определяем теоретический анализ моделей цифровых компетенций педагогов.

Результаты исследования

В классических словарях пока не зафиксировано определение понятия «цифровые компетенции». Существуют различные трактовки данного термина «цифровые компетенции». Корпоративный университет Сбербанка в своем аналитическом отчете фиксирует, что цифровые компетенции являются способностью решать разнообразные задачи в области использования информационно-коммуникационных технологий. В указанном отчете к таким компетенциям относят способности использовать и создавать контент при помощи цифровых технологий, осуществлять поиск и обмен информацией, находить ответы на вопросы, взаимодействовать с другими людьми (КУ Сбербанк, 2022).

Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» в своем исследовательском проекте цифровой грамотности дает несколько иную трактовку: «Цифровые компетенции – способность пользователя уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять инфо-коммуникационные технологии в разных сферах жизни, основанная на непрерывном овладении знаниями, умениями, мотивацией, ответственностью» (РОЦИТ, 2017, с. 3).

И.С. Симарова, Ю.В. Алексеевичева, Д.В. Жигин считают, что владение цифровыми компетенциями позволяет применять информационно-коммуникационные технологии для решения профессиональных и социальных задач (Симарова, 2022).

В национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» одновременно с термином «цифровые компетенции» употребляется термин «ключевые компетенции цифровой экономики». Данным проектом в 2018 году была поставлена задача: разработать концепцию базовой модели компетенций цифровой экономики, перечень ключевых компетенций и механизм их актуализации. В настоящее время разработаны несколько моделей компетенций: модели компетенций государственных корпораций (Ростелеком, Росатом, МТС, Ростех), модель компетенций вуз (Высшая школа экономики, Университет ИТМО), модель компетенций органов государственной власти,

модель компетенций «Сириус» и др.

Модель компетенций педагога в нормативных документах не представлена, в силу того что носит обобщающий характер. В связи с этим нами проанализированы различные подходы к пониманию того, что должно входить в данную модель, и сделана попытка конкретизировать модель цифровых компетенций педагога среднего профессионального образования (далее – МЦКП СПО).

В первую очередь необходимо обратить внимание на ключевые компетенции цифровой экономики, необходимые для решения поставленной задачи или достижения заданного результата деятельности в условиях глобальной цифровизации общественных и бизнес-процессов:

- коммуникация и кооперация в цифровой среде;
- саморазвитие в условиях неопределенности;
- креативное мышление;
- управление информацией и данными;
- критическое мышление в цифровой среде.

В мировой практике Европейским союзом была предложена рамка цифровых компетенций, включающая пять областей:

- работа с данными и информационная грамотность, к которым относятся умение осуществлять поиск и просмотр цифрового контента);
- коммуникативные компетенции, включающие умения взаимодействовать и сотрудничать посредством информационно-коммуникационных технологий, управлять цифровой идентичностью, владеть цифровым этикетом;
- разработка цифрового контента;
- информационная безопасность;
- решение технических проблем.

Изучение российских моделей компетенций показывает, что данные области относятся к базовым цифровым компетенциям и определяются как цифровая грамотность.

Цифровые компетенции педагога – это знания, умения и навыки педагога, позволяющие эффективно применять цифровые технологии в образовательном процессе, а именно:

- 1) способствовать формированию цифровых навыков обучающихся;
- 2) реализовывать процессы совершенствования цифровых инноваций в обучении;
- 3) способствовать собственному профессиональному развитию.

Немаловажное значение имеют мотивация и ответственность – обязательные компоненты в структуре цифровой компетенции.

Мы остановились на четырех видах цифровых компетенций, которые входят в базовую МЦКП СПО (табл. 1).

Таблица 1

Виды цифровых компетенций

Цифровые компетенции	Характеристика
Информационная	<p>Знать: различные поисковые системы в Интернете, инструменты работы с информацией; способы создания и применения фильтров; приемы анализа достоверности, критического и методического анализа полученной информации.</p> <p>Уметь: осуществлять поиск информации и применять инструменты работы с ней; создавать и применять фильтры; осуществлять анализ достоверности, критический и методический анализ полученной информации</p>
Коммуникационная	<p>Знать: облачные технологии; способы создания коммуникационных каналов связи; способы создания сетевой политики группы; правила общения с другими пользователями.</p> <p>Уметь: работать в облачных технологиях; создавать коммуникационные каналы связи;</p>

	применять сетевую политику группы; использовать правила общения с другими пользователями
Медиакомпетенция	<p>Знать: способы создания цифровых дидактических материалов (обработка звука, текста, видео, графики); способы создания сетевых дидактических материалов (мультимедийный материал, гипертекст, интерактивный материал).</p> <p>Уметь: разрабатывать цифровые дидактические материалы (обработка звука, текста, видео, графики); разрабатывать сетевые дидактические материалы (мультимедийный материал, гипертекст, интерактивный материал).</p>
Информационная безопасность	<p>Знать: основы цифрового этикета, безопасности конфиденциальной информации, в том числе в области права.</p> <p>Уметь: соблюдать цифровой этикет, безопасность конфиденциальной информации, в том числе в области права.</p>
Технологическая	<p>Знать: способы формализации данных, установки, подключения и использования стандартного программного обеспечения (ПО).</p> <p>Уметь: осуществлять формализацию данных, устанавливать, подключать и использовать стандартное ПО</p>

Каждая из представленных цифровых компетенций может реализовываться в различных сферах общественной и профессиональной деятельности педагога СПО. Цифровые площадки и разные виды цифровой коммуникации распространены в госуслугах, учебных услугах, банковском секторе, онлайн торговле и в других сферах. Различные сети создают для

современных поколений особый мир, где происходит первичное общение, где устанавливается и реализуется межличностная и деловая связь.

Можно выделить факторы, оказывающие влияние на развитие цифровых компетенций педагога СПО:

- глобальная цифровизация;
- развитие онлайн-обучения;
- изменение портрета обучающегося;
- расширение профессиональных требований к педагогам.

Внедрение в образовательный процесс цифровых технологий способствует повышению эффективности деятельности педагога, качества образования.

Отметим, что набор цифровых компетенций педагога СПО определяется сферой применения в профессиональной деятельности, определенной необходимостью реализовывать различные формы обучения: сетевой, дистанционной, электронной, смешанной, предоставлять доступ обучающимся к информационно-образовательной среде колледжа, техникума, применять различные инновационные технологии обучения.

Структура модели ЦКП СПО может быть представлена в виде блоков, каждый из которых выполняет определенную функцию (рис. 1).

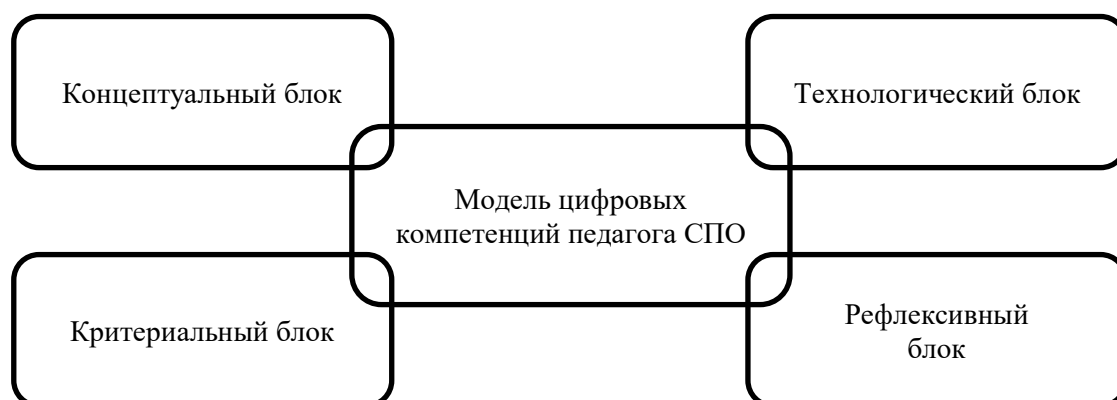


Рисунок 1. Модель цифровых компетенций педагога СПО

Концептуальный блок охватывает развитие цифровых компетенций применительно к содержанию обучения. Технологический блок предполагает

разработку и использование цифровой образовательной среды. Критериальный блок предполагает описание уровней и дескрипторов компетенций. Так, Т.Е. Хоченкова предлагает четырехуровневую шкалу: репродуктивный, конструктивный, интегративный и творческий уровни. Рефлексивный блок подразумевает анализ коррекцию и новый цикл для освоения следующего уровня цифровых компетенций (Хоченкова, 2021).

Заключение

Предлагаемая нами модель ЦКП СПО представлена в обобщенном описательном варианте. Для ее совершенствования и детальной разработки нами планируется проведение исследования уровня владения цифровыми компетенциями педагогов колледжей, реализующих программы подготовки педагогических кадров, изучение их опыта применения цифровых технологий.

Литература

1. Индекс цифровой грамотности (2017): всероссийское исследование. *Региональная общественная организация «Центр Интернет-технологий» (РОЦИТ, 2017)*. Получено с <https://rocit.ru/uploads/769c4df4bc6f0bd6ab0fbe57a056e769b8be6bcf.pdf>
2. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики: аналитический отчет АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка» (*КУ Сбербанка, 2022*). Получено с https://obzory.hr-media.ru/cifrovyie_navyki_sotrudnika.
3. Симарова, И.С., Алексеевичева, Ю.В., Жигин, Д.В. (2022) Цифровые компетенции: понятие, виды, оценка и развитие. *Вопросы инновационной экономики. 2022. Том 12. № 2. 935-948*.
4. Хоченкова, Т.Е. (2021) Модель цифровых компетенций педагогов: терминологический и содержательный аспекты. *Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2021. Вып. 18. № 4. 314–325*.



УДК 373

ОБ АКТУАЛИЗАЦИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Ковалев Г.Н.

кандидат педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»,

г. Москва

kovalev_g_n@mail.ru

***Аннотация.** В статье дан краткий анализ состояния патриотического воспитания школьников, а также начальной военной подготовки в стране и в зарубежных странах. Названы причины размывания понятия патриотизма. Одна из причин - свёртывание начальной военной подготовки в общеобразовательной школе. Школа перестала воспитывать учеников. Понятие патриотизма стало размытым. Появилось подражание «западным образцам». Детей стали готовить к «успешной жизни», которая отрицает понятие героизм и самоотверженность, честь, совесть и служение Отечеству. Страна находится у той черты, когда не исключён сценарий, что перед каждым станет вопрос - патриот ли он.*

***Ключевые слова:** военно-патриотическое воспитание, служение Отечеству, начальная военная подготовка.*

ABOUT THE AKTUALIZATION OF MILITARY-PATRIOTIC
EDUCATION IN THE MODERN SCHOOL

Kovalev G.N.

Candidate of Pedagogy, Associate Professor

Institute of Pedagogy and Psychology of Education

Moscow City University

Moscow

kovalev_g_n@mail.ru

Annotation. *The article presents a short analysis of the condition of patriotic education and basic military training in the country and in foreign countries. The reasons for the blurring of the concept of patriotism were named. One of the reasons is the curtailment of basic military training in general school. The school has stopped educating the children. The concept of patriotism became blurred. Imitation of "Western examples" appeared. Children began to be prepared for a "successful life," which denies the concept of heroism and selflessness, honor, conscience and service to the Fatherland. The country is at a point where the scenario is not excluded that everyone will ask themselves whether they are a patriot or not.*

Keywords: *Military-patriotic education, service to the Fatherland, basic military training.*

Введение

Патриотизм - это любовь к Родине, преданность своему Отечеству и стремление служить его интересам. Он также проявляется в готовности к его защите, вплоть до самопожертвования. Патриотизм заключается также в нашем поведении и в уважении к старшим, почитании традиций. Соблюдение морального и физического здоровья, создание семьи и воспитание детей на основе ценностей государства также входит в содержание патриотизма. Одна из причин создавшегося в данный момент положения, а речь идёт об отношении к частичной мобилизации, является практическое размывание военно-патриотического воспитания подростков и молодёжи. В стране в результате пацифистской эйфории постсоветского периода полностью уничтожена школьная база военно-патриотического воспитания в учебных заведениях. Кабинеты НВП, преобразованные в кабинеты ОБЖ и допризывной подготовки, не способны дать выпускнику школы основы военной подготовки.

Проблема

В Российской науке вопросы различных аспектов воспитания детей, школьников и молодёжи как патриотов рассматривались рядом учёных. Вопросы духовно-нравственного воспитания, что является базой для становления личности как патриота, исследовались А.А. Ароновым, В.Г. Бирковским, О.И. Волжиной, А.Н. Вырщиковым и другими учёными. Социальный аспект военно-патриотического воспитания был предметом исследований И.М. Андромоновой, И.М. Дурнова, П.П. Коваленко, П.В. Петрий, Р.В. Зинкевич, М.А. Пономарева, а вопросы начальной военной подготовки и воспитания школьников рассматривались в исследованиях В.А. Кутепова и В.Ю. Заимбетова.

Человек-патриот - обязательно человек в военной форме, как считают многие. А как же другие граждане страны? Для того чтобы быть патриотом, необязательно быть военным. Это чувство есть в душе у каждого. Главное - его пробудить и наполнить нужным содержанием.

Неотъемлемой составной частью патриотизма является военно-патриотическое воспитание школьников. События последних месяцев наглядно показали, что у каждого в данное понятие вложен свой смысл. Одни пришли в военкоматы, чтобы стать добровольцами или должным образом отнеслись к получению повестки. Другие покинули пределы страны или ищут разные причины для уклонения от выполнения долга гражданина по защите интересов своей страны. А причина тому - крайне низкая работа по формированию личности молодого человека как патриота и защитника своего Отечества.

Вопросы исследования

Изучение научных подходов, содержания, путей, методов и форм патриотического воспитания школьников в России и за рубежом.

Цель исследования

На основе анализа зарубежного опыта начальной военной подготовки и отечественного опыта военно-патриотического воспитания граждан страны наметить варианты выхода из создавшегося вакуума в вопросам воспитания в новых социальных, политических и экономических условиях.

Методы исследования

В качестве методов исследования были использованы следующие: анализ диссертационных исследований, концепций и государственных программ, учебной, педагогической литературы, учебных планов и рабочих программ по вопросам духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания школьников.

Результаты исследования

Зарубежный опыт патриотического воспитания связан прежде всего с особенностями культуры различных стран. Вопросы патриотического, нравственного, интеллектуального, физического и трудового воспитания были всегда приоритетными в английских школах. А предметы гуманитарного цикла рассматриваются как источники духовности, гражданственности и патриотизма. Особое место место в патриотическом движении занимают скаутские отряды. Министерство обороны знакомит молодёжь с военно-историческими традициями и организует курсы, побуждающие выпускников школ к военной карьере. В школах существует военная подготовка, называемая «Системой вневойсковой подготовки». Проводится среди школьников с 11 до 18 лет. В работу по патриотическому воспитанию включены все: семья, школа, местные власти, гражданские организации и движения, правительственные организации и учреждения.

Патриотическое воспитание в США основано на американской национальной идее отношения к справедливости, позволяющей не учитывать интересы других народов. Чувство сопричастности к судьбе страны формирует у школьников ежедневная клятва верности флагу перед началом уроков. В ходе занятий они получают воспитательную установку о том, что каждый может стать тем, кем пожелает.

В высших учебных заведениях созданы курсы вневойсковой подготовки офицеров резерва с разными сроками обучения студентов. Патриотическому воспитанию способствует также гражданское воспитание и волонтерство. Компонентами патриотического воспитания выступают: государственные

символы, статьи из Конституции США о реализации прав и свобод, общественная деятельность и формирование детских объединений.

Усилия по патриотическому воспитанию молодёжи в КНР подкреплены конституцией страны, где прописано, что граждане страны обязаны любить свою страну и народ. Патриотизм формируется при изучении отечественной истории. На воспитание патриотизма направлено множество программ, входящих во все виды воспитания и образования. Военно-патриотическое воспитание юных граждан в Китае входит в государственную идеологию и практику. Военная подготовка является обязательным предметом во всех учебных заведениях с 9 лет. Содержание патриотического воспитания включает: укрепление коллективного духа, формирование национального самосознания, поддержка авторитета государственной власти. Фактором, способствующим патриотическому воспитанию молодёжи является наличие в стране государственной идеологии.

В Израиле создана одна из лучших систем по военно-патриотическому воспитанию юных граждан и подготовке их к военной службе. Все старшеклассники принимают участие в двухнедельных военно-полевых сборах. В план сборов входят занятия по строевой, стрелковой и физической подготовке. По окончании даётся рекомендация по выбору военной специальности.

Анализируя зарубежный опыт по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, можно отметить, что основными факторами его эффективности являются: идеологическое и научно-методическое сопровождение воспитательной работы, качественная нормативно-правовая база патриотического воспитания, строго регламентированная по времени система военно-патриотического воспитания, тесное взаимодействие между всеми субъектами воспитательной работы, наличие молодёжных движений, которые являются проводниками патриотических установок государств.

Начиная с 1968 года во всех советских общеобразовательных школах был введён предмет - начальная военная подготовка. В школах было оборудовано отдельное помещение - класс НВП - с соответствующим оснащением:

тематические плакаты, противогазы, муляжи гранат и автоматов. Программа подготовки в 140 часов рассчитывалась на два года. Занятия проводили в основном офицеры запаса. Школьники уясняли значение военной службы. Обязательным было изучение армейских уставов, и действий солдата в бою. Изучали стрелковое оружие и приёмы стрельбы, получали знания по военно-техническим специальностям. Теоретическая подготовка тесно переплеталась с практическими занятиями. Занятия в классах чередовались с полевыми.

Духовно-нравственному и патриотическому воспитанию способствовали окружающая действительность, советская литература, образ жизни людей. Нашими кумирами были тимуровцы, пионеры-герои и молодогвардейцы, те, кто совершил подвиги на полях сражений с фашистами. Мы хотели быть похожими на Павла Корчагина, Леню Голикова и Олега Кошевого, на Алексея Маресьева и героинь из романа Б. Васильева «А зори здесь тихие». Мы хотели быть лётчиками и покорителями космоса, как Юрий Гагарин, инженерами и врачами, чтобы строить и лечить людей. Мечтать и стремиться к этому нас учила наша советская школа. В ней все было направлено на формирование молодого человека, стремящегося получить профессию, здорового духовно и нравственно, патриота своей страны и человека-интернационалиста (Ковалев, Дементьева, с.3)

В качестве вывода отметим, что средняя школа через начальную военную подготовку учащихся и содержание школьной программы вносила значительный вклад в формирование гражданской позиции выпускников и практическую подготовку к службе в армии.

Произошедшие в стране в 90-е годы кардинальные изменения способствовали отмене начальной военной подготовки. Также был нанесён удар по идеологической стороне подготовки молодёжи к защите своей страны. Стало непрестижно обращаться к советскому опыту. Появились противоречивые политико-идеологические версии патриотизма различных слоёв общества. На протяжении десяти лет в стране отсутствовала государственная программа патриотического воспитания. Этому способствовал антинациональный и

антипатриотический характер мировоззрения представителей крупного капитала, властных структур и либеральной интеллигенции. И только впервые в 2001 году Правительство РФ принимает программу «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001-2005 гг.». В 2014 году возрождён физкультурный комплекс «Готов к труду и обороне». Принят ряд документов и программ, связанных с патриотическим воспитанием и начальной военной подготовкой в школе. Молодёжь все активнее участвует в движениях и акциях военно-патриотической направленности. 31 июля 2020 г. принят Федеральный закон №304 ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся. Понятие воспитания расширено таким образом, чтобы оно служило формированию чувства гражданственности, уважения к старшим, к подвигам героев Отечества, бережного отношения к историко-культурному наследию и традициям многонациональной страны (Федеральный закон).

Содержание воспитания определено Президентом РФ В.В. Путиным в Указе «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года». С 1 января 2021 года действует федеральный проект «Патриотическое воспитание». «Нам нужны действительно живые формы работы по воспитанию патриотизма и гражданственности, а значит, опирающиеся на общественную инициативу, служение традиционным религиям, на деятельность молодёжных и военно-патриотических организаций, исторических и краеведческих клубов, других подобных структур» (Путин, 2020, с.3).

В настоящее время в школьную программу входит учебная дисциплина «Основы безопасности жизнедеятельности». Программа изучается с 5 класса. В её состав входят разделы «Боевые традиции ВС России» и «Основы военной подготовки». Всего на эти разделы отводится 64 часа, что крайне мало, особенно в современных условиях. Школа должна принимать самое активное участие во всех мероприятиях воспитательного характера, в частности военно-патриотической направленности. Считаю целесообразным в программы общеобразовательной школы ввести отдельные учебные программы по

начальной поенной подготовке и воспитанию юных граждан страны. Для формирования необходимых социальных компетенций, для стимулирования активностей школьников необходимо, чтобы события и мероприятия в школе были яркими, интересными, давали детям эмоции, с которыми воспитательная деятельность приобретает определённое значение (Афанасьев, Куницына, Ковалев, 2022, с.91).

Заключение

Россия находится в кольце недружественных нам стран, а значит вполне реально, что возможен сценарий, при котором каждому гражданину страны с оружием в руках нужно будет выступить на её защиту. Защищать своё Отечество могут только истинные патриоты.

Литература

1. Афанасьев, В.В., Куницына, С.М., Ковалёв, Г.Н. (2022) Рабочая программа воспитания как конструкт образовательной среды современной школы. *Вестник педагогических наук*. 2022, 5, 90-94.
2. Ковалев, Г.Н., Дементьева, О.М. (2022) Вопросы патриотического воспитания подростков. *Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием*. М., 144-148.
3. Путин, В.В. Указ Президента РФ от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года».
4. Федеральный закон №304 от 31 июля 2020 г. ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся.



УДК 37.03

ОНТОГЕНЕЗ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ
СПОСОБНОСТИ: НЕКОТОРЫЕ ИДЕИ И ПОДХОДЫ

Лаврентьева А.И.

кандидат педагогических наук, доцент

институт педагогики и психологии образования

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

г. Москва

oizf@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены некоторые подходы к анализу процесса становления семантического компонента языковой способности в онтогенезе. Рассматриваются важнейшие лингвистические и психолингвистические открытия, которые содержат определенный потенциал для исследования семантических единиц и отношений в лексиконе ребенка. Представлены основные этапы становления лексико-семантической системы ребенка, закономерности и индивидуальные стратегии овладения семантикой, знание которых позволит педагогу осознанно выбирать пути формирования детского лексикона.

Ключевые слова: языковая способность, онтогенез языковой способности, языковая личность, семантикоцентризм, семантический компонент языковой способности, лексико-семантическая система ребенка.

ONTOGENESIS OF THE SEMANTIC COMPONENT OF LANGUAGE ABILITY:
SOME IDEAS AND APPROACHES

Lavrentieva A.I.

candidate of pedagogical sciences, associate professor

Institute of Pedagogy and educational psychology

Moscow City University

Moscow

ozf@yandex.ru

Annotation. *The article presents some approaches to the analysis of the process of formation of the semantic component of language ability in ontogenesis. The most important linguistic and psycholinguistic discoveries are considered, which contain a certain potential for the study of semantic units and relationships in the lexicon of a child. The main stages of the formation of a child's lexico-semantic system, patterns and individual strategies of mastering semantics are presented, the knowledge of which will allow the teacher to consciously choose the ways of forming a child's lexicon.*

Keywords: *language ability, ontogenesis of language ability, language personality, semanticocentrism, semantic component of language ability, lexico-semantic system of the child.*

Проблема становления языковой способности в онтогенезе тесно соприкасается с двумя взаимосвязанными аспектами – лингвистическим и психолингвистическим. Лингвистический аспект позволяет взглянуть на содержательную сторону языковых единиц как на одно из проявлений языковой системности; психолингвистический подход отражает языковую системность как процесс (или иерархию процессов) включения единиц языка в речевую деятельность.

Обратимся к некоторым открытиям лингвистики и психолингвистики, которые, на наш взгляд, оказали весьма существенное влияние на выбор приоритетных подходов к анализу процесса становления языковой способности в онтогенезе. Системность и уровневый характер языка, несомненно, одно из таких важнейших открытий. Подчеркнем, что дать адекватное определение самому термину «языковая способность» стало возможно благодаря осознанию уровневого характера языка. Так, по мнению выдающегося отечественного психолингвиста А.М. Шахнаровича, языковая способность представляет собой отражение языковой системы в человеческом сознании. При этом естественным и обоснованным оказалось выделение компонентов языковой способности

(фонетического, морфологического, семантического и синтаксического) именно в соответствии с уровнями языковой системы, а центральным, стержневым компонентом языковой способности человека был признан семантический компонент: именно содержательная сторона речи оказывает важнейшее влияние на выбор средств для оформления высказывания (Шахнарович, 1991). Отметим, что в конце XX века С.В. Ворониным была высказана идея о целесообразности выделения пятого – фоносемантического – компонента языковой способности: по мнению исследователя, слово для ребенка становится фоносемантическим, где в звучании следует искать объяснение значения (Воронин, 1994). Тем не менее, в настоящее время вопрос продолжает оставаться открытым: особенности звукового оформления слова по-прежнему рассматривают в рамках фонетического компонента языковой способности, тогда как для выявления семантических особенностей организации и функционирования слова всё ещё недостаточно того инструментария, который принято использовать в рамках исследования семантического компонента. В данном контексте уместно обратиться к другому известному достижению структурной лингвистики прошлого века, которое нередко обозначается термином «семантикоцентризм». Очевидно, что на нынешней ступени развития лингвистических дисциплин господство именно семантикоцентрических подходов к изучению устройства языка и его функционирования в речевой деятельности человека отрицать не приходится. Действительно, во главу угла ставится исследование не формы («плана выражения») языкового знака, а его значения («плана содержания»). Ведь реализация основной функции языка (и овладение языком в его основной функции) предполагает прежде всего оперирование языковыми значениями, для которых в процессе порождения речевого высказывания носитель языка ищет, («отбирает») те средства выражения, которые позволят передать необходимую информацию оптимальным с точки зрения коммуникации образом. В рамках некоторых научных трудов, предшествующих установлению своеобразного господства семантикоцентризма в лингвистической науке, нередко встречались размышления о тех затруднениях, с которыми неизбежно сталкивается

исследователь устройства и функционирования языковых значений. Эти затруднения касались прежде всего доказательств системного характера лексико-семантического уровня языковой системы. Этому, как известно, препятствовала подвижность и изменчивость лексики, весьма существенный объем инвентаря единиц, а также практическая невозможность дать исчерпывающее определение в первую очередь значения слова (а также, безусловно, значения любой языковой единицы). Предложить способы структурирования «лексико-семантического хаоса» удалось, когда в начале XX века оказалось возможным описать так называемые семантические отношения – отношения между значениями слов. Совокупность языковых значений, в частности, совокупность значений слов имеет характеристики системы; при этом значения слов являются единицами этой системы, которые связываются разветвленной сетью отношений. А эта сеть, иными словами, каркас семантических отношений постоянно переструктурируется в языковом сознании носителя языка: в процессе анализа материала, извлекаемого из новых речевых ситуаций, в лексико-семантическую систему встраиваются новые элементы (слова и их значения), они постепенно обрастают новыми семантическими связями с другими элементами системы; некоторые связи утрачиваются; в других случаях происходит упрочение и активизация семантических связей. Для овладения способами использования языковых средств в речевой деятельности ребенку на ранних этапах онтогенеза предстоит научиться оперировать языковыми значениями, а для этого необходимо выделять элементы значений, комбинировать их, получая в результате новые значения, а также встраивать полученные единицы в собственный инвентарь семантических единиц, устанавливая новые семантические связи. Основные семантические координаты складываются на ранних этапах онтогенеза: по своей структуре (но не всегда по своему функционированию!) лексико-семантическая система пяти-шестилетнего ребенка приближается к лексико-семантической системе взрослого человека. В дальнейшем в семантическом развитии человека преобладает количественное наполнение этой системы. Но нет никакого

сомнения, что процесс семантического развития продолжается на протяжении всей жизни человека.

Остановимся на этапах становления лексико-семантической системы в онтогенезе (Лаврентьева, 1995). Этапы становления системной организации лексики были описаны на основе анализа спонтанных высказываний детей, отражающих широко известную тенденцию «зеркального отражения ситуации в речи»: словарный запас ребенка увеличивается, параллельно ребенок осваивает широкий спектр грамматических моделей, наполняемых вновь приобретаемой лексикой; элементы языка все чаще используются маленьким лингвистом в качестве деталей своеобразного конструктора, и он вновь и вновь заново комбинирует эти элементы (всякий раз по-разному!), создавая новые и новые высказывания и получая колоссальное удовольствие. В результате ребенок вербализует множество элементов ситуации. При этом коммуникативные потребности прочих участников общения в такой «зеркальности» для ребенка нередко отсутствуют, не учитываются. Но такого рода детские высказывания тем не менее представляют для исследователя языковой способности ребенка огромный интерес, поскольку наиболее полно отражают особенности системной организации лексики.

На первом этапе семантического развития выявить системность детской лексики практически не представляется возможным. Это время так называемого начального лексикона, который насчитывает максимум несколько десятков единиц (Цейтлин, 2000): термины родства, числительные первого десятка, названия частей тела и др. Указанные группы слов выделяются и осознаются исследователем, а не ребенком, который пока еще не устанавливает семантические связи между названиями объектов окружающей действительности и – реже – названиями действий. Готовность к переходу на второй этап становления семантической системности показывают резко учатившиеся вопросы ребенка о названиях предметов окружающей обстановки; этот факт свидетельствует о попытках «встраивания» новых единиц в уже формирующуюся лексическую систему. В языковом сознании ребенка

складываются группы связанных между собой слов, которые регулярно используются в одних и тех же ситуациях – ситуативные поля. Важно отметить, что для ребенка в этот период настолько значимы эти ситуативные связи, что употребление одного из элементов ситуативного поля любым участником коммуникации вызывает вербализацию ребенком остальных слов из этого же ситуативного поля. Но со временем внимание ребенка привлекает тот факт, что некоторые слова включаются одновременно в несколько ситуативных полей. Эти слова постепенно объединяются уже в тематические группы, а в языковом сознании ребенка появляется новое основание для структурирования лексикона. Ситуативный этап становления лексико-семантической системы сменяется тематическим этапом, когда в речи ребенка уже вербализуются нередко все члены той или иной тематической группы слов; параллельно ребенок начинает активно осваивать семантическое отношение противопоставления, употребляя в пределах одного речевого отрезка члены различных антонимических пар (*Эта комнатка не темная, а хорошая; я достану тарелку не глубокую, а маленькую* и т.п.). На четвертом этапе становления лексико-семантической системы ребенка завершается осознание ребенком отношения противопоставления; антонимические шкалы структурируют лексикон ребенка; на основе антонимических шкал постепенно формируются более сложные семантические отношения – синонимические; чаще всего этот этап совпадает по времени со старшим дошкольным возрастом, когда преодолевается тенденция «зеркального отражения ситуации в речи», а ребенок в процессе общения начинает учитывать коммуникативные потребности окружающих его людей. Отметим также, что в этот же период ребенок все чаще начинает ориентироваться на языковую норму независимо от ее типа в зависимости от уровня языковой системы. Можно предположить, что семантическое развитие содержит возможности для структурирования не только лексико-семантической системы ребенка, но и для структурирования языковой системы в целом.

Структурная организация детского лексикона на данном этапе вплотную приближается к структурной организации лексико-семантической системы

взрослого носителя языка (Лаврентьева, 2015).

Осознание ребенком явления лексической синонимии постепенно обращает его внимание на синонимию синтаксическую. Это происходит в процессе лексического наполнения синтаксических моделей при порождении самостоятельного связного высказывания. А связная речь невозможна без точности словоупотребления, которая, в свою очередь, предполагает владение лексической сочетаемостью слов. Но лексическая сочетаемость определяется теми отношениями между значениями слов, которые сложились к моменту речи в языковом сознании ребенка. Становится вполне очевидным, что, опираясь на понимание закономерностей становления лексико-семантической системы на ранних этапах онтогенеза, педагог более осознанно сможет подходить к семантизации лексики в процессе формирования детского словаря. Следовательно, качественный подход к формированию словаря, способствующий устанавливанью и закреплению семантических связей, оказывает влияние и на связывание слов по смыслу в пределах речевого отрезка.

Подчеркнем, что исследование особенностей формирования языковой личности ребенка в рамках антропоцентрического направления современной психолингвистики придает исследованиям становления семантического компонента языковой способности новое качественное своеобразие: на передний план выходит выявление индивидуальных стратегий хранения и поиска слов ребенком в той или иной речевой ситуации, исследовать эти стратегии целесообразно в аспекте соотнесения характеристик понятия «языковая личность» с категорией коммуникативных качеств речи (Десяева, 2014; Лаврентьева, 2015).

Исследования системности лексики и онтогенеза семантического компонента языковой способности могут существенно дополнить знания педагога не только о процессе порождения детьми связной речи, но и об универсальных (возрастных) и индивидуальных стратегиях хранения и отбора лексики в онтогенезе, что, в свою очередь, позволит обогатить наши представления о возможных способах совершенствования языковой личности в

целом.

Литература

1. Воронин, С.В. (1994) Языковая способность человека: еще один компонент. *Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика / XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации*. – М.: Институт языкознания РАН, 178–180.
2. Выготский, Л.С. (2007) Мышление и речь: монография. М.: Лабиринт.
3. Десяева, Н.Д. (2014) Формирование языковой личности ребенка в поликультурной среде. *Русский язык и литературное чтение в поликультурной начальной школе: коллективная монография/ под ред. Т.И. Зиновьевой*. М.: Экон-Информ, 31-41.
4. Лаврентьева, А.И. (2015) Основы онтолингвистики: теория и практика: учебное пособие. М.: Экон-Информ.
5. Лаврентьева, А.И. (1995) Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе. *Усвоение ребенком родного (русского) языка*. М., 57-60.
6. Цейтлин, С.Н. (2000) Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учебное пособие. М.: ВЛАДОС.
7. Шахнарович, А.М. (1991) К проблеме языковой способности (механизма). *Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи*. М.: Наука, 185-220.



УДК 377.8

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ
БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ НА БАЗЕ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО
СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ ОСНОВ
ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ

Пролыгина Н.В.

заведующий отделением "Дошкольное образование"

Государственное учреждение образования

"Минский городской педагогический колледж"

г. Минск (Республика Беларусь)

proligina.natalja@yandex.by

***Аннотация:** В статье описана организация образовательного процесса подготовки будущих воспитателей дошкольного образования на основе разработанного программно-методического обеспечения, обоснована значимость применения программ по учебной дисциплине, факультативных занятий, занятий объединений по интересам в подготовке будущего воспитателя дошкольного образования, осуществляемой на базе учреждений среднего специального образования, к тому, чтобы формировать у дошкольников основы инженерного мышления.*

В результате исследования автором впервые разработана теоретико-методическая база подготовки будущего воспитателя дошкольного образовательного учреждения к обучению дошкольников основам инженерного мышления. Теоретическая значимость исследования состоит в следующем: научно обоснованы сущность и структура готовности воспитателя дошкольного образовательного учреждения к тому, чтобы формировать у детей основы инженерного мышления; разработана модель подготовки (на базе среднего специального образования) воспитателя дошкольного

образовательного учреждения к осуществлению процесса формирования у детей основ инженерного мышления; разработан и апробирован диагностический комплекс по оценке готовности воспитателя дошкольного образования к тому, чтобы осуществлять формирование у дошкольников основ инженерного мышления; разработано и апробировано программно-методическое обеспечение образовательного процесса, целью которого является подготовка воспитателя детского сада (на базе среднего специального образования) к формированию у своих подопечных основ инженерного мышления. Исследование имеет практическую значимость, состоящую в том, что разработана модель подготовки воспитателя дошкольного образовательного учреждения (на базе среднего специального образования) к тому, чтобы осуществлять процесс формирования у детей основ инженерного мышления, и реализовано соответствующее научно-методическое обеспечение образовательного процесса по подготовке воспитателя дошкольного образования к формированию у детей основ инженерного мышления, а именно: учебная программа по учебной дисциплине «Методика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе» для учащихся среднего специального образования (специальность 2-01 01 01 «Дошкольное образование»), учебное пособие для учащихся колледжей «Методика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе», программа факультативных занятий «Соревновательная педагогика», программа объединения по интересам «ПрофStart», оценочные карты для экспертизы качества подготовки воспитателя дошкольного образовательного учреждения к тому, чтобы формировать у детей основы инженерного мышления, методические рекомендации для педагогов по наиболее эффективному формированию у дошкольников основ инженерного мышления.

Ключевые слова: процесс подготовки будущих воспитателей дошкольного образования, программно-методическое обеспечение, критерии и показатели готовности, программа учебной дисциплины, программа

факультативных занятий, объединение по интересам.

ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF PREPARING
FUTURE EDUCATIONERS ON THE BASIS OF INSTITUTIONS
OF SECONDARY SPECIAL EDUCATION FOR THE FORMATION
OF THE BASIS OF ENGINEERING THINKING IN CHILDREN

Prolygina N.V.

Head of the department "Preschool education"

State Educational Institution "Minsk City Pedagogical College"

Minsk (Republic of Belarus)

prolygina.natalja@yandex.by

Annotation. *The article describes the organization of the educational process of training future preschool teachers on the basis of the developed software and methodological support, substantiates the importance of using programs in the academic discipline, extracurricular activities, classes of interest associations in the preparation of the future preschool teacher on the basis of institutions of secondary specialized education for the formation of the foundations of engineering thinking of preschool children.*

As a result of the study, the author for the first time developed a theoretical and methodological basis for preparing the future teacher of a preschool educational institution for teaching preschoolers the basics of engineering thinking. The theoretical significance of the study is as follows: the essence and structure of the readiness of a teacher of a preschool educational institution to form the foundations of engineering thinking in children are scientifically substantiated; a model of training (on the basis of secondary specialized education) a teacher of a preschool educational institution for the implementation of the process of forming the foundations of engineering thinking in children was developed; a diagnostic complex was developed and tested to assess the readiness of a preschool teacher to ensure that the foundations of engineering thinking are formed in preschoolers; the software and methodological support of the educational process was developed and tested, the purpose of which is to prepare the kindergarten teacher (on the basis of secondary specialized education)

to form the foundations of engineering thinking in their wards. The study has practical significance, consisting in the fact that a model has been developed for preparing a preschool teacher (on the basis of secondary specialized education) to carry out the process of forming the basics of engineering thinking in children, and implementing appropriate scientific and methodological support for the educational process for preparing a preschool teacher. education to the formation of the basics of engineering thinking in children, namely: curriculum for the discipline "Methods of using information and communication technologies in the educational process" for students of secondary specialized education (specialty 2-01 01 01 "Preschool education"), textbook for college students "Methods of using information and communication technologies in the educational process", the program of optional classes "Competitive Pedagogy", the program of interest associations "ProfStart", scorecards for assessing the quality of the preparation of a teacher of a preschool educational institution to form in children basics of engineering thinking, methodological recommendations for teachers on the most effective formation of the basics of engineering thinking among preschoolers.

Keywords: *the process of preparing future preschool teachers, software and methodological support, criteria and indicators of readiness, a program for an academic discipline, a program of extracurricular activities, an association of interests.*

Введение

Современные тенденции профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования актуализируют обновление содержания подготовки с учетом трансформации компетенций. Готовность молодого специалиста осуществлять полноценный образовательный процесс в стенах учреждения дошкольного образования непосредственно зависит от уровня сформированности у него профессиональных компетенций. Вопросы профессиональной подготовки воспитателей дошкольного образования активно изучаются и рассматриваются на научном и практическом уровне.

В наши дни наряду с происходящей модернизацией и переустройством системы среднего специального педагогического образования учебные программы по специальности 2- 01 01 01 «Дошкольное образование» в плане своего содержания также претерпевают всестороннее обновление и корректировку. При этом главную роль начинают играть процессы интенсивной интеграции и диверсификации ряда учебных дисциплин, которые подвергаются влиянию передовых тенденций, в целом воздействующих коренным образом на развитие всей системы дошкольного образования, где в роли инновационного направления деятельности выступает процесс формирования основ инженерного мышления у воспитанников дошкольных учреждений. Этому будет во многом благоприятствовать внедрение в образовательный процесс ряда современных технологий, таких как образовательная робототехника, информационно-коммуникационные технологии, мультипликация, Lego-конструирование и Lego-программирование. По авторитетному мнению ученых и практикующих педагогов, у ребенка уже с малых лет должны формироваться основы инженерного мышления. В ходе исследования нами определены сущность и характерные признаки основ инженерного мышления, раскрыты его структурные компоненты и описаны подходы к его формированию в период дошкольного детства. В то же время неоспорим тот факт, что на процесс формирования основ инженерного мышления непосредственным образом влияют специальные технологии и условия, используемые педагогом для организации своего педагогического взаимодействия с ребенком. В свете вышесказанного на первый план выступает педагого-центрированный подход, учитывающий компетентность педагога в создании условий и непосредственной организации процесса обучения детей основам инженерного мышления, во включении им в свою педагогическую деятельность ведущих инновационных технологий. В соответствии с актуализацией педагого-центрированного подхода нами в рамках нашего исследования дано теоретико-методическое обоснование и описана модель процесса подготовки будущих воспитателей к формированию у дошкольников основ инженерного мышления, которое происходит на базе

средних специальных образовательных учреждений педагогического профиля.

Вместе с тем следует констатировать, что в настоящее время в современной образовательной теории и практике недостаточно изучена разработка соответствующего программно-методического обеспечения, с помощью которого могла бы быть достигнута полноценная подготовка будущего педагога дошкольного образовательного учреждения к формированию основ инженерного мышления своих воспитанников.

Если детально изучить теоретические и практические стороны профессиональной подготовки обучающихся средних специальных образовательных учреждений, готовящих педагогов дошкольного образования, становятся очевидными некоторые противоречия:

– между потребностью подготовить будущего педагога дошкольного образования к формированию у детей основ инженерного мышления и не разработанностью программно-методического обеспечения образовательного процесса;

– между важностью обеспечения качества профессиональной подготовки будущего педагога дошкольного образования и не разработанностью диагностического комплекса по оценке готовности будущего воспитателя к формированию основ инженерного мышления у детей;

– между необходимостью осуществления подготовки педагогов системы дошкольного образования, способных реализовать ИКТ- и Lego-технологии, в частности Lego-конструирование и Lego-программирование, робототехнику, и отсутствием разработанных критериев и показателей, которые могли бы оценить готовность будущего воспитателя формировать у детей основы инженерного мышления.

Выявленные противоречия определили научный аппарат исследования.

Объект исследования: готовность будущего педагога дошкольного образования к формированию у детей основ инженерного мышления.

Предмет исследования: теоретико-методические основы подготовки будущего педагога дошкольного образования к формированию у детей основ инженерного мышления.

Цель исследования: разработать и апробировать в экспериментальной деятельности теоретико-методические основы, обеспечивающие подготовку будущего педагога дошкольного образования к формированию у детей основ инженерного мышления.

Методы исследования: теоретический анализ и изучение психолого-педагогических литературных источников, компаративное исследование нормативных документов и опыта педагогов Российской Федерации, стран ближнего и дальнего зарубежья, Республики Беларусь, обобщение, моделирование, анкетирование педагогов, сравнительный анализ, наблюдение, экспертная оценка, методы математической и статистической обработки данных.

Значение понятия «инженерное мышление» раскрывается в исследованиях методического характера как вид познавательной деятельности, направленный на то, чтобы создавать и эксплуатировать новую высокопроизводительную и надежную технику, разрабатывать прогрессивные технологии, повышать качество продукции за счет автоматизации и механизации производства (Малых, 2008, с. 30). С точки зрения Т.В. Кудрявцева, инженерное мышление представляет собой вид технического мышления, развивающийся в ходе решения конструктивно-технических задач, нацеленных главным образом на исследование, создание с использованием инновационных технологий новой высокоэффективной техники (Кудрявцев, 1975, с. 132).

Приоритетным направлением современной педагогической деятельности является формирование основ инженерного мышления уже у детей дошкольного возраста. Реализация данной задачи на уровне дошкольного образования в перспективе позволит воспитать разносторонне развитую личность, которая станет квалифицированным специалистом, способным с легкостью решать самые сложные конструктивные задачи, выстраивать траекторию

самосовершенствования и саморазвития, основываясь на исследовательской деятельности.

Современное инженерное мышление отличается глубокой научностью. В связи с этим в дошкольных образовательных учреждениях важное место занимает прединженерное мышление как основа мышления инженерного.

В результате исследования нами было дано следующее определение понятия «прединженерное мышление дошкольника»: это *вид познавательной деятельности, направленный в первую очередь на исследование, создание и применение новой высокоэффективной техники, формирующийся в процессе исследовательско-конструкторской, опытно-экспериментальной, творческой деятельности, оперирующей конструкторами различных видов.*

К отличительным признакам прединженерного мышления относится то, что:

- его формирование происходит, прежде всего, в процессе реализации опытно-экспериментальной, исследовательско-конструкторской, творческой деятельности, которая предполагает использование различных конструкторов (Lego Education Wedo, Lego Duplo и т. д.);
- на практике его результатом становится общедоступный рациональный продукт, который появляется во многом благодаря экспериментально-исследовательским способам изучения предметов и явлений окружающей действительности, таким как трансформация, модификация и моделирование, и находит применение в различных областях жизни человека;
- уровень его сформированности непосредственным образом влияет на развитие интеллектуальных способностей детей (сообразительности, находчивости, стремления нестандартно подойти к решению задач, смекалки), исходя из этого, процесс формирования прединженерного мышления осуществляется только с опорой на экспериментальную и конструкторскую основу, он лишен избыточной стандартизации и формализации;
- структура данного вида мышления представлена рациональным, аксиологическим и чувственно-эмоциональным элементами, памятью,

воображением, фантазией, логико-математическим опытом ребенка, его интеллектуальными и творческими способностями, в числе которых можно назвать абстрагирование, анализ, обобщение, сравнение, классификацию, сериацию, умение выяснять закономерности, способности конкретизировать и упорядочивать предметы и явления, что позволяет ему самостоятельно познавать окружающую реальность и преобразовывать ее.

В учреждении дошкольного образования закладывается прочный фундамент знаний, формируются умения и навыки. Вместе с тем требуются специальные условия, технологии, используемые педагогом в процессе формирования основ инженерного мышления, с помощью которых он выстраивает систему педагогического взаимодействия с детьми. Безусловно, организовать подобную работу под силу лишь высококвалифицированным специалистам.

Можно выделить несколько подходов к *обеспечению образовательного процесса, целью которого является* формирование основ инженерного мышления у дошкольников.

1) Информационный подход: развитие у детей дошкольного возраста информационно-коммуникационной компетенции путем внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий.

2) Робототехнический подход: формирование у дошкольников средствами образовательной робототехники простейших основ программирования и инженерно-технического конструирования.

3) Педагого-центрированный подход: подготовка высококвалифицированного специалиста с тем, чтобы он был способен организовать педагогическое взаимодействие с детьми, направленное на формирование и дальнейшее развитие у них основ инженерного мышления.

Методы исследования

К сожалению, сейчас профессиональная подготовка будущего педагога к формированию у дошкольников основ инженерного мышления является неиспользованным ресурсом учреждений как среднего специального, так и

высшего педагогического образования. Анализ Образовательного стандарта среднего специального образования по специальности 2-01 01 01 «Дошкольное образование», квалификация воспитатель дошкольного образования, Типового учебного плана специальности «Дошкольное образование» на уровне среднего специального образования показал, что основной этап профессионального развития специалиста является несовершенным в данном направлении (Об утверждении образовательного стандарта Республики Беларусь среднее специальное образование специальность 2-01 01 01 Дошкольное образование квалификация Воспитатель дошкольного образования, 2019). Соответственно, одной из актуальных и приоритетных задач профессионального образования является значимость разработки и внедрения программно-методического обеспечения не только в рамках реализации Типового учебного плана по специальности 2- 01 01 01 «Дошкольное образование», но и на факультативных занятиях и занятиях объединений по интересам.

В основе разработок лежит инновационная идея, состоящая в следующем: программно-методическое обеспечение предполагает наличие диагностического комплекса по оценке готовности будущего воспитателя формировать у детей основы инженерного мышления. Чтобы диагностировать готовность к формированию у детей основ инженерного мышления будущих воспитателей дошкольного образования, нами используются авторские диагностические средства: анкеты, диагностические проблемные ситуации, анализ продуктов творческой деятельности будущего воспитателя дошкольного образования (авторские игры, методики, планы-конспекты занятий), контент-анализ результатов образовательной деятельности (фотозапись, видеозапись занятий с детьми и др.), карта-бланк наблюдения за деятельностью практиканта.

В ходе исследования рассмотрены классические критерии готовности: мотивационный, личностный, когнитивный, гностический, креативный, технологический, рефлексивный. Актуализированы следующие показатели готовности:

- потребность в совершенствовании образовательного процесса посредством активного применения ИКТ, образовательной робототехники, мультипликации;
- интерес к созданию и использованию образовательных ресурсов с применением ИКТ и конструктора Lego Education Wedo в дошкольных образовательных учреждениях;
- активность поисковой деятельности и педагогическая инициативность к организации процесса формирования у дошкольников основ инженерного мышления;
- наличие совокупности знаний о сущности прединженерного мышления, подходах к его формированию у детей, применении Lego-конструирования и Lego-программирования как инновационного инструмента его формирования;
- умение изучать инновационный опыт с целью поиска и внедрения путей и способов формирования основ инженерного мышления у детей;
- наличие умений наблюдать, анализировать и обобщать педагогические явления для совершенствования процесса формирования основ инженерного мышления у детей;
- способность к решению педагогических задач по эффективному применению Lego-конструирования и Lego-программирования в различных видах детской деятельности;
- умение применять алгоритм формирования основ инженерного мышления у детей, дополняя его инновационными образовательными средствами;
- способности к субъективной оценке результатов своей деятельности, выстраиванию дальнейшей работы по формированию основ инженерного мышления у детей на основе анализа результатов.

В соответствии с методико-центрированным подходом нами разработаны критерии готовности будущих воспитателей дошкольного образования формировать основы инженерного мышления у детей, в их числе: способность к

созданию у детей устойчивой мотивации к инженерно-конструкторской деятельности, способность к управлению процессом технического творчества ребенка, способность к оценке результатов технического творчества ребенка.

В рамках исследования разработана Типовая учебная программа по учебной дисциплине «Методика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе» (далее – программа), которая утверждена постановлением Министерства образования Республики Беларусь 27 декабря 2021 г. № 265. Согласно данной программе изучение теоретических основ применения информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) является неотъемлемым компонентом образовательного процесса, осуществляющегося в дошкольных учреждениях и начальной школе. Также отметим, что данной программой предусмотрено изучение методики формирования знаний, умений и навыков дошкольников и младших школьников; развития способностей организовать проблемное обучение и экспериментирование, предполагающее использование в дошкольных и средних общеобразовательных учреждениях конструктора Lego Education Wedo, интерактивных электронных средств обучения.

Основной целью преподавания учебной дисциплины является формирование профессиональной компетентности будущих воспитателей дошкольного образования, учителей I ступени общего среднего образования в применении ИКТ в образовательном процессе через освоение системы специальных теоретических и практических знаний и навыков, позволяющих формировать основы инженерного мышления у детей, развивать информационную культуру при работе с электронными средствами обучения. Учебная дисциплина рассчитана на 32 учебных часа, 26 из которых занимают практические занятия. Умения, полученные при изучении учебной дисциплины, применяются и закрепляются на учебных и производственных практиках.

С целью эффективной подготовки будущих педагогов на уровне среднего специального образования по данному направлению изучен вопрос обеспечения учебными пособиями учащихся и преподавателей педагогических колледжей.

В ходе проведенного исследования мы выяснили, что в настоящее время имеется множество научных трудов, посвященных теоретическим основам и практическому опыту применения ИКТ как одного из средств обучения и инструментов управления образовательным процессом. В частности, в работах А.П. Ершова, А.А. Кузнецова, Т.А. Сергеевой, Г.К. Селевко, И.В. Роберт освещены различные дидактические проблемы компьютеризации обучения, в свою очередь, методические стороны данного вопроса нашли отражение в работах Б.С. Гершунского, Е.И. Машбица, Н.Ф. Талызиной; наконец, психологические механизмы процесса компьютеризации обучения стали предметом изучения В.В. Рубцова, В.В. Тихомирова и др.

Однако проанализированные материалы не являются учебными пособиями для решения актуализированной проблемы, в них лишь обозначена особая роль современных ИКТ в качестве средств трансформации способов представления, использования, обработки, поиска, доставки информации, содержатся рекомендации по наиболее эффективному включению ИКТ в учебный и воспитательный процесс образовательных учреждений.

Соответственно, инновационной на сегодняшний день является разработка учебного пособия «Методика применения информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе», где обращено внимание на значимые особенности и раскрываются современные подходы применения ИКТ в образовательном процессе, которые ранее не были рассмотрены и представлены.

На сегодняшний день актуальными вопросами являются подготовка педагогических кадров на уровне среднего специального педагогического образования и формирование профессиональной компетентности педагогов в использовании программного обеспечения (Smart Notebook, Windows Movie Maker, электронного конструктора Lego Education WeDo и др.) как средства формирования основ инженерного мышления у детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения. Успешное освоение ими методики работы с данным программным обеспечением, программными образовательными

комплексами, ресурсами позволит организовывать образовательный процесс в дошкольном образовательном учреждении на качественно новом уровне.

Цель пособия: обеспечить программно-методическими основами подготовку будущего педагога дошкольного образовательного учреждения, учителя начальных классов к применению современных ИКТ в образовательном процессе (Smart Notebook, Windows Movie Maker, Lego Education WeDo и др.).

Материал построен по принципу «от теории к практике» и представлен в пособии в пяти разделах, т. е., помимо основного текста, учебное пособие содержит задания для учащихся и ссылки на рекомендуемые литературные и интернет-источники.

В учебном пособии рассматриваются вопросы из области методики применения ИКТ в образовательном процессе учреждений дошкольного образования и начальной ступени общего среднего образования, а именно: теоретическая база внедрения ИКТ в процесс обучения; принципы применения компьютерных средств в учебном процессе; методика разработки и проведения учебных занятий, игр с использованием конструктора Lego Education Wedo, электронных средств обучения; методы и приемы, способствующие формированию умений и способов конструктивно-технической деятельности у дошкольников и младших школьников; формирование основ конструктивного мышления, развитие информационной культуры, интереса к области LEGO-конструирования, робототехники; обеспечение учреждений образования единым информационным пространством, которое охватывало бы всех участников образовательного процесса и все заинтересованные структуры. Помимо этого, в пособии затрагиваются проблемы организации информационного пространства инклюзивной группы, применения информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения воспитанников с учетом особых образовательных потребностей.

Повышению уровня профессиональных компетенций будущих педагогов способствуют факультативные занятия «Соревновательная педагогика» и работа

учащихся на занятиях по интересам «ПрофStart» для студентов 2–3 курсов.

Автор статьи является разработчиком программы факультативных занятий «Соревновательная педагогика», предназначенной для учащихся среднего специального образования по специальности 2-01 01 01 «Дошкольное образование» и соответствующей требованиям образовательного стандарта Республики Беларусь 02-01 01 01-2019 и типового учебного плана. Благодаря реализации данной программы достигается системное использование всей совокупности возможностей и ресурсов образовательного учреждения, нацеленных на формирование и дальнейшее развитие компетенций специалиста в рамках стандартов WorldSkills. Программа факультативных занятий «Соревновательная педагогика» имеет своей основной целью формирование у обучающихся педагогического колледжа средствами соревновательной педагогики профессиональных компетенций в соответствии со стандартами WorldSkills.

Содержание программы факультативных занятий рассчитано на 40 часов и представлено несколькими модулями (интегрированными). В рамках модуля А рассматриваются обучение и воспитание детей дошкольного возраста; содержанием модуля В является установление взаимопонимания с сотрудниками учреждения дошкольного образования, родителями дошкольников или их законными представителями; в ходе освоения модуля С студенты средних специальных учреждений учатся организовывать оздоровительные мероприятия, а также мероприятия, способствующие физическому развитию детей дошкольного возраста, различные виды деятельности и коммуникации дошкольников.

Содержание занятий опирается на единство междисциплинарных связей с основными учебными дисциплинами профессионального компонента, что позволяет осознанно мотивировать к формированию профессиональных компетенций учащихся – будущих педагогов дошкольного образования на основе стандартов WorldSkills средствами соревновательной педагогики.

Факультативные занятия проводятся в разной форме организации и направлены на получение теоретических знаний в ходе практических занятий, на развитие творческого потенциала учащихся.

Важным ожидаемым результатом освоения содержания факультативных занятий является сформированность умений разработать и провести различные формы работы с воспитанниками учреждений дошкольного образования.

Структура и содержание программы объединения по интересам «ПрофStart» подчинены требованиям Типовых программ дополнительного образования обучающихся по общественно-гуманитарному, техническому и социально-педагогическому профилю (направление – профессионально-образовательная деятельность) (Об утверждении типовых программ дополнительного образования детей и молодежи, 2017).

Программа рассчитана на то, чтобы сформировать у будущих воспитателей дошкольного образования профессиональные компетентности, связанные с использованием в образовательном процессе интерактивных электронных средств обучения через освоение системы специальных теоретических и практических знаний и навыков, а также современных подходов в формировании основ инженерного мышления у участников образовательного процесса в учреждении дошкольного образования.

Материал позволяет совершенствовать данную компетентность по трем ее важнейшим составляющим: усвоение специфики применения ИКТ в образовательном процессе; работа с программным обеспечением Smart Notebook, Windows Movie Maker, Lego Education Wedo; овладение умениями и навыками применения современных ИКТ в организации образовательного процесса в системе дошкольного образования, а именно: развитие познавательных способностей детей дошкольного возраста и формирование у них основ инженерного мышления.

Занятия носят систематизирующий и обобщающий характер, позволяя педагогу опираться на ранее полученные знания и сформированные умения при изучении основного курса учебных дисциплин профессионального компонента.

Актуальность организации данного объединения по интересам определяется необходимостью углубления знаний учащихся, завершающих обучение в колледже и стремящихся к высоким результатам на государственных экзаменах. Инновационный подход в совершенствовании профессиональных умений учащихся реализуется посредством применения стандартов WorldSkills.

Для реализации содержания программы используются традиционные и инновационные методы работы. В результате их внедрения в учебный процесс обеспечиваются оптимальные условия для того, чтобы были достигнуты поставленные цели, удовлетворены индивидуальные потребности обучающихся, раскрыты их возможности, учтены интересы, а самое главное – чтобы раскрывался личностный потенциал будущих педагогов дошкольного образования. Предусмотрены разнообразные формы проведения занятий: путешествие в проблему, игра-исследование, дидактическая площадка, творческий поединок, занятие-телепередача, мозговой штурм, тренинг, дебаты, мастер-класс, интервью, деловая (ролевая) игра, устный журнал, турнир знатоков, защита проектов, пресс-конференция, лабораторный практикум, экскурсия и др.

Методы дополнительного образования учащихся профиля профессионально-образовательная деятельность классифицируются на основании структуры педагогической деятельности. Исходя из этого, можно рассматривать следующие группы:

– методы формирования профессиональной компетентности будущих педагогов (диспут, беседа, лекция, рассказ, пример и др.);

– методы совершенствования поведения, профессиональных компетенций учащихся (творческие задания, педагогическое требование, дистанционные методы обучения, приучение, демонстрация, практическая исследовательская работа, иллюстрация, упражнение, самостоятельная работа, работа с литературой и информационными ресурсами и др.);

– методы формирования мотивации учащихся, совершенствования профессиональных компетенций (ситуация успеха, турнир,

дифференцированное обучение, перспектива, поощрение, защита творческих работ и проектов, соревнование, фестиваль, праздник, конкурс и др.);

– методы, позволяющие контролировать и оценивать профессиональные компетенции учащихся (рефлексивные методы, наблюдение, ранжирование, анкетирование, интерактивные методы, тестирование, устный и письменный контроль, самоконтроль, анализ результатов деятельности учащихся и др.).

Программа дополнительного образования профиля профессионально-образовательная деятельность реализует следующие педагогические технологии: технологии интерактивного обучения, коллективной творческой деятельности WorldSkills, проблемного обучения, проектной деятельности, дифференцированного обучения, мастерских, модульного обучения и др.

Результаты исследования

Результаты проведенной работы за период с сентября 2020 года по январь 2022 года подтверждают эффективность разработанных нами программ по подготовке будущих воспитателей дошкольного образования к применению ИКТ в образовательном процессе, использованию в качестве эффективного инновационного инструмента образовательной робототехники, благодаря чему происходит формирование основ инженерного мышления старших дошкольников. В ходе исследования было организовано обучение студентов 319Д группы (25 человек) по разработанным программам факультативных занятий «Соревновательная педагогика» и объединения по интересам «ПрофStart». Группа 119Д проходила обучение в соответствии с учебным планом учреждения образования. Анализ полученных результатов показал, что уровень сформированности профессиональных компетенций учащихся группы 319Д (3 курс) повысился в сравнении с группой учащихся 119Д (3 курс). Данные отражены в диаграмме (рис. 1).

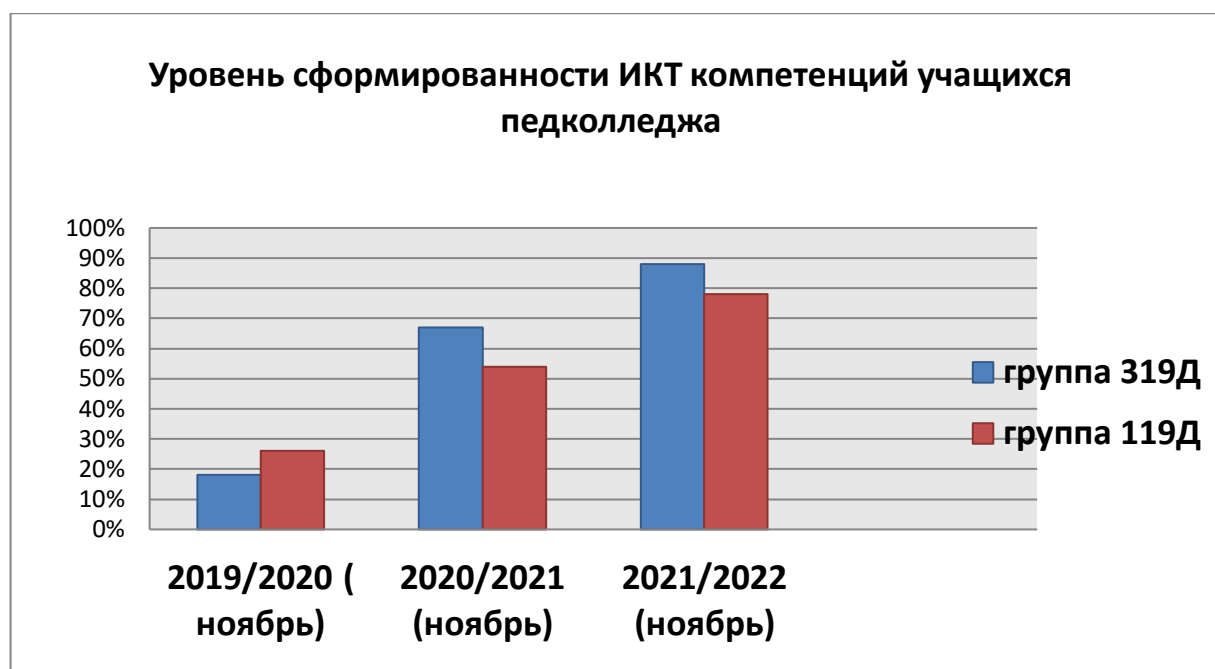


Рис. 1. Сравнительный анализ уровня сформированности ИКТ компетенций у учащихся групп 319Д и 119Д

Положительная динамика прослеживается и в формировании профессиональных навыков применения современного программного обеспечения с целью совершенствования организации обучения и повышения качества образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении (рис. 2).

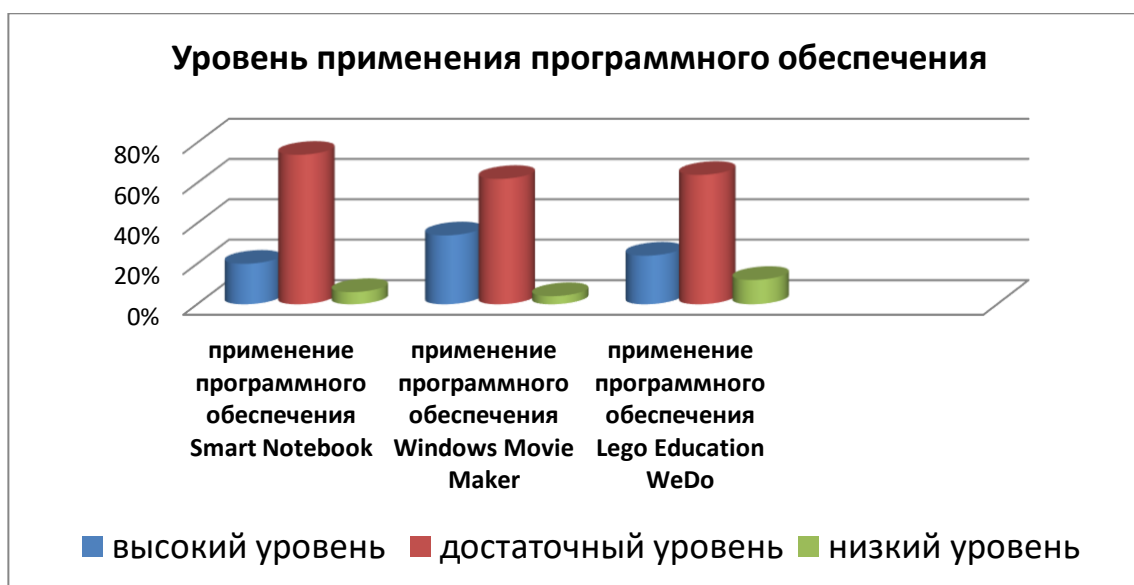


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня сформированности профессиональных навыков применения программного обеспечения

(Smart Notebook, Windows Movie Maker, Lego Education Wedo) у учащихся групп 319Д и 119Д

Заключение

Таким образом, системная работа, основанная на деятельностном и компетентностном подходах, организованная в рамках реализации разработанного программно-методического обеспечения: Типовой учебной программы по учебной дисциплине «Методика применения ИКТ в образовательном процессе», содержания авторских программ факультативных занятий «Соревновательная педагогика», занятий по интересам «ПрофStart» для учащихся 2–3 курсов, а также активное их включение в конкурсное движение, накопление опыта решения конкурсных заданий WorldSkills, знакомство с материалом, размещенным на персональном сайте педагога Н.В. Пролыгиной «К вершинам профессионального мастерства», позволяет успешно формировать информационно-коммуникационную компетентность и осуществлять подготовку будущих специалистов в области дошкольного образования к формированию основ инженерного мышления у своих воспитанников.

В результате исследования научно обоснованы сущность и структура готовности воспитателя дошкольного образовательного учреждения к тому, чтобы формировать у дошкольников основы инженерного мышления, разработана и охарактеризована модель подготовки воспитателя дошкольного образовательного учреждения (на базе среднего специального образования) к тому, чтобы формировать у дошкольников основы инженерного мышления, разработан и апробирован диагностический комплекс, позволяющий оценить готовность воспитателя дошкольного образовательного учреждения к тому, чтобы формировать у дошкольников основы инженерного мышления, разработано и апробировано программно-методическое обеспечение образовательного процесса по подготовке воспитателя дошкольного образовательного учреждения (на базе среднего специального образования) к тому, чтобы формировать у дошкольников основы инженерного мышления.

Литература

1. Об утверждении образовательного стандарта Республики Беларусь среднее специальное образование специальность 2-01 01 01 Дошкольное образование квалификация Воспитатель дошкольного образования [утв. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 15.03.2019 №24] (2019). *Нац. реестр правовых актов Респ. Беларусь 29.05.2019. № 8/34198.*
2. Об утверждении типовых программ дополнительного образования детей и молодежи [утв. Постановление Министерства образования Республики Беларусь 06.09.2017 № 123] (2017). *Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь.* Получено с <https://pravo.by/document/?guid=3961&p0=W21732482p>
3. Годунова, Е.А. (2017) Многомерный взгляд на мир, или STEM, STEAM, STREAM подходы в образовательной практике. Получено с <https://edugalaxy.intel.ru/index.php>.
4. Гутарева, Н.Ю. (2020) Учет практического инженерно-технического мышления будущих специалистов в обучении иностранным языкам. Получено с <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1283>.
5. Жук, О.Л. (2009) Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск : РИВШ.
6. Кудрявцев, Т.В. (1985) Психология технического мышления. М.: Педагогика.
7. Малых, Г.И. (2008) История и философия науки и техники: методическое пособие для аспирантов и студентов всех форм обучения. Иркутск: ИрГУПС.
8. Меерович, М.И. (2003) Технология творческого мышления : практическое пособие. *Библиотека практической психологии.* Минск : Харвест.
9. Миназова, Л.И. (2015) Особенности развития инженерного мышления детей дошкольного возраста. *Молодой ученый.* 17. 545–548. Получено с <https://moluch.ru/archive/97/20543/>

10. Anwar, S. A (2019) Systematic Review of Studies on Educational Robotics. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*. 2019. Vol. 9. 19–42.
11. Bers, M. (2002) Teachers as Designers: Integrating Robotics in Early Childhood Education. *Information Technology in Childhood Education*. 2002. 123–145.
12. Bers, M. (2013). Ready for robotics: Bringing together the T and E of STEM in early childhood teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*. 2013. 21(3). 355–377.
13. Elkin, M. (2014) Implementing a Robotics Curriculum in an Early Childhood Montessori Classroom. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2014. Vol. 13. 153–169.
14. Isnaini, R. (2018) The Influence of Educational Robotics to Computational Thinking Skill in Early Childhood Education. *ICCSET 2018, October 25-26, Kudus, Indonesia*. 2018. 617–626.