

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. Пушкина

XXVII Царскосельские чтения

Год педагога и наставника

*В ДВУХ ТОМАХ
ТОМ 1*

Материалы международной научной конференции

18–19 апреля 2023 г.

(Текстовое электронное издание)

Санкт-Петербург
2023

УДК 378:005.963.3(08)
ББК 74.484я045я431
Ц19

Редакционная коллегия: проф. Т. А. Бороненко,
проф. В. А. Верременко,
проф. Т. С. Комиссарова,
проф. Л. В. Коновалова,
проф. О. Ю. Левченко,
доц. М. А. Солдатова

Ц19

XXVII Царскосельские чтения. Год педагога и наставника:
материалы международной научной конференции, 18–19 апреля
2023 г., Санкт-Петербург: в 2 т. – Т. 1 / под общ. ред.
Л. М. Кобриной. – Санкт-Петербург: ЛГУ имени А. С. Пушкина,
2023. – 1 CD-ROM. – Систем. требования: ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц);
Windows 7/8/10; 2 Гб; CD-ROM; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с
титул. экрана. – Текст: электронный.

ISBN 978-5-8290-2117-7 (т. 1)

ISBN 978-5-8290-2116-0

В сборнике представлены материалы международной научной конференции «XXVII Царскосельские чтения», в которой традиционно принимают участие ведущие российские и зарубежные учёные, преподаватели, специалисты-практики, представители общественных организаций и учреждений культуры, науки и образования.

Издание адресовано широкому кругу специалистов, в том числе научно-педагогическим работникам и административно-управленческому персоналу образовательных организаций всех уровней, аспирантам и студентам.

УДК 378:005.936.3(08)
ББК 74.484я045я431

ISBN 978-5-8290-2117-7 (т. 1)
ISBN 978-5-8290-2116-0

© Авторы, 2023
© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2023

Электронное научное издание

Программное обеспечение, использованное для подготовки издания:
MS Office, Adobe Acrobat DC

Редакторы: *Л. М. Григорьева, С. К. Довбышенко,
В. А. Паршутина, Е. Н. Рыбинская, А. А. Титова*
Техническая обработка *Н. П. Никитина*

Подписано к использованию: 07.06.2023
Заказ № 1875
Тираж 100 экз.
Объем издания: 2,42 Мб
1 CD-ROM

Минимальные системные требования
ПК (AMD, Intel, 1,5 ГГц); Windows 7/8/10; 2 Гб; 500 Мб; CD-ROM;
Adobe Acrobat Reader

Программное обеспечение, использованное для подготовки издания:
MS Office, Adobe Acrobat DC

Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10
www.lengu.ru; pushkin@lengu.ru; тел. +7 (812) 451-91-76

Содержание

<i>Р. Е. Булат, Х. С. Байчорова</i> Нормативные правовые основы наставничества в образовании: проблемы и перспективы	10
<i>Т. Б. Князева</i> Позиция и функции наставника в современных стратегиях развития образования и новой системе разделения труда.....	21
<i>К. М. Нагымжанова</i> Наставничество в образовательной среде: опыт и современность.....	26

НАСТАВНИК, ПЕДАГОГ, ЧЕЛОВЕК В ИСТОРИИ РОССИИ

<i>З. А. Аксютина</i> Педагогическое наследие Магжана Жумабаева	33
<i>М. В. Асалханова, С. А. Клубника</i> К. С. Петров-Водкин – художник и автор педагогической системы.....	36
<i>М. С. Бакариус</i> Хлебные запасные магазины в Санкт-Петербургской губернии в первой половине XIX в.....	41
<i>В. Д. Карандашов</i> Моряк. Учёный. Педагог высшей военной квалификации	45
<i>В. В. Карпова</i> Чтение периодических изданий народными учителями в России на рубеже XIX–XX вв.	53
<i>В. И. Колесов</i> Роль педагогического наставничества в образовательном пространстве	57
<i>Г. Д. Корнеев</i> Профессионально-технические училища Гатчины в начале 1970-х гг. по материалам городской периодической печати	60
<i>Е. В. Никуленкова</i> М. Н. Покровский как педагог и наставник в воспоминаниях учеников.....	64
<i>Т. Л. Петрова</i> Образ наставника в трудах К. Д. Ушинского	68
<i>Е. А. Селиверстова</i> Санитарно-гигиеническое состояние народных школ Санкт-Петербургской губернии в конце XIX – начале XX в.	71
<i>Л. Н. Семенова</i> Народный учитель на рубеже XIX–XX вв.: «быть на высоте своего призвания».....	73
<i>А. В. Чижов</i> «Грамота – путь к коммунизму» – к вопросу о культурно-просветительской деятельности института военных комиссаров среди бойцов Рабоче-Крестьянской Красной армии в 1918–1919 гг.	77
<i>Е. Л. Яковлева</i> Мнение К. Д. Ушинского по вопросу преобразования учебно-воспитательной работы в Гатчинском сиротском институте	81

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА

<i>О. С. Дмитриев</i> Бытовая грамотность юношества как социально-педагогическая проблема.....	86
<i>А. Н. Жернакова</i> Основные направления взаимодействия куратора и студенческой академической группы.....	93
<i>А. В. Любова, А. В. Самсонова</i> Наставническая деятельность в формате этнокультурного воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья.....	97
<i>Н. С. Малякова</i> Пути развития института наставничества в педагогическом опыте Всеволожского района Ленинградской области	101
<i>М. И. Морозова</i> Совершенствование компетентности педагогов в формировании у школьников базовых российских ценностей как актуальная задача современного образования	105
<i>Т. Г. Мороз, Н. И. Кисляков, А. А. Саватеева</i> Индивидуальный образовательный маршрут как инновационная стратегия наставничества в педагогическом сопровождении одаренных детей дошкольного возраста	109

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

<i>Л. Н. Ананьина</i> Роль рефлексии в процессе самообразования учителя.....	113
<i>М. А. Васильева, М. В. Ежова, И. С. Ковальчук</i> Освоение модели «Перевернутый класс» технологии смешанного обучения с помощью педагогического подхода Lesson Study в Школе молодого педагога МОБУ «ЦО «Кудрово»	115
<i>С. П. Волошкина</i> Наставничество как инструмент непрерывного профессионального образования.....	128
<i>Е. И. Выдро, В. И. Тельменева, Г. И. Хомяк</i> «Азбука добра и вежливости» как средство формирования духовно-нравственных отношений у старших дошкольников	132
<i>И. П. Горелов</i> Современные тенденции непрерывного образования: теоретические и прикладные аспекты в профессиональной подготовке иностранцев.....	137
<i>М. В. Груздева</i> Повышение аксиологической грамотности учителя начальной школы как ведущий фактор формирования нравственного поведения у школьников в современных условиях	141
<i>А. И. Евсикова</i> Интегративные процессы в непрерывном профессиональном образовании специалистов гражданской авиации.....	145

<i>О. Г. Жукова</i> Дидактические основы проектирования и организации самостоятельной работы слушателей курсов повышения квалификации в условиях дистанционного обучения	148
<i>Т. В. Закутняя</i> Профессионально-этические качества педагога в инклюзивной среде колледжа	153
<i>И. Е. Кузьмина</i> Современные тенденции непрерывного образования: гражданско-патриотическое развитие современного учителя	157
<i>М. Е. Лихачева</i> Принципы формирования устной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в процессе непрерывного обучения русскому языку в военном вузе	171
<i>С. И. Лустин, Е. В. Овчинникова</i> Современные информационные формы контроля знаний в системе непрерывного профессионального образования	176
<i>А. В. Ничагина</i> Инновационные методы выявления у студентов уровня готовности к овладению понятийным аппаратом Федеральной программы	179
<i>П. А. Ноздров</i> Стратегии согласования планируемых результатов обучения с содержанием дисциплин и контролем их освоения на примере ступени высшего образования	182
<i>Р. И. Нуретдинов, В. В. Королёв</i> Применение проектного метода при реализации междисциплинарности в рамках образовательной программы «Прикладная информатика»	186
<i>А. Ю. Петров</i> Системный подход к аттестации учителей географии образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области	189
<i>М. Н. Попова</i> Наставничество как стратегия непрерывного образования в области финансовой грамотности	192
<i>А. В. Потоцкий</i> Использование технологии «Веб-квест» при формировании исследовательской компетентности учащихся	195
<i>Г. В. Радченко</i> Дистанционное образование: преимущества и недостатки	198
<i>И. А. Сиялова, С. В. Иванова, И. В. Капралова</i> Предмет критического мышления в непрерывном педагогическом образовании	204
<i>Н. Ю. Соколов</i> Влияние профориентации на формирование социальных (гибких) компетенций у обучающихся	208
<i>М. А. Фотин, Т. П. Фотина</i> Развитие компетенций в тандемах наставничества «студент – студент»	210

<i>Н. А. Яцевич</i> Ординатура как ступень непрерывного медицинского образования врачей-педиатров	215
---	-----

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>О. А. Андреева, М. Ю. Андреева</i> Опыт внедрения наставничества в образовательном учреждении	219
<i>О. П. Бурдакова</i> Наставничество в контексте управления знаниями педагогического коллектива	222
<i>А. И. Жилина</i> Современная нормативная база о наставничестве в системе непрерывного образования	229
<i>Т. С. Комиссарова, А. В. Скворцов</i> Мемориальные походы студентов как сохранение исторической памяти (о духовно-нравственном воспитании)	235
<i>А. Ю. Петров</i> Результативное взаимодействие преподавателей в системе наставничества: проблемы и перспективы	240
<i>А. Н. Смолонская</i> Компетентностная основа наставничества как фактор профессионального становления педагогических кадров	243

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>И. В. Батурина, Т. Ю. Горшкова</i> Технология IoT: применение в сфере образования	247
<i>Т. А. Бороненко, В. С. Федотова</i> Возможности цифровой образовательной среды в организации проектной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС	250
<i>А. В. Голанова, Е. И. Голикова</i> Использование учебных моделей компьютера при изучении основ архитектуры компьютера на уроках информатики в школе	255
<i>А. В. Кайсина, А. С. Пухова</i> Государственная аккредитация образовательной деятельности в условиях цифровизации образования	261
<i>В. В. Королёв, Р. И. Нуретдинов</i> Обзор подходов к определению понятия «цифровая компетентность педагога»	264
<i>Е. П. Кунаева, М. А. Еремеев, Л. С. Полякова, А. А. Склад</i> Анализ и визуализация рынка недвижимости Санкт-Петербурга за период с 2005 по 2022 гг. как реализация общепрофессиональной компетенции бакалавров по направлению Землеустройство и кадастры	269
<i>И. А. Лебедева, И. Н. Пальчикова</i> Учебно-методическое сопровождение онлайн-обучения на платформе Google Класс	274

<i>Н. С. Майкова</i>	
Формирование цифровых навыков обучающихся при решении задач землеустройства с использованием различных программных продуктов.....	281
<i>А. А. Нечай, Е. В. Федоркевич</i>	
Что такое цифровой след и можно ли его скрыть?	284

РОЛЬ ПЕДАГОГА, ТРЕНЕРА, НАСТАВНИКА В СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

<i>А. Н. Дудус, С. Б. Лопатин</i>	
Применение искусственного интеллекта в процессе физической подготовки	289
<i>Ю. М. Зубарев, С. В. Бульбанович</i>	
Педагогическое совершенствование в процессе становления спортивного мастерства в циклических видах спорта	294
<i>Р. А. Истомин</i>	
Сущность личностной ценности в контексте формирования мотивационно-ценностного отношения к деятельности	296
<i>И. В. Кивихарью</i>	
Личностно-ориентированный подход педагога к физическому воспитанию студентов вуза традиционного прикладного искусства.....	299
<i>Е. С. Никитина, Л. С. Сорокина</i>	
Роль тренера в студенческой команде по баскетболу.....	302
<i>Г. Б. Николенко, Н. Л. Умнякова, М. А. Лаптева</i>	
Мотивация профессионального роста педагогов в дошкольном образовательном учреждении в условиях ФГОС	306
<i>Л. В. Никулин, М. К. Хрусталева, В. П. Полищук</i>	
Роль тренера в организации дистанционных занятий с ветеранами	310
<i>М. В. Рейнгардт, С. А. Давыдова</i>	
Роль наставничества при проведении уроков лечебной физической культуры	312
<i>Г. В. Скорохватова, Д. Е. Коновалов</i>	
Готовность бакалавров института физической культуры и спорта к решению задач практической работы по лыжной подготовке	315
<i>Ю. В. Смирнова, Е. Г. Сайкина</i>	
Роль педагога физической культуры в организации психофизической подготовки и реабилитации участников специальной военной операции – обучающихся вуза	318
<i>О. Н. Соловьев</i>	
Наставник в тхэквондо.....	323
<i>А. А. Сомкин</i>	
Структура занятий скандинавской ходьбой со студентами творческого высшего учебного заведения	326
<i>Д. С. Софшин, М. А. Солдатова, Е. В. Попова</i>	
Современные аспекты профессионального образования будущих учителей физической культуры	330
<i>С. В. Титовец, Р. А. Истомин, Р. А. Голиков</i>	
Роль тренера в становлении футболиста.....	333

<i>Е. И. Тусеева, Е. В. Короткова, В. А. Нуждин</i> Использование персональных электронных устройств самоконтроля физического состояния занимающихся на самостоятельных занятиях физической культурой	336
<i>В. В. Фарбей, Е. Г. Жевлаков</i> Влияние применения дыхательных тренажеров на функциональные показатели биатлонистов	339
<i>О. Н. Федорова, Т. П. Елисеева</i> Физическая активность, как фактор, формирующий психологический портрет пожилого человека	343
<i>Е. Э. Червякова, Н. В. Седых</i> Формирование у детей и подростков потребности к здоровому образу жизни.....	347
Сведения об авторах	350

Нормативные правовые основы наставничества в образовании: проблемы и перспективы

Решение руководства нашего государства об объявлении 2023 года Годом педагога и наставника является не только подтверждением признания существующих в образовании проблем, но и импульсом к активизации усилий всего Российского общества для их решения [1].

В Российской Федерации ежегодно из образовательных организаций высшего образования выпускается более 85 тысяч бакалавров, специалистов и магистров по укрупнённой группе направлений подготовки и специальностей 44.00.00 Образование и педагогические науки. Однако решение проблемы кадрового обеспечения общего образования остаётся актуальной. Ситуация с низкими показателями первичного трудоустройства выпускников усугубляется значительной текучестью кадров в категории учителей «молодой специалист» [2].

Проведённый в рамках нашего исследования опрос педагогических работников со стажем работы в общеобразовательных организациях до 5 лет подтвердил наличие ряда трудностей выпускников после трудоустройства. Так, например, около 43,6 % опрошенных из 103 респондентов подтвердили, что срок их адаптации мог бы быть менее продолжительным, а ещё 45,6 % респондентов затруднились ответить на этот вопрос. Лишь 9,7 % опрошенных придерживаются мнения в том, что весь потенциал в сокращении сроков их адаптации был исчерпан. Поэтому одним из актуальных вопросов развития российского образования следует признать адаптацию выпускников по укрупнённой группе направлений подготовки и специальностей 44.00.00 Образование и педагогические науки [3].

Одним из направлений решения вопросов адаптации в педагогической науке принято считать развитие института наставничества, который встречался ещё в древнегреческой мифологии. К.Д. Ушинский считал, что существует прямая зависимость профессиональной адаптации личности от уровня педагогического мастерства и знаний наставника [4; 5].

В настоящее время на развитие института наставничества направлен ряд таких общественных инициатив как «Объединение наставников», «Национальный ресурсный центр наставничества», «Союз Наставников России». Это стало следствием результатов организованного в 2018 г. Всероссийского форума «Наставник», по итогам которого был сформирован перечень поручений Президента РФ.

Видимо, поэтому Постановлением Правительства РФ от 07.10.2021 N 1701 (ред. от 01.12.2022) в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» были внесены изменения, в том числе касающиеся введения новых квалификационных категорий от молодого

педагога до педагога-методиста и педагога-наставника: *«Планируется создание системы непрерывного профессионального роста, задающей карьерную вертикаль от молодого педагога до педагога-методиста и педагога-наставника (путем введения соответствующих квалификационных категорий), внедрение программы наставничества с привлечением в качестве наставников учителей предпенсионного и пенсионного возраста, молодых учителей в части развития компетенций по информационно-коммуникационным технологиям, адресное повышение квалификации и методическая поддержка педагогов»* [6].

При этом обращает на себя внимание отсылка к возрасту педагогов-наставников, что, на наш взгляд, может привести к юридическим недоразумениям при присвоении этой квалификации. Более того, часть этой сложноподчинённой фразы о молодых учителях, на наш взгляд, относится не к наставничеству, а, скорее, к повышению квалификации педагогических работников [6].

Вопросы наставничества в образовании отражены и в нацпроекте «Образование», в том числе в задаче 5: *«Внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций»* и в задаче 8: *«Создание условий для развития наставничества, поддержки общественных инициатив и проектов, в том числе в сфере добровольчества (волонтерства)»*. При этом более широко поставленная задача № 5, на наш взгляд, может включать вопросы наставничества педагогических работников, а задача № 8 – наставничество и педагогических работников, и обучающихся [7].

Кроме того, в целевом показателе федерального проекта «Современная школа», являющегося составной частью нацпроекта «Образование», уточнено: *«до конца 2024 года не менее 70 % обучающихся общеобразовательных организаций будут вовлечены в различные формы сопровождения и наставничества»*. Анализ этих документов показал, что организация наставничества в большей мере направлена на обучающихся, а наставничество молодых педагогов в данном документе, видимо, скрыто под одной из форм *«поддержки и сопровождения в первые три года работы»* [7; 8].

Вместе с тем дифференциация наставничества на наставничество обучающихся и наставничество педагогических работников чётко прослеживается в Методических рекомендациях Минпросвещения России 2020 и 2021 годов соответственно [9; 10].

Так, Распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. N P-145 была утверждена методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования. При этом в письме Минпросвещения

России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» также акцент сделан на наставничество обучающихся [9].

Более того, вопросы наставничества закреплены и в Федеральном законе от 14 июля 2022 г. N 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи», но в нём речь идёт не только об обучающихся, но и о тех детях и молодёжи, которые осваивают образовательные программы вне образовательных организаций. При этом в законе и в Приказе Минпросвещения России от 11.11.2022 N 976 вводится новое понятие «участник-наставник», которое никак не коррелирует с планируемым введением новых квалификационных категорий педагогических работников [11; 12].

Значительное число мероприятий спланировано в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 18 февраля 2023 г. № 399-р, утвердившем план основных мероприятий по проведению в Российской Федерации Года педагога и наставника. Часть этих мероприятий была обсуждена на заседании созданного Координационного совета Минпросвещения России по наставничеству, в том числе проведение Всероссийского форума «Я – Наставник», программа которого будет направлена на обсуждение развития наставничества *«как механизма воспитания ребенка высоконравственной личностью, разделяющей российские традиционные духовные ценности и обладающей актуальными знаниями и умениями»*, а не на развитие наставничества начинающих педагогов.

Вместе с тем в письме Министерства просвещения РФ и Общероссийского Профсоюза образования от 21 декабря 2021 г. NN АЗ-1128/08, 657 «О направлении Методических рекомендаций по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях» указано о создании в рамках национального проекта "Образование" Единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, одним из ключевых направлений которой определено *«развитие наставничества педагогических кадров, являющееся эффективным инструментом профессионального роста педагогических работников общего, среднего профессионального и дополнительного образования»* [10].

Применение нового термина «педагогические кадры» в этом тексте, видимо, является производной от «педагогических работников и управленческих кадров». Это уточнение важно потому, что различия в понятийном аппарате при решении финансовых вопросов могут стать причиной возникновения юридических [10].

Необходимо также отметить и факт того, что, как следует из текста вышеназванных методических рекомендаций, при разработке *«системы научно-методического сопровождения педагогических работников и*

управленческих кадров» учитывались положения законодательства в области образования и трудовых отношений, а также других нормативных правовых актов. Однако наш поиск упоминания понятий «наставник» и «наставничество» в актуальных редакциях Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ и Трудового кодекса Российской Федерации от 30.12.2001 N 197-ФЗ положительных результатов не принёс. При этом нами было уточнено, что в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ установлено понятие «педагогический работник», а не «педагогический кадр» [10; 13].

Вместе с тем понятие «педагогические кадры» применено в Распоряжении Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», в котором понятия «наставник» и «наставничество» также не упоминаются [14].

Эти понятия отсутствуют и в перечне трудовых функций педагогических работников, изложенных как в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н), так и в проекте нового профессионального стандарта [15].

Следует отметить, что в документах на уровне Правительства Российской Федерации наставничеству придан официальный статус, однако он распространяется только среди должностей государственных служащих. При этом в Письме Минтруда России от 28.05.2020 N 18-4/10/П-4994 определён методический инструментарий по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации [16; 17].

Противоречивость и отсутствие корреляции между нормативными правовыми документами признаётся и в тексте Методических рекомендаций Минпросвещения России по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях: *«Главная проблема наставничества в образовании на сегодняшний день – неопределенность его концептуально-методологического и нормативного правового статуса, что существенно затрудняет его "превращение" в широкое социально-педагогическое явление. Наставничество в образовании развивается преимущественно как волонтерское движение»*. При этом указывается на наличие потребности в трансформации наставничества *«в регламентированный вид профессиональной деятельности в образовании»* [10].

В этом документе также рекомендуется подготовленное решение и отмечается, что *«Одним из путей разрешения данного противоречия яв-*

ляется разработка и внедрение системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях». Такая система предназначена для органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования: «она позволит встроить существующие на региональном и муниципальном уровне практики наставнической деятельности в единую федеральную систему научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров, разработанную на федеральном уровне, а также окажет практическую помощь в нормотворческой деятельности с учетом региональной специфики и потребностей конкретных образовательных организаций». Помимо этого, в документе отмечается, что «система (целевая модель) наставничества позволит скоординировать развитие практик наставничества с внедрением новой квалификационной категории "педагог-наставник"» [10].

Более того, при рассмотрении элементов предлагаемой системы среди других мы обнаружили: «нормативное правовое обеспечение наставнической деятельности, направленное на повышение правового статуса наставничества и наставников». Поэтому вполне обоснованными являлись ожидания практической помощи «в разработке необходимых локальных нормативных правовых актов по развитию системы наставничества» от Методических рекомендаций по внедрению (применению) системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях [10].

Однако далее в анализируемых методических рекомендациях приводится положение о том, что «ввиду отсутствия в настоящее время разработанных правовых механизмов организации наставничества педагогических работников в системе образования и в целях минимизации риска неправомерного нормотворчества образовательными организациями рекомендуется использовать имеющиеся правовые возможности для регулирования наставнической деятельности педагогических работников». При этом важнейшим нормативным правовым условием осуществления наставнической деятельности определено выполнение педагогическими работниками «дополнительных обязанностей по наставничеству, не входящих в их должностные обязанности, на добровольной основе и за дополнительные меры стимулирования» [10].

Поэтому рекомендуется письменное согласие наставника на выполнение наставнических обязанностей, а также самостоятельное регулирование образовательными организациями выполнения педагогическими работниками дополнительной работы по наставнической деятельности коллективным договором, дополнительными соглашениями к их трудовому договору, положением об оплате труда и иными локальными нормативными актами в соответствии с трудовым законодательством [10].

При этом реалии финансирования общеобразовательных организаций таковы, что наставничество не имеет целевых надбавок, как, например, за классное руководство. Поэтому увеличение дополнительных выплат за наставничество повлечёт за собой сокращение дополнительных выплат за другие особенности профессиональной деятельности или выполнение дополнительных обязанностей [18].

В связи с этим руководителям рекомендовано более широко применять нематериальные способы стимулирования, которые не требуют прямого использования денежных и иных материальных ресурсов [10].

На региональном уровне для популяризации роли наставника и повышения его статуса рекомендуются такие меры, как организация и проведение фестивалей, форумов, конференций наставников на региональном и федеральном уровнях; проведение конкурсов профессионального мастерства и т. д., организация сообществ (ассоциаций) наставников, проведение конкурсов на лучшего наставника с вручением премий [10].

Среди стимулирующих мер общегосударственного значения можно выделить одну из государственных наград Российской Федерации – знак отличия "За наставничество". Им награждаются лучшие наставники молодежи из числа учителей, преподавателей и других работников образовательных организаций [10].

Также в качестве меры стимулирующего характера следует отметить ведомственную награду Минпросвещения России – нагрудный знак «Почетный наставник», учрежденный приказом Минпросвещения России от 1 июля 2021 г. N 400 «О ведомственных наградах Министерства просвещения Российской Федерации». Нагрудным знаком «Почетный наставник» также награждаются лучшие наставники молодежи из числа учителей, преподавателей и работников образовательных организаций [10].

Приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 13 августа 2021 г. N 748 «О ведомственных наградах Министерства науки и высшего образования Российской Федерации» учреждён нагрудный знак «Почётный наставник». Подобные приказы имеют Министерство спорта Российской Федерации, Министерство культуры Российской Федерации, Федеральное агентство по делам молодежи, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки и другие министерства и ведомства [10].

Кроме того, образовательная организация может принять участие в грантовых программах, поддерживающих развитие системы наставничества. Так, например, несмотря на инженерную составляющую в названии, в Постановлении Правительства РФ от 8 апреля 2022 г. N 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ» указаны направления подготовки и специальности, которые реализуются и в гуманитарных образовательных организациях. В то же время Министерством экономического развития Российской Федерации (Приказ

от 7 октября 2021 г. N 612) учреждён Всероссийский конкурс «Лучшие практики наставничества» [10; 19; 20].

Вместе с тем в Методических рекомендациях Минпросвещения России по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях срок её внедрения был определён как «конец 2022 года» [10]. Поэтому 6 декабря 2022 года был подписан Приказ Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области № 45 «*Об утверждении Положения о наставничестве для педагогических работников образовательных организаций Ленинградской области, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ и образовательных программ среднего профессионального образования*» [21].

В нём были уточнены определения «наставник» и «наставляемый», так как в Методических рекомендациях Минпросвещения России по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях и Приложении № 1 к ним были даны разные определения [21].

В связи с окончанием срока внедрения системы наставничества педагогических работников в образовательных организациях Российской Федерации в феврале 2023 года мы провели опрос 103 педагогических работников со стажем работы в общеобразовательных организациях до 5 лет [22]. Он показал, что:

73,8 % респондентов считают, что у их коллег часто возникают мысли о смене работы;

63,1 % респондентов регулярно задумывались о смене места работы;

у 14,6 % респондентов не был назначен наставник;

у 41,7 % респондентов наставник был назначен формально;

29,1 % респондентов не готовы принимать помощь наставника;

68,4 % респондентов считают, что наставник не обладает требуемой компетентностью;

13,6 % респондентов считают, что наставник замедлил адаптацию молодого учителя;

54,4 % респондентов считают, что наставник никак не повлиял на адаптацию;

73,8 % респондентов на момент опроса испытывали трудности в профессиональной деятельности;

65 % респондентов на момент опроса испытывали дискомфорт в ходе работы с детьми или коллегами.

Приведённые данные коррелируют с результатами исследования Т.В. Гаврутенко в том, что 72 % из учителей-наставников отмечают недостаточный уровень знаний и владение технологиями наставничества. Вместе с тем приведённые данные опроса не являются окончательными и требуют более глубокого анализа [23].

Поэтому мы можем предположить, что оценка результативности и эффективности реализации системы наставничества педагогических работников, выполняемая по рекомендуемой модели Дональда Кирпатрика, даст противоположные результаты. Однако возникает вопрос к современным достижениям педагогической и психологической наук о рекомендации Минпросвещения России более новых, учитывающих отечественные особенности моделей оценки именно наставничества, а не тренингов. Так, например, даже в американской практике данная методика была усовершенствована пятым критерием [10; 24].

В любом случае, фактом остаётся то, что противоречивость требований к педагогу-наставнику и к оценке его работы привело к тому, что порядок присвоения квалификационных категорий «педагог-методист» и «педагог-наставник» на момент подготовки данного материала не утверждён. Поэтому мы отслеживаем траекторию подготовки Законопроекта N 1075801-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу повышения статуса педагогических работников» и полагаем, что после принятия нового Федерального закона будут унифицированы и другие нормативные правовые акты, в том числе и в области наставничества [25].

Таким образом, анализ нормативных правовых основ наставничества в образовании показал, что:

- дефицит способных и мотивированных к процессу и результату наставничества педагогических работников из числа соответствующих формализованным требованиям предопределяет формализацию наставничества, при которой нивелируется заинтересованность наставляемого;

- концептуально провозглашённая трансформация наставничества «в регламентированный вид профессиональной деятельности в образовании» требует законодательного закрепления понятий «наставничество», «наставник», «наставничество педагогических работников», «наставничество обучающихся»;

- законодательное закрепление понятий «наставничество», «наставник», «наставничество педагогических работников», «наставничество обучающихся» позволит унифицировать применение этих понятий на всех уровнях нормативных, правовых и других руководящих документах, а также методологических и методических документах, что позволит избежать недоразумений и конфликтов;

- повышение статуса педагогических работников до категории «педагог-наставник» не принесёт ожидаемого повышения эффективности, если не будут разработаны чёткие и понятные им требования к осуществлению наставнической деятельности, к критериям её оценки и к её стимулированию;

- уточнение требований к «наставнику», а также границ, содержания, условий осуществления, места и роли «наставничества педагогических работников» и «наставничества обучающихся» в реальной профессиональной педагогической деятельности позволит перенести

акцент с формализованных процедур на содержательные вопросы наставничества.

Поэтому мы считаем, что законодательное уточнение понятий в области наставничества в образовании может стать внешним импульсом для самоорганизации личностных структур сознания педагогических работников как источника и механизма самоорганизуемого творчества. Так, Президент Российской Федерации Владимир Путин в Послании Федеральному Собранию подчеркнул: *«Правительству совместно с парламентариями потребуется внести многочисленные поправки в законодательство об образовании, о рынке труда и так далее. Здесь нужно все продумать, проработать до мелочей. У молодежи, у наших граждан должны появиться новые возможности для качественного образования, для трудоустройства, профессионального роста. Повторю еще раз: возможности, а не проблемы»* [26].

Список литературы

1. Указ Президента РФ от 27 июня 2022 г. N 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника».
2. Образование в цифрах: 2022: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, Л.Б. Кузьмичева, О.К. Озерова и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2022. – 132 с. – 200 экз. – ISBN 978-5-7598-2694-1 (в обл.).
3. Булат Р.Е., Строцкая Е.Е., Байчорова Х.С. Формирование готовности начинающих педагогов образовательных организаций высшего образования к педагогической деятельности на основе требований профессионального стандарта // Вестник Санкт-Петербургского университета Государственной противопожарной службы МЧС России. 2020. № 1. С. 155–163.
4. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология. Человек как предмет воспитания. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 512 с.
5. Стукалова О.В. Культурно-творческое развитие и профессиональное становление будущих специалистов в сфере культуры и искусства: монография. – М.: Издательство «ИХО РАО», 2011. – 280 с.
6. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 N 1642 (ред. от 25.01.2023) Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».
7. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/info/35566/> (дата обращения: 21.11.2022).
8. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. – № 3. – С. 4–18 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 21.11.2022).
9. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»; Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N MP-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную

деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»).

10. Письмо Минпросвещения России N АЗ-1128/08, Профсоюза работников народного образования и науки РФ N 657 от 21.12.2021 «О направлении Методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях», «Методическими рекомендациями для образовательных организаций по реализации системы (целевой модели) наставничества педагогических работников»).

11. Федеральный закон от 14.07.2022 № 261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи».

12. Приказ Минпросвещения России от 11.11.2022 N 976 «Об утверждении Порядка допуска участников-наставников к воспитательной работе российского движения детей и молодежи» (Зарегистрировано в Минюсте России 16.12.2022 N 71562).

13. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

14. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 N 1688-р «Об утверждении Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года».

15. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н «Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)"».

16. Постановление Правительства РФ от 07.10.2019 N 1296 «Об утверждении Положения о наставничестве на государственной гражданской службе Российской Федерации».

17. Письмо Минтруда России от 28.05.2020 N 18-4/10/П-4994 «О Методическом инструментарии по осуществлению наставничества на государственной гражданской службе Российской Федерации (версия 2.0)»

18. Письмо Департамента налоговой и таможенно-тарифной политики Минфина России от 14 мая 2015 г. N 03-03-06/1/27734 «Об учете для целей налогообложения прибыли стипендий, выплачиваемых работникам организации в рамках заключенных ученических договоров, расходов на оплату труда наставников».

19. Постановление Правительства РФ от 8 апреля 2022 г. N 619 «О мерах государственной поддержки программ развития передовых инженерных школ».

20. Приказ Министерства экономического развития Российской Федерации от 7 октября 2021 г. N 612.

21. Приказ Комитета общего и профессионального образования Ленинградской области № 45 от 6 декабря 2022 г. «Об утверждении Положения о наставничестве для педагогических работников образовательных организаций Ленинградской области, осуществляющих образовательную деятельность по реализации основных и дополнительных общеобразовательных программ и образовательных программ среднего профессионального образования».

22. Наставничество педагогических работников в образовательных организациях. [Электронный ресурс]. – URL: https://vk.com/club216050638?w=wall-216050638_981 (дата обращения: 27.11.2022).

23. Гаврутенко Т.В. Система наставничества педагогических работников образовательных организаций Алтайского края // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф., посвященной памяти выдающегося ученого-педагога, академика В.А. Сластёнина, Москва, 22–23 сентября 2022 г. – Ярославль: Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2022. – С. 8–12. – EDN COIPSW.

24. Уровни оценки эффективности обучения Дональда Киркпатрика. 19.01.2020. [Электронный ресурс]. – URL: <https://mangogames.ru/blog/5-urovnej-effektivnosti-donalda-kirkpatrika> (дата обращения: 27.11.2022).

25. Законопроект № 1075801-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу повышения статуса педагогических работников».

26. Владимир Путин поручил повысить качество школьных программ по гуманитарным предметам. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/6565/vladimir-putin-poruchil-povysit-kachestvo-shkolnyh-programm-po-gumanitarnym-predmetam/> (дата обращения: 24.02.2023).

27. Координационный совет по наставничеству при Минпросвещения России проведет тематические мероприятия в Год педагога и наставника. [Электронный ресурс]. – URL: https://edu.gov.ru/press/6598/koordinacionnyy-sovet-po-nastavnichestvu-pri-minprosvescheniya-rossii-provedet-tematicheskie-meropriyatiya-v-god-pedagoga-i-nastavnika?utm_medium=email (дата обращения: 19.03.2023).

Позиция и функции наставника в современных стратегиях развития образования и новой системе разделения труда

Для обсуждения содержания темы необходимо ввести понятийный аппарат. *Позиция* – местоположение (зона ответственности) «игрока» на поле / доске / в сфере образования, которая определяет его действия [10]. Позиция не идентична личности или специалисту: один человек может быть носителем нескольких позиций в разных ситуациях его профессиональной деятельности. И наоборот, одна позиция может быть функционально распределена между несколькими специалистами, командой специалистов. *Функция* – обязанность, круг деятельности специалиста [11]. *Система разделения труда* (СРТ) – исторически сложившийся процесс выполнения людьми своих специализированных видов деятельности, в том числе внутри определенной сферы (в нашем случае, в образовании) [12]. *Новая система разделения труда* (НСРТ) складывается под неотвратимым влиянием глобальных общественных, технологических и других изменений [8]. Например, на складывание новой системы разделения труда в образовании влияют:

- появление новых технологий мышления (программирование, искусственный интеллект – ИИ);
- усложнение деятельности в сферах народного хозяйства, куда приходят выпускники школ и техникумов, и ее технологизация / цифровизация.

Рамку будущего развития отраслей хозяйства и технологий держат: движение Ворлдскиллс, концепция умного города; прогнозы и сценарии, формируемые платформами ИИ. При использовании этих рамок нами могут проектироваться предпочтительные сценарии будущего, в том числе будущего образования. Педагогическое сообщество при всей своей ригидности вынуждено реагировать на внешние вызовы. Например, в обновленных ФГОС усиливается требование к реализации в образовании разных способов деятельности для работы с функциональной грамотностью и навыками XXI в. Запускаются и обустроиваются: исследование, проектирование, игры, события, деятельностные пробы. Начинают создаваться образовательные среды для индивидуальных образовательных программ учащихся.

Все это неизбежно приводит к освоению педагогами новых педагогических позиций для сопровождения данных видов деятельности и определяет изменения в СРТ. Сейчас мы уже можем зафиксировать педагогические позиции, которые нормируются и функционально обустроиваются через методические рекомендации к реализации ФГОС, профессиональные стандарты. В их число входят **наставник** и тьютор [3]. Одновременно в пробном режиме появляются и другие актуальные позиции сопровождения: модератор, игропедагог, цифровой инженер, руководитель проектов, эксперт и т. д.

Современные стратегические документы, ведомственные и межведомственные, указывают на актуальность развития наставнических практик для работы с компетенциями человека, которые он может применять в профессии и жизни в будущем. О наставнике и его роли говорится в НП «Образование»; Целевой модели «Наставничества», ФП «Молодые профессионалы», обновленных ФГОС, проекте «Школа Минпросвещения России» [1; 3; 5; 6]. ФП «Цифровая образовательная среда» нацеливает педагогическое сообщество на рефлексию и освоение компетенции **цифрового наставничества** [7].

Для обустройства современных модифицированных позиций наставника у нас есть исторические прототипы наставнической деятельности и ее важные функции. Наставничество, прежде всего – это добровольческая волонтерская деятельность. Наставником считается профессионал, являющийся «мастером своего дела», который ориентирован на передачу своего мастерства и имеет методики, опыт передачи мастерства другому, менее опытному в этом деле специалисту. Как правило, передача мастерства происходит в непосредственном освоении деятельности у наставника по принципу «делай, как я». Таким образом, передача мастерства менее опытному происходит «из рук в руки». Если говорить о наставничестве в педагогической сфере, то исторически практики наставничества были призваны адаптировать молодых, начинающих педагогов к профессии, традициям, укладу жизнедеятельности коллектива. Д. Клаттербак и Д. Мэггинсон характеризуют наставничество как «помощь одного человека другому в совершении значимых качественных переходов на иной уровень знаний, профессиональных навыков или мышления и сознания» [9].

В современной ситуации при усложнении образовательной деятельности функции наставника становятся дифференцированными, распределенными сетевым способом. Они все больше начинают использоваться для решения комплексных актуальных задач изменения и развития сферы образования. Так, например, с помощью реализации наставнических практик в инновационном режиме апробируется сетевое наставничество образовательных организаций, где наставнические пары образуют целые образовательные команды школ для работы с низкими образовательными результатами обучающихся. Инновационный режим позволяет в каждом муниципалитете апробировать свои механизмы сетевого наставничества и таким образом более эффективно работать на решение конкретных задач, специфику развития образовательной организации и муниципалитета. Хорошую вариативность наставнических практик задает методология целевой модели наставничества, которая с 2022 г. реализуется в каждой образовательной организации. Вариативность задана, в том числе, конфигурацией пар «наставник – наставляемый». Определены для реализации варианты: «ученик-ученик»,

«учитель-учитель», «студент-ученик», «работодатель-ученик», «работодатель-студент». Реальные практики наставничества уже пошли дальше, формируются пары, где ученик является наставником, а учитель наставляемым; или молодой учитель наставляет учителя-«стажиста».

По-новому осмысливаются и складываются традиционные практики наставничества педагогов-«стажистов» и начинающих молодых педагогов. Наставники учатся сопровождать самостоятельную деятельность молодых педагогов; выводить их на индивидуальные профессионально-образовательные маршруты, создавать разноуровневые сообщества внутри школ и в масштабе муниципалитета.

Реализуются практики наставничества, когда наставниками выступают учащиеся старших классов в отношении младших школьников. В то же время сами учащиеся в такой ситуации начинают решать актуальные задачи ФГОС. Например, появляются «финансовые наставники» – старшеклассники, которые в деятельностных внеучебных форматах формируют финансовую грамотность обучающихся основной школы. Таким образом в школе решается целый комплекс важных задач, среди которых: формирование функциональной грамотности, воспитание, связь поколений, создание разновозрастных сообществ, мотивация к образовательной деятельности, в том числе осмысленное отношение к предметным знаниям для формирования финансовой грамотности. Учащиеся начинают в соревновательных формах разного уровня демонстрировать свою грамотность, рефлексировать по поводу успехов, достижений и слабых сторон, выстраивать шаги для дальнейшего развития. В школах в формате «ученик-ученик» возобновляются вожатские практики, когда, например, учащиеся основной и старшей школы организуют досуговые мероприятия для первоклассников, решая задачу сплочения детских сообществ. Одновременно педагоги работают с метапредметными и личностными результатами самих старшеклассников.

Успешно реализуются формы наставничества «работодатель-ученик». С помощью таких форм решаются актуальные задачи развития образования. Например, сопровождается деятельность открываемых профильных классов: инженерных, психолого-педагогических и т.д. Проводится профориентационная деятельность и сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников. Аналогичным образом в роли наставника выступает профессорско-преподавательский состав вузов в позиции научного руководителя исследовательских и проектных работ учащихся, в том числе узкой конкретной направленности.

Появилась важная позиция наставника в системе дополнительного образования – «наставник проектов». Эта позиция может быть реализована в форме кураторства и тьюторства. По функции куратор является профессионалом в предмете проектной деятельности и сопровождает создание продукта в проекте. Он работает с организацией проектирования,

выделением проблемы, удерживает требования к характеристикам продукта и обеспечивает этапы его создания. Тьютор не является профессионалом в предмете деятельности, зато компетентен в организации взаимодействия внутри команды; организации коммуникации между участниками проекта как взрослыми, так и школьниками. Он оказывает помощь в самоопределении участников по отношению к проекту и по отношению к собственному будущему. Тьютор работает с зоной ближайшего развития команды и каждого участника, помогает в решении проблем самоорганизации и обеспечивает навигацию в ресурсах.

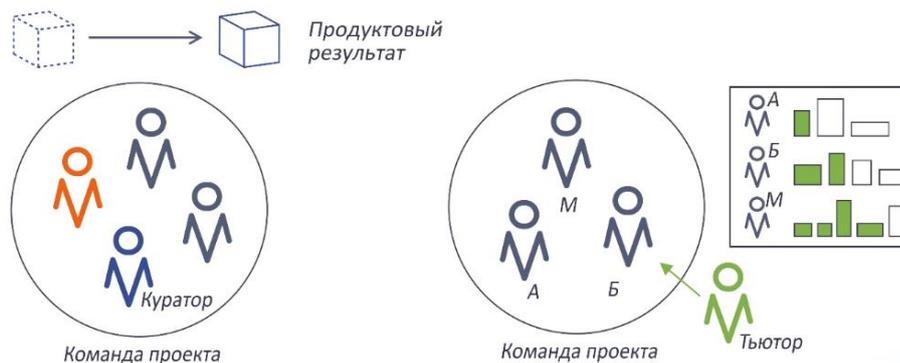


Рис. 1. Схема функции куратора и тьютора [4]

Учитель, преподаватель в роли наставника больше склонен по специфике своей деятельности выполнять функции тьютора и «заботиться» об образовательных результатах и компетенции студентов и школьников.

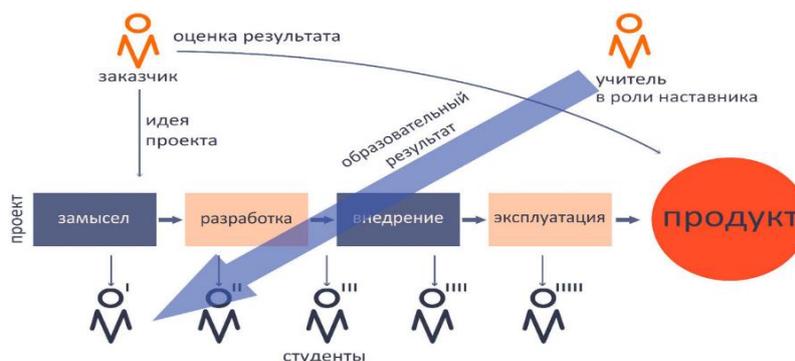


Рис. 2. Схема продуктовых и образовательных результатов проектов [4]

Таким образом, можно констатировать, что в современных условиях развития образования реализуются форматы не только индивидуального наставничества, как исторического прототипа практики, но и группового наставничества; распределенное наставничество внутри проектной деятельности; сетевое наставничество. Стираются возрастные грани наставничества, становится вариативным предмет работы наставника в разных практиках.

Список литературы

1. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» (Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145).
2. Национальный проект «Образование».
3. Обновленные ФГОС начального, основного и среднего общего образования.
4. Онлайн-курс «Как стать наставником проектов». – URL: <https://www.lektorium.tv/tutor>
5. Проект «Школа Минпросвещения России».
6. Федеральный проект «Молодые профессионалы».
7. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда».
8. Щедровицкий П.Г. Вверх и вниз по волнам промышленных революций (презентация к докладу г. Владивосток, 13.07.2018). – URL: <https://shchedrovitskiy.com/app/uploads/vverh-i-vniz-po-volnam-promyshlennyh-revoljucij-1.pdf>
9. Яшкина К.Ю. Теоретические подходы к определению сущности понятия «наставничество». Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы XXIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). – Казань: Молодой ученый, 2021. – С. 10–13. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/400/16668/> (дата обращения: 28.04.2023).
10. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Позиция>
11. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/3632/ФУНКЦИЯ
12. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Разделение_труда

Наставничество в образовательной среде: опыт и современность

Человек, его жизнь и будущее – основная ценность современной цивилизации. Именно поэтому личностно-ориентированная парадигма признана ключевой в образовании. На фоне глобализации и экологизации мышления, демократизации общества, гуманизации и цифровизации всех сторон жизни современного социума, сфера высшего образования в Казахстане претерпевает существенные изменения. В приоритетах высшей школы сейчас – профессиональные знания, умения, навыки, соответствующие высочайшим достижениям современной науки; совершенствование личной и профессиональной компетентности; потребность в самосовершенствовании – это условия для развития творческой, креативной личности. Однако, раскрывая вопрос о качественном образовании, необходимо верно расставлять приоритеты, так как без хорошо выстроенной методической службы, системы повышения квалификации и возрождения педагогического наставничества, так сказать в «автоматическом режиме», невозможно решить ряд чисто методических и методологических задач, которые стоят перед теми, кто свои знания передаёт, а также преодолеть возникающие на практике психолого-педагогические проблемы и организационные сложности, с которыми сталкивается новое поколение педагогов.

В настоящее время в Казахстане наставничество рассматривается как кадровая технология, обеспечивающая передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника менее опытному, или как педагогическая технология, обеспечивающая становление личности будущего специалиста, гармоничного вхождения человека в трудовую деятельность.

Значимость наставничества в профессиональной адаптации молодого учителя раскрывали в своих работах Ю. В. Кричевский, О. Е. Лебедев, Н. В. Немова и др. Особенно интересны результаты исследования педагогического наставничества, осуществленные Т. И. Бочкаревой, И. С. Гичан, С. Н. Иконниковой, Е. М. Павлютенковым, Н. М. Таланчуком, А. И. Ходаковым, В. М. Шепелем и др.

Наставничество как элемент системы непрерывного педагогического образования рассматривали О. А. Абдуллина, В. И. Загвязинский, И. Ф. Исаев, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, Л. С. Подымова, В. А. Сластёнин и др.

Анализ научно-педагогических источников показывает, что вопрос школы наставничества в Казахстане исследовали Б. А. Абдикаримов, А. П. Сейтешев, С. К. Кариев, Ж. К. Нурбекова, В. А. Криворучко, Н. Т. Ермакова и др. Научных работ, посвященных проблеме возрождения системы наставничества, крайне мало, и они носят весьма дискуссионный характер.

Феномен наставничества зародился и получил своё развитие в рамках групповой деятельности людей. Групповая деятельность была безальтернативным условием выживания homo sapiens, поэтому феномен наставничества формировался в рамках объективных противоречий между потребностями в организации групповой деятельности людей и различием их индивидуальных способностей. В процессе цивилизационного развития жизнь социума постоянно изменялась, появлялись новые профессии, для занятия которыми требовался более длительный период подготовки с целью выявления индивидов, способных к конкретной, более сложной, чем у предыдущих поколений, профессиональной деятельности. Таким образом, наставничество формировалось на протяжении жизни практически всех поколений человечества с эпохи первобытности [1].

Наставничество как неотъемлемая часть культурного процесса изменялось синхронно развитием общественных отношений. В древнейшие эпохи оно могло проявляться в обрядах инициации. Ритуалы инициации занимают особое место в истории педагогики всех народов, хотя формы их проявления были различными. Специалисты выделяют много общего в ритуалах, сопровождавших инициационные обряды, в них происходило отделение индивида от прежней среды (от матери, детства, привязанности к родительскому дому), так закладывались основы возрастной педагогики.

Таким образом, уже в древних дописьменных сообществах формировались примитивные (по сравнению с современными) школы, где молодые люди получали от своих наставников не только новые знания (запоминание дастанов, легенд, загадок, правил социума), но и духовное воспитание.

Освоить новые знания, и обрести профессиональные навыки без наставников было невозможно, поэтому феномен наставничества стал закономерностью цивилизационного процесса. Традиционно роль наставника и духовного учителя была высока в религиозной практике. Служители мечетей, муллы, имамы хранили священные знания и передавали их своим ученикам. Наставников, устазов не только почитали, но и наделяли их особым социальным статусом.

Общеизвестно, что Сократ главной задачей наставника считал пробуждение мощных душевных сил ученика. Беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании обучающегося. В поисках истины ученик и наставник должны находиться в равном положении, руководствуясь тезисом «я знаю только то, что ничего не знаю». Его главное дидактическое достижение – майевтика («повивальное искусство») – диалектический спор, подводящий к истине посредством продуманных наставником вопросов.

По мысли Платона, воспитание надо начинать с раннего возраста, так как оно должно обеспечить постепенное восхождение ученика к миру

идей. Осуществлять подобное воспитание способен, прежде всего, наставник преклонных лет.

Ж.-Ж. Руссо полагал, что главное и наиболее сложное искусство наставника – уметь ничего не делать с учеником.

Деятельность учителя, согласно Фараби (X в.), должна была быть направлена на выработку у молодых людей нравственных норм и практических навыков для овладения искусством. Учителей, недобросовестно относящихся к своим обязанностям, Фараби считал просто не заслуживающими уважения [2].

Абай (1845–1904) первым среди казахских просветителей, ученых и педагогов понимал и требовал учета возрастных и психологических особенностей детей в процессе их воспитания. Мыслитель на основе своих наблюдений, опираясь на прогрессивные тенденции в развитии современной и предшествующей ему педагогической мысли, сумел сформироваться как педагог-наставник, имеющий свои взгляды на теорию и практику воспитания и обучения молодого поколения.

В конце XIX – начале XX в. о проблемах наставничества размышлял педагог-просветитель И. Алтынсарин, который считал, что нельзя гордиться своей опытностью, быть убежденным, что профессиональный опыт компенсирует полное отсутствие теоретической подготовки. Теоретические знания и опыт должны дополнять друг друга, но не замещать. Таким образом, профессиональная адаптация личности напрямую зависит от уровня педагогического мастерства, опыта и знаний наставника. Известный педагог писал: «Для народных школ учителя составляют все: с ними не могут сравниться ни благороднейшие распоряжения, ни тщательный инспекторский надзор» [3]. Он считал, что в организации учебного процесса в первую очередь главную роль играют учителя-наставники, решающее значение принадлежит учебно-материальной базе, а затем необходима тщательная проверка учебников.

В начале XIX в. в мектепах (школах) Казахстана преподавали шакирдам «Шаригат улиман» («Правила мусульманской религии»), «Аптиек» («Одна седьмая часть Корана»), давали другие религиозные знания. К середине века в системе мусульманского образования произошли изменения. В крупных медресе для преподавания на арабском языке стали привлекать людей с глубокими специальными знаниями, устазов (наставников).

Начиная с 1920 г., перед Наркомпросом Казахстана стала проблема подготовки педагогических кадров, поэтому начали открываться десятки педагогических техникумов, а также было учреждено первое высшее учебное заведение – Казахский государственный педагогический институт имени Абая (1928 г.). В эти годы были изданы труды известных педагогов, предназначенных для среднего специального и высшего образования: «Педагогика» Аймауытова (1926 г.), «Педагогика» М. Жумабаева (1922 г.), «Дошкольное воспитание» Н. Кулжановой, в которых есть разделы, посвященные развитию наставничества, привлечению опытных профессионалов к подготовке молодых кадров.

В годы советской власти наставничество в Казахстане приобрело широкий характер, вызванный недостатком квалифицированных кадров и невозможностью в короткий срок обеспечить их подготовку в рамках системы профессионального образования. В стране возникла объективная необходимость готовить специалистов непосредственно на предприятиях. Наставничество в 1920–1960 гг. осуществлялось посредством деятельности мастеров и специально закрепленных за молодыми специалистами квалифицированных рабочих и опытных инженерно-технических работников. Суть наставничества заключалась в том, что молодой человек устраивался на предприятие учеником и под руководством наиболее опытных специалистов, под контролем мастера осваивал профессию и получал соответствующую квалификацию [4].

Ученые Казахстана подняли проблему организации центра по созданию учебно-методических пособий и учебников. По этой причине в 1932 г. был организован Республиканский научно-педагогический кабинет, который в 1933 г. был реорганизован в Научно-исследовательский институт педагогических наук. В эти годы на родном языке создаются несколько научно-педагогических трудов: С. Кожаметов «Педагогические проблемы» (1940), «Воспитание школьников сознательному поведению» (1940), К. Мухамеджанов «Ученический коллектив и о коллективном воспитании», Ш. Альжанов «Педагогические мировоззрения Абая» (1934).

В 1950–1970 гг. в педагогической науке Казахстана назревает новый подъем развития наставничества. Так, в этот период появляются труды таких известных ученых, как: Р. Г. Лемберг, А. Сыдыков, Т. Тажибаев, Г. А. Уманов, Н. Д. Хмель, К. Жарыкбаев, К. Кунанбаева и др.

Считается, что понятие «наставничество» приобрело свое современное значение в середине 60-х гг. XX века и рассматривалось как действенная форма профессиональной подготовки и нравственного воспитания молодежи. Наставниками, как правило, становились люди авторитетные, с хорошей профессиональной подготовкой, богатым жизненным опытом.

Подготовка квалифицированных рабочих кадров осуществлялась и на базе предприятий школ фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), обучение в которых было тесно связано с характером будущей работы. Молодой рабочий, пройдя обучение в ФЗУ, приходил на работу в уже знакомый ему трудовой коллектив, где ему оказывалась помощь со стороны опытных специалистов и мастера [4].

Студенты средних и высших профессиональных учебных заведений, получали специальные навыки во время прохождения практики на предприятиях, в которых им приходилось работать после окончания учебы.

В Казахстане наставничество в виде шефства (как и во всех советских республиках) получило широкое распространение как форма деятельности молодежных общественных организаций (пионерской и ВЛКСМ). В СССР практиковалось оказание помощи молодым специалистам, испытывающим трудности в профессиональной деятельности по

линии ВЛКСМ и органов коммунистической партии. Молодым специалистам назначались шефы из числа более опытных работников, которые следили за процессом их профессионального становления и оказывали необходимую практическую помощь в освоении специальности и адаптации в трудовом коллективе. Особую роль наставничество играло в профессиональном и нравственном воспитании молодежи всех республик СССР. Так, в 1975 г. наиболее отличившиеся педагоги получили почетные знаки «Наставник молодежи», а в 1981 г. – почетные звания «Заслуженный наставник молодежи». В советский период государство понимало, что благодаря наставничеству сотрудники могли быстрее повышать квалификацию, а новички – быстрее влиться в профессиональный коллектив. Советское общество рассматривало наставничество как залог успешной карьеры.

Следует обратить внимание, что в 1990 годы (в период после распада СССР) система наставничества постепенно стала носить формальный характер и даже утратила свое значение.

Сейчас в Казахстане стал вновь возрождаться институт наставничества. Это обусловлено необходимостью поиска новых подходов к решению проблемы подготовки специалистов и их обучения в организациях образования и на рабочих местах.

Рассмотрим миссию наставничества в Республике Казахстан в современных условиях. Сейчас наставничество развивает у молодых специалистов компетенции, позволяющие им успешно адаптироваться на предприятии и раскрыть свой потенциал. Вместе с тем, посредством наставничества осуществляется формирование у специалистов корпоративных ценностей. Сущность наставничества заключается в развитии профессионально-квалификационных характеристик обучаемых сотрудников. Наставничество предусматривает работу по повышению квалификации персонала; деятельность по формированию у обучаемых сотрудников ценностных трудовых ориентаций за счет повышения принятия корпоративной культуры; реализацию комплекса мер, направленных на закрепление персонала в целях достижения стратегической конкурентоспособности учреждения или организации [5].

Следует отметить, что наставники способны дать своим подопечным правильное представление о структуре работы организации, функционировании неформальных сетей, а также поделиться личным опытом преодоления трудностей, с которыми приходится сталкиваться, и на перспективы, которые перед ними открываются. Наставляемые в свою очередь задают основной тон взаимоотношений и помогают установить направления для удовлетворения потребностей в своем развитии.

В ходе прохождения студентами практики на предприятии при организации наставничества учитываются научно-методические, организационные, дидактические условия. Создание научно-методических условий для организации наставничества предполагает разработку содержания, форм и методов, а также критериальной базы для оценки результатов данной деятельности.

Педагогическое наставничество является необходимой формой поддержки студентов при подготовке их к оцениванию учебных достижений, поскольку способствует:

- определению собственных профессиональных интересов, запросов целей и трудностей студентов;
- выяснению особенностей будущей профессиональной деятельности;
- осуществлению научно-исследовательской деятельности на высоком уровне;
- повышению уровня компетентности по оцениванию учебных достижений учащихся.

Таким образом, наставничество является взаимовыгодной формой взаимодействия между студентами (приобретают опыт выполнения оценочной деятельности), преподавателями (имеют возможность определить готовность будущих специалистов к оценочной деятельности) и учителями (подбор педагогических кадров).

Современной школе необходимы образованные учителя, отличающиеся мобильностью, ответственностью, обладающие творческим потенциалом, креативностью. Таким учитель становится не сразу, его подготовка к сложной педагогической деятельности – это непрерывный длительный процесс, который ориентирован на развитие личностных качеств, профессиональных компетентностей, способностей. Большую роль в решении этих вопросов играет система наставничества, которая способна делать процесс становления молодого педагога более интенсивным и мотивировать его к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. Поэтому в процессе профессиональной адаптации именно система наставничества обеспечивает необходимую базовую составляющую становления молодых педагогов, испытывающих затруднения при организации собственной педагогической деятельности, и оказывает им помощь в овладении профессией.

Рассмотрим, как организуется современная система наставничества в казахстанских вузах.

1. За каждым молодым педагогом должен быть закреплен наставник. Это активный, опытный педагог, профессионально успешный, доброжелательный, коммуникативный, терпеливый, целеустремленный. Желательно, чтобы он был того же предметного направления, что и подопечный.

2. Наставник должен активно влиять на формирование ценностных ориентиров молодого педагога, воспитывать в нем самостоятельность.

3. Наставник – прежде всего авторитет, а значит, он должен быть компетентным специалистом и обладать высоким коммуникативным потенциалом. В самом начале педагогической деятельности молодого педагога наставник изучает его способности, склонности, интересы и т.д. Учитывая все это, наставник должен вызывать доверие у своего подопечного, быть стимулом для его саморазвития и более быстрого вхождения в коллектив.

4. Чтобы помочь молодому учителю быть в курсе последних достижений в области психолого-педагогической науки, наставник должен заниматься самообразованием. Преимущества деятельности наставника заключаются в том, что в ходе наставничества он сможет увидеть и наметить новые перспективы в сфере своей педагогической деятельности. Осуществляя свои функции, он ощутит и увидит свой вклад в систему профессиональной адаптации молодого педагога и будет удовлетворен общением со своим подопечным. Кроме того, обучая другого, опытный педагог сам будет стремиться к самосовершенствованию. В Казахстане сейчас создан институт наставничества «Ұрпақтар сабақтастығы» («преемственность поколений»), который издревле был присущ казахской культуре.

Таким образом, молодой учитель проходит трудоемкий путь профессионального становления, и то, каким он будет, во многом зависит от организованной системы наставничества. Работа в этом направлении должна вестись планомерно, системно и систематически, иметь конкретную практическую цель – подготовить высококвалифицированного специалиста для работы в организации образования. Несомненно, наставничество приведет к повышению квалификации и профессионального мастерства молодых педагогов и в целом всего педагогического коллектива, к его сплоченности. На новом уровне будут развиваться личностно-ориентированные отношения между учителями школы, что будет способствовать эффективной взаимопомощи, поддержке друг друга. В школе будет сформирована команда педагогов-лидеров, которая будет ответственна за обучение молодых педагогов. Это станет ценной традицией, так как наиболее эффективна педагогическая деятельность того коллектива, в котором развивались и укрепились свои педагогические кадры.

Список литературы

1. Тютеннова Ж. А. К вопросу о наставничестве в системе здравоохранения Республики Казахстан Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 14 (118). – С. 241–243.
2. Антология педагогической мысли Казахстана [Текст] / ... – Алматы: Рауан, 1995. – 512 с.
3. Докладная записка Алтынсарина от 20 октября 1883 года. – С. 65.
4. Национальный сборник «Статистика системы образования Республики Казахстан». – АО «Информационно-аналитический центр»: Астана, 2019. – 319 с.
5. Stukalenko, N. M., Murzina, S. A., Kramarenko, B. V., Ermekova, Z. K., Rakisheva, G. M. Implementation of competence approach in the professional education of prospective teachers in the higher education conditions // International Review of Management and Marketing. 2016. VOL. 6. NO 3S. PP. 175–181.

Педагогическое наследие Магжана Жумабаева

Есть в истории России педагоги, имена которых остаются почти неизвестными для общественности. Одним из таких педагогов является Магжан Жумабаев. 25 июня 2023 г. ему исполняется 130 лет со дня рождения. Его наследие широко известно в Республике Казахстан и азиатских странах, а для нас это «белое пятно» в историко-педагогической памяти. Такое положение показывает недооценку педагогического наследия, оставленного незаурядным педагогом, судьба которого тесно переплетена с историей педагогики России.

Магжан Жумабаев родился 25 июня 1893 г. Будучи юношей он получает образование в медресе «Галия» (г. Уфа, 1910 г.). Творческая атмосфера помогает Магжану развивать его поэтические таланты. Именно в Уфе в 1912 г., выходит в свет его первый поэтический сборник «Шолпан». Юный поэт становится известным в кругах казахской интеллигенции, получает признание. Обучение способствует изучению различных восточных языков, формирует устойчивое желание заняться педагогической деятельностью и стать учителем.

По данным, хранящимся в Государственном историческом архиве Омской области, а именно в архивном фонде краеведа Венедикта Константиновича Иванова, указано что М. Жумабаев «Приз в выставке в 1911 году (Омске) получил позолоченный чапан от его Превосходительства Императора России» [3]. Это говорит о том, что Жумабаев получает наивысшее признание самого Императора России. В Омске он проникается идеей продолжения образования. Для этого, по возвращении в Петропавловск, где он начинал обучение (1905–1910 гг.), начиная с 1913 г. Магжан изучает русский язык, в чем ему оказывает помощь казахский поэт Мыржакып Дулатов.

Омская учительская семинария была открыта в августе 1872 г. Она функционирует и сегодня в качестве Омского педагогического колледжа №1. В архивных документах указано: «Магжан Джумабаев – принят в семинарию решением педсовета от 7 мая 1914 года. Родом Джамбау из Сары-Айтуарской степи, ныне расположен крупный совхоз Северо-Казахстанской области – Молодежный» [3]. Полагаем, что Джамбау – это ласковое обращение к сокурснику, которое ему было дано семинаристами. Именно в этом учебном заведении происходит становление педагога Магжана Жумабаева. Однако, поступление в семинарию приводит юношу к окончательному разрыву отношений с отцом, который видел будущего сына только в роли муллы. Отметим, что для восточных стран мулла был

значимой фигурой в социуме. Так Магжан Жумабаев, тяготеющий к просвещению, остается без родительской материальной поддержки.

Из свидетельства Совета Омской учительской семинарии (архивный фонд Омской учительской семинарии) следует, что Магжан Джумабаев имел следующую успеваемость:

«педагогика – удовлетворительно (три – 3),
русский язык – удовлетворительно (четыре – 4),
математика – удовлетворительно (три – 3),
история и география – удовлетворительно (четыре – 4),
физика, естествознание, чистописание, рисование и черчение, пение – удовлетворительно (три – 3),
практические занятия в преподавании – удовлетворительно (четыре – 4).

Сверх того, обучался ручному труду – удовлетворительно, гимнастике – весьма удовлетворительно» [4].

Отметим, что такая успеваемость для начала прошлого века была весьма успешной, поэтому Магжана можно назвать достойным семинаристом. Заметим, различие в фамилии обусловлено спецификой произношения на русском языке.

24 марта 1917 года Магжан Жумабаев завершает обучение в Омской учительской семинарии. В Свидетельстве об окончании Омской учительской семинарии указано: «Вслѣдствіе сего онъ удостоивается званія учителя начальнаго училища и при поступленіи на означенную должность имѣть пользоваться всѣми правами, той должности присвоенными» [4].

В этот же год он начинает педагогическую деятельность. А «... в 1922 г. Жумабаев получает приглашение преподавать в только что созданном Казахско-Кыргызском институте просвещения в Ташкенте. В этот же год в Оренбурге выходит в свет его первая теоретическая работа — «Педагогика», которая закладывает фундамент казахской национальной педагогической науки. Это уникальное педагогическое сочинение, отражающее запросы того времени. В основе произведения лежат работы педагогов, идеи которых были буквально впитаны им в семинарии. Кроме того, обширный теоретический материал был апробирован М. Жумабаевым в ходе чтения лекций на курсах «красных учителей» [1, с. 101].

Сам он в монографии писал: «Я попытался подобрать такие мнения педагогов ученых-просветителей, которые помогали погрузиться в казахскую действительность, насколько это было возможно (широко использованы труды Рубинштейна, Скворцова, Смирнова по педагогике). Поскольку раньше у нас не было языка педагогики, было очень сложно подобрать казахские слова, как будто мы сталкивались с разными терминами» [5, с. 3].

Полагаем, что М. Жумабаев указывает на педагогические произведения Моисея Матвеевича Рубинштейна (напр., [7]), Ивана Васильевича Скворцова (напр., [6]), Константина Николаевича Смирнова (напр., [8]),

труды которых широко использовались в преподавании педагогики и были передовыми для того времени.

Монография М. Жумабаева «Педагогика» – это первый научный труд по педагогике, написанный для казахского народа с учетом его этнического своеобразия» – пишет А. А. Али-заде [2, с. 101].

В 1923 году работа была переиздана в Ташкенте. Данные факты подчеркивают, что труд получил признание. В 1992 г. соотечественники в издательстве «Ана тілі» города Алматы [5], опубликовали труд на казахском языке.

Труд М. Жумабаева «Педагогика» состоит из четырех разделов.

Первый раздел «Что такое воспитание?» посвящен теории педагогической науки.

Второй раздел раскрывает особенности физического воспитания и ухода за детьми с момента их рождения.

В третьем разделе «Воспитание души (психология)» описаны психологические особенности воспитания, влияние устного народного творчества на развитие ребенка. Большое внимание уделено гуманистическим аспектам в воспитании.

Четвертый раздел монографии «Чувство прекрасного (эстетика)» завершает ее. Эстетика жилища, красота природы, искусство занимают существенное место в работе.

Труд «Педагогика» стал для казахского народа фундаментом для развития педагогической мысли, заложил основания в педагогическую казахскую педагогику, стал источником для дальнейшего продвижения передовых педагогических идей в практику жизни казахского народа.

Дальнейшая судьба Магжана Жумабаева была полна испытаний и трагизма. В 1934 г. его арестовывают и приговаривают к 10 годам как алашординца и шпиона. Власть не прощала юношеских ошибок и увлечения политическими идеями. Лишь вмешательство М. Горького, который поддерживал поэтическое дарование Жумабаева, способствовало его освобождению. Однако, спустя три года, 30 декабря 1937 г., его вновь арестовали по доносу, а 19 марта 1938 г. расстреляли как «врага народа». 8 июля 1960 г. М. Жумабаев посмертно реабилитирован решением военного трибунала Туркестанского военного округа. Лишь в 90-е годы XX века педагогическое и поэтическое наследие Магжана Бекеновича Жумабаева стало доступно. Монография М. Жумабаева «Педагогика» так и не опубликована на русском языке. Труд ждет своих исследователей, переводчиков и издателей.

Список литературы

1. Аксютин З. А. Педагогический путь Магжана Жумабаева // Вестник Омского государственного педагогического университета. гуманитарные исследования. – 2021. – № 1 (33). – С. 99–103.

2. Али-заде А. А. Мадраса // Исламский энциклопедический словарь. – М.: Ансар, 2007. – 400 с.

3. ГИАОО. Ф. Р-1819, оп. 1, д. 354, л. 1.
4. ГИАОО. Ф. Р-2011, оп. 1, д. 29, л. 1.
5. Жұмабаев М. Педагогика. Алматы: Ана тілі, 1992. 160 б.
6. Записки по педагогике, применительно к программе педагогики в женских гимназиях и институтах... / Ч. 1. Общая педагогика / сост. И. В. Скворцов, инспектор Рождественск. женск. гимназии. – СПб.: Тип. А.Л. Трунова, 1899. – 187 с.
7. Рубинштейн М. М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. 4-е пересмотренное и доп. изд. – М.: Задруга, 1920. – 540 с.; 23 см.
8. Смирнов К. Курс педагогики. Ч. 1–2. М.: К.И. Тихомиров, 1913–1916. 2 т.; 22; 22. Педагогическая психология и общая дидактика. – 1913. VIII, 246 с.

М. В. Асалханова, С. А. Клубникина

К. С. Петров-Водкин – художник и автор педагогической системы

Кузьма Сергеевич Петров-Водкин (1878–1939) – российский и советский живописец и график, теоретик искусства, драматург, писатель, наставник и педагог, автор новаторской педагогической системы изобразительной деятельности, в которой затрагиваются вопросы цвета, композиции, движения, пространства и перспективы. Список учеников Петрова-Водкина велик (среди них В. Дмитриев, А. Самохвалов, Л. Чупятов, П. Соколов, Е. Эвенбах, Г. Эфрос, Н. Лермонтова, Ф. Шихманова и многие другие). И мастер был для своих учеников и последователей не только педагогом, но и старшим товарищем по искусству.

Исследовательский интерес к его творчеству характерен для рубежа XX–XXI вв., но по-прежнему недостаточно исследований о его педагогической системе. Необходимость изучения педагогического наследия мастера актуальна и сегодня с учетом задач и проблем современного образования художников и дизайнеров (воспитание творчески мыслящего обучающегося, формирование образного мышления, современные методики преподавания рисунка, живописи, цветоведения и колористики, композиции, образовательные методики российских вузов). Отдельное внимание в данной статье уделяется программе по рисунку 1921 г., так как именно в ней нашли отражение оригинальное, своеобразное искусство и художественная педагогика К.С. Петрова-Водкина.

Художник активно занимался преподаванием с 1910 г. Методика обучения, разработанная им в первые годы обновленной Академии художеств (1910–1922), включала в себя абсолютно новаторские, ранее нигде и никем не предлагавшиеся упражнения и задания (ни в России, ни в Европе). Отличие данной методики от других авангардных методик состояло в том, что это была школа изучения мастерства, а не оторванных от жизни теорий; подготовка художников к профессиональной практике (живописцев, монументалистов), а не служение и миссионерство во имя идеи своего учителя. Школы К. Малевича и П. Филонова фактически являлись

продолжением концепции творчества руководителей. А школа К. Петрова-Водкина жила другим – академическим, хотя в какой-то мере и рутинным трудом. «Водкинскую» программу живописного факультета Академии художеств (1920) приняли не все. Это был вызов и для студентов (не все выдерживали испытание «монохромией» и наклонной плоскостью), и для его коллег-профессоров (категорическое несогласие с ней выражали А.А. Карев, М.В. Матюшин, Д.Н. Кардовский). Но к внедрению приняли именно программу, предложенную Петровым-Водкиным, а не кем-либо другим. И не только потому, что она устраивала левое и правое крыло преподавательского состава своим срединным компромиссным содержанием. Художник обладал даром убеждения, студенты любили его. И он не жалел времени на них (даже в ущерб своему творчеству). Каждый, поступивший в Академию художеств в период с 1918 г. по 1932 г., мог приобщиться к «водкинской» школе (даже обучаясь в живописных мастерских других мастеров-профессоров: Карева, Савинова, Рылова, Браза и др.).

В основе педагогической системы художника – «трехцветка» (три основных цвета: красный, желтый, синий), взаимодействие предмета и фона, движение (чередующиеся статика и динамика), композиционное построение с помощью схем, «сферическая перспектива». Знаменитая «трехцветка» художника обогатила живописные возможности и с 1920-х гг. стала особенно популярна у мастеров плакатного жанра [2]. Концепция так называемой «сферической перспективы», система сложного в движении бинокулярного взгляда на натуральный пейзаж, интерьер, натюрморт, в котором наклонные оси создавали динамику «падающей» композиции [1] была взята на вооружение многими художниками первой трети XX в. (и не только учениками Петрова-Водкина). Для своего времени идея художника была достаточно революционной. К сожалению, она не была теоретически осмыслена и документально манифестирована (текст «Пространство Эвклида», где были намечены подходы к этой теории, был обнародован позднее, в 1932 г.).

В 1921 г. К.С. Петров-Водкин составил программу рисунка для Академии художеств. Это была первая программа со времени реорганизации Высшего художественного училища в Петроградские государственные свободные художественно-учебные мастерские в 1918 г. Любая программа в эти годы считалась чрезвычайно важным документом, призванным укрепить идеологию данного времени в духовной жизни общества и, в частности, в сфере изобразительного искусства. Начало 1920-х гг. отличалось острой борьбой художников – представителей всяческих «измов» – против реализма вообще, а в области художественного образования – против академической школы. Для того чтобы понять, каким способом предполагалось обучать будущих художников «планетарного мироощущения» в программе Петрова-Водкина, следует познакомиться с точкой

зрения самого художника и вспомнить основные принципы обучения художественному языку в старой Академии художеств. Принципы эти известны. Первый и основной предмет – рисунок. Главное в рисунке – форма в пространстве, которая изображается на плоскости или иной поверхности на основе двух законов природы: освещения и перспективы. Петрова-Водкина такое положение дел не устраивало, но основа в его методе оставалась той же самой. К рисунку художник относил любые следы на бумаге или холсте, в основном в виде линий, не имеющих цвета: «линия бесцветна, действие ее на глаз, прежде всего, геометрическое» [3, с. 445]. Отсюда вытекает и определение рисунка: «комбинация прихотливейших геометрий (линий), переделанных художником, и есть рисунок, то есть схема образа» [3, с. 445]. Линии он доверял изображению объема, называя его рельефом. «По мере привыкания к условностям художника и с открытием перспективы линия становится схемой образа, выражая не только силуэт предмета, но и его плоскости, то есть рельеф» [3, с. 445].

В 1922 г. на заседании комиссии по выработке учебных планов программа по рисунку К.С. Петрова-Водкина была принята в окончательном варианте. В представленной программе художника были сконцентрированы главнейшие этапы развития изобразительного искусства: от натурализма в нее входили условия статичности предметного мира; от импрессионизма – анализ основных спектральных цветов и их соединений; от кубизма – разноплоскостное расчленение плоскости; «от футуризма взята проблема динамики» [5]. Научную основу или «научность», как он сам называл, составляла обойма главных положений о его теории – практике изобразительного искусства. Это «трехцветка», осевое построение, проблема движения, новая перспектива, действие цвета и формы, бинокулярность.

Академия художеств после революции 1917 г. была реорганизована в Высшее художественное училище, а с апреля 1918 г. стала называться свободной художественной школой, превратившись затем в Петроградские государственные свободные художественно-учебные мастерские. В апреле 1921 г. слово «учебные» в названии было заменено словом «технические», а в сентябре 1922 г. появился Петроградский высший государственный художественно-технический институт. По учебному плану 1921 г. весь образовательный цикл учебного заведения состоял из пяти лет. Факультетов было четыре: живописи, скульптуры, архитектуры и полиграфии. Подробную программу К. Петрова-Водкина изложил в своем отчете декан факультета живописи В. Беляев в январе 1925 г. «На факультете живописи и общем курсе в 1921 г. была внесена первая редакция программы по искусству профессором К.С. Петровым-Водкиным. Она представляла ряд последовательных постановок для изучения формы и цвета при постепенном усложнении задач и при полном их выполнении в рисунке и живописи на практике. Кроме основных дисциплин были рисунок

с воображаемой точкой зрения, изображение движения, масштабные задания» [5].

В сентябре 1922 г. после присоединения Центрального училища технического рисования барона А.Л. Штиглица к Академии художеств К.С. Петров-Водкин защищал свою программу. Главным элементом построения предметов в данной программе художник считал оси, которые, по его мнению, определяли положение предметов к земле и по отношению друг к другу. Начало «осевого восприятия» закладывалось на первом, общем курсе, когда студент переходил от рисования плоских предметов к геометрическим телам. На следующем этапе, на втором курсе, количество предметов в натюрмортах с наклонными плоскостями увеличивалось и ставилась более сложная задача композиционного размещения осей предметов. После натюрмортов на этом же курсе рисовали обнаженный торс, в котором оси определяли направление и взаимное расположение головы, шеи, рук к торсу. Ставились также трехцветные натюрморты на наклонных плоскостях и разных уровнях. В натюрморты вводились отражающие поверхности. Кроме осей, студенты на данном этапе осваивали форму, цвет и фактуру (натюрморты из предметов различной «плотности», в которых предметы «сплющиваются, удлиняются, сферизуются» [4, с. 488]). «Только с такими поправками, перенесенными на картинную плоскость, они становятся нормальными для восприятия» [4, с. 488]. Одновременно студенты осваивали и пространство на основе «новой перспективы». Неожиданность встречи с пространством, его глубиной должны были привести к прорыву. На втором курсе упражнения в новой «опытной» перспективе продолжались на простых геометрических натюрмортах. Занятия по «опытной перспективе» переходили на третий курс в виде рисования интерьеров со «скошенными осями». На четвертом курсе наблюдения за «опытной перспективой» усложнялись одновременным движением самого рисующего с натуры. Идея движения пронизывает всю программу К. Петрова-Водкина. На данном курсе студентам ставилось задание «Движущаяся натура» (фиксация моментов и фаз движения). Это давало возможность повторить движение фигуры по памяти. В программу 1921 г. для студентов четвертого курса были включены наброски качающихся предметов, а также с движущейся натуры, сделанные в момент движения самого рисующего.

По программе художника 1921 г. на общем курсе начинали рисовать натюрморты. В начале года – из плоских предметов, далее – из объемных. В конце года приступали к рисованию монументальных голов с натуры. Второй курс начинался со сложного натюрморта. Основным заданием этого курса являлся рисунок обнаженного торса человека. На третьем курсе переходили к рисованию обнаженной натуры и постановок из нескольких фигур. Рисовали также портрет. Задачи четвертого, преддипломного курса были сосредоточены главным образом на движущейся

модели и на группе новых постановок из одетых фигур. Кроме того, рисовали групповой портрет с «концепцией психологических выражений и форм» [3]. Относительно работы с живой натуры художник отмечал, что следует «больше смотреть и меньше мусолить» [3]; студия натуры необходима, но не должно быть приведения к иллюзорности натурализма. Особое внимание уделялось наброскам по памяти живой натуры и сложных поз и движений с нее. Основные материалы для выполнения заданий – белая бумага, карандаши, перо, тушь.

В 1923 г. в данную программу А. Савиновым были внесены уточнения, но в целом она практически не отличалась от программы К. Петрова-Водкина (получили развитие только некоторые ее положения). Актуальность педагогических разработок художника была отмечена и позднее в 1928 г., когда новым ректором Академии художеств был назначен Ф. Маслов. Некоторые тезисы программы были переформулированы.

В 2016 г. в Государственном Русском музее прошла выставка «Круг Петрова-Водкина», представившая уникальность творческого сознания художника-наставника и его педагогической системы. Работы его многочисленных учеников и последователей, представленные на данной экспозиции, – свидетельство особого видения общности и взаимопонимания, которое мастер ожидал от своих учеников. И быть учеником К.С. Петрова-Водкина – означало пройти определенный профессиональный ценз.

Последовательное развитие и усложнение материала при изучении цвета, объема, пространства, движения в методике преподавания К.С. Петрова-Водкина безукоризненно продумано и научно обосновано. Положения его трактата «Наука видеть» актуальны и сегодня (в частности, в способности активизировать зрительное впечатление от картины). Одновременное существование локального и глобального смыслов в его произведениях, инновации авторского образного языка делают К.С. Петрова-Водкина, этого художника-педагога, актуальным и в XXI в. И в современном образовании ценность педагогического наследия мастера не только не померкла, а напротив, возросла.

Список литературы

1. Асалханова М.В. Педагогическое наследие К.С. Петрова-Водкина в контексте современного художественного образования // Искусство и дизайн: история и практика: материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. (30 мая 2022 г.): сб. науч. ст. – СПб.: СПГХПА им. А.Л. Штиглица, 2022. – С. 18–25.

2. Асалханова М.В., Клубникина С.А. Цветоведение и колористика: учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2021. – 96 с.

3. Петров-Водкин К.С. Жизнь как ремесло // Мастера искусства об искусстве: в 7 т. Т. 7. – М., 1965–1970. – 654 с.

4. Петров-Водкин К.С. Хлыновск. Пространство Эвклида. Самаркандия. – Л.: Искусство. Ленингр. отд-ние, 1970. – 629 с.

5. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. – М., 1982. – 240 с.

Хлебные запасные магазины в Санкт-Петербургской губернии в первой половине XIX в.

На протяжении всего периода исторического развития России вопрос обеспечения населения продовольствием являлся одним из наиболее важных и актуальных. Причинами, из-за которых страна или отдельные регионы страдали от голода, были: неурожаи, войны, природные катаклизмы, слаборазвитая система землепользования, эксплуатация крестьянского населения и пр. Государству было необходимо принимать меры по предотвращению данных ситуаций и обеспечению населения продовольственными запасами. Для того, чтобы избежать угрозы голода, правительство приняло решение учредить продовольственные запасы, стержневым костяком которых стали хлебные запасные магазины.

Хлебные запасные магазины представляли собой продовольственные резервы, которые создавались государственными органами или местными учреждениями для обеспечения населения продовольствием на случай голода или неурожая, а также для продажи хлеба по низкой цене и посева [1, с. 90].

Первый хлебный запасный магазин был учрежден в Санкт-Петербургской губернии в 1718 г. [3]. На протяжении всего XVIII в. шло строительство, а также законодательное оформление хлебных запасных магазинов в уездах Санкт-Петербургской губернии.

В начале XIX в. хлебные запасные магазины существовали в каждом уезде Санкт-Петербургской губернии. В состав губернии входили: Санкт-Петербургский, Царскосельский, Петергофский, Ямбургский, Шлиссельбургский, Лужский, Новолодожский и Гдовский уезды. Каждый уезд отличался своими экономическими и природными условиями, которые по-своему влияли на продовольственную ситуацию.

Хлебопашество в Гдовском и Лужском уездах было малоэффективным по причине бедности песчано-болотистых почв, а также периодического затопления полей, прилегающих к Чудскому озеру, и безответственности крестьян. В Ямбургском и Петергофском уездах из-за сухого глинисто-песчаного, щебнистого грунта, крестьяне без интенсивного удобрения и тщательной обработки почв не могли произвести нужное количество хлеба. Новолодожский уезд был наиболее плодородным, однако большая часть крестьян занималась судоходством и другими промыслами [2, с. 165].

Максимальная величина посевов зерновых (в среднем за первую половину XIX века) отмечалась в Лужском уезде (153 600 четв.). Довольно высокими они были и в других периферийных уездах – Ямбургском (85 900 четв.), Гдовском (71 459 четв.), Новолодожском (62 2500 четв.),

Петергофском (50 700 четв.) и Царскосельском (42 500 четв.) а минимальными – в Санкт-Петербургском (18 300 четв.) и Шлиссельбургском (16 200 четв.) уездах [10, л. 12]. Эти различия объясняются, прежде всего, численностью сельского населения, размерами самих административных единиц того времени и спецификой подстоличных уездов.

Наибольшие среднегодовые посевы ржи и овса характерны для Лужского (45 400 и 97 000 четв.), а ячменя – для Ямбургского (17 200 четв.) уездов. В данных уездах не было частых проблем с недобором хлеба [10, л. 14].

В Санкт-Петербургском и Шлиссельбургском уездах главной проблемой являлся недобор хлеба. Это было связано с тем, что они находились в северной части губернии и произвести на своих землях достаточное количество хлеба было затруднительно. Также Санкт-Петербургский уезд по своим территориальным размерам был наименьшим среди других уездов одноименной губернии, его пахотная площадь в первой половине XIX в. составляла 10 590 дес., в Шлиссельбургском 22 220 дес., что объясняет проблемы с нехваткой и недобором хлеба в магазинах. В качестве сравнения можно привести в пример пахотную площадь Лужского уезда (145 590 дес.) и Гдовского уезда (132 770 дес) [10, л. 15]. Однако, для решения проблем с неурожаями хлебные запасные магазины функционировали в каждом уезде столичной губернии.

Хлебные запасные магазины осуществляли свою деятельность строго под надзором государства. Ежегодно в каждом уезде Санкт-Петербургской губернии крестьяне начинали собирать хлеб в сентябре для пополнения запасов в хлебные магазины. Размер ежегодного сбора был равен полчетверику ржи или пшеницы, по 2 гарнца овса или ячменя с каждой ревизской души [6, л. 9]. В случае, когда крестьяне собирали недостаточное количество хлеба, они могли запастись из городских магазинов. Ярким примером является Санкт-Петербургский уезд, который производил ограниченное количество хлеба и брал хлеб чаще всего из города (28000 четвертей) [5, л. 12].

Хлебные запасные магазины строились в удобном для поставки хлеба месте. Они учреждались в селениях, где находилось не менее 50 дворов на усмотрение помещика. Магазины должны были находиться в строго безопасном от огня месте [11, л. 3].

Хлебный магазин представлял собой пятистенный деревянный сруб, крытый четырехскатной тесовой кровлей. Помещение было двухэтажным. Сусеки для хранения зерна были устроены на обоих этажах. Обязательным требованием было отдельное хранение разных зерновых культур: ржи, пшеницы, овса и ячменя [7, л. 20].

Магазины строились или каменными, или деревянными. В большинстве уездов Санкт-Петербургской губернии продовольственные склады были деревянными, так как на каменные нужно было тратить больше ресурсов, а для помещиков это было не выгодно. Все проходы в магазинах

должны быть заделаны, чтобы не было течи, не залетал снег и дождь. Деревянные опоры магазинов должны быть целыми и постоянно проверяться. Только в сухое время (без ветра) крестьяне могли отворять окна.

Приготовление необходимых материалов для постройки деревянных магазинов возлагалось на общество селян. Крестьян обязывали строить и ремонтировать магазины из своего леса. При необходимости, крестьяне могли получить хлеб из созданных ими же запасов только в ссуду и только с согласия сельского общества [9, л. 2].

Размеры запасов зерна, подлежащего хранению, регламентировались государством. Зерно ссыпалось населением определенными мерами объема. Для этого магазин должен был иметь специальный инвентарь для измерения объема зерновых культур.

В каждом хлебном магазине учреждалась специальная должность смотрителя. Смотритель магазина в сельском обществе избирался крестьянами на 3 года. В его обязанности входило: организация приема хлеба в магазин, наблюдение за его целостностью, выдача хлеба и денежных ссуд, а также ведение специальной отчетной документации. Ключи от хлебного магазина хранились только у смотрителя. Смотритель получал жалованье от 20 до 30 рублей в год. Смотрители подлежали ответственности в случае хищения или порчи хлеба из-за своей халатности, а также в случае повреждения или уничтожения продовольственного склада [6, л. 12].

В 30-е гг. XIX в. организация хлебных запасных магазинов показала свои слабые стороны. Это проявилось в 1833 году, когда всю империю охватили огромные неурожаи. На Санкт-Петербургскую губернию данная проблема сильно повлияла. Начались проверки хлебных запасных магазинов в губернии по уездам, которые выявили многочисленные проблемы: строительство хлебных запасных магазинов из некачественной древесины, быстро загнивающей снаружи, неправильные условия хранения зерна, что приводило к его порче, а также обилие мышей. Записи в книге учета велись не регулярно, поскольку часто смотрители магазина были неграмотными; большинство книг по учету хлеба вообще отсутствовали [8, л. 14].

Обнаружилось, что запасов в хлебных магазинах чрезвычайно мало и их количество не соответствует той информации, которая была представлена в рапортах. Если для Санкт-Петербургского и Шлиссельбургского уезда проблема нехватки хлеба была постоянной, то к запасам магазинов в Царскосельском уезде у правительства возникли вопросы. На протяжении первой половины XIX столетия Царскосельский уезд относился к группе высокоурожайных районов. Посевы зерновых культур в Царскосельском уезде среднем в 30-е гг. составляли 14 500 четв. ржи, 4500 четв. ячменя, 23 500 четв. овса [12, л. 21], что в сравнении с Санкт-Петербургским уездом (3800 четв. ржи, 500 четв. ячменя, 14000 четв. овса) и Шлиссельбургским уездом (6200 четв. ржи, 400 четв. ячменя, 9600 четв. овса) [7, л. 6], существенно больше.

В правительстве пришли к выводу, что причины заключаются в плохом надзоре за хлебными магазинами, и нужно это исправить.

Еще в 1822 г. императором Александром I был подписан указ «Об учреждении в каждой губернии комиссии для продовольствия в неурожайные годы жителей хлебом и денежным пособием» [4, с. 146]. В результате в Санкт-Петербургской губернии была создана специальная комиссия по народному продовольствию в неурожайные годы. Комиссия учреждалась для наблюдения и определения причин возникновения неурожая в уездах, возглавлял ее губернатор.

Ее цель заключалась в том, чтобы в уездах Санкт-Петербургской губернии, где учреждаются или имеются хлебные запасные магазины, было достаточно хлеба для того, чтобы прокормить все население. Комиссия народного продовольствия собиралась ежегодно два раза: осенью (сентябрь – октябрь), для подведения итогов об урожае текущего года, и летом (июнь – июль), для рассуждений о весенних всходах и о том, какой предполагается урожай осенью. Комиссия сравнивала урожаи прошлых лет, оценивала положение урожаев текущего года, следила за изменением торговых цен на хлеб, состоянием хлебных запасных магазинов и денежных капиталов в губернии и уездах, организовывала надзорные группы, которые проводили осмотр магазинов минимум один раз в год [13, л. 21].

Стоит отметить, что благодаря продуктивной деятельности комиссии народного продовольствия в Санкт-Петербургской губернии, удалось предотвратить последствия неурожая 1830 г. Однако, несмотря на такой положительный эффект, нужно принять во внимание, что неурожаю 1830 года предшествовали хорошие урожаи 1827–1829 гг., которые в значительной степени облегчали сбор запасов.

Таким образом, деятельность и организация хлебных запасных магазинов в первой половине XIX в. в Санкт-Петербургской губернии строго регламентировалась и находилась под постоянным контролем со стороны правительственных органов. Однако, это не решало все продовольственные проблемы в губернии: в организации хлебных запасных магазинов возникали сложности, а последующие неурожай негативно влияли на деятельность и помощь комиссии народного продовольствия населению.

Список литературы

1. Котов П.П. Хлебные запасные магазины по законодательным источникам России XVIII – первой половины XIX веков // Научные ведомости. Серия история. Политология. Экономика. Информатика. – Сыктывкар, 2013. – Т. 25. – № 1. – С. 90–96.
2. Сушков С.Ф., Брулева М.В. Аграрное развитие Санкт-Петербургской губернии в XIX веке // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2006. – Т. 6. – № 16. – С. 163–179.
3. Указ 30 апреля 1718 года «О имени в Санкт-Петербурге всегда в запасе готового хлеба и о не высылке на предбудущее время работников из Санкт-Петербурга» // Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. – СПб.: Тип. Второго отделения собственного его Императорского Величества канцелярии, 1718. Т. V. – С. 565.

4. Указ 1822 года «Об учреждении в каждой Губернии комиссии для продовольствия в неурожайные годы жителей хлебом и денежным пособием» // Полное собрание законов Российской Империи с 1649 года. – СПб.: Тип. Второго отделения собственного его Императорского Величества канцелярии, 1830. – Т. XXXVIII. – С. 146–153.

5. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (далее – ЦГИА СПб). Ф. 192. Оп. 1. Д. 138.

6. ЦГИА СПб. Ф. 192. Оп. 1. Д. 216.

7. ЦГИА СПб. Ф. 192. Оп. 1. Д. 219.

8. ЦГИА СПб. Ф. 192. Оп. 1. Д. 373.

9. ЦГИА СПб. Ф. 192. Оп. 1. Д. 615.

10. ЦГИА СПб. Ф. 192. Оп. 1. Д. 1323.

11. ЦГИА СПб. Ф. 479. Оп. 14. Д. 288.

12. ЦГИА СПб. Ф. 536. Оп. 9. Д. 512.

13. ЦГИА СПб. Ф. 970. Оп. 1. Д. 2.

В. Д. Карандашов

Моряк. Учёный. Педагог высшей военной квалификации*

Джуржа Василий Павлович – ветеран Великой Отечественной войны, Вооруженных Сил, капитан 1-го ранга в отставке, кандидат исторических наук.

Родился 14 января 1921 г. в селе Верхнячка Христиновского района Черкасской области (бывшей Киевской области) в семье крестьянина-середняка. В 1939 г. закончил с отличием среднюю школу и без экзаменов был принят в Николаевский кораблестроительный институт (НКИ). Мечтал строить корабли для ВМФ СССР, но проучился всего две недели и, в соответствии с приказом Народного комиссариата обороны СССР, в августе 1939 г. призван на военную службу, которая продолжилась 35 лет. Затем еще 20 лет на «гражданке», вся его жизнь связана с Военно-Морским Флотом.

Великую Отечественную войну Василий Павлович встретил краснофлотцем на морской зенитной батарее под Таллином, в городе Палдиски. Участвовал в тяжелом Таллинском переходе в Кронштадт на транспорте «Балхаш». Пережил трагедию – гибель транспорта с 500 матросами, старшинами и офицерами, находившимися на нем (погиб каждый второй). Из 67 транспортов на переходе 34 оказались потопленными.

В 1942 г. в блокадном Ленинграде Василий Павлович закончил Военно-морское политическое училище и всю войну (на Ораниенбаумском «пяточке», в Кронштадте) прослужил политработником, вдохновляя матросов на борьбу с фашистскими захватчиками, и сам участвовал в ней.

* В статье частично републицирован материал, изложенный ранее в работе: Карандашов В. Д. «Моряк. Ученый. Педагог» (к 100-летию со дня рождения В. П. Джурджи) // Вестник Петровской академии. 2020. № 3-4(57). С. 42–45.

Награжден орденом Отечественной войны, двумя орденами Красной Звезды, медалью «За оборону Ленинграда».

После войны служил на Сахалине, Камчатке, в 1958 г. вернулся на Балтику, получил звание капитана второго ранга. В 1962 г. закончил педагогический факультет Военно-политической академии. Проработал 14 лет в Высшем военно-морском инженерном училище в должностях преподавателя, старшего преподавателя, заместителя начальника кафедры. В 1974 г. в звании капитана первого ранга был уволен в запас, в качестве доцента, затем профессора проработал в этом же училище еще 20 лет до 1994 г. Уйдя на заслуженный отдых, продолжал трудиться в Высшем военно-морском инженерном училище (позднее ВМИИ). Два года был директором музея училища.

В 2005 г. издал книгу «Почему в богатой России народ бедный», в 2009 г. – «Россия неколенопреклонная», в 2010 г. – «Власть и народ в судьбах России». К своему 100-летию Василий Павлович значительно доработал вторую книгу «Россия неколенопреклонная», переиздал ее уже под названием «Россия и Запад, уроки многовекового противостояния».

Часто встречался с учащейся молодежью и курсантами. Его приглашали в школы города Пушкина. Джуржа Василий Павлович считал, что всю свою жизнь прожил не зря, сделал для людей все, что мог, служил им верой и правдой. Он был искренне благодарен друзьям и товарищам, которые помогали ему в осуществлении намеченных планов: Киселеву Борису Леонидовичу, Сергеевой Татьяне Петровне и другим.

ТАЛЛИНСКИЙ ПРОРЫВ 28–30 АВГУСТА 1941 ГОДА

Ветеран Великой Отечественной войны Василий Павлович Джуржа считал, что наш народ, особенно молодежь, должен знать и достойно продолжать героические, боевые и трудовые традиции нашего Отечества, так как это верный и достойный путь развития, процветания и укрепления великой России.

Капитан первого ранга в отставке вспоминал трагические для страны и флота дни Таллинского прорыва 28–30 августа 1941 г., участником которых он был. Василий Павлович уверен, что помнить об этом историческом событии необходимо, ибо его последствия не утратили значения и до сегодняшнего дня.

Свою военную службу Василий Павлович начал в 1939 г. матросом зенитно-артиллерийского дивизиона, который базировался в эстонском городе Палдиски.

В силу неблагоприятно сложившихся условий в начальный период войны Василий Павлович оказался участником Таллинского перехода и дальнейшей трагедии 28–30 августа 1941 г.

Таллинский прорыв – эвакуация основных сил Балтийского флота под командованием вице-адмирала В. Ф. Трибуца и войск десятого стрелкового корпуса из Таллина в Кронштадт в конце августа 1941 г. Всего из Таллина в поход 28 августа 1941 г. вышли 225 кораблей и судов. Самым

важным являлось сохранение и укрепление Ленинграда, и эта исключительно благородная историческая цель была достигнута ценой гибели многих тысяч людей и потерей материальных ценностей.

Для транспорта «Балхаш» переход оказался роковым.

Всю Великую Отечественную войну Василий Павлович Джуржа прослужил на Краснознаменном Балтийском Флоте. Встретил ее матросом на морской зенитной батарее в городе Палдиски (Эстония), а закончил старшим лейтенантом, помощником начальника политотдела Учебного отряда в Кронштадте. Яркими воспоминаниями военных лет остались многие эпизоды. Вот некоторые из них.

Утро 22 июня 1941 г. батарея встретила огнем по девяти бомбардировщикам, направлявшимся с нашей территории в сторону Финского залива. К счастью, все обошлось благополучно – «противнику» вреда не причинили. Вскоре выяснилось, что стреляли по своим «СБ», шедшим бомбить фашистские корабли. Оповещения об этом не поступало, а силуэты самолетов знали плохо. Но война быстро всех и всему научила. Буквально через две недели каждый зенитчик по звуку мог различить немецкий самолет-разведчик от бомбардировщика, да и взаимодействие авиации с артиллерией наладили быстро.

На всю жизнь запомнился Таллинский переход нашего КБФ в Кронштадт 28–30 августа. Известно, что он до сих пор является одной из незаживающих ран Великой Отечественной, которых было немало, особенно в начальный период войны. Самым большим вопросом, страшной трагедией эвакуации войск из Таллинна были огромные потери людей, боевых кораблей, транспортного флота.

По официальным данным на переходе из 127 боевых кораблей погибло 15, в том числе пять эскадренных миноносцев, две подводные лодки, сторожевой и торпедный катера. Особенно большие потери понес гражданский флот. Из 67 транспортов и вспомогательных судов погибло 34, т. е. каждый второй. На затонувших кораблях находилось 17 тысяч человек, из них около пяти тысяч, почти каждый третий, погибли.

Гибель транспорта с большим количеством людей на борту – это всегда подлинная трагедия. Не случайно к этому сюжету обращались и обращаются многие художники-маринисты. Еще Екатерина II, например, не пожалела крупной суммы денег, чтобы специально организовать взрыв большого корабля с макетами людей лишь только для того, чтобы живописец мог более достоверно изобразить картину их гибели.

В Таллинском переходе имитаций не требовалось: боевые корабли и транспорты с личным составом, с живыми защитниками Отечества, взрывались на минах, гибли от бомб фашистских пикировщиков, от торпед, выпущенных в упор фашистскими субмаринами.

Вот как это виделось Василию Павловичу Джурже, прочувствовалось всем сердцем и навсегда осталось в памяти из всего того, что произошло с транспортом «Балхаш», потопленного вражеской подлодкой. «В первой

половине дня 28 августа 1941 г. на транспорт был посажен гарнизон города Палдиски, состоявший из отдельного зенитного артиллерийского дивизиона, морской дальнебойной береговой батареи, частей пехоты и подразделений тыла. Отдельно на баржу были погружены двенадцать зенитных артиллерийских установок, приборы управления огнем, боеприпасы и все военное имущество. Кроме транспорта и баржи, в наш небольшой отряд еще входили два морских охотника, пять катеров-тральщиков и три шхуны. Первый пункт назначения – Таллинский рейд. Пока до него добрались, произошло два небольших происшествия. Уже при выходе из Палдиской бухты перегруженная баржа стала тонуть. Попытки спасти ее закончились неудачей. Пришлось принести первую жертву Нептуну. Что и говорить, примета оказалась далеко от приятной, но тогда в приметы мало кто верил. Вторым происшествием стало «знакомство» с пикировщиком «Ю-87». Вынырнув из-за облаков (в то время шел моросящий дождь), он с диким воем сбросил на транспорт свой бомбовый груз. К счастью, «подарки» пролетели мимо. Такой же беспорядочной была и стрельба по фашистскому стервятнику со всех имевшихся у нас стволов, в том числе и из винтовок.

С опозданием, примерно к 17 часам, прибыли на Таллинский рейд, а вскоре начался и переход в Кронштадт. Для «Балхаша», как и многих других транспортов, он оказался роковым. Примерно через полтора-два часа (точно сказать трудно) произошло следующее. Поскольку В.П. Джуржа находился на верхней палубе в числе «стрелков-зенитчиков», которые при воздушном налете должны были открыть огонь из винтовок по команде с капитанского мостика, то многое из того, что происходило вокруг, видел и слышал. «Отдельные моменты настолько врезались в память, что спустя более 70 лет, возникают перед глазами и сегодня, как живые. Так, на «Балхаше» было видно, как вспыхнуло пламя, и раздался взрыв на впереди идущем транспорте, который стал быстро тонуть. Через какие-то минуты услышали доклад своего сигнальщика: «Справа по борту перископ подводной лодки!». Прошло мгновение – и последовал удар, потрясший «Балхаш», за ним – взрыв, после которого транспорт развалился на две части и стал тонуть, образуя страшную всасывающую воронку. Она безжалостно поглощала все на своем пути и, главное, живых людей, еще видевших белый свет, но уже трудно понимавших, что с ними происходит». Ветеран вспоминает, что на тонувших судах во время Таллинского перехода некоторые люди сходили с ума, другие провозглашали здравицу Сталину, третьи – пели «Интернационал», а некоторые – прямо на глазах становились совершенно седыми, кто-то прощался с жизнью при помощи оружия, некоторые молили Всевышнего о спасении и т.д. «Не знаю, наверное, было и такое, но что запомнилось мне, так это невообразимый хаос на палубе, где все, что могло скатываться и валиться, сыпалось сверху вниз, а люди хватались друг за друга и за все, за что можно

было ухватиться, надеясь спастись. О тех, кто находился в трюмах, вечная им память, а было их там большинство, и подумать страшно, все они оказались в братской могиле на дне седой Балтики, а их родные получили впоследствии страшное жуткое казенное сообщение: "Погиб безвестно"».

Остался В.П. Джуржа в живых лишь только потому, что находился недалеко у борта, успел в считанные секунды сбросить с себя шинель и вместе с другими вывалиться в воду на каком-то расстоянии от воронки, что позволило отплыть в сторону от уходившего на морское дно транспорта. «Сколько пробыл в воде, сказать трудно. Запомнились некоторые детали. Когда подошел ко мне катер и матросы подали крюк, увидел у себя под мышкой обломок доски, который помогал держаться на плаву. Не забыл и то, что, оказавшись на катере, устоять на ногах не смог и упал на палубу, как подкошенный. Вскоре с катера был пересажен на портовый буксир «Тусуля», до краев забитый бойцами из Таллиннского гарнизона. Поставленные в беспомощные условия, лишённые возможности активных действий, мы проявляли растерянность. Например, при виде свистящих бомб прямо над головой, сброшенных немецким пикировщиком, отдельные солдаты выпрыгивали в воду, надеясь таким образом спастись, хотя фашистский "груз" предназначался не для малого судна, а больших транспортов. Увидев полоску земли, солдаты заставили капитана буксира повернуть к ней. В силу этого происшествия пришлось еще несколько дней побыть на острове Гогланд, прежде чем оказался в Кронштадте».

Долгое время подлинные цифры людских потерь в войне от народа скрывались. Молотов говорил о семи миллионах, Хрущев – о 20 миллионах. Только в 1993 г. мы узнали, что в борьбе с фашистами павших советских людей было около 27 миллионов. Потери наших союзников ни в какое сравнение не идут: в США они составили 170 тысяч человек, а Великобритании – 390 тысяч.

Говоря о наших страшных жертвах в годы Великой Отечественной, нельзя не сказать, что за 900 дней блокады Ленинграда только от голода и холода погибло 641803 (!) его жителя. Поскольку блокаду пришлось пережить самому, расскажу о ней на некоторых конкретных примерах.

С января по октябрь 1942 г. В.П. Джурже пришлось учиться в Ленинградском политическом училище. В зимнее время на занятиях по тактике курсанты ползали на лыжах, минуя Охтинское кладбище. Оно осталось в памяти полем после кровавой битвы: часть людских трупов лежало в одном месте, сложенные наподобие штабелей, другие были разбросаны и припорошены снегом. Захоронить погибших по-людски у родственников или соседей, остававшихся в живых, не хватало сил. С наступлением тепла кладбища Ленинграда заполнялись братскими могилами.

В блокаду сытыми не были и военные. Солдаты и матросы получали по 300 граммов хлеба и три раза горячую пищу, не слишком калорийную, но все же съедобную, потому и могли выполнять боевые задачи. Весной

ленинградцы спасались огородами. Раскопали участок и в нашем училище. Запомнилось это потому, что несколько курсантов за «воровство» брюквы были отчислены из училища и с позором отправлены в части.

Несмотря на все невзгоды, ленинградцы не сдались, они жили, боролись и отстаивали свой город, при этом помогая фронту всем, чем могли.

Когда блокада была частично снята, летом 1943 г. в Ленинград из Западной Сибири, небольшого городка Тары, расположенного на крутом берегу Енисея, был возвращен личный состав Высшего военно-морского подготовительного училища подводного плавания (около 300 человек), чтобы готовить необходимые кадры для ВМФ. Поскольку В.П. Джуржа выполнял задание по перебазированию (на него ушло около месяца), то мог наблюдать с какой радостью подростки возвращались из эвакуации, желая скорее попасть на флот, чтобы воевать с ненавистным врагом.

Вспоминая то страшное время, горе и страдания ленинградцев во время блокады, злодеяния фашистов, намерения Гитлера сравнить с землей Москву и Ленинград, нельзя без возмущения и решительного осуждения проходить мимо наглого и беспардонного глумления над нашей Отчизной нынешних так называемых «правозащитников» и тех, кто «переворачивает» факты истории.

В Вооруженных Силах нашей страны военнослужащие не выбирают род войск, место службы, а выполняют ратный долг там, куда пошлет Родина.

Случилось так, что в годы войны В.П. Джуржа был комсомольским работником в артиллерийских частях: комсоргом дивизиона второго гвардейского зенитного полка, прикрывавшего аэродром с нашими штурмовиками «ИЛ-2», располагавшимися на «Ораниенбаумском пяточке» у деревни Борки; старшим инструктором по комсомолу политотдела Кронштадтского сектора береговой обороны и политотдела Кронштадтского учебного отряда, в котором к концу войны насчитывалось более трех тысяч комсомольцев.

В штыковые атаки эти воинские части не поднимались, но каждая выполняла свой долг добросовестно, самоотверженно и до конца. Работники политотделов в военное время не занимались бумажной работой, обширных донесений начальству о высоком морально-политическом состоянии личного состава не сочиняли (как это было до и после войны), а находились вместе с ним на боевых позициях, воодушевляя бойцов на ратные дела. И, можно сказать, делалось это вполне успешно. Так, наши штурмовики с аэродрома в Борках бесперебойно и беспрепятственно вылетали на боевые задания, опираясь на надежную защиту зенитчиков. За все лето 1943 г. фашисты лишь однажды осмелились осуществить налет на позиции летчиков и артиллеристов, потеряв при этом один «Ю-87». Незначительные потери от сумбурного бомбометания имелись и на нашей стороне. Бомба залетела в оружейный дворик. Один человек погиб, двое были ранены.

В 1944 г., накануне операции по полному снятию блокады Ленинграда, я возглавлял делегацию моряков-артиллеристов от Кронштадтского сектора береговой обороны к нашим воинам-пехотинцам на передовой у реки Воронка. За неделю моряки встретились с сотнями солдат и могли убедиться в силе их боевого духа и вере в боевую дружбу различных родов войск. С большим воодушевлением и надеждой на общий успех операции встречались наши рассказы о том, какой силой арт-огня дальнобойной береговой и корабельной артиллерии будет поддержано наступление пехоты, что и было подтверждено на деле. Поражали боевые будни солдат-пехотинцев: хозяйски обжитые землянки, оборудование окопов, ходов сообщения. Бойцы были надежно застрахованы от пуль немецких снайперов. Воевать наши солдаты научились, и их победа над врагом была вполне закономерной, заслуженной и благодарной на века от потомков.

После службы в частях флота Василий Павлович перешёл на военно-педагогическую работу. Защитил диссертацию на соискание учёной степени кандидата исторических наук и активно занялся научной, учебной и методической работой в Ленинградском высшем военно-морском инженерном училище имени В.И. Ленина. Особую оценку и признание получило его учебное пособие по изучению исторической науки «Борьба В.И. Ленина, Коммунистической партии против троцкизма» в 1971 г. На основе глубокого изучения теоретических материалов автор показал сущность троцкизма и борьбу против антиленинских групп и течений в период построения социализма. В 2005 г. опубликован исторический очерк «Почему в богатой России народ бедный». Капитан первого ранга в отставке, ветеран войны и труда сделал попытку раскрыть важные причины хронической бедности народа в богатой стране и на этой основе предложил конкретные пути и средства решения приоритетной задачи – преодоление народной нищеты, без чего немыслимо возрождение России и укрепление её авторитета в мировом содружестве.

В.П. Джуржа объективно исследует и анализирует исторические уроки многовекового противостояния России с Западом в своём научном труде «Россия неколенопреклонная» (2006 г.). На протяжении многих веков Запад, считая Россию своим извечным прирождённым врагом, проводил и проводит по отношению к ней враждебную политику, стремясь «поставить её на колени», изъять из мировой истории. Автор считает, что в канун юбилейных дат нашей Великой Победы над фашизмом будет своевременно и полезно обратиться к урокам Отечественной истории, забывая которые никому не следует.

В исторической монографии «Власть и народ в судьбах России» (2010 г.) ветеран, ученый, педагог В.П. Джуржа обращается к истории этих ценностей, рассуждает о них на страницах книги с надеждой, что его труд будет способствовать укреплению связей поколений, воспитанию молодёжи как достойной смены своим отцам и дедам. Автор показывает диалектическую взаимосвязь власти и народа на тысячелетнем историческом опыте.

В 2013 г. выходит в свет научный труд «Россия. Тернистый путь к демократии». Член-корреспондент Петровской академии наук и искусств В.П. Джуржа доказывает, что знание истории отечественного тоталитаризма необходимо всем россиянам для того, чтобы, став на путь утверждения и развития подлинной демократии, не сворачивать с этого пути никогда и ни при каких обстоятельствах. Автор делает анализ авторитаризма эпох российской истории и государственности. Он подчёркивает, что только в начале XXI века наша страна стала на путь утверждения подлинной демократии, основанной на признании народа в качестве источника власти.

О трудном и славном героическом пути советского народа В.П. Джуржа пишет в монографии «Россия. Исторический очерк» в 2015 г. Взяв в основу исторические материалы, автор исследует могущественное, развивающееся государство, занимающее достойное место в мировом сообществе. Василий Павлович делает акцент, что историю Отечества необходимо знать всем россиянам, не только школьникам, студентам и курсантам, но всем государственным чиновникам. Историю Отечества необходимо знать солдатам, матросам, мичманам и прапорщикам, офицерам, генералам и адмиралам.

Вся жизнь и служба Отечеству Василия Павловича Джуржи является ярким и убедительным примером достойного служения Родине. Профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, большой практический и жизненный опыт, высокие гражданские и нравственные качества снискали ему заслуженный авторитет и уважение в Высшем военно-морском инженерном училище. Работая над кандидатской и докторской диссертациями, в ходе учебного процесса я часто общался с Василием Павловичем Джуржей. Мне всегда была интересна и любопытна позиция мудрого боевого офицера моряка, ученого-историка по тому или иному событию в мире, стране, вооружённых силах. Анализируя мои статьи, публикации, учебные пособия, он всегда давал мудрый совет и рекомендации, высказывал свою точку зрения и позицию. За что я всегда благодарен ему по сей день.

Список литературы

1. Джуржа В.П. Почему в богатой стране народ бедный. – СПб.: Янус, 2005.
2. Джуржа В.П. Власть и народ в судьбах России. – СПб.: ООО «СПб. СРП «Павел «ВОГ», 2010.
3. Джуржа В.П. Россия неколенопреклонная. – СПб.: ООО «СПб. СРП «Павел «ВОГ», 2012.
4. Джуржа В.П. Россия. Тернистый путь к демократии. – СПб.: ООО «Экслибрис-норд», 2013.
5. Джуржа В.П. Россия. Исторический очерк. – СПб.: ООО «Экслибрис-норд», 2013.
6. Джуржа В.П. На волне моей памяти. – СПб.: ООО «СПб. СРП «Павел «ВОГ», 2017.

Чтение периодических изданий народными учителями в России на рубеже XIX–XX вв.

Вопрос о том, что читали народные учителя в Российской империи конца XIX – начала XX в., представляет интерес по нескольким причинам. Во-первых, в связи с активным развитием народного образования, массовым открытием земских и церковно-приходских школ в контексте реализации идеи всеобщего начального обучения в 1890–1900-е гг. наблюдался стремительный рост численности педагогических кадров. В 1900 г. в начальных народных училищах трудились 79697 человек [3, с. 546]. В 1905 г. в начальных училищах всех типов насчитывалось уже 102472 учителей [4, с. 191], а в 1913 г. – 190494 учителей [5, с. 173–174, 193]. При этом существенно снижался образовательный уровень педагогов: острая нехватка специалистов вынуждала брать на работу недостаточно подготовленные кадры.

В преддверии I Общеземского съезда по народному образованию, проходившего в 1911 г., было проведено масштабное анкетирование земских учителей, работавших в трехклассных училищах не менее трех лет. В опросе приняли участие 14781 человек из 337 земских уездов (т.е. охвачены 94 % уездов) [1, с. 1]. Только 54 % опрошенных учителей получили полное среднее или специальное педагогическое образование, остальные – низшее, не законченное среднее или сдали экзамен на получение свидетельства учителя начальной школы [1, с. 11]. Если в Санкт-Петербургской губернии учителей обоего пола со средним или специально-педагогическим образованием было 76,1% (мужчин 90,2 %), то в Тульской губернии 37,2 % (мужчин 12,5 %), а в Калужской – 34,8 % (мужчин 16,9 %) [1, с. 12]. Только 19 % всех учителей получили педагогическое образование, 11 % учительниц закончили педагогический класс гимназии. Около 4 % окончили одногодичные педагогические курсы после прогимназии или городского училища [1, с. 15]. В результате 72 % опрошенных учителей отметили недостаточность педагогической подготовки, из них 41 % жаловались на недостаток именно педагогических знаний, 13 % указали на нехватку знаний по общеобразовательным предметам [1, с. 21, 24]. Возможность повысить уровень образования посредством прохождения летних курсов была не у всех, и не всегда такие курсы разрешались властями. Оставалось самообразование, для чего были необходимы не только соответствующие книги, но и специальные периодические издания, в первую очередь – педагогические и научные журналы.

К этой проблеме добавлялась еще одна – отсутствие возможности обсудить насущные проблемы педагогической практики с коллегами, в целом весьма ограниченный круг общения в деревне. В докладе Бугурусланской земской управы, в частности, говорилось: «Народный учитель,

заброшенный в деревенскую глушь, лишен зачастую возможности, в силу скудного своего заработка, выписать для себя даже журнал и газету. А так как школы обыкновенно почти не имеют учительских библиотек, то сельский педагог поневоле с течением времени теряет запас знаний и под влиянием окружающей среды вообще понижается в интеллектуальном отношении» [10, с. 605].

Учитель оставался одним из немногих представителей образованной прослойки в деревне, поэтому к нему обращались крестьяне за разъяснением значения проводимых реформ, текущей внешнеполитической ситуации. Учитель должен был владеть актуальной информацией, для чего нуждался в чтении общественно-политических газет и журналов.

«Читать нечего, несмотря на сознание необходимости освежать и расширять знания», – вот обычная жалоба учителей, которые иногда выражают опасение «отупеть», оставаясь на своей должности, и набрасываются на лоскуток «Московского Листка», так как «давно уже, за исключением учебников, не видали ни одной печатной строчки», – писал «Орловский вестник» [12, с. 102–103].

Учитель мог либо выписать необходимые издания, либо воспользоваться услугами библиотеки. Однако, библиотеки чаще всего открывались при школе и периодики не выписывали (на это не было ассигнований), состояли исключительно из учебников и учебных пособий. В некоторых наиболее благополучных школах прессу выписывали за счет попечителей. В Орловской губернии в конце 1890-х гг. из 128 земских школ только 12 имели библиотеки. За счет земства газеты и журналы в губернии не выписывались [6]. Только в 21,4 % школ губернии учитель получал журнал или газету и в 23,9 % – пользовался книгами [9]. Посещение библиотеки при земской управе для сельского учителя являлось роскошью, поскольку до нее надо было добраться, наняв подводу, при этом отменив занятия в школе (библиотеки работали только в будни) [11, с. 128].

Приобрести необходимые журналы самостоятельно педагог чаще всего не мог по причине скудного заработка. В большинстве уездов годовой оклад учителя не превышал 360 р., а в некоторых был существенно ниже: например, в Ардатовском уезде Симбирской губ. учитель получал всего 144 р. в год [2, с. 3]. Во многих уездах размер заработка напрямую зависел от образовательного ценза учителя, таким образом, наиболее нуждавшиеся в повышении уровня образования имели для этого меньше возможностей. Возникали проблемы и с получением почтовых отправок по причине удаленности населенного пункта от пути следования земских почтальонов.

В 31 % случаев учителя не обращались в библиотеку, в 18 % случаев пользовались библиотеками частных лиц, в 22 % случаев – библиотеками «низшего качества» (библиотеки для «взрослых» при училищах, школьные библиотеки, народные библиотеки, сельские библиотеки и т. д.), однако, ассортимент в них был настолько скуден, что оказывался

малополезен для учащихся, вследствие чего систематическое чтение учителей было затруднено [8, с. 94].

Приведем отдельные сведения относительно чтения учителями прессы, обнаруженные в материалах периодической печати. По данным статистического отделения Московской губернской земской управы, из 475 школ Московской губернии периодические издания выписывали лишь 90 школ, причем 81 – за счет преподавателей. Преобладали те издания, которые были дешевле: «Русский листок», «Московский листок» и т.п. газеты [12, с. 101]. Из 478 учителей губернии периодику получали 171, из них 111 – по одной газете или журналу, 40 – по два, 9 – по три и более. Абсолютными лидерами стали «Русские ведомости» (их выписывал 41 человек) и «Нива» (27). Из газет популярностью также пользовались «Свет» (13), «Биржевые ведомости» (11), «Неделя» (6), а из журналов – «Родина» (16), «Русское богатство» (9), «Русское слово» (8) и «Русская мысль» (7). 194 учителя пользовались периодикой, выписываемой знакомыми лицами (священниками, попечителями и т.д.). Кроме уже перечисленных изданий, среди которых данная группа опрашиваемых чаще всего читала «Ниву», популярностью пользовались «Московский листок», «Русский листок», «Сельский вестник», «Московские ведомости» [11, с. 120–121, 130]. Отметим, что у 309 из опрошенных учителей были свои книги, в основном беллетристика (59 % всех книг). 13 % книг составляла научная литература, 11 % – педагогическая [11, с. 118]. 150 педагогов не имели собственных книг и не выписывали периодику, а 38 из них сообщили, что не читают никогда и ничего, кроме школьных учебников [11, с. 121–122].

В 135 школах Пензенской губернии учителя выписывали 5 экземпляров «Родины», 4 – «Нивы», 3 – «Севера», по одному экземпляру газет «Русь», «Сын Отечества», «Гражданин», «Неделя», «Свет» и журналов «Живописное обозрение» и «Вокруг света». Как видим, количество печатной продукции оказалось невелико, при этом, как отмечал автор статьи, они «ничего нет внесут для обогащения познаний учителя» [12, с. 101].

Иная картина оказалась в Ярославской губернии. В начале XX в. здесь выписывали периодику 94,8 % земских учителей, поскольку они получали специальное пособие на подобные цели от губернского земства в размере 5 рублей в год. Учителя церковно-приходских школ подобного пособия не имели, а потому лишь 26,1 % могли позволить себе выписать что-либо. Земские учителя в основном выписывали издания общелитературного характера (82,4 %), среди которых самыми популярными оказались иллюстрированные еженедельники «Нива», «Север», «Вокруг света» и т.п., составившие более половины всей выписываемой прессы. 14,7 % составили серьезные газеты и журналы типа «Русских ведомостей», «Русского богатства», «Русской мысли», 11,3 % – местная пресса. Всего земскими учителями в 1903 г. было выписано 578 экземпляров газет и журналов. Интересно, что специальную педагогическую литературу выписывали лишь 2,8 % учителей [7].

В Ставропольском уезде Самарской губернии 41 школа получала за счет земства газет и журналов свыше 100 экземпляров [12, с. 102].

В докладе Грязовецкой уездной земской управы Вологодской губернии указывалось, что учителя должны быть в курсе изменений в формах и методах обучения, постоянно изменяющихся и развивающихся, для чего в каждой школе должны быть хорошие библиотеки, содержащие не только полный комплект необходимых книг и пособий, но и «педагогические и прочие журналы, газеты и иные издания. Если средства не позволят иметь такие библиотеки при всех школах, то необходимо содержать их в известных районах для учащихся нескольких школ» [10, с. 255].

Таким образом, потребность народного учителя в повышении уровня образования, в своевременном получении информации о новых методах и формах обучения, в общении с коллегами, в том числе посредством периодических изданий, была осознана педагогической общественностью. Вместе с тем, учитель как представитель интеллигенции в деревне должен был обладать актуальной информацией о происходящем в стране и мире для проведения необходимых разъяснительных бесед среди крестьян. Однако возможности удовлетворять свои духовные потребности у народного учителя были очень невелики как по причине крайней ограниченности земского бюджета, так и ввиду низкой оплаты своего труда. Педагогическая периодика до сельского учителя почти не доходила. Наибольшей популярностью среди сельских учителей пользовались иллюстрированные еженедельники, а также центральные и местные газеты, значительная часть которых относилась к дешевой прессе для народа.

Список литературы

1. Бюро Общеземского съезда по народному образованию [Т. 5]: Анкета учащим земских школ. – М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1911. – 228 с., 29 л. диагр.
2. Бюро Общеземского съезда по народному образованию [Т. 6]: Сводка сведений, доставленных губернскими земствами по программе, разосланной Бюро Съезда. Отдел VII. Положение учащихся. – М.: Т-во «Печатня С.П. Яковлева», 1911. Разд. паг., 21 ил.
3. Всеподданнейший отчет Министра Народного Просвещения за 1900 год. – СПб.: Сенатская типография, 1902. – 700, 102 с.
4. Всеподданнейший отчет Министра Народного Просвещения за 1905 год. – СПб.: Сенатская типография, 1907. – 61, 249 с.
5. Всеподданнейший отчет Министра Народного Просвещения за 1913 год – СПб.: Сенатская типография, 1916. – 143, 251 с.
6. К вопросу о положении учащихся в народной школе (Работы Комиссии Московского общества грамотности) // Русская Мысль. – 1898. – № 2. 2 отд. – С. 1–12.
7. Л-н А.А. Какие периодические издания выписывают учащие начальных школ в Ярославской губернии // Вестник воспитания. – 1904. – № 3. Отд. III. – С. 85–87.
8. Николаев А. Несколько слов о бюджете народного учителя // Русская школа. – 1912. – № 5–6. I отд. – С. 89–95.
9. Орловский вестник. – 1897. – № 320. – 29 ноября. – С. 2.
10. Первый Всероссийский общеземский съезд по народному образованию 1911 года: Доклады: Т. 2. – М.: Тип. Вильде, 1912. – 802 с.
11. Петров В. Что читают учителя сельских школ Московской губернии // Вестник воспитания. – 1898. – № 6. – С. 117–143.
12. Школа, литература и жизнь // Вестник воспитания. – 1897. – № 7. Отд. IV. – С. 99–124.

Роль педагогического наставничества в образовательном пространстве

Наставничество в начале третьего тысячелетия выходит на высокий уровень с точки зрения подготовки грамотных педагогов как специалистов высокого уровня в педагогическом пространстве. Поэтому для молодого педагога как будущего специалиста в приобретении высоких знаний для передачи их школьникам есть необходимость в закреплении за ним педагога-наставника с большим опытом работы. Особенно необходим наставник для учителя начальных классов.

Именно в начальной школе должна пройти правильная трансформация в передаче наставником знаний, умений и навыков, приобретенных им за многие годы положительного опыта со стороны грамотного и знающего специалиста. Наставник должен обладать высокими новаторскими способностями в передаче своего накопленного опыта молодому учителю, который сам со временем станет наставником в этой непростой педагогической профессии [1].

Правильно выстроенная наставническая деятельность с начинающим учителем в процессе его вхождения в целостный педагогический процесс является важным фактором для адаптации к школьной среде, где весь адаптационный период во многом зависит от самого учителя и его наставника.

Как он себя сам проявит среди обучающихся в роли учителя и в роли старшего товарища, порой в каких-то вопросах в необходимости заменить родителей, в этой сложной, но интересной профессии – все во многом зависит в образовательном процессе от самого учителя. Быть наставником – эта ответственная общественная нагрузка, от которой зависит формирование личности как начинающего молодого учителя и в какой-то мере как ученика [2].

В этом педагогическом процессе закладывается весь потенциал самого учителя, где идет очеловечивание самого человека и передача знаний от учителя к ученикам, т. е. идет передача опыта от наставника к «наставляемому». В свое время он становится в какой-то мере сам учеником, но другого уровня, в познании высоких интеллектуальных духовно-нравственных ценностей, заложенных на таких высоких качествах, как: мораль, совесть, честность, справедливость, культура, добро, доброта, этика, эстетика, экология, доверие. А учитель все эти ценности должен передать своим ученикам.

Таких качеств нам сегодня не хватает, они помогут утвердиться молодому специалисту. В процессе наставничества осуществляется поддержка молодого учителя в проведении различных школьных, районных,

городских мероприятий, которые приносят положительные и эффективные результаты молодому специалисту.

Правильно выбранное направление наставником в передаче своего опыта и будет являться приоритетом для молодого учителя как будущего специалиста с высоким уровнем и с приобретенными знаниями в деятельности начинающего педагога. Важным примером в этом феномене является «педагогика сотрудничества», которая зародилась в Советском Союзе и завоевала большой успех в образовательном пространстве, где педагогический процесс обрел другой статус не только в наставничестве, но и в выявлении у обучающихся духовно-нравственных ценностей в воспитательном процессе, который на сегодняшний день практически потерял свою актуальность в современном образовании [3].

Такие примеры в рамках педагогического сотрудничества дают большую возможность на выбор собственного достоинства, уважать Вас как личность и как педагога, как учителя, как наставника, как друга в школьном процессе.

В школьном наставничестве основное направление – хорошо поставленная методическая работа, которая является большим подспорьем для молодого специалиста. Именно хорошая организация в методическом направлении влияет только с положительной стороны на профессиональное становление молодого учителя, который не имеет опыта работы в педагогической деятельности.

Неоценимую помощь в методическом обеспечении оказывают для учителей, окончивших высшие учебные заведения с педагогическим уклоном, а также тем, кто получил диплом со средним специальным педагогическим образованием. Огромную методическую помощь в накоплении педагогического опыта имеют открытые уроки, которые проводят учителя с большим опытом, у которых есть чему поучиться и взять на вооружение в свой «кейс» знаний [4].

Наставник должен обладать высокими педагогическими знаниями, соответствовать определенным профессиональным требованиям с достаточно накопленным опытом, пользоваться авторитетом в педагогической среде, должна быть накоплена теоретическая и практическая база как основа в педагогическом процессе, и этот аспект носит конструктивный характер.

В процессе работы наставник должен проявлять заботу о молодом специалисте, стараться для него создавать благоприятную атмосферу и с коллегами по школе, учениками и родителями учеников.

Положительные результаты достигаются с правильно поставленными целями и задачами. Такой путь наставничества зависит от конкретно разработанных методик воспитательного цикла, от хорошо составленного плана работы. От наставнической деятельности будет во многом зависеть вся учебная и воспитательная работа молодого учителя.

Все интересы наставляемого должны соответствовать требованиям целостного педагогического процесса, план работы должен работать не только на бумаге, но и на практике.

В процессе наставнической деятельности наставник должен заниматься самовоспитанием, самообразованием и требовать этих показателей от молодого специалиста, быть в поиске интересных и новых идей в системе воспитания и обучения, в развитии своего интеллекта, с пополнением своего творческого потенциала не только в образовательном пространстве, но и быть полезным для педагогического сообщества. Такой подход к наставничеству усиливает нравственную устойчивость, тем самым трансформируя свой опыт наставляемому.

Процесс вхождения человеком в такие организационные условия, к новому расписанию работы, привыкание к новым режимным правилам, которые есть в коллективном педагогическом сообществе – это адаптационный период в педагогическом процессе.

Правильная и успешная адаптация в коллективе является основным фактором для дальнейшего сближения с его членами, тем самым приносит положительные результаты для молодого специалиста и для формирования его личности, влияет с положительной стороны на его мотивацию как на педагога, так и на обучающихся школьного возраста.

При этом наставничество как процесс не должен сводиться на передаче умений и навыков. Развитие должно отражаться и на творческих постулатах молодого специалиста, выявлении его качеств за время его работы, какие задачи и цели требуется усилить наставнику, чтобы наставляемый модернизировал свои знания в сопряжении с цифровыми технологиями, проводил анализ допущенных ошибок во время каких-то своих недоработок. Такой метод приносит только положительные результаты как со стороны работы наставника, так и со стороны наставляемого [5].

Во время работы наставника с молодым учителем ставится задача для знакомства молодого специалиста с коллективом, в оказании ему помощи в понятии целостной культуры коллектива, её стратегических направлений в педагогической работе образовательной организации.

Следует выдвигать молодых и способных педагогов в системе профессионального роста в управленческую деятельность. В процессе педагогической деятельности для тесного сотрудничества наставника и молодого педагога должны выстраиваться коммуникабельные и коммуникативные отношения, правильно выстроенный диалог позволяет лучше понять друг друга в творческом сотрудничестве.

Из вышесказанного можно сделать следующий вывод: наставничество молодых педагогов, особенно в современном социуме, является основной поддержкой в процессе становления молодого специалиста как развивающейся личности с накоплением собственного творческого потенциала и с приобретением знаний умений и навыков для передачи их обучающимся, в профессиональном педагогическом становлении, как личности в целом.

Список литературы

1. Закаблущая Е. Молодой специалист и наставник [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.artmanage.ru/articles/molodoj-specialist-i-na-stavnik.html>.
2. Клаттербак Д. Международная школа практической педагогики. Встреча с профессором [Электронный ресурс]. 2017. – URL: <https://worldtutors.ru/>
3. Конструктор системы наставничества в школе. – URL: <https://www.uchportal.ru/news/2018-11-12-747>.
4. Сеницына Г.П. Возможности супервизии в усилении практической подготовки педагогов [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=21663>.
5. Чиркунова М. В. Создание системы наставничества как элемента системы развития персонала в образовательной организации [Электронный ресурс]. – URL: www.mkarm.ru

Г. Д. Корнеев

Профессионально-технические училища Гатчины в начале 1970-х гг. по материалам городской периодической печати

Система профессионально-технических училищ в Гатчине и в Гатчинском районе складывалась под влиянием решений в сфере профессионального образования, которые отправлялись на места из соответствующих министерств и в зависимости от социально-экономических условий региона.

К началу 1970-х гг. в Гатчине действовало несколько профессионально-технических училищ. На страницах районной газеты «Гатчинская правда» наиболее часто упоминались четыре. Это городские профессионально-технические училища № 10, № 13, № 31 и № 33. Выпускники этих училищ работали на различных предприятиях и стройках не только города и района, но и всего Советского Союза.

Гатчина являлась крупным промышленным городом Ленинградской области, включающим в себя предприятия стратегического значения. Здесь работало несколько крупных предприятий, такие как завод «Кризо» («Красный изобретатель») – приборостроение судостроительной промышленности, НПО «Азимут», являющееся филиалом ГУП ЦНИИ «Электроприбор», которое занималось производством навигационного оборудования для флота, и 218-й авиаремонтный завод, который занимался обслуживанием и ремонтом авиационных двигателей. Большое значение для города, его экономики имел завод «Буревестник» – самое знаменитое и старейшее гатчинское предприятие, занимавшееся выпуском в том числе и компонентов для судостроительной промышленности.

Эти предприятия, выпуская и обслуживая необходимые для авиации и флота комплектующие, поддерживали как обороноспособность страны, так и гражданскую авиацию и флот. И всем этим предприятиям нужны

были квалифицированные специалисты, о чем свидетельствовали многочисленные объявления в районной газете. Потребность в рабочих была высокой.

Одной из проблем, которая стояла в начале 1970-х перед городом, это поступление выпускников школ в ПТУ. Партийные и комсомольские горкомы и райкомы были озадачены этим вопросом, о чем неоднократно сообщали СМИ. Осуществление профтехобразования было одним из важнейших направлений работы комсомольских и партийных организаций. Так, в газете «Гатчинская правда», которая была основным средством массовой информации Гатчинского района, периодически можно было встретить статьи, рассказывающие о результатах поступления школьников в училища, о выпусках из училищ, о деятельности педагогических коллективов школ и училищ города и района по профориентационной работе.

Газета выступала не только в роли пропагандиста профтехобразования, но и его агитатора. Интересным с этой точки зрения было выступление секретаря ГК КПСС Л. Можейко, которое появилось в печати под заголовком «Школа – ПТУ – производство». В докладе были раскрыты два аспекта: профориентация в школах и их сотрудничество с ПТУ, а также «судьба подростка, который только вышел из школы и попал в опытные руки новых мастеров» [5, с. 2]. Основой этого выступления стало постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О дальнейшем совершенствовании профессионально-технического образования молодежи г. Ленинграда и Ленинградской области» [6, с. 153–158]. В нем подчеркивалось, что именно ГПТУ должны стать основной формой получения молодежи рабочей профессии.

В начале 1970-х гг. актуальность приобрел вопрос о подготовке школьников к производительному труду. Об этом в своем очередном докладе на очередном пленуме городского комитета КПСС (18 мая 1973 г.) говорила Л. Можейко. В параграфе, который назывался «Со школьной парты – в ПТУ», отмечалось: «Настало время, чтобы трудовое обучение старшеклассников осуществлялось непосредственно на предприятиях, на учебных участках, оснащенных современным оборудованием. Вероятно, есть смысл создавать в городе межшкольные мастерские с профилем необходимых специальностей, например, станочников» [7, с. 2]. В ряде гатчинских школ, например № 1 и № 9, были уже открыты производственные мастерские, работа в которых позволяла школьникам овладевать рабочей профессией.

В общеобразовательных школах одним из направлений воспитательной работы была профориентационная работа. В рамках этой работы в школах проходили встречи с представителями разных профессий, с учащимися ПТУ. Учащиеся 8-х и 10-х классов ходили в училища на экскурсии. И это приносило свои плоды и в основном выпускники 8-х классов поступали туда на обучение.

Очень многие молодые люди выбирали место для поступления два профессионально-технических училища: ГПТУ-10 и ГПТУ-33. Именно там готовили автослесарей, токарей, слесарей-сборщиков, электромонтеров – рабочих тех специальностей, которые были востребованы чаще всего на крупных предприятиях не только города и области, но и страны в целом. Профессии, связанные с обслуживанием автотранспорта, традиционно были среди популярных профессий города и района.

ГПТУ-13 занималось подготовкой маляров-штукатуров, плотников-столяров, монтажников конструкций-каменщиков, электрогазосварщиков, электросварщиков и слесарей-сантехников – очень важных профессий для строек города и района. В 1960–1970-е гг. в Гатчине и районе шло активное строительство жилья. В Гатчине, например, активно застраивался новый район Хохлово поле. Вводились в строй и новые промышленные мощности.

ГПТУ-31, которое действовало на базе десятилетнего образования, готовило специалистов для швейного производства. В нем готовили портных, закройщиков верхней мужской одежды и легких женских платьев. По численности учащихся это было самое маленькое училище в городе. В 1971–1972 гг. в нем училось всего 60 чел. [4, с. 3].

Кроме вопросов, связанных с поступлением и окончанием профессионально-технических училищ, особое место занимает вопрос о трудоустройстве их выпускников. Об этом регулярно писала «Гатчинская правда». На ее страницах часто можно было встретить объявления, в которых то или иное городское, районное или областное предприятие ищет рабочих различных профессий. Так, Ленинградский метрополитен им. В.И. Ленина в выпуске от 16 января 1973 г. искал электромонтеров, электрогазосварщиков, токарей, фрезеровщиков, маляров-штукатуров, плотников столяров, слесарей-электриков и др. [8, с. 4]. Всего 12 специальностей, по семи из которых готовили гатчинские ГПТУ. Также выпускники могли устроиться на работу в само училище. Например, в «Гатчинской правде» от 30 января 1973 г. помещено объявление, в котором ГПТУ-33 ищет столяра [2, с. 4]. И подобных заявлений о приглашениях на работу было достаточно много, причем от различных предприятий. На основании этого можно сказать о том, что у выпускников ПТУ не было никаких проблем с трудоустройством.

В профессиональных училищах осуществлялась большая воспитательная работа, организовывался досуг обучающихся. После занятий у учащихся было множество способов провести время. Дополнительные кружки и секции существовали в каждом ПТУ. Так, ГПТУ-33 имело в своем распоряжении клуб автолюбителей, где учащиеся изучали устройство различного автотранспорта, в том числе и мотоцикла. Здесь ребята получали необходимые знания для того, чтобы в дальнейшем успешно сдать экзамены на получение водительского удостоверения. Занятия в клубе помогали будущим автомеханикам и автослесарям овладеть тонкостями

своей профессии. Клубом автолюбителей в 1971 г. руководил Герман Сергеевич Соколов.

При ГПТУ-31 существовали танцевальный кружок, кружки хорового и эстрадного пения. Эстетическое воспитание в этом училище занимало ключевое место. Об особой атмосфере, которая царила в училище, говорилось в статье «Здесь нет скучающих» (1973). В ней рассказывается о проведении «поэтической пятницы», посвященной Сергею Есенину, а также о праздновании в училище 50-летия образования СССР. По условиям конкурса, приуроченного к этому событию, группа, которая соберет самый интересный материал по одной из республик СССР, летом отправлялась в эту республику. По итогам победила группа, которая собирала материал про Грузию [9, с. 2].

В 1970-е гг. среди учащейся и студенческой молодежи были популярны конкурсы «А ну-ка, девушки!» и «А ну-ка, парни!». В ГПТУ-31 этот конкурс был особенно важным событием [1, с. 4]. Весной 1971 г. на базе училища, о чем писал в своей статье Э. Боровкин, этот конкурс прошел среди трех швейных ПТУ Ленинграда и области. Конкурс проводился в новом здании ПТУ-31 по адресу ул. К. Маркса, д. 17.

При каждом училище существовали спортивные секции, участники которых представляли свои училища на соревнованиях и в спартакиадах. Жизнь студентов кипела и играла многочисленными красками. Каждый мог найти себе место в дружном коллективе училища и проявить свои навыки и способности.

Таким образом, с каждым годом ПТУ набирали силу и становились важным элементом гатчинской системы образования. Они заняли свою достойную нишу, обращая на себя постоянное внимание общественности.

Сравнивая и анализируя роль ПТУ в начале 1970-х гг., стоит учесть два важных для образования периода: окончание и начало учебного года. Основные сведения о деятельности гатчинских ПТУ можно почерпнуть на страницах местной печати в конце весны – начале лета и осенью. Это связано с тем, что именно в этот момент начинается поступление абитуриентов в училища и их окончание уже готовыми специалистами.

Также большой интерес представляют публикации периода августа-сентября. Интересен этот период тем, что именно тогда можно было увидеть тенденции развития всех учебных заведений, в том числе и ПТУ, так как шла подготовка к началу учебного года.

Одна из таких публикаций – небольшая статья, в которой заместитель директора ГПТУ № 13 Г. Ягибекова и директор ГПТУ-33 П.А. Зива рассказывают о том, как их училища подготовились к новому учебному году [3, с. 1].

Среди новостей П.А. Зива сообщает, что строится новый комплекс зданий для ГПТУ-33 на 600 мест. В 1973 г. в ГПТУ № 13 планировалось обучение 450 чел., что на 120 учащихся было больше, чем в прошлом году. Также стоит отметить появление новых специальностей: электрога-

зосварщиков, электросварщиков и слесарей-сантехников. Вторая из публикаций рассказывает о первом сентября, который прошел в ГПТУ-13 [10, с. 1]. Сведения в ней повторяют то, что было сказано заместителем директора ГПТУ-13. Третья же повествовала о первом месяце учебы в ГПТУ-31 [4, с. 3]. Было сообщено о том, что учащихся стало уже 90 против 60 в предыдущем учебном году, а это означало, что увеличится и количество будущих специалистов, которые пополнят предприятия легкой промышленности, так нуждающейся в квалифицированных кадрах.

Таким образом, можно говорить, что ГПТУ активно развивались, так как администрация города понимала всю важность этих учебных заведений. Можно отметить, что своего рода основными профессионально-техническими училищами являлись ГПТУ-13 и ГПТУ-31, куда поступало больше всего выпускников школ. Поднимался их престиж, развивалась материальная часть, была активная жизнь творческая и социальная. ГПТУ очень быстро влились в жизнь и экономику Гатчины и стали её неотъемлемой частью.

Список литературы

1. Боровкин Э. А ну-ка, девушки! // Гатчинская правда. – 1971. – 16 марта.
2. ГПТУ-33 приглашает на постоянную работу // Гатчинская правда. 1973. – 30 янв.
3. Добро пожаловать // Гатчинская правда. – 1973. – 28 авг.
4. Круглова Е. Они учиться мастерству пришли // Гатчинская правда. – 1973. – 22 сент.
5. Школа – ГПТУ – производство // Гатчинская правда. – 1973. – 28 апр.
6. О дальнейшем совершенствовании профессионально-технического образования молодежи г. Ленинграда и Ленинградской области: постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 18 июня 1971 г. № 414 // Справ. парт. работника. Вып. 13 / под ред. К.М. Боголюбова и др. – М.: Политиздат. 1973. – С. 153–158.
7. Рабочему классу – достойную смену // Гатчинская правда. – 1973. – 23 мая.
8. Ленинградский метрополитен имени В.И. Ленина приглашает на постоянную работу // Гатчинская правда. – 1973. – 16 янв.
9. Шульга В. Здесь нет скучающих // Гатчинская правда. – 1973. – 31 марта.
10. Первый – ленинский // Гатчинская правда. – 1973. – 4 сент.

Е. В. Никуленкова

М. Н. Покровский как педагог и наставник в воспоминаниях учеников

Михаил Николаевич Покровский (1868–1932) – один из первых в нашей стране профессиональных историков-марксистов. Споры о его творческом наследии не утихают вот уже в течение ста лет [6, с. 447]. Далеко не все в его творчестве прошло проверку временем. Несмотря на это, М.Н. Покровский является крупным историком своего времени, создателем довольно оригинальной марксистской концепции истории России. Он оказал большое влияние на становление советской историографии. О М.Н. Покровском, как историке, написано довольно

много и разного. Оценка его творчества менялась кардинальным образом: от восторженных характеристик в первой половине 1920-х гг. до полного разоблачения в конце 1930-х гг. [7]. В годы хрущевской «оттепели» отношение к нему вновь улучшилось.

М.Н. Покровский родился в Москве в семье статского советника [2]. По происхождению он дворянин. Михаил Николаевич учился на историко-филологическом факультете Московского университета и был учеником известных историков В.О. Ключевского и П.Г. Виноградова. Университет он закончил в 1891 г. После этого он был оставлен «для приготовления к профессорскому званию» сразу при двух кафедрах – русской и всеобщей истории, но диссертацию не защищал [5, с. 447].

В 1905 г. М.Н. Покровский вступил в партию большевиков. В 1910–1913 гг. был издан его пятитомник «Русская история с древнейших времен», в котором он излагал историю России с марксистских позиций. После установления советской власти М.Н. Покровский был назначен на высокие должности, возглавив всю научную работу в стране и став официальным главой советских историков-марксистов [7, с. 119]. Он работал в Наркомате просвещения, Коммунистической академии и многих других марксистских научных и учебных центрах и издательствах [8, с. 31]. В общем, после революции его научная, административная и преподавательская деятельность была довольно активной и успешной.

Помимо научной и административной работы, Михаил Николаевич преподавал в 1920-е гг. во многих учебных заведениях, в том числе в Институте красной профессуры (ИКП), одновременно являясь руководителем этого учреждения. Именно там сформировалось первое поколение советских историков-марксистов (школа М.Н. Покровского). Ряд выпускников ИКП, прежде всего исторического отделения, ставшие известными историками, оставили свои воспоминания о нем. В них они давали характеристику ему не только как историку, но, и как преподавателю и человеку.

Так, Эсфирь Борисовна Генкина (1901–1978) в 1920-е гг. училась у М.Н. Покровского сначала в Коммунистическом университете им. Я.М. Свердлова, затем с 1925 г. в Институте красной профессуры. Она работала в семинарах М.Н. Покровского по историографии и по Октябрьской революции. «Семинар Покровского был всегда большим событием – на многие занятия приходили его старые ученики, уже окончившие ИКП. Они нередко участвовали в прениях, высказывали свою точку зрения. Заключительные слова Михаила Николаевича были яркими и интересными. Он был очень эмоционален, увлекался сам и увлекал других», – вспоминала она [3, с. 264]. Помимо этого, Э.Б. Генкина отмечала, что ее учитель «никогда не обижался, когда с ним не соглашались, а иногда даже спорили по отдельным вопросам» [3, с. 264]. Правда, далее она отмечала, что он не прощал критику в печати, но до начала 1930-х гг. «это никогда и не имело места» [3, с. 264].

Известный советский историк Аркадий Лаврович Сидоров (1900–1966), как и Э.Б. Генкина, учился у М.Н. Покровского сначала в Коммунистическом университете им. Я.М. Свердлова, затем с 1924 г. на историческом отделении ИКП [6, с. 729]. «Покровский обладал способностью говорить просто и ярко. Его характеристики исторических деятелей были иногда острые и злые. Как лектор Покровский продолжал традиции своего учителя Ключевского и пользовался популярностью», – вспоминал Аркадий Лаврович [9, с. 120]. Он отмечал, что, когда выступал М.Н. Покровский, зал всегда был переполнен. Также А.Л. Сидоров вспоминал, что Михаил Николаевич никогда не редактировал своих учеников, «как повелось это позднее» [9, с. 125]. «Он давал возможность каждому вывить свою точку зрения и свое мнение – согласие же с ним или расхождение отмечал в предисловии. Это мудрый метод воспитания и редактирования», – отмечал Аркадий Лаврович [9, с. 125].

Воспоминания об учебе в ИКП оставил и историк Алексей Исаевич Гуковский (1895–1969). Его обучение в институте, как и научная карьера, были более сложными, чем у Э.Б. Генкиной и А.Л. Сидорова. Поступив в ИКП еще в первый год его существования в 1921 г., Алексей Исаевич вынужден был покинуть его как беспартийный. По совету М.Н. Покровского позже, в 1923 г., он все же вернулся в ИКП вольнослушателем [5, с. 84]. Вспоминая его семинар по Гражданской войне, А.И. Гуковский писал: «М.Н. Покровский много дал участникам семинара. Он прежде всего проявлял интерес к докладам, и это каждого поощряло. В нем не было ничего менторского, и это создавало хорошую товарищескую атмосферу» [5, с. 88]. Алексей Исаевич отмечал огромное литературное мастерство своего учителя, которое чувствовалось даже в коротких выступлениях. «М.Н. Покровский был щедр на меткие сравнения, часто проводил исторические параллели, порой неожиданные, но всегда запоминающиеся, вызывающие нужные ассоциации», – писал выпускник ИКП [5, с. 88]. В то же время, он был преподавателем требовательным, «скудным на похвалу» [5, с. 88].

Будучи дворянином по происхождению, профессором-интеллигентом, Михаил Николаевич воспринял новые демократические нормы советского общества. «Его коробило, – как вспоминал А.И. Гуковский, – когда к нему обращались со словом "профессор", по душе ему было хорошее русское слово "товарищ"» [5, с. 88].

Отзывы о М.Н. Покровском как о преподавателе содержатся и в воспоминаниях слушателя философского отделения Института красной профессуры Григория Исаевича Григорова (1900–1994). Его судьба сильно отличается от судьбы выше названных историков. Г.И. Григоров учился в Институте красной профессуры совсем недолго, в 1922–1923 гг., затем был отчислен. С М.Н. Покровским он тоже познакомился чуть раньше, когда учился на рабфаке Московского университета [4, с. 240, 282]. В своих воспоминаниях, написанных уже в постсоветский период, Григорий Исаевич отмечал, что «это был интересный, остроумный человек и хороший преподаватель» [4, с. 283]. Правда, о Михаиле Николаевиче в его воспо-

минаниях написано очень мало, намного больше он писал об Л.И. Аксельрод, которая преподавала на философском отделении и по совету которой он поступил именно туда [4, с. 284].

Интересная информация об учебе в ИКП и о М.Н. Покровском содержится и в художественном произведении, написанном выпускником Института красной профессуры Валентином Николаевичем Астровым (1898–1993) [1]. Он учился на историческом отделении ИКП в 1922–1925 гг. Позже он стал единственным представителем «бухаринской школы», которому удалось пережить репрессии. В 1960-е гг. В.Н. Астров написал роман «Круча», главный герой которого как и он учился в Институте красной профессуры в 1920-е гг. Несмотря на то, что это художественное произведение, в нем очень интересно передается атмосфера того времени, приводятся интересные случаи из жизни ИКП. М.Н. Покровский фигурирует в романе под своим именем, как ректор учебного заведения и преподаватель, в семинаре которого работал главный герой. Описывая своего учителя, В.Н. Астров называет его «белой вороной» в «среде старой русской профессуры» [1, с. 32]. Михаил Николаевич упоминается в романе вскользь. Критикует автор и научные взгляды М.Н. Покровского (что было весьма традиционно к концу 1960-х гг.). «Но все признавали, – пишет В.Н. Астров, – его острый ум, огромную эрудицию, дар блестящего стилиста и полемиста» [1, с. 52].

Таким образом, ученики М.Н. Покровского по Институту красной профессуры давали ему высокую оценку как преподавателю и историку. Помимо эрудиции и интеллигентности, они отмечали его умение образно, остроумно и эмоционально излагать исторические вопросы. Его вспоминали как преподавателя требовательного и одновременно умеющего заинтересовать своих учеников. Очевидно, что стиль преподавания и изложения М.Н. Покровский перенял у своего учителя В.О. Ключевского.

Список литературы

1. Астров В.Н. Круча: роман. – М.: Сов. писатель, 1969. – 496 с.
2. Большая российская энциклопедия. – URL: <https://bigenc.ru> (дата обращения: 10.04.2023).
3. Генкина Э.Б. Воспоминания об ИКП // История и историки: историогр. ежегод. – 1981. – М., 1985. – С. 257–273.
4. Григоров Г.И. Повороты судьбы и произвол: воспоминания. 1905–1927. – М.: ОГИ, 2005. – 536 с.
5. Гуковский А.И. Как я стал историком // История СССР. – 1965. – № 6. – С. 76–99.
6. Историки России. Биографии / сост., отв. ред. А.А. Чернобаев. – М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2001. – 912 с.
7. Никуленкова Е.В. М.Н. Покровский в работах отечественных историков 1920–1930-х гг. // XIII Царскосельские чтения «Высшая школа – инновационному развитию России»: междунар. науч. конф., 21–22 апр. 2009 г. / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова. – Т. 1. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 119–123.
8. Никуленкова Е.В. Советская историческая наука (1917–1991): учеб. пособие. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – 140 с.
9. Сидоров А.Л. Некоторые размышления о труде и опыте историка // История СССР. – 1964. – № 3. – С. 118–138.

Образ наставника в трудах К. Д. Ушинского

Наставничество широко распространено в различных областях жизнедеятельности современного человека. Для педагогики эта проблема всегда оставалась предметом особого внимания.

В настоящее время тема наставничества стала особенно актуальна и переживает новый подъем. Так, 27 июля 2022 г. указом президента Российской Федерации 2023 г. объявлен Годом педагога и наставника в Российской Федерации. «В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год – год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики – Константина Дмитриевича Ушинского – будет посвящен в нашей стране педагогам и наставникам...», – отметил президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин. *Сергей Кравцов выразил уверенность в том, что этот год позволит повысить престиж профессии учителя: «Я уверен, что Год педагога и наставника позволит нам реализовывать новые проекты по поддержке учителей, расширит возможности для творческой активности учителей. Мы сделаем все, чтобы профессия учителя становилась все престижней» [1].*

Ключевой фигурой в системе наставничества в образовательных организациях является педагог. Он помогает ребенку войти в социум, открывает возможности самореализации. Важно, чтобы, получая знания, ребенок хотел развиваться, совершенствоваться. Наставник – это не коуч, не психотерапевт, не психолог. Педагогу-наставнику важно завоевать доверие ребенка, стать для него примером для подражания. То есть учитель должен стать не учителем в прямом понимании этого слова, который передает знания и умения, а стать наставником, помогающим формироваться личности ребенка.

Константин Дмитриевич Ушинский является одним из наиболее известных педагогов в истории России, который внес большой вклад в развитие образования и отечественной педагогики. Важнейшая тема, которую Ушинский затрагивал в своих трудах, была тема наставничества. Он особенно понимал и чувствовал потребность в педагогах-наставниках, способных поддержать и направить в нужном направлении молодое поколение.

Наставничество в трудах К.Д. Ушинского рассматривается как взаимодействие учителя и ученика, которое включает в себя не только обучение, но и воспитание личности. К.Д. Ушинский в своей статье «О пользе педагогической литературы» высказал мысль о том, что учитель является самым важным элементом в педагогическом процессе, а «...влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которую нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями,

ни системой наказаний и поощрений» [3, с. 29]. В воспитании, по мнению ученого, все должно основываться на личности воспитателя: «... потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Без личного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание невозможно...», – писал ученый [4, с. 38].

Он считал, что наставничество должно основываться на доверии и уважении, чтобы ученик мог чувствовать себя в безопасности и комфорте в процессе обучения, а также на стремлении наставника к обеспечению максимально благоприятных условий для роста и развития ученика. «Дело воспитания состоит именно в том, чтобы воспитать такого человека, который вошел бы самостоятельной единицей в цифру общества», который был бы готов к «самостоятельной жизни в обществе», – отмечал Ушинский [6, с. 226].

Основоположник отечественной педагогики подчеркивал, что наставничество не является просто передачей знаний, но также включает в себя обучение моральным и этическим принципам, личностному развитию ученика. Он считал, что наставник должен иметь нравственные качества и обладать высокой культурой, чтобы служить примером для своих учеников. По мнению К. Д. Ушинского, «нравственное влияние составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его интересов» [5, с. 67].

Современная педагогическая действительность характеризуется высоким темпом изменений, усложнением содержания профессиональной роли педагога, требований к его деятельности и личности в целом. Поэтому педагог должен быть готов гибко реагировать на смену образовательной ситуации, учитывать специфику существующих педагогических систем, в максимально короткие сроки адаптироваться к новым условиям профессиональной деятельности, чтобы реализовать свой профессиональный и личностный потенциал и влиять на воспитанника.

Наставничество предполагает не только отношения «педагог – ученик», но и «педагог – педагог». В своих трудах К.Д. Ушинский указывал на зависимость профессиональной адаптации молодого педагога от уровня профессионального мастерства, знаний и опыта его наставника. Он считал, что нельзя гордиться опытом воспитательной деятельности, опыт и теоретические знания должны не замещать, а дополнять друг друга.

В современных условиях молодой специалист, попав на новое место работы, должен в короткие сроки адаптироваться к новой практической деятельности. Помочь ему в этом может опытный наставник. Такое сопровождение профессионального становления молодого специалиста необходимо, так как сегодня в быстро меняющемся обществе не может быть достаточно того образования, которое человек получает в период

обучения профессии. Наставничество – это средство профессиональной адаптации педагога, обучения на рабочем месте, повышения квалификации специалистов, построения маршрутов личностного и профессионального роста.

Согласно письму Минпросвещения России «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций», результатом правильной организации работы наставников будет являться «высокий уровень включенности молодых специалистов в педагогическую работу, культурную жизнь образовательной организации, усиление уверенности в собственных силах и развитие личного, творческого и педагогического потенциалов» [2].

Наставничество в трудах К.Д. Ушинского рассматривается как неотъемлемая часть педагогического процесса. Ученый подчеркивал, что для достижения наилучших результатов в обучении и воспитании наставничество должно быть индивидуальным, учитывать индивидуальные особенности ученика. Педагог-наставник у К.Д. Ушинского – это высоконравственная, высокодуховная, гармоничная личность, способная личным примером быть образцом для подражания. Это человек, который на практике может показать и применить свои педагогические знания.

Таким образом, наставничество является важной составляющей в системе образования и воспитания, согласно К.Д. Ушинскому. Этот подход позволяет создать благоприятные условия для роста и развития молодого человека, а также помогает развивать его личностные качества, а педагогические идеи К.Д. Ушинского по наставничеству, несмотря на их практически двухвековую давность, остаются актуальными до сих пор.

Список литературы

1. Министерство просвещения Российской Федерации: офиц. сайт. – М., 2023. – URL: https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika/ (дата обращения: 20.03.2023).
2. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 N МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися») // СПС Консультант плюс (дата обращения: 17.02.2023).
3. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Собр. соч.: в 11 т. – Т. 2. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948–1950.
4. Ушинский К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола // Собр. пед. соч.: в 6 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1988.
5. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Журнал для воспитания. – 1857. – № 5.
6. Ушинский К.Д. Избранные труды: в 4 кн. / сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э.Д. Днепров. Кн. 4. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. – М.: Дрофа, 2005. – 557 с.

Санитарно-гигиеническое состояние народных школ Санкт-Петербургской губернии в конце XIX – начале XX в.

Санитарно-гигиеническое состояние помещений учебных заведений напрямую влияет на качество получаемого образования. Санкт-Петербургская губерния отличалась от большинства других губерний своими особенными климатическими условиями, которые отображались и на санитарном состоянии помещений, в частности народных школ.

К требованиям, предъявляемым к санитарно-гигиеническому состоянию школ в данный период, относятся левостороннее дневное освещение, постоянная вентиляция, белый цвет стен (для равномерного распределения света по кабинету), водяное отопление, площадь кабинета 12 кв. ед. [2].

В 1904–1908 гг. была разработана специальная инструкция, в которой были описаны способы поддержания чистоты в помещениях школы, обеспечения питьевой водой, дезинфекции отхожих мест, вентиляции [5]. Данные требования к санитарно-гигиеническому состоянию учебных заведений вводились с целью сокращения заболеваемости учащихся и создания благоприятных условий для обучения [5].

На деле практически в каждом учебном заведении освещение было разностороннее. Из общего числа школ в одной трети из них действительно были белые стены, в остальных случаях чаще всего это был коричневый, желтоватый, голубой цвет стен [4].

Что касается вентиляции, в большинстве кабинетов имелись форточки, однако были такие кабинеты, где не было даже таких простых вентиляционных приспособлений [2].

Также стоит отметить, что часто учителя не разрешали открывать форточки [2]. Искусственной вентиляции в кабинетах практически не имелось, к тому же учителя часто забывали использовать ее во время учебного дня [4]. Отсутствие должного проветривания помещения являлось причиной головокружения и тошноты находящихся в помещении учеников [4].

Почти во всех учебных заведениях данного периода отопление было местным. Отопление осуществлялось с помощью железных печей, топливом для которых были дрова, уголь, торф [2].

В каждом уезде складывались различные климатические условия в зависимости от количества болот, рек, степени возвышенности территории и т. д. Соответственно, в зависимости от этих факторов различались и санитарные условия каждого отдельного уезда.

Для территории Санкт-Петербургской губернии были характерны проблемы с качеством водоснабжения в связи с климатическими условиями. На основе данных отчета, в большинстве уездов качество воды описывается как мутная, с запахом, плохая, неблагоприятная для питья [4].

Чаще всего воду добывали из ключей, болот, рек. В колодцах была наиболее чистая вода, в большинстве случаев чистая и прозрачная. Однако были отдельные волости, в которых вода в колодце тоже загрязнялась из-за особенностей ведения сельского хозяйства (Белоостровская волость) [4]. К тому же стоит добавить, что часто такие источники воды загрязнялись как самим населением, так и различными промышленными предприятиями [4]. У большинства учебных заведений туалеты находились на улице [4].

В связи с плохими санитарными и гигиеническими условиями во многих уездах были распространены глазные болезни (Коркомьякская волость, Лемболовская волость, Колпятская волость, Парголовская волость, Белоостровская волость), хронические сыпи (Кормомьякская волость, Лемболовская волость, Колпятская волость), глистная болезнь (Колпятская волость) [4]. Распространение таких болезней было связано с наличием большого количества куриных изб на территории уездов [4].

В связи с вышеперечисленными фактами очевидным является тот факт, что учащимся школ и всем остальным жителям губернии была необходима медицинская помощь. И если в уездных городах больницы поддерживались, то в селах и деревнях медицинские пункты были в запущенном состоянии [7]. Это объяснялось тем, что в больницы люди ходят мало, а болезни у них появляются именно от самих климатических условий, а не от отсутствия медицинской помощи. Следовательно, содержание медицинских пунктов считалось тратой денег.

В 1871 г. инспектор народных училищ Санкт-Петербургской губернии Ф. Слупцкий обследовал народные училища некоторых уездов губернии [6]. Он обследовал 17 училищ Царскосельского уезда, и выяснил, что в большинстве из них нет необходимой материальной базы, низкий уровень жизни учителей, плохие санитарные условия и нищета [6].

Исходя из условий обучения, встает вопрос о качестве образования, которое получали ученики народных школ. Земство занималось вопросами образования в Санкт-Петербургской губернии [3]. За счет своих средств земства содержали школы.

«В 1904 г. существовало 513 училищ, в следующем 1905 г. их количество увеличилось до 525, а число учащихся достигло 64 829 человек» [3]. Однако на территории губернии уровень грамотности распределялся неравномерно – около 50 % губернского населения считалось грамотным. Слабее всего грамотность была развита в Гдовском, Лужском и Новоладожском уездах [6].

Исходя из представленных выше данных, можно сделать вывод о том, что санитарно-гигиеническое состояние народных школ на территории Санкт-Петербургской губернии находилось в плачевном состоянии, негативно сказывалось на качестве получаемого образования.

Плохое проветривание помещений, качество воды, отопление – все это влияло на психическое и физическое здоровье учащихся [1].

Несмотря на предъявляемые требования к санитарным условиям учебных заведений, климатические условия Санкт-Петербургской губернии, качество воды, отопляемость помещений являлись важным фактором отсталости народного образования.

Проблеме санитарно-гигиенического состояния народных школ не уделялось должного внимания. Земства выделяли недостаточно государственных средств, что еще более осложняло решение этого вопроса [3].

Список литературы

1. Анастасиев А.И. Народная школа. – М.: Изд. А.Д. Ступина, 1914. – 227 с.
2. Беленцов С.И. Санитарно-гигиеническое состояние средних общеобразовательных учреждений во второй половине XIX – начале XX веков // Современные наукоемкие технологии. – М., 2005. – № 1. – С. 128–131.
3. Веселовский Б.Б. История земства за сорок лет. – СПб.: Земля, 1909. – 130 с.
4. Гюбнер Ю.Ю. О санитарном состоянии С.-Петербургской губернии по сведениям земских врачей и учителей народных школ. – СПб.: Тип. Н.А. Лебедева, 1882. – 233 с.
5. Инструкция врачам учебных заведений Министерства народного просвещения и формы санитарной отчетности. – СПб.: Тип. В. Я. Мильштейна, 1906. – 67 с.
6. Слипцкий Ф. Начальные народные училища С.-Петербургской губернии // ЖМНП. – 1971. – Кн. 157.
7. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М.: Польза, 1912. – 224 с.

Л. Н. Семенова

Народный учитель на рубеже XIX–XX вв.: «быть на высоте своего призвания»

В начале XX в. в общественное сознание всё больше и открыто проникали идеи о том, что учитель должен быть не только профессионалом, но и общественным деятелем, и гражданином. Эти идеи в первую очередь касались народных учителей, работающих в начальной школе. К этому времени и само учительство более отчетливо осознало, что перед ним стоят задачи приобщения народа, главным образом крестьянства, к широкой общественной деятельности.

По замыслу земцев, которые во второй половине XIX в. прикладывали значительные усилия к организации и развитию народных школ, подготовке учителей, сельский житель должен быть готов к быстро меняющимся реалиям жизни. По их мнению, эту готовность должно было проявить не только взрослое население деревни, но и дети. Ребёнок после окончания школы должен был быть готов приложить полученные знания «к жизненной практике».

При столь высокой миссии, которую возлагали на учителя, вставал вопрос: готов ли народный учитель к её осуществлению? Хватает ли его образования и культурного развития для положительного воздействия на

младших школьников? Готов ли учитель осуществлять образовательный процесс на высоком методическом уровне?

Особую роль в становлении нового облика школы и учителей играли профессиональные форумы – учительские съезды. Их история, например, в Санкт-Петербургской губернии началась в 1872–1874 гг. Круг обсуждаемых вопросов, количество которых доходило до 10–15 и более, и принятые резолюции способствовали выработке общих подходов к организации народного образования, определению целей обучения и воспитания. Несмотря на то, что министерская инструкция определяла практически-наставительный и совещательный характер учительских съездов, они играли консолидирующую роль и способствовали (хотя и незначительному) повышению уровня организации и обучения в народных школах.

Участников съездов волновали вопросы дисциплины и порядка в школе, формы проведения занятий с учащимися, программы учебных предметов и методы преподавания, продолжительность обучения, здоровье учащихся, задачи народной школы в современных условиях и др. [1]. Педагоги из различных губерний и уездов страны поднимали проблемы не только совершенствования системы школьного образования, но и установления более тесной связи школы с традиционным укладом жизни народа, повышения социального статуса и профессиональной квалификации народного учителя.

В начале XX в. всё настойчивее стали говорить о необходимости получения учителями как минимум среднего образования в профессиональных учебных заведениях, так как по-прежнему преобладающее большинство учителей народных школ имели начальное образование. Более высокий уровень образования должен был не только повысить статус учителя, но и содействовать его интеллектуальному и нравственному развитию, формированию гражданских качеств.

Усложнение задач, стоящих перед школой, их качественный и количественный рост требовали от учителя специальной подготовки, в том числе в области педагогических знаний и навыков. Так, в программах начальной школы главнейшей целью предмета «история» являлась подготовка учеников «к пониманию важнейших явлений современной России» и содействие «выработке национального самосознания» [2]. Организация классного чтения краткой отечественной истории провозглашалась насущной потребностью, так как её знание «важно для каждого гражданина» [2].

Задача воспитания подрастающего поколения на рубеже веков стала наиболее значимой. Учитель С.И. Кудрявцев в докладе на Первом Общеземском съезде по народному образованию отмечал, что школьному делу нужна неотложная реформа: «Реформа нужна именно в направлении воспитания учащихся, в направлении их умственного и нравственного развития» [2]. Поэтому и учитель должен был соответствовать всем этим

требованиям. Участник съезда А.Г. Платонов в своём докладе «Учительский вопрос нашей народной школы» подчёркивал, что учителя должны любить школу, работать в ней «не за страх, а за совесть, чтобы их деятельность удовлетворяла прежде всего их самих» [2].

Неоднократно поднимался вопрос о целесообразности изучения региональной истории, которая оказывает сильное воспитательное воздействие на юное поколение, так как она близка и доходчива для них. Делегат Первого Общеземского съезда гласный Городнянского Земства Черниговской губернии в своём докладе отмечал, что деятельность учителей «по изучению своей местности весьма желательна и может выразиться в экскурсиях для собирания естественно-исторических коллекций, ... былин, песен и других памятников старины» [3].

Власть контролировала методическую деятельность учителя, его политические пристрастия, поведение, духовную жизнь. Официальные требования к учителю «не всегда носили характер правовых норм, скорее, само общество регулировало и контролировало соблюдение определенных человеческих качеств учителями в повседневной жизни» [4].

В начале XX века особенно остро стоял вопрос о внимании к учителю, к его материальному положению, независимому и достойному положению, чтобы его деятельность «привлекала способных людей» [2]. Говоря о материальном положении народных учителей, современники отмечали, что необходимо обеспечить «оклад жалования не ниже нормального» [2]. Несмотря на принимаемые шаги по повышению материального статуса учителей со стороны государства и земств, ситуация менялась к лучшему крайне медленно.

Материальное положение учителей народных школ в восьми уездах Санкт-Петербургской губернии к концу XIX века оставалось низким. Официальные сведения показывают, что средняя заработная плата учителей в начале 1870-х гг. колебалась в губернии от 89 р. в месяц (Гдовский уезд) до 225 р. (Санкт-Петербургский уезд) [5]. Большинство учителей получали не более 10 рублей в месяц. Размер жалования сильно колебался по уездам. К середине 1890-х гг. благодаря усилиям земств меньше 200 р. получали уже 5,6 % учителей, а свыше 60,7 % получали в пределах или немного более 300 р. [6]. К началу нового века вопрос материального обеспечения учительства не был решён, о чём свидетельствуют данные проведённого учителем А. Коридалиным исследования [7].

В 1910–1911 гг. в результате анкетирования земских учителей 337 уездов страны было установлено, что средний оклад их жалования со всеми надбавками составлял 344 р. 20 к. При этом получавшие жалование в размере 360 рублей могли позволить себе тратить на питание всего 48 копеек в день, а в год 175 р. 20 к. и это при необходимости 1 тысячи рублей на одного человека для нормального, то есть относительно «сытого» существования [8].

С учетом цен на самые необходимые товары в начале XX в., особенно в годы войны, суммы учительских зарплат были более чем скромными. Даже одинокий молодой учитель с небольшим стажем без дополнительных источников дохода мог с трудом прожить на свою зарплату. Семейным учителям с детьми учительского вознаграждения было совершенно недостаточно.

По мнению чиновников, бедность учителей и, как следствие, их безбрачие были желательны для школьного дела. Это объяснялось тем, что «... учитель или учительница в особенности, если они безбрачны, могут безрассудно отдаваться школьному делу, в жизни их скорее не встретится вредных для школы осложнений, к которым может приводить брачное состояние учащего» [7]. Иметь на службе одиноких, а особенно учительниц девиц было выгодно с государственной точки зрения, так как они «не требуют особой заботы об улучшении их материального положения, наличия жилья (квартир), не потребуют пособий в затруднительных ситуациях и на воспитание их детей» [7]. Да и управлять таким учительским персоналом было достаточно легко.

Требования к высокому нравственному облику учителя были закономерными. Но для того чтобы повысить свой культурный уровень, учителя вынуждены были подрабатывать. И когда встал вопрос о возможности сокращения летних каникул, чтобы учителя быстрее приступали к выполнению своих учительских обязанностей, тут же встал вопрос о неизбежности повышения учительского оклада: «Учитель должен прокормиться одной учебной деятельностью», а не искать подработки в летнее время [2]. Отдых учителей от выполнения ими своих профессиональных обязанностей рассматривался как необходимая мера для восстановления их душевных и физических сил.

Таким образом, учительство начальных народных школ в конце XIX – начале XX в. рассматривалось как «главная пружина образовательного механизма» [2]. И в то время, когда учитель был «всем должен», общественность и само учительство осознали высокое предназначение народного образования как важного ресурса развития страны. Заботу об учителе и создании условий для его личностного и профессионального роста общественность предлагала поставить на первое место в деле образования.

Список литературы

1. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (ЦГИА СПб). Ф. 224. Оп. 1. № 1536, 1538, 1542, 1564.
2. Доклады. Первый Общеземский Съезд по народному образованию 1911 года. Т. 1. – М.: Т-во «Печатная С.П. Яковлева», 1911. – 825 с.
3. Щербак Н.Е. Подготовка учащихся и поддержание уровня их знаний и интереса к работе. Доклад. / Первый Общеземский Съезд по народному образованию 1911 года. Т. 1. – М.: Т-во «Печатная С.П. Яковлева», 1911. – С. 289–296.
4. Баишев И.Н. Нравственные качества учителя как фактор совершенствования учебно-воспитательного процесса на рубеже XIX–XX вв. // Вестник ПГГПУ. Сер. №3. Общественные и гуманитарные науки. – 2021. – С. 9–15.

5. Сведения о народных училищах С.-Петербургской губернии в 1873. – СПб., 1973. – С. 2–3.
6. Веселовский Б.Б. Исторический обзор деятельности земских учреждений С.-Петербургской (ныне Петроградской) губернии (1865–1915). – Пг., 1917. – 621 с.
7. Коридалин А. Материальное положение учащихся / Доклады. Первый Общеземский Съезд по народному образованию 1911 года. Т. 1. – М.: Т-во «Печатная С.П. Яковлева», 1911. – С. 183–196.
8. Иванчин-Писарев А. Материальное положение учащихся народных школ Земской России по итогам работы Общеземского Съезда по народному образованию // Русский учитель. – 1912. – № 1. – С. 17–42.

А. В. Чижов

«Грамота – путь к коммунизму» – к вопросу о культурно-просветительской деятельности института военных комиссаров среди бойцов Рабоче-Крестьянской Красной армии в 1918–1919 гг.

Вопросы политико-воспитательной работы среди личного воинского состава являлись и являются одними из ключевых в контексте повышения уровня дисциплины и морального духа бойцов в условиях войны. Одним из наиболее приоритетных направлений политико-воспитательной работы является культурно-просветительская работа, включающая в себя разъяснение задач и целей боевых действий, формирование определённого политического мировоззрения, воспитание воинов в патриотическом ключе, повышение общего уровня грамотности, организацию культурного досуга (создание библиотек, кинозалов, кружков, организация чтений и прочее).

Советская историография 1917–1991 гг. широко освещала начальный этап деятельности военных комиссаров в армии. По большей части работы советского периода несут в себе печать ангажированности и политизированности, что мешает объективному рассмотрению вопроса. С.И. Гусев в своем труде предпринял попытку дать характеристику политической работе в годы Гражданской войны, заявляя о необходимости военных комиссаров, которые осуществляли бы коммунистическое воспитание [5]. В.И. Сидоров, анализируя боевой путь Первой конной армии, подчеркивает роль военных комиссаров в поддержании дисциплины, укреплении боевого духа конармейцев просветительской работе, разъяснению сущности советской власти, при этом не упоминаются трудности, с которыми пришлось столкнуться комиссарам в ходе своей деятельности [12]. Ю.П. Петров в ходе исследования партийно-политического аппарата в РККА в условиях Гражданской войны предположил, что контрольная деятельность института военных комиссаров являлась наиболее приоритетной по сравнению с, например, политическим просвещением [11].

Примечательной в рамках рассматриваемого вопроса является монография В.Т. Сухорукова, в которой автор, исследуя неудачную оборону Екатеринодара, подчеркивает нужду армии в военных комиссарах и политических работниках, приводит множество фактов влияния военных комиссаров на восстановление боеспособности, морального духа [13].

В современной отечественной историографии вследствие отсутствия цензуры в исторической науке проявляется принцип объективности в контексте вопроса о деятельности института военных комиссаров РККА во время Гражданской войны, уход от устоявшихся стереотипов, проработка новых направлений. С. С. Войтиков, анализируя становление руководства Красной Армии, отдельно рассматривает вопрос института военных комиссаров и эффективности его деятельности среди бойцов, приводя ценные сведения о недостатках работы комиссаров [2]. Статья В.Я. Ефремова, посвящена опыту власти по укреплению духа бойцов в 1917–1918 гг. В ней поверхностно рассматриваются методы агитации, применяемые комиссарами среди бойцов РККА [7].

Таким образом, на основе краткого историографического анализа по вопросу, мы можем сделать вывод о том, что в советской и современной исторической науке вопрос о культурно-просветительской деятельности военных комиссаров РККА во время Гражданской войны является одним из наименее освещенных.

15 января 1918 г. СНК РСФСР опубликовал декрет, который декларировал создание РККА. В соответствии с первоначальными постулатами большевиков, комплектование РККА проводилось на добровольной основе [6, с. 356]. Добровольчество себя не оправдало, бойцы-добровольцы показывали низкий уровень подготовки как морально-психологической, так и воинской, и как следствие, 29 мая 1918 г. было принято постановление о переходе с добровольческой формы призыва на принудительную. С этого момента был принят курс на создание организованной, хорошо обученной и подготовленной армии, которая сможет оказать достойный отпор противникам. Не последняя роль в этом строительстве отводилась институту военных комиссаров [10, с. 617–618].

Институт военных комиссаров большевиков появился еще до Октябрьской революции 1917 г. Изначально военные комиссары использовались большевиками сугубо как «рупоры» агитации и пропаганды среди солдатской массы [9, с. 123]. В условиях строительства армии в 1918 г. военные комиссары, спектр функций которых значительно расширился, были объединены в политические отделы (политотделы), в рамках которых широко осуществляли свою деятельность по политическому просвещению и ликвидации безграмотности среди красноармейцев, занимались распределением культурных и партийных кадров, осуществляли издательство и снабжение войск агитационной литературой и газетами, поддерживали постоянные связи с различными местными организациями.

Один из виднейших деятелей Гражданской войны – В.А. Антонов-Овсеенко, подчеркивал важность комиссаров и политического аппарата в армии: «Для такого воздействия на армию, был сложен громадный, пронизывающий ее насквозь аппарат». Политико-воспитательная подготовка «определенных боевых кампаний» непосредственно на фронте, по мнению Антонова-Овсеенко, являлась одной из главных задач комиссаров [1, с. 33–34].

Институт военных комиссаров постепенно распространялся на низовые звенья в войсках и, как следствие, комиссарам приходилось все больше заниматься организацией и проведением культурно-просветительской работы. Комиссары, как писал М. В. Фрунзе, превратились в «администраторов и организаторов» [14, с. 140–141].

Ведущей идеей, которая легла в основы работы института военных комиссаров в РККА, являлась идея о постоянном воздействии на бойца и его сознание с целью формирования патриотизма к молодой Родине, власти и партии. Первые лица государства в своих выступлениях и трудах подчеркивали необходимость постоянного доведения до красноармейцев тех целей и задач, которые ставит партия в условиях войны с внешними и внутренними врагами [8, с. 154].

Царский режим не смог обеспечить массовости образования для нижних слоев общества (доля неграмотных бойцов достигала в армии до восьмидесяти пяти процентов). Огромная масса безграмотных людей (в основном, крестьян) влилась в ряды РККА. В годы Гражданской войны доля безграмотных людей составляла половину от всего количества личного состава. Каждому красноармейцу были необходимы знания, хотя бы первоначальные, по географии, истории, знакомство с основными понятиями из политической экономии и общественного устройства. Это, по замыслу руководства партии большевиков, была призвана обеспечить культурно-просветительская работа комиссаров в войсках [4, с. 34].

Для налаживания и осуществления культурно-политической работы была необходима материальная база, причем существенная. Летом 1918 г. просветительский отдел Всероссийского бюро военных комиссаров, принял решение открыть значительное число школ для красноармейцев. «Временное положение о школах грамотности для красноармейцев» гласило о том, что цели школ, которые будут созданы для всех бойцов (в особенности неграмотных), заключаются в стимулировании самообразования среди бойцов, улучшении общего уровня культуры, совершенствовании военно-профессиональной подготовки, пробуждении классового сознания [3, с. 18].

Массово школы по ликвидации безграмотности начали создаваться Всероссийским Бюро Военных комиссаров с декабря 1918 г. Согласно положению Всероссийского бюро военных комиссаров, организация и руководство данными школами передавалось в руки культурно-

просветительских воинских частей и подразделений. Всероссийское бюро военных комиссаров разработало и рекомендовало для реализации на местах схему организации культурно-просветительского дела в частях Красной армии, которые находились непосредственно на фронте. Предполагалось, что политические работники, в целях осуществления культурно-просветительской деятельности, должны составить списки безграмотных бойцов и самостоятельно найти помещение для занятий. После получения разрешения на использование этого помещения комиссарам предлагалось самостоятельно пригласить учителей и, руководствуясь их требованиями, составить список необходимого оборудования и материалов [15, с. 75].

Культурно-просветительская работа включала в себя широкий спектр форм работы с военнослужащими, среди них следует выделить: политзанятия, проведение лекций на различные темы, организация митингов, чтение комиссаром вслух агитлистонок, газет и книг, организацию литературных вечеров на которых непосредственно бойцы (в меру своих возможностей) пытаются прочитать часть предложенных книг, беседы, удовлетворение культурных потребностей бойцов и командиров Красной Армии (показ кино, постановка спектакля, организация музыкальных выступлений). Среди основных методов по воздействию военных комиссаров на бойцов можно выделить убеждение, принуждение, поощрение, поощрение и порицание как личное (то есть со стороны военного комиссара), так и общественное. Данные методы полностью совпадали и соответствовали общепринятым в военно-педагогической науке методам [8, с. 161].

К 1919 г. Всероссийское бюро военных комиссаров, действующее вместе с Народным комиссариатом просвещения, наладило широкую деятельность по просвещению войск. Было налажено 4.500 изб-читален, которые должны были пропагандировать идеи партии не только среди деревенского населения, но и среди красноармейцев. К этому же времени в РККА насчитывалось 383 клуба, 100 драматических кружков, 22 музыкальных кружка. Во всех округах, благодаря старанию комиссаров-политработников, было создано 444 школы и 1795 библиотеки [1, с. 39].

Таким образом, мы видим, что деятельность института военных комиссаров по политическому просвещению и ликвидации безграмотности в РККА являлась одной из приоритетных. Связано это со стремлением большевиков повысить уровень дисциплины, боевого духа и лояльности среди бойцов РККА, которые, в большинстве своем, были безграмотны и часто не понимали целей большевиков и, что самое главное, того за что эти же бойцы воюют. Непонимание политической обстановки приводило к сомнению со стороны солдат РККА и, как следствие, к дезертирству, падению уровня дисциплины и неисполнению приказов. Комиссарам необходимо было решить вопрос безграмотности в частях. Создание школ,

изб-читален, библиотек, различных кружков позволило снизить уровень безграмотности и повысить уровень дисциплины в частях РККА, но несмотря на все приложенные усилия, полностью нивелировать уровень безграмотности комиссарам не удалось.

Список литературы

1. Антонов-Овсеенко В.А. Строительство Красной Армии в революции. – М., 1923.
2. Войтиков С.С. Высшие кадры Красной армии. 1917–1921 гг. – М.: Алисторус, 2010.
3. Вырвич А. Красная армия в борьбе с неграмотностью. – М.: Долой неграмотность, 1925.
4. Городецкий Е.Н. Борьба народных масс за создание советской культуры (1917–1920 гг.) // Вопросы истории. – 1954. – № 4.
5. Гусев С.И. Уроки Гражданской войны. – М.: Государственное издательство, 1921.
6. Декрет об организации Рабоче-Крестьянской Красной Армии // Декреты Советской власти. Том первый. – М.: Политиздат, 1957.
7. Ефремов В.Я. Деятельность властных структур по укреплению морального духа вооруженных сил Советского государства (ноябрь 1917 – август 1918 г.) // Известия Самарского научного центра РАН. 2017. № 3-1.
8. Ипполитов Г.М. Феномен партийно-политической работы в РККА в период Гражданской войны: концептуальные основы, принципы, формы, методы (1918-1920 годы) // Historia provinciae – журнал региональной истории. – 2018. – № 4.
9. Колесниченко И. Когда был учрежден институт военных комиссаров? // Военно-исторический журнал. – 1961. – № 9.
10. Макаревич О.Л. Постановка мобилизационной работы и комплектование Красной армии людскими ресурсами в годы гражданской войны в России (1918–1922) // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». – 2020. – № 4.
11. Петров Ю.П. Военные комиссары в годы гражданской войны (1918–1920 гг.). – М.: Госполитиздат, 1956.
12. Сидоров В.А. Партийно-политическая работа в Первой конной армии. – М.: Воениздат, 1941.
13. Сухоруков В.Т. XI армия в боях на Северном Кавказе и Нижней Волге (1918–1920 гг.). – М.: Воениздат, 1961.
14. Фрунзе М.В. На новых путях. – М.: Военный вестник, 1925.
15. Шаров А.В. Деятельность местных органов военного управления по ликвидации неграмотности среди красноармейцев в 1918–1920 гг. (на материалах Среднего Поволжья) // Симбирский научный Вестник. – 2011. – № 1(3).

Е. Л. Яковлева

Мнение К. Д. Ушинского по вопросу преобразования учебно-воспитательной работы в Гатчинском сиротском институте

Педагогическое наследие К.Д. Ушинского является неисчерпаемым источником для современных исследований. Не теряют актуальности и нуждаются в возрождении и применении многие его идеи, касающиеся обучения и воспитания.

Обращаясь к жизненному пути К.Д. Ушинского, стоит отметить такой важный этап его педагогической деятельности, как служба в Гатчинском сиротском институте в качестве преподавателя русской словесности и инспектора классов. Служба в данном закрытом учебном заведении благотворительного характера стала временем появления важнейших идей педагога.

Ко времени поступления К.Д. Ушинского на службу история Гатчинского сиротского института насчитывала уже 50 лет своего существования и ряд реформ. Это заведение прошло несколько этапов в своем развитии – от Гатчинского сельского воспитательного дома, целью которого было «дать первоначальное образование несчастно-рожденным сиротам обоего пола в духе чисто-ремесленном и оградить их в важных делах детства от всего грубого и порочного», до Гатчинского сиротского института императора Николая I, имевшего целью воспитание сыновей военных обер-офицеров и гражданских чиновников. Работа К.Д. Ушинского в сиротском институте охватывала период с 1854 по 1859 гг., в то время он представлял собой закрытое среднее учебно-воспитательное заведение, насчитывавшее около 650 воспитанников. При этом, согласно изменениям учебной программы от 2 января 1847 г., институт «занял середину между школами канцелярских служителей и училищем правоповедения» с определённой целью – посвящать воспитанников гражданской службе [2].

Как указывал в своей статье педагог М. Л. Песковский: «...время инспекторства Ушинского в Гатчинском институте – одна из самых блестящих эпох в истории этого учебного заведения, ярко отмеченная большою упорядоченностью всего учебно-воспитательного дела и успешностью его» [3]. Работа в Гатчинском сиротском институте позволила К.Д. Ушинскому сформировать и изложить свои педагогические идеи в статьях «Журнала для воспитания»: «О пользе педагогической литературы» (1857, № 1), «О народности в общественном воспитании» (1857, № 7, 8), «Три элемента школы» (1858, № 1).

В институте К.Д. Ушинский вплотную соприкоснулся с целым рядом животрепещущих педагогических вопросов, непосредственно вытекавших из внутреннего строя учебно-воспитательной жизни института. Ушинского волновали не только частные вопросы улучшения преподавания отдельных дисциплин, но и более общие педагогические проблемы: о соотношении общего и специального образования в институте, об определении призвания воспитанников, о единстве воспитания и образования, об организации разных видов труда для воспитанников института, об устранении бюрократически-чиновничьего режима в учреждении, о необходимости проведения принципа народности в воспитании и т. п. [4, с. 626].

О состоянии дел в Гатчинском сиротском институте педагог впоследствии напишет: «...леность и полное равнодушие к учению овладели большинством. Леность же и бездеятельность в закрытом заведении, в

котором воспитанники не имеют никаких полезных или даже безвредных развлечений, в котором они совершенно отделены как от семейства, так и от природы, является обильным источником безнравственности и пороков» [4, с. 579–625].

Вместе с тем, как указывает педагог в этой же статье «не было обращено внимания на то, чтобы учебный курс Гатчинского дома сообразовать с назначением сиротского заведения. В нем было учреждено 8 классов: 3 приготовительных и 5 латинских, и введен полный гимназический курс наук с целью приготовления воспитанников к университету, не обращая внимания на то обстоятельство, что не всякий сирота, поступающий в Гатчинский дом, способен быть приготовлен к университету. При этом был закрыт и мастерской отдел; так что несчастно рожденным сиротам осталась одна дорога – в университет» [4, с. 588–589].

Анализируя состояние дел в институте, К.Д. Ушинский формулирует свои педагогические идеи. Педагог был убежден, что «наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех народов, но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни» [4, с. 69–166]. К.Д. Ушинский учитывал специфику закрытого учебного заведения, в котором воспитывались дети-сироты, и считал необходимым делать упор в работе с такой категорией детей на воспитательную её часть в различных формах. Именно праздность, леность, отсутствие дисциплины и желания к обучению, оторванность от реальной жизни и природы в институте делала его воспитательную, образовательную и социально-педагогическую работу неэффективной. Главным назначением сиротского заведения должна быть подготовка воспитанника к будущей самостоятельной жизни, для чего упор должен делаться на социализации ученика, обучении ремеслам, навыкам реальной жизни и общения, приучении к труду. Излишнее насыщение образовательной программы такого заведения различными науками, не умаляя их значения, не дает воспитанникам возможности обрести навыки и умения, которые бы помогли стать им достойными участниками общественной жизни. Сегодня такая работа с детьми-сиротами в специальных учреждениях называется социально-педагогической деятельностью, которая направлена на создание условий для нормальной позитивной социализации ребенка.

Более детально свои взгляды на необходимость преобразования работы института педагог изложит в статье «Мнение К.Д. Ушинского о проекте реорганизации Гатчинского института», написанной в 1866 г. по предложению администрации института. Педагог указывает, что «...главная же ошибка проекта состоит в том, что он забывает те обязанности, которые берет на себя Опекунский совет, принимая сироту на свое попечение, а именно обязанность – устроить его судьбу. <...> Не зная никакого ремесла, не имея ни одной души знакомых в столице, не имея средств уехать из нее в провинцию, без гроша в кармане, без всякой привычки к самостоятельной жизни, не будучи в состоянии даже на месяц нанять

себе квартиру со столом, что будет он делать посреди петербургских улиц. Умножать полуобразованный, ни к чему неспособный столичный пролетариат не дело сиротского заведения» [5, с. 627–659]. К.Д. Ушинский обращает внимание на необходимость готовить сироту к определенному практическому занятию в жизни, развивать его силы и сообщать ему познания, необходимые для самостоятельной жизни и самостоятельного труда. При этом институт должен помогать сиротам при первоначальном устройстве самостоятельной жизни и только тогда оканчивать свое попечительство.

Педагог акцентирует внимание составителей проекта на важности физического воспитания детей посредством садовых, огородных и ремесленных занятий: «...полевые, огородные, садовые и ремесленные работы являются могущественнейшим и самым правильным средством физического и даже нравственного воспитания детей, средством, которое действует на физическое воспитание даже гораздо лучше искусственной гимнастики, а на нравственное лучше всяких моральных наставлений, так скоро надоедающих ребенку; физические работы развивают в детях любовь и привычку к беспрестанному труду и делают для них праздность – скучной и невозможной, так что впоследствии времени несколько часов, проведенных в праздности, являются для них сильнейшим наказанием, любовь же и привычка к труду есть именно та почва, на которой могут успешно развиваться все добрые качества. <...> В Гатчинском институте ни от чего дети так не портились и не гибли, как от развитой там ужаснейшей праздности. <...> Но так как постоянные умственные занятия для ребенка-отрока, даже юноши, не только бесполезны, но положительно вредны, то и следует ввести в институт всевозможные физические работы – огородные и садовые, если уже не полевые, а для зимы – ремесленные занятия, а именно: переплетное мастерство, токарное, столярное, сапожное, портняжное и слесарное» [5, с. 638].

Указанными положениями К.Д. Ушинский пытается донести мысль о том, что сиротское заведение – это особенное педагогическое явление, которое должно быть основано на своих особенных началах и не может повторять программы и курсы открытых учебных заведений.

Анализируя опыт работы К.Д. Ушинского в Гатчинском сиротском институте и его мнение по вопросу преобразования внутренних порядков указанного заведения, необходимо заметить, что одним из главных факторов воспитания учеников в заведении педагог считал трудовую деятельность, различные физические работы. А наиболее полно сформулировать своё мнение о роли труда в жизни человека он смог позднее, в статье «Труд в его психическом и воспитательном значении» [4, с. 333–362].

Важен тот факт, что проблемы социально-педагогической работы в учреждениях закрытого типа для детей в настоящее время остаются ак-

туальными, требующими внимания. На совершенствование форм социально-педагогической работы в учреждениях для детей-сирот и детей, оказавшихся без попечения родителей, указывает Концепция государственной семейной политики в России на период до 2025 г. (далее – Концепция) [1]. Согласно Концепции, решение задачи по обеспечению социальной защиты семей и детей, нуждающихся в особой заботе государства, включает в себя, в том числе: обеспечение правовой и финансовой грамотности воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; совершенствование программ подготовки воспитанников к самостоятельной жизни по окончании пребывания в таких организациях; развитие системы постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников организаций, в том числе детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья, а также расширение функций организаций для детей-сирот в части постинтернатного сопровождения их выпускников.

Не подвергается сомнению, что потребность в социально-педагогической деятельности в указанных учреждениях была и остается постоянной, ведь воспитанники в силу сложившихся жизненных обстоятельств всегда испытывали социальные, медицинские, психологические, педагогические трудности, а также трудности, связанные с отсутствием у детей должного социального опыта. По этой причине социальная адаптация, как одно из основных направлений социально-педагогической деятельности, является значимым фактором в успешном освоении воспитанниками социальных ролей посредством формирования навыков ведения домашнего хозяйства, самообслуживания и трудовых умений. С этой стороны, взгляды К.Д. Ушинского, изложенные в различных его трудах, не теряют своего значения.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р об утверждении Концепции государственной семейной политики в России на период до 2025 г. // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 35. – ст. 4811.
2. Гурьев П.С. Очерк истории Императорского Гатчинского сиротского института / сост. по случаю 50-летнего юбилея Институту Петром Гурьевым, инспектором классов при том же заведении. – СПб.: Тип. Опекунск. сов., 1854.
3. Песковский М.Л. К.Д. Ушинский, его жизнь и педагогическая деятельность: биографический очерк М.Л. Песковского: с портретом Ушинского, гравированным в Лейпциге Геданом. – СПб.: Тип. Ю. Н. Эрлих, 1893.
4. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи. 1857–1861 гг. – М.-Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 3. Педагогические статьи. 1862–1870 гг. – М.-Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948.

НАСТАВНИЧЕСТВО В ОБРАЗОВАНИИ: СОВРЕМЕННАЯ ТЕОРИЯ И ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА

О. С. Дмитриев

Бытовая грамотность юношества как социально-педагогическая проблема

Термин «бытовая грамотность» в современной научной литературе освещен достаточно слабо. Как правило, данный термин употребляется в научных и научно-популярных статьях по педагогике последних 5–7 лет и применяется он в основном как один из элементов общей функциональной грамотности [1].

Данные источники определяют бытовую грамотность как элемент функциональной грамотности при решении бытовых проблем, умение выбирать продукты и товары, умение ориентироваться в незнакомом городе, используя карту-схему, мобильные навигаторы, умение пользоваться различными бытовыми приборами, действовать в чрезвычайных ситуациях и оказывать первую медицинскую помощь.

Суть понятия бытовая грамотность целесообразно рассматривать в сцепке с термином бытовая неграмотность. Бытовая неграмотность среди детей возраста старшей школы и среднего-профессионального и высшего образования проявляется наиболее ярко в последнее десятилетие.

Предпосылки развития бытовой неграмотности среди детей связаны с несколькими причинами. В первую очередь это бурное развитие техники и технологий, социальных сетей и СМИ, активное развитие блоггерства и множества видов и подвидов информационных потоков, влияющих на человека непосредственно, через потребляемый им информационный контент, либо опосредовано, через влияние так называемых лидеров мнений, авторитетных людей в окружении, мнения близких, друзей и родственников.

В России, по оценкам международных экспертов, количество людей, испытывающих проблемы в процессе письма, чтения, работы с цифрами из-за наличия функциональной неграмотности, колеблется от 25 до 40 % от общей численности населения страны [2].

Во вторую очередь предпосылками развития бытовой неграмотности является изменение ролевой модели в семьях и в целом все возрастающая инфантилизация молодых родителей, которые перекладывают бремя развития хозяйственных, бытовых и иных навыков своих детей на воспитателей в детском саду и ДОУ, преподавателей в школах, ПТУ и вузах, при этом дистанцируясь от своих детей в вопросах развития их навыков.

При этом стоит отметить, что хоть задачи развития различных навыков, развития функциональной, и, в частности бытовой грамотности, воспитания детей хоть и являются важными и обязательными в рамках ФГОС и других нормирующих документов, но ввиду высокой загруженности педагогов и воспитателей текущей образовательной деятельностью, а также в связи с большим количеством детей в группах и классах, остаются вне поля зрения и сферы интересов. «Основными факторами стресса для учителей ... являются меняющиеся требования органов власти в сфере образования, административная нагрузка, чувство ответственности за образовательные результаты учащихся» [3].

Таким образом вопросы общей бытовой грамотности выпадают из зоны внимания педагогов и воспитателей, родителям, за редкими исключениями, также мало интересны, так как предполагается, что этим занимается учебное заведение. И благодаря такому отношению общество получает молодых людей, которые осуществляют переход из юности во взрослую жизнь, из учебных заведений на карьерный путь, не имея развитых бытовых навыков – навыков удовлетворения и решения возникающих ежедневно и ежечасно вопросов своей обычной детальности.

Чтобы наилучшим образом проиллюстрировать термин бытовой грамотности, можно смоделировать момент перехода вчерашнего выпускника школы к самостоятельной взрослой жизни. Гражданин, еще вчера находившийся на полном попечении своих родителей и направляемый строгими наказаниями преподавателей и наставников, становится совершеннолетним и принимает на себя весь груз прав и обязанностей полноценного члена общества. И, если, опираясь на базовый курс обществознания и основ безопасности жизнедеятельности новый полноценный член общества должен понимать, что он может делать, а что недопустимо в рамках закона, а также понимать, как вести себя в той или иной критической ситуации, то вопросы, с которыми сталкивается такой человек ежедневно, ежечасно и ежеминутно не имеют быстрых ответов, так как их не преподавали в школе и этому не обучали родители. Если только такой человек не посещал специальные платные курсы, либо был обучен своими родителями или наставниками.

Каждый день, каждую минуту перед человеком во взрослом возрасте возникают вопросы и задачи, требующие решения. Далекое не все такие задачи могут быть решены посредством использования знаний и навыков, связанных со школьным курсом математики, русского языка и литературы и иных предметов школьной программы и программ среднего профессионального и высшего образования.

Например, человек, проживающий в квартире, обязан платить минимум четыре регулярных взноса – налог на недвижимость, коммунальные платежи, платежи за капитальный ремонт, платежи за электроэнергию. В некоторых случаях и другие. Неуплата, в течение длительного времени

любого из них влечет за собой определенные административные наказания, начиная от банальных предупреждений и пени, заканчивая замораживанием средств на банковских счетах, ограничения выезда за границу, ограничения использования ресурсами, вплоть до изъятия недвижимости у нерадивого хозяина. Предметы «Обществознание», «Право» объясняют школьникам простую истину – «незнание закона не освобождает от ответственности» [4]. Это удобный принцип работы закона, справедливый для общества. Однако помимо того, что задача органов образования научить и подготовить ребенка ко взрослой жизни, есть еще важный момент в том, чтобы научить будущего члена общества продолжать учиться и узнавать важные для его жизнедеятельности знания и информацию, которые позволят ему вести свою жизнь наиболее эффективно, продуктивно и правильно с точки зрения его самого и общества, в котором он живет и минимизировать при этом попадание в сложные жизненные ситуации.

Другим примером может служить активно развивающаяся в последнее время проблема телефонных и интернет-мошенников. Проблема эта, при кажущемся своем отношении к вопросам информационной безопасности, имеет отношение больше к развитию бытовых навыков граждан. С мошенником общается непосредственно сам человек. И сам этот человек предоставляет мошеннику ту информацию, которую по всем правилам безопасности называть нельзя никому. Это инструменты социальной инженерии, когда мошенники входят в доверие человеку и любыми способами стараются достичь своей цели – получить информацию о счетах и картах и платежную информацию, чтобы завладеть средствами своей жертвы.

Люди, которые попадают в ловушку таких мошенников, попадают под их влияние и, вместо того, чтобы подумать, осмыслить свое поведение, вспомнить о правилах информационной безопасности, правилах, написанных на самих банковских картах, в договорах банковского обслуживания и вопреки здравому смыслу сообщают эту информацию мошенникам. Данный вид мошенничества перестал бы существовать как вид, и широкая общественность не читала бы о новых случаях таких преступлений, если бы жертвы вовремя вспоминали о простых правилах обращения со своими банковскими продуктами. Как правило, наиболее частыми жертвами таких преступников становятся либо люди пожилые, либо наоборот, молодые, только вступающие во взрослую жизнь.

Таким образом, под бытовой грамотностью мы можем назвать определенный набор принципов, правил и навыков, выработанных у человека, которые позволяют ему решать ежедневные бытовые, хозяйственные и нетиповые задачи с минимальными затратами сил, времени, психической и эмоциональной энергии, при этом не давая ситуациям развиваться по негативным сценариям. Также, под термином бытовой грамотности можно понимать определенный тип мышления, который позволяет такому человеку находить и вырабатывать такие принципы, правила и навыки в течение всей своей жизни.

Важно отметить, что последствия бытовой неграмотности наносят ежедневный вред и убытки государству. Нарушение правил пользования электроустановками [5] в жилых и общественных помещениях ведет к человеческим жертвам, к поражению людей электрическим током и, либо летальным исходам, либо к инвалидности и необходимости государству содержать этих людей, а также к необходимости в дальнейшем проводить ремонт приборов и элементов электроустановок, получивших повреждения в результате действий людей, не обладающих навыками бытовой грамотности. То же может быть применимо к любому другому аспекту и сфере хозяйственной, бытовой и иных типов жизнедеятельности людей в обществе.

Отсутствие навыков бытовой грамотности для человека в обществе может представлять опасность для самого человека, его близких и окружающих людей в обществе. Также, немаловажно и то, что человек, не обладающий навыками бытовой грамотности, может легко попадать в неприятные, и что нередко бывает в опасные ситуации и, даже, в определенных случаях может быть участником или виновником непреднамеренного преступления.

Конгресс ЮНЕСКО предоставляет данные о том, что около трети населения США в возрасте до 30 лет, то есть наиболее активного и трудоспособного возраста, функционально неграмотны. Согласно статистике 1985 г., Соединенным Штатам приходилось тратить почти 7 миллиардов долларов в год на содержание в федеральных тюрьмах заключенных, которые были осуждены за непреднамеренно совершенные преступления из-за их функциональной неграмотности. В то же время общие потери экономики, возникшие в результате преодоления последствий функциональной неграмотности, достигают до 20 миллиардов долларов в год (основные расходы идут на ремонт поврежденного оборудования, страховое возмещение, лечение травм и т.д.).

Развитие навыков бытовой грамотности может быть осуществлено, например, через концепцию *learning by doing* (обучения деланием), которая была создана на рубеже XIX–XX вв. влиятельным мыслителем образования, американским философом-прагматистом, психологом и педагогом, социологом и политологом Джоном Дьюи (1859–1952) [6]. Одним из основных принципов этой концепции стало обучение действием, обучение на собственном опыте, обучение на практике, обучение в процессе работы, обучение через действие [7].

Дж. Дьюи, в своем главном педагогическом труде «Демократия и образование» (1916) отмечал: «Не бывает ни подлинного знания, ни плодотворного понимания, кроме тех, которые возникают в результате делания. <...> Опыт прежде всего практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного» [8].

Если Дж. Дьюи и его последователи развивали идею «обучения деланием» в логике философии прагматизма, то в нашей стране деятельностный подход к обучению сформировался в рамках культурно-

исторической теории, у истоков которой стоял психолог, педолог и педагог Л.С. Выготский (1896–1934).

Идея деятельности пронизывала педагогическую концепцию Л.С. Выготского [9], оказавшего существенное влияние на развитие теории и практики отечественного образования [10].

По словам А.В. Боровских и Н.Х. Розова, в созданной Л.С. Выготским культурно-исторической теории деятельность предстает как источник всей человеческой психики [11]. Философское обоснование деятельностного подхода к воспитанию человека, разработанное в формате культурно-исторической теории на рубеже 1970–1980-х гг. отечественными исследователями, в самом общем виде исходило из того, что воспитание «может осуществляться лишь как овладение индивидом способами деятельности и формами общения».

Для педагогики оказывается существенно важным то, что «реальный процесс общественной жизнедеятельности (изменение обстоятельств) и есть процесс формирования человека (изменение человеческой деятельности или самоизменение) – воспитание как всеобщая форма развития личности» [12].

Анализируя исторические материалы, можно сделать вывод, что в дореволюционной России вопросы овладения бытовыми навыками отроков и детей занимались их родители, либо старшие члены семьи. Происходила передача знаний и навыков от старших к младшим. Старшим необходимо было обучить всем бытовым навыкам своих детей, чтобы подготовить их ко взрослой жизни. В рамках образовательных учреждений, основное внимание уделялось вопросам развития общей грамотности – чтение, письмо, счет, богословские учения и другие. Вологодско-Пермская летопись сообщает, что «князь великий Володимер, собрав детей 300, вдал учить грамоте». Сын князя Владимира Ярослав Мудрый во время своего правления открыл школы «ученья книжного» и в Киеве, и в Новгороде [13].

В 1551 г., Во времена правления Ивана Грозного, Стоглавый собор предписывает конкретные меры по распространению грамотности: «... у священников учинити в домех училища, чтобы священники ... и все православные христиане в коемждо граде давали своих детей на учение грамоте, книжнаго писма и церковного пения, и те бы священники избранные учили своих учеников страху Божию и грамоте, и писати, и пети, и чести со всяким духовным наказанием» [14].

Во времена СССР в рамках школьного образования много времени учащимся уделялось трудовому воспитанию, что положительно влияло на развитие бытовых и хозяйственных навыков детей. При этом в этот период времени активной индустриализации и развития, в то время, когда подавляющее большинство людей трудоспособного возраста имели постоянную занятость, задачи воспитания и образования детей взяли на себя ясли, детские сады, школы и иные учебные заведения.

Работы С.А. Тангына позволяют нам проследить обобщенные результаты исследования функциональной грамотности, которые указывают на то, что уровень образования, существующий среди населения, очень часто не может обеспечить (гарантировать) функциональную грамотность, поскольку жизнь индивида в современном обществе сопровождается быстрой сменой технологических разработок, идеи, отдельные предметы домашнего обихода, появление новых знаний. Система образования практически любой страны в таких условиях оказывается в проигрышном состоянии и не может вовремя подготовить своих граждан к существованию в новых условиях. Невозможно обеспечить студентов полным набором информации и знаний, научить всем навыкам и умениям, которые пригодятся в будущей жизни, невозможно гарантировать долгосрочную работу по выбранной профессии, так как профессия может потерять актуальность из-за научно-технической модернизации. Но возможно научить человека адаптироваться к социальным изменениям и гибко реагировать на вызовы постиндустриального общества [15].

Вопросы формирования функциональной грамотности находятся на повестке не так давно, по меркам истории, около полувека. За этот период сформировался терминологический аппарат, проблематика и понимание важности повышения общей функциональной грамотности школьников, разрабатываются меры по повышению функциональной грамотности на международном уровне.

Бытовая грамотность воспринимается обществом как нечто само собой разумеющееся. Однако для того, чтобы сегодняшней ребенок, ученик основной или старшей школы, будущий взрослый и полноценный член общества мог грамотно и гармонично интегрироваться в это общество, ему требуется помощь. Отдельно стоит отметить, что для начала развития бытовых навыков среди подростков целесообразно заниматься преподаванием в рамках внеурочной деятельности.

Важно учитывать необходимость развития навыков бытовой грамотности также и среди детей воспитанников детских домов. В отсутствие родительской опеки и живых примеров для подражания, такие подростки при переходе ко взрослой жизни не имеют сложившихся паттернов и практик поведения ни в обществе, ни в самостоятельной бытовой повседневной жизни.

Как показал анализ исследований и источников, современные молодые люди, которые оканчивает школу и переходят во взрослую жизнь, в большинстве своем не знают базовых бытовых вещей, связанных с одной стороны с банальной безопасностью в быту, а с другой – с тем как себя обслужить в быту, как решать вопросы, связанные с взаимодействием с другими людьми, организациями и перед лицом не только общества, но даже, зачастую, и перед законами природы. Способность к критическому мышлению, поиску, анализу и обработке информации это не врожденные характеристики личности – их надо воспитывать, обучаться и возвращать,

как и те знания, которые современные школьники получают в рамках обучения по тем дисциплинам, которые входят в курс обучения.

Уже сегодня экономики ведущих стран мира тратят десятки миллиардов долларов в год на устранение последствий простой функциональной неграмотности людей. Если рассмотреть бытовую неграмотность, как неотъемлемую часть функциональной, то можно сделать вывод о том, что и на последствия бытовой неграмотности молодежи, а зачастую и взрослых государства тратят миллиарды долларов в год.

Вложения в развитие системы улучшения навыков бытовой функциональной грамотности несопоставимы с затратами на устранение последствий такой неграмотности.

Таким образом, занимаясь развитием навыков функциональной и, в частности грамотности бытовой у подрастающего поколения наше государство и страны мирового сообщества могут сэкономить колоссальные денежные средства на устранение последствий таких бытовой безграмотности, а также сохранить жизни и здоровье тысяч, а возможно и миллионов человек по всему земному шару.

Список литературы

1. Декман И.Е., Быстрова А.В. Формирование функциональной грамотности младших школьников посредством проектно-исследовательской деятельности // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2021. – № 09 (62). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/formirovanie-funktsionalnoj-gramotnosti-mladshikh-shkolnikov-posredstvom-proektno-issledovatel'skoj-deyatelnosti.html> (дата обращения: 02.02.2023).
2. Фролова П. И. Формирование функциональной грамотности как основа развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: моногр. – Омск: СибАДИ, 2012. – 196 с.
3. Международное исследование учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS (Teaching and Learning International Survey).
4. Смоленский М.Б. Теория государства и права: учебник.
5. Правила электробезопасности в повседневной жизни. ГУ МЧС России по Липецкой области. – URL: <https://48.mchs.gov.ru/deyatelnost/poleznaya-informaciya/rekomendacii-naseleniyu/chrezvychaynye-situacii-tehnogennogo-haraktera/pravila-elektrobezopasnosti-v-povsednevnoy-zhizni>
6. Дьюи Дж. От ребенка к миру, от мира – к ребенку / сост., вступ. ст. Г. Б. Корнетов. – М.: Карапуз, 2009. (Сер. «Педагогика детства»); Корнетов Г.Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 33–53.
7. Корнетов Г.Б. О смысле и значении тренингового обучения // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 4. – С. 21.
8. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И Турчининевой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайловой. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. (Сер. «Педагогика: классические труды»). – С. 251–253.
9. Макарова А.И. «Педагогическая концепция Л. С. Выготского» // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 8. – С. 129–133.
10. Деятельностный подход в образовании: в 3 кн. / авт.-сост. В. А. Львовский; Московский городской университет. М.: Авторский клуб, 2018–2020; Талызина Н.Ф. Деятельностная теория учения / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2018.

11. Боровских А.В., Розов Н.Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогической логике: учеб. пособие / Московский государственный университет. – М.: МАКС Пресс, 2010. – С. 37.

12. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская Академия образования. – М.: ИНТОР, 1994. (Сер. «Теория и практика развивающего обучения»). – С. 21, 9, 10, 10–11.

13. Калинина С.В., Каширина В.В. История отечественного образования VIII – начало XX вв: учеб. пособие: хрестоматия. – Омск, 2000. – 408 с.

14. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособие / под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.

15. Танган С.А. «Новая грамотность» в развитых странах // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 3–17.

А. Н. Жернакова

Основные направления взаимодействия куратора и студенческой академической группы

В современном мире значение термина «куратор» весьма разнообразно. Сейчас курироваться могут различные проекты, выставки, волонтерские движения, предметы культуры, организации, дети, стройки, объекты и многое-многое другое. В нашей статье речь пойдет о внутривузовском кураторстве, а именно о кураторах-преподавателях студенческих академических групп.

История возникновения кураторства внутри высших учебных заведений – вопрос достаточно спорный. Есть мнение, что кураторство в российских вузах появилось лишь в 1903 г., когда император Николай II подписал инструкцию для кураторов Томского технологического института [1]. По другой версии, истоки кураторства уходят к 1871 г. и официальному утверждению такой должности как классный наставник [2]. Как бы то ни было, на протяжении всего своего существования институт кураторства непрерывно развивался, изменялся, подстраивался под существующую педагогическую действительность.

По давно сложившейся традиции в ведении куратора студенческой академической группы находятся вопросы, связанные с посещением студентами занятий и организацией учебного процесса в вузе, внеучебной деятельностью студентов, межличностными отношениями и включением подопечных в социально значимые виды деятельности [1].

Существует значительное количество исследований, посвященных кураторам и кураторству, которые смотрят на проблему со стороны наставника. Нами же было принято решение изучить ее со стороны студенческого сообщества. Нами был проведен опрос среди студентов филологического факультета и факультета психологии Ленинградского

государственного университета им. А.С. Пушкина. В опросе приняли участие 115 студентов 1–3 курсов очной формы обучения, юношей – 8, девушек – 107.

Большинство студентов (88,7 %) высказались за то, что куратор необходим в вузе, при этом практически все те, кто считает, что куратор в университете не так уж и нужен, недовольны деятельностью своего куратора. Всего два человека из тех, кто считает, что можно обойтись и без куратора, не высказали негатива в адрес куратора своей группы, все остальные крайне негативно высказывались о бездействии своего куратора и в рекомендациях упоминали о необходимости взаимодействия со своей группой. Поразительно, но многие студенты в качестве рекомендации куратору для улучшения взаимодействия упоминали о том, что неплохо было бы хотя бы познакомиться со своими студентами, выйти на связь. Выяснилось, что у многих нет никакого канала связи с куратором, кроме почты, писать на которую можно только старосте.

Примечательно, что не все опрошенные студенты знают своих кураторов (как минимум их фамилию, имя, отчество), 1,8 % опрошенных даже не знают, есть ли у их группы куратор и кто из преподавателей выполняет эту функцию.

Большинство студентов, 27,8 %, отметили, что куратор взаимодействует с ними практически каждый день. 23,5 % общаются с куратором не чаще раза в месяц, 17,4 % видятся с куратором раз в семестр, по 15,7 % опрошенных студентов видят куратора реже раза в семестр и не чаще раза в неделю.

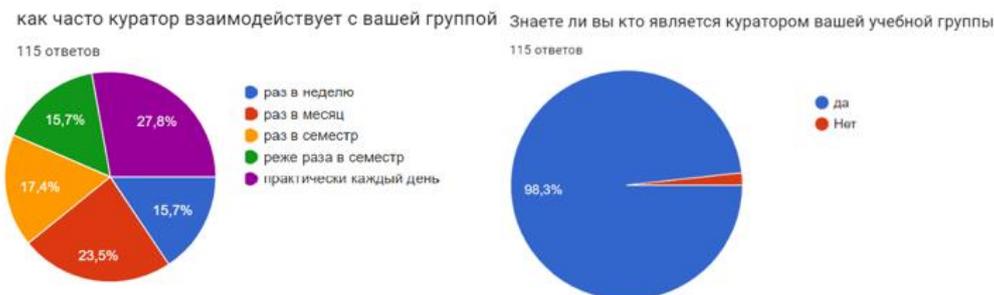


Рис. 1. Результаты опроса

Чаще всего кураторы в нашем вузе взаимодействуют со студентами по организационным вопросам: собирают различные сведения, делают замечания за проступки, обсуждают посещаемость и успеваемость (58,3 %), много времени отводится для организации различной внеучебной деятельности, вовлечению студентов в жизнь университета (42,6 %). Помимо этого, кураторы оказывают различного рода помощь и поддержку своим студентам, выслушивают их проблемы и чаянья, помогают словом

и делом (34,8 %). Межличностным отношениям внутри группы, а также отношениям с преподавателями и администрацией уделяют внимание немногие (21,7 %), еще меньше кураторов занимается профориентационной деятельностью (15 %), отметим, что в вузе, особенно педагогическом, на факультетах с двумя профилями обучения профориентационная деятельность очень важна. У многих студентов есть страхи, связанные с дальнейшей профессиональной деятельностью, вопросы, касающиеся заработка параллельно с учебой, значительной части студентов интересны вопросы, связанные с репетиторством, консультированием и вожатской деятельностью, поэтому не стоит пренебрегать профориентационной деятельностью.

Очень многие студенты отметили, что кураторы используют кураторские часы как дополнительное время для изучения преподаваемых ими дисциплин или просто видятся с ними только во время учебных занятий. При этом совершенно никаких вопросов, связанных с жизнедеятельностью группы, не поднимается, т. е. общение с куратором ничем не отличается от общения с любым другим преподавателем.

Больше половины опрошенных студентов (53,9 %) в целом довольны деятельностью своих кураторов, при этом 65,2 % студентов считают, что функции куратора могли бы осуществлять сами студенты. Некоторые опрошенные дополнительно пояснили, что в их группах старосты и так фактически выполняют все функции куратора: взаимодействуют с деканатом и преподавателями, собирают разного рода сведения, ведут контроль посещаемости и успеваемости, организуют досуг группы, решают межличностные проблемы, оказывают помощь и поддержку одногруппникам.

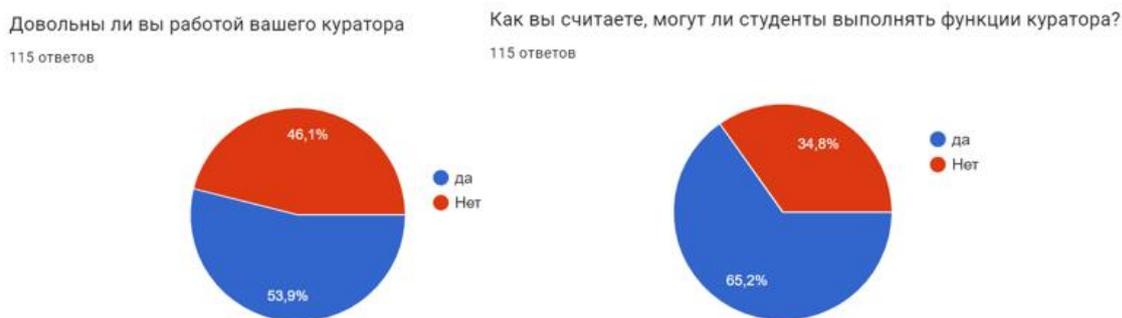


Рис. 2. Результаты опроса

Особый интерес для нас представлял последний вопрос. Мы попросили студентов дать рекомендации куратору своей группы для повышения эффективности их взаимодействия. 44 человека не смогли дать никаких рекомендаций, отметили, что их либо полностью устраивает, либо совершенно не волнует работа куратора их группы. Из них 25 человек написали очень много теплых, приятных, благодарных слов в адрес своих кураторов.

Очень много ответов затрагивали тему взаимодействия. Студенты рекомендуют кураторам побольше взаимодействовать с группой, делать это чаще. Упоминается необходимость в создании дополнительных каналов связи. Часто в ответах (17 человек из 114) упоминалось слово «появиться». Студенты рекомендуют кураторам просто появиться в их жизни, узнавать их в лицо, здороваться с ними. Многие хотят увеличения количества внеучебного взаимодействия, пишут о совместных походах поездках, чаепитиях, мероприятиях. Также многим нужна помощь в учебе, защита, понимание.

Куратор – это попечитель, опекун, наставник. Положение куратора очень близко положению социального педагога в школе. Это, с одной стороны, посредник между ребятами и администрацией учебного заведения, а с другой стороны, это тот, кто всегда должен находиться на стороне своих подопечных. Куратору категорически нельзя быть отчужденным административным ставленником.

Схожесть позиций куратора и социального педагога выражается не только в положении куратора, но и в осуществляемой им деятельности. Куратор должен осуществлять курирование учебной деятельности своих подопечных, проследить их успехи и неудачи. Безусловно важен и воспитательный аспект. Несмотря на то, что многие наши коллеги отрицают возможность воспитательного воздействия на взрослых людей, коими являются студенты, мы бесконечно верим в то, что воспитанию есть место в вузе. Формирование и развитие коллектива порой также зависит от эффективной деятельности куратора. Нельзя забывать и про профориентационную работу. Казалось бы, человек поступил в вуз, выбрал специальность, а значит, четко представляет своё профессиональное будущее, однако зачастую это не так. Очень многим жизненно необходима помощь в выборе и реализации их профессионального пути.

Особое место в работе куратора должно быть отведено душевности и теплоте по отношению к вверенным ему студентам. Неформальные беседы, выходы на природу, в театр, обсуждение фильмов и книг, разговоры о бытовых вопросах – обязательный компонент нашей работы. Отдельной строкой хотелось бы выделить посещение соревнований, конкурсов и мероприятий, в которых участвуют студенты. Найти время в своем плотном расписании, чтобы поболеть за своих, поддержать их, так как это чрезвычайно важно.

Проведенное исследование показало, что институт кураторства себя не изжил и студенты испытывают острую потребность в более тесном взаимодействии с кураторами своих учебных академических групп. Кроме того, в ходе исследования был выявлен ряд проблем, которые существуют в данный момент в этой области. Очевидно, что вопросам кураторства и наставничества в вузе следует уделять больше внимания.

Список литературы

1. Баскакова И.В. В помощь куратору: учеб.-метод. пособие. – Горно-Алтайск: БИЦ Горно-Алтайского государственного университета, 2019. – 121 с. – Текст: электронный. – URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1681476277&tld=ru&lang=ru&name=metod_posob.pdf&text=инструкции%20для%20кураторов%201903&url=https%3A%2F%2Fwww.gasu.ru%2Ftrain%2Finformat-uvr%2Fdlya_kuratorov%2Fmetod_posob.pdf&lr=117707&mime=pdf&l10n=ru&sign=cc7306ceb25a728d72d3768692779d17&keyno=0&nosw=1&serpParams=tm%3D1681476277%26tld%3Dru%26lang%3Dru%26name%3Dmetod_posob.pdf%26text%3D%25D0%25B8%25D0%25BD%25D1%2581%25D1%2582%25D1%2580%25D1%2583%25D0%25BA%25D1%2586%25D0%25B8%25D0%25B8%2B%25D0%25B4%25D0%25BB%25D1%258F%2B%25D0%25BA%25D1%2583%25D1%2580%25D0%25B0%25D1%2582%25D0%25BE%25D1%2580%25D0%25BE%25D0%25B2%2B1903%26url%3Dhttps%253A%2F%2Fwww.gasu.ru%2Ftrain%2Finformat-uvr%2Fdlya_kuratorov%2Fmetod_posob.pdf%26lr%3D117707%26mime%3Dpdf%26l10n%3Dru%26sign%3Dcc7306ceb25a728d72d3768692779d17%26keyno%3D0%26nosw%3D1 (дата обращения: 14.04.2023).
2. Исаев И.Ф. Педагогика высшей школы: кураторство студенческой группы: учебное пособие для вузов / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая. – М.: Изд-во Юрайт, 2023. – 365 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-11975-6. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/515271> (дата обращения: 14.04.2023).

А. В. Любова, А. В. Самсонова

Наставническая деятельность в формате этнокультурного воспитания школьников с ограниченными возможностями здоровья

Современная Россия переживает кризис воспитания подрастающего поколения. Формирование детей в духе и на материале традиционной национальной культуры, восстановление системы преемственности народных традиций является одним из способов преодоления кризисной ситуаций. И вопрос об этнокультурном воспитании сейчас как никогда актуален. Что же такое этнокультурное воспитание? Это такой процесс, в котором цели, задачи, содержание, технологии воспитания ориентированы на развитие и социализацию личности и как субъекта этноса, и как гражданина многонационального Российского государства [6, с. 13].

Наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования компетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Наставник – это человек, готовый поделиться опытом, который обладает отличными коммуникативными навыками, позитивным мышлением, является примером для учеников, помогает им в достижении целей, поддерживает процессы самореализации и самосовершенствования наставляемых [5, с. 39].

Программа наставничества позволяет получать опыт, знания, формировать навыки, компетенции и ценности быстрее, чем другие способы передачи (учебные пособия, урочная система, самостоятельная работа). Построение программы наставничества на этнокультурных традициях способствует формированию ценностных ориентаций, нравственно-духовной устойчивости, гражданско-патриотической позиции. Учитель-наставник восполняет те или иные образовательные дефициты обучающихся, оказывает педагогическую поддержку. И это воздействие осуществляется через вовлечение в какую-либо деятельность с последующим осмыслением ее воздействия. В данном случае мы говорим о занятиях по этнокультурному воспитанию.

Главной целью этнокультурного воспитания школьников является формирование этнокультурной компетентности. А это не просто представление об истории, культуре, традициях других наций и народностей, это еще и признание этнокультурного разнообразия [1, с. 38]. На занятиях, посвященных этнокультурному воспитанию, решаются как образовательные, так развивающие и воспитательные задачи. Формируются знания об историческом и культурном прошлом своего народа, развивается кругозор обучающихся на основе этнографического и исторического материала, происходит формирование толерантности, чувства уважения к другим народам, их традициям, воспитывается бережное и созидательное отношение к культурным и природным ценностям родного края, развивается чувство ответственности и гордости за достижения своей страны [1, с. 41].

В нашей школе все обучающиеся имеют ограниченные возможности здоровья. Основной диагноз – это детский церебральный паралич. У большинства школьников – интеллектуальные нарушения различной степени тяжести. Есть школьники с аутизмом. Также обучаются дети с серьезными проблемами со зрением и со слухом. В связи с проблемами со здоровьем у данной категории обучающихся есть специфические особенности. Отмечается нарушение высших психических функций. Нарушено мышление, основным недостатком которого является слабость обобщений [4, с. 19]. Отмечаются нарушения речевого развития, при этом страдают все компоненты речи: лексика, грамматический строй, звукопроизношение. Внимание детей с ОВЗ характеризуется трудностью привлечения, невозможностью длительной активной концентрации, неустойчивостью, быстрой и легкой отвлекаемостью, рассеянностью, низким объемом. На занятии такой ребенок может показаться внимательным учеником, но при этом совершенно не слышать объяснений учителя. Скорость восприятия заметно снижена: для того чтобы узнать предмет, явление, им требуется заметно больше времени. Речь педагога должна быть медленной, чтобы учащиеся успевали понимать ее; отводить больше времени на рассматривание предметов, картин, иллюстраций [2, с. 26]. Уменьшен и объем восприятия.

Поэтому содержание занятий должно быть адаптировано с учетом возможностей данных обучающихся. Наиболее важным является обеспечение доступности содержания учебного материала. Для школьников с ОВЗ применяются специфические методы и приемы, облегчающие усвоение учебного материала. Используется предметно-практическая деятельность, в ходе выполнения которой учащимися могут быть усвоены элементарные абстрактные понятия. И, конечно же, необходим позитивный настрой на занятия.

Занятия по этнокультурному воспитанию проводятся в нашей школе в рамках проектной деятельности. Они проходят во внеурочное время и их могут проводить как учителя, так и специалисты школьной службы сопровождения. На занятии могут одновременно присутствовать обучающиеся разных классов и разного возраста [3, с. 6].

Для проведения занятий по этнокультурному воспитанию возможно использование формы бинарного урока, который одновременно проводят два педагога, два наставника. Очень важное личностное качество, которое характеризует культуру наставника, – это способность работать в команде. Такое умение может выражаться в том, что наставник способен быть лидером, вести за собой. Вместе с тем командные умения способствуют пониманию и принятию на себя разных ролей и обязанностей. Командные умения помогают наладить продуктивное взаимодействие и сотрудничество [7, с. 68]. Подобные занятия могут быть успешными только при условии слаженной работы обоих педагогов. Должна быть преемственность в работе учителя, работающего на классе, и специалиста, который проводит коррекционные занятия с этими же детьми. Конечно же, подготовка к бинарному уроку занимает больше времени, необходима согласованность в работе двух педагогов, общее планирование, единообразие подходов и требований к обучающимся. Но результативность работы выше, занятия более насыщены эмоционально. Школьникам такие занятия очень нравятся, они с удовольствием их посещают. Два педагога могут уделить внимания детям больше, чем один.

Этнокультурное воспитание предполагает в первую очередь знание истории и культуры своего региона. Мы живем на северо-западе России, и наш школьный проект посвящен этому региону. Конечно же, нужно знать и уважать своих географических соседей. Совсем рядом с Санкт-Петербургом находятся такие города, как Псков и Великий Новгород, чуть дальше – Вологда и Архангельск, еще удаленнее – Калининград. В нашем регионе есть очень древние поселения и исторически значимые для всей России места. Встречаются уникальные ремесла: вологодское кружево и лен, резьба по кости и по дереву, украшения из янтаря, северная чернь и др. Северо-Западный регион славится великолепной природой: есть тут и зеленые леса, и синие озера, и моря, и даже побережье океана. Да и удивительных, а порой забавных вещей предостаточно.

Начали мы занятия с «путешествия» в Калининград и Калининградскую область. Сначала школьники посмотрели презентацию об истории этой самой западной области России. Затем был показан видеорепортаж о Калининграде, который сняла семья одного из учеников, побывавшая в этом городе во время летних каникул. Дети с удовольствием участвовали в викторине и игре, посвященной Калининграду, с интересом слушали «Сказки старого маяка». Но особенно школьникам понравилась экспериментально-практическая работа, где можно было представить, как образуется янтарь и постараться добыть его как можно больше. Дети с любопытством рассматривали необычайно красивые украшения из янтаря и фантазировали, что можно было бы еще создать. Именно такая творческая деятельность является условием эффективности взаимодействия и устойчивости результата. Подобное творческое осмысление – существенный признак проявления культуры наставнической деятельности.

Далее мы продолжили знакомить школьников с традициями и культурой Северо-Западного региона и отправились в г. Архангельск. Рассказали ребятам об особенностях данного региона, его культурных ценностях, показали видео наиболее интересных мест. В том числе познакомили ребят с музеем-заповедником «Малые Карелы», где собраны уникальные памятники деревянного зодчества под открытым небом. Больше всего нашим ученикам запомнились лакомства поморов (жителей Архангельской губернии) – архангельские козули. Они познакомились с историей их появления, попробовали козули. В процесс взаимодействия между наставниками и наставляемыми можно включить направленность на создание творческого продукта: так, например, наши ученики сами слепили козули в рамках нашего бинарного занятия. В Архангельске жил замечательный сказочник Степан Григорьевич Писахов. Он известен главным образом историями из жизни поморов. Школьникам было предложено прочитать некоторые произведения Писахова, а отрывок из сказки «Северное сияние» дети выучили наизусть.

Конечно же, это только начало нашего проекта. Впереди наших учеников ждут новые города и удивительные открытия.

Но можно уже сделать выводы о важности этого направления наставнической деятельности. Наставничество в рамках этнокультурного воспитания способствует:

- формированию представлений о своей стране, отдельных её регионах; расширению знаний об историческом и культурном прошлом своего народа;

- ознакомлению с народным творчеством, обычаями и традициями; всестороннему личностному, морально-нравственному и познавательному развитию;

- развитию патриотических и гражданских качеств школьников.

Для достижения положительных результатов учителям-наставникам необходимо ориентироваться на гуманистические ценности, разделять

принцип «педагогического оптимизма», соблюдать принципы организации системы российского образования, выработать правила взаимодействия, изучать традиции мирового и отечественного наставничества.

Список литературы

1. Бондарева Н.А. Технология этнокультурного воспитания // Школа. – 2001. – № 5.
2. Валеев Г.Х. Личностно-адаптивная система обучения // Педагогика. – № 7. – 2002.
3. Дмитриева С.Ю. Педагогическая модель реализации этнокультурного содержания в начальном общем образовании для социализации младших школьников // ГБОУ ДПО (ПК). – Саранск, 2002.
4. Коняева Н.П., Никандрова Т.С. Воспитание детей с нарушениями интеллектуального развития: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Олигофренопедагогика». – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2014.
5. Лапина О.А., Магальник Л.А. Наставничество: вариант управления карьерой руководителя образовательного учреждения // Школьные технологии. – 2018. – № 6.
6. Латышина Л.И., Хайруллин Р.З. Этнопедагогика: учеб. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2014.
7. Шилова О.Н., Ермолаева М.Г., Ахтиева Г.Р. Современные модели наставничества начинающих учителей // Образование: ресурсы развития: вестн. ЛОИРО. – 2018. – № 4.

Н. С. Малякова

Пути развития института наставничества в педагогическом опыте Всеволожского района Ленинградской области

2023 г. объявлен указом президента Российской Федерации Годом педагога и наставника [1]. Педагогическая деятельность рассматривается как значимый фактор развития общества и государства. В современных условиях формируются новые функции педагога, связанные с развитием цифровых технологий, с социокультурными изменениями [3]. В то же время обращается внимание на традиционные понятия отечественной педагогики, к которым относится и наставничество.

П.Д. Юркевич в «Курсе общей педагогики» издания 1869 г. [5] называет наставничество руководством ученика в школьной жизни. Он исходит из того, что у ученика еще недостаточно опыта, чтобы правильно оценивать жизненные ситуации, взяться за дело «с нужной стороны». Наставление выступает у него как способ формирования доверительных отношений между учителем и учеником.

Наставничество выделяет проблему авторитета учителя. Так, В.П. Вахтеров в работах начала XX в. подчеркивает, что авторитет – это не средство подавления воли другого человека, а уважение, достигнутое своим трудом и человеческими качествами. «Вызвать к себе любовь и

уважение со стороны ребенка – вот что самое ценное в авторитете учителя», – пишет он [2, с. 59]. Педагог обращает внимание на то, что авторитет учителя создается безукоризненностью его поведения, добротой, трудолюбием, умением вызвать к себе доверие. Делается вывод о том, что доверие к учителю формируется только тогда, когда его требования не противоречат интересам самого ученика.

Подчеркивается, что наставничество – это не столько функция учителя и тем более не образовательная услуга, а проявление человеческих качеств учителя. В работе М.М. Рубинштейна «Проблема учителя», переизданной в 2004 г. под редакцией В.А. Сластенина, утверждается высокое предназначение профессии учителя, называемое его миссией. Выделяются такие характеристики миссии учителя, как: справедливость и беспристрастность; увлеченность; оптимизм; подвижничество, требующее всего человека; интерес к непрерывному получению знаний («уча других – учусь сам» ... «в структуре учителя на одно из центральных мест приходится ставить интерес, который должен жить в нем самом»); постоянное совершенствование («кто не идет вперед, тот неизбежно идет назад»; заразительность («способность передавать свой интерес, свои чувства, устремления, думы»); педагогический такт, чутье; педагогическая стратегия – умение выбрать особую линию поведения по отношению к отдельному ученику, умение повести детей за собой; воля, выдержка, характер, настойчивость («бесхарактерность и безволие являются и в учителе наклонной плоскостью, по которой быстро скатываются как авторитет педагога, так и продуктивность работы»); терпение, терпимость – проявления самоограничения учителя («учитель растворяется в ученике, относится с уважением к его личности») и др. [4, с. 44–52].

Изучение опыта деятельности педагогов Всеволожского района Ленинградской области демонстрирует формирование новых характеристик наставничества: ученического – «юные – юным»; мастерских педагогической практики; наставничества с привлечением социальных партнеров и др. Тем самым представления о наставничестве в современных условиях расширяются.

В МОУ «СОШ № 2» г. Всеволожска наставником стала недавняя выпускница ЛГУ им. А.С. Пушкина И.В. Разукрантова, которая представила на XII районной научно-практической конференции «Духовно-нравственное просвещение и возрождение культурно-исторических и педагогических традиций в системе образования Всеволожского района» разработанный под ее руководством социальный проект «Твой выбор», занявший второе место на муниципальном этапе Всероссийского конкурса социальных проектов «Я – гражданин России». Ею разработан проект, ориентирующий подростков на профессию педагога путем организации деятельности детей по созданию книги о педагогах школы. Наставничество выступает в ее деятельности как проектный фон, как

условие разработки и реализации проекта. Наставниками здесь выступают молодые учителя. С целью повышения у подростков престижа профессии педагога Ирина Валерьевна организовала взаимодействие с социальными партнерами, которыми стали: студенты ЛГУ им. Пушкина, педагогических колледжей Санкт-Петербурга № 4, № 6, учителя МОУ «СОШ № 2» г. Всеволожска, воспитатели детского сада № 6 г. Всеволожска и др.

Другим примером обновления представлений о наставничестве является модель наставничества на основе сетевых образовательных локаций «От возможностей к перспективам развития». А.Б. Кулинич – зам. директора по дополнительному образованию МОБУ «СОШ «Бугровский ЦО № 3» – представлен опыт реализации проекта центра цифрового образования детей «IT-куб». Сфера наставничества расширяется здесь путем использования достижений искусственного интеллекта, нацеленная на просветительскую работу по цифровой грамотности и цифровой безопасности граждан. Программы центра способствуют повышению профессиональной компетентности педагогов и формированию компетенций обучающихся по направлениям: программирование роботов; программирование на языке Java для разработки различных приложений и реализации собственных проектов; программирование виртуальной реальности – технологии интерактивной компьютерной визуализации; системного администрирования.

Данные примеры опыта наставничества были представлены педагогическому сообществу Всеволожского района в декабре 2022 г. на базе МОБУ «СОШ «Бугровский ЦО № 2» по теме: «Педагогическая и наставническая деятельность как традиция и ценность России».

В работе первой площадки «Педагогическое наставничество: профессионал – профессионалу» приняли участие кураторы программ наставничества, заместители руководителей образовательных организаций, учителя-предметники, руководители школьных музеев, библиотекари. Заслуженный учитель РФ, кандидат педагогических наук, доцент В.С. Кошкина раскрыла ценность деятельности наставника и трудности, с которыми он сталкивается в современных условиях. Учитель русского языка и литературы Е.М. Никитина ознакомила с некоторыми приемами деятельности наставника в работе с молодыми учителями. Заместитель директора православной гимназии «Лотос» Н.С. Чуева показала особенности деятельности наставника в духовно-нравственном воспитании детей и подростков.

Вторая площадка «Юные – юным» показала возможности ученического наставничества. Целевой аудиторией являлись здесь учителя и классные руководители. В выступлениях учителей Е.П. Королевой, К.А. Питиновой (Кудровский центр образования № 2), Л.Н. Маханевой (Рахьинский центр образования), С.А. Копытовой (Сертоловский центр

образования № 2), педагога-психолога центра «Точка роста» Н.Л. Бойковой, методиста МУ «ВРМЦ» Т.В. Морозовой были показаны пути включения в наставническую деятельность обучающихся. Выделены направления гражданско-патриотического воспитания, проектно-исследовательской деятельности, профориентации, помощи отстающим обучающимся.

В рамках третьей площадки был показан опыт формирования наставничества с помощью социальных партнеров, представленный нами выше.

На четвертой площадке были показаны мастер-классы по практике наставничества: «Педагогическая игра как образовательное событие и способ формирования культуры наставничества» (Кудровский центр образования № 1, А.С. Михеева, О.Р. Гарипова); «Практика проектного наставничества как эффективная форма обретения учащимися научных и инженерных компетенций» (центр образования «Кудрово», С.М. Кадиев); «Взаимодействие церкви и Всеволожской школы-интерната» (иерей Александр Завацкий, настоятель храма прп. Серафима Саровского г. Всеволожска) и др.

На пятой площадке выступили победители муниципального конкурса «Педагогический дуэт», проведенного в рамках реализации проекта «Наставничество»: музыкальные руководители Агалатовского ДСКВ № 1 Л.А. Носова и А.В. Заводяная и учителя-логопеды Сертоловского ДСКВ № 1 Е.В. Батурина и В.П. Лапсакова и др.

В рамках шестой площадки были рассмотрены вопросы наставничества в деятельности по профилактике экстремизма. Были рассмотрены особенности опыта нравственного воспитания детей и подростков, взаимодействия с семьей в практике учителей И.В. Стерлиговой (центр образования «Кудрово»), Т.Г. Кузиной (школа № 5 г. Всеволожска), С.В. Молчаной (школа № 6 г. Всеволожска) и др.

Работа шести тематических площадок прошла в формате дневника реализации программ наставничества, в котором были представлены проблемные поля и точки роста реализации целевой модели наставничества в образовательных учреждениях района.

Список литературы

1. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника: указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401.
2. Вахтеров В.П. Избранные педагогические сочинения / сост. Л.Н. Литвин, Н.Т. Бритаева. – М.: Педагогика, 1987. – 400 с.
3. Кузнецов В.В. Введение в профессиональную педагогическую специальность: учеб. и практикум для вузов. 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2023. – 222 с.
4. Рубинштейн М.М. Проблема учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
5. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики. – М., 1869. – 404 с.

**Совершенствование компетентности педагогов
в формировании у школьников базовых российских ценностей
как актуальная задача современного образования**

На протяжении многих веков проблема ценностей волновала умы философов, социологов, психологов, педагогов, образно осмысливалась в произведениях искусства. Ценность, как одна из универсалий философско-культурологических дискурсов, имеет ряд определений, в одном из которых понятие раскрывается как «значимость объектов окружающего мира для человека, социальной группы, общества в целом, определяемая их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей» [7, с. 156–157].

Система ценностей составляет основу мировоззрения человека, определяет его качества личности, влияет на деятельность и поведение, ситуативный и жизненный выбор. Вырабатываемые общественным сознанием ценности составляют основу культуры социума, обеспечивают материальную и духовную связь поколений, определяют ориентиры и систему приоритетов развития личности и общества в целом.

В современном мире проблема приобщения подрастающего поколения к традиционным ценностям стала одной из наиболее актуальных. Это обусловлено проявляющейся в западной культуре тенденцией к смысловой трансформации ценностей, а также агрессивной пропагандой сформированных на их основе взглядов как одной из составляющих информационных войн. Их активное влияние на сознание и мировоззрение подрастающего поколения обусловлено тем, что социализация современных детей и молодежи происходит под влиянием виртуального пространства интернета, социальных сетей. В связи с этим задача углубленного осмысления, сохранения и передачи новым поколениям традиционных ценностей является не только педагогической, но и экзистенциальной задачей человеческой цивилизации.

Вопросам воспитания в контексте приобщения детей и молодежи к традиционным гуманистическим ценностям уделяется большое внимание в государственной политике нашей страны, что нашло отражение в изменении соответствующих статей Конституции РФ, а также в нормативных документах, прежде всего в личностных результатах освоения основных образовательных программ как требований ФГОС общего образования. Подчеркивается необходимость системной работы по воспитанию обучающихся.

Вместе с тем задача воспитания школьников на основе традиционных ценностей содержит ряд проблем, требующих решения.

Прежде всего – выделение основных, опорных ценностей воспитания. Еще в 2009 г. А.Я. Данилюком, А.М. Кондаковым, В.А. Тишковым в

«Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» были определены базовые национальные ценности: «основные моральные ценности, приоритетные нравственные установки, существующие в культурных, семейных, социально-исторических, религиозных традициях многонационального народа Российской Федерации, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие успешное развитие страны в современных условиях» [1, с. 11]. К их числу были отнесены: «патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, труд и творчество, наука, традиционные российские религии, искусство и литература, природа, человечество» [1, с. 21–22].

В Концепции было указано, что система базовых национальных ценностей определяет единство нации, обеспечивает гражданскую консолидацию общества в решении общенациональных задач, в т. ч. воспитании детей и молодежи. Таким образом, была подчеркнута экзистенциальная роль базовых национальных ценностей для солидаризации разных слоев общества как «важнейшего условия успешного развития России» и ее национальной безопасности.

Ранее, в 90-е гг. XX в., Л.И. Маленковой [4] и Н.Е. Щурковой [9] в качестве «базовых личностных ценностей» были выделены «пять точек опоры»: «жизнь», «человек», «общество», «природа», «Я» («персона»). В. А. Караковским [2] был разработан вариант системы базовых общечеловеческих ценностей воспитания, в число которых вошли: 1) Земля – общий дом человечества; 2) Отечество – единственная Родина, данная человеку судьбой; 3) семья – основа общества и воспитания личности; 4) труд – основа бытия человека; 5) знание – результат познания мира; 6) культура – великое духовное и материальное богатство, накопленное человечеством; 7) мир – согласие между людьми, народами, государствами как главное условие существования человечества; 8) человек – высшая ценность, цель и результат воспитания; способный к изменению мира и себя в нем.

Существенным вкладом в систематизацию воспитательной деятельности общеобразовательных организаций стало принятие в 2020 г. примерной программы воспитания для общеобразовательных организаций. В разработанной научными сотрудниками ИСПО РАО примерной программе воспитания и методических рекомендациях к ней [8] к перечисленным В.А. Караковским ценностям добавлена еще одна – здоровье. Девять базовых национальных ценностей составили аксиологические приоритеты современного воспитания. При разработке рабочих программ воспитания данная приоритетная группа ценностей раскрывается каждой образовательной организацией с учетом решаемых в ней задач. При этом базовые ценности определяют аксиологическое ядро любой воспитательной системы. Таким образом, была создана основа для формирования

единого воспитательного пространства РФ – важного условия консолидации общества, что получило внедрение при разработке рабочих программ воспитания.

Вместе с тем в новом документе «Концепции воспитания и развития личности гражданина России в системе образования» (2022) в качестве базовых предлагается уже несколько иной перечень инвариантных базовых национальных ценностей: «человек, семья, народ, российское общество, российское государство, человечество и мировое сообщество, природа» [3]. Смещение акцентов в приоритетах вносит изменения в содержание воспитания, что влечет некоторую перестройку воспитательной системы образовательной организации. Частые перестройки дестабилизируют систему, что в современных условиях особенно важно исключить.

Для целенаправленного приобщения школьников к ценностям, знаковым событиям отечественной истории и культуры с 1 сентября 2022 г. были введены «Разговоры о важном». В помощь педагогам разрабатывается тематика, выкладываются на соответствующем сайте материалы для проведения внеурочных часов. Однако данные материалы – это лишь прелюдия к размышлению. На их основе с учетом имеющихся у школьников знаний и жизненного опыта далее должен разворачиваться разговор в формате диалога. Именно диалог позволяет педагогу не навязывать свою точку зрения, а вовлечь школьников в совместные размышления о смыслах обсуждаемых событий, персоналий, ценностей и выстроить личностно значимое отношение к ним. Заметим, что при осмыслении тех или иных событий, жизнедеятельности известных личностей также формируются ценностные отношения, однако при этом процесс их формирования происходит «фоново», часто незаметно для обучающихся.

При непосредственном размышлении над ценностями возникает серьезная проблема, связанная с владением педагогом искусством ценностного диалога. Прежде всего это выражается в затруднении содержательного раскрытия ценности, что требует достаточно широкого кругозора педагога, позволяющего увидеть многообразие ее проявления. Для первоначальной ориентации можно изучить подборку высказываний известных философов, писателей, учёных и других общественных деятелей по избранной ценности. Изучение суждений помогает достаточно широко и разносторонне увидеть проблему, предположить и осмыслить точки зрения, которые могут возникнуть при обсуждении вопроса. Технология диалогового взаимодействия и приемы содержательного раскрытия ценностей описаны в педагогической литературе (например [5; 6]).

При организации диалога важно учитывать его разноплановость. Для разностороннего и глубокого осмысления событий, персоналий, ценностей иногда требуются особые диалоги – диалоги культур и времен.

Диалог времен позволяет раскрывать и осмысливать базовые национальные ценности в историческом контексте преемственности; формировать у школьников положительный образ соотечественника разных

времен, ответственно относиться к современным событиям, осуществить гражданскую самоидентификацию.

Важным показателем качества работы является перевод диалога внешнего во внутренний, выражающийся в потребности и готовности воспитанника к самостоятельным размышлениям.

В логике воспитательного процесса осмысленные в процессе совместных рассуждений ценности должны закрепиться в действиях и поступках школьников, о чем также следует помнить педагогу.

Необходимо подчеркнуть, что сами педагоги должны быть носителями ценностей как основы передаваемого ими социокультурного опыта предшествующих поколений. Это проявляется не только в умении раскрывать сущность ценностей, размышлять над ними, но и в следовании им в своей жизнедеятельности.

Осмыслению и принятию ценностей способствует ценностно насыщенная среда. Одним из важных условий ее создания является работа над общими ценностями детского коллектива, в котором создается особая среда для формирования ценностных отношений. Этому способствуют:

- общее понимание и принятие ценностей детским сообществом;
- эффект резонанса, наблюдаемый при коллективном осмыслении ценностей и их последующем отражении и закреплении в общественном мнении;
- развитие межличностных отношений и сплочение коллектива;
- сотрудничество и сотворчество воспитанников и педагогов, проявляющееся в совместном выдвигании социально ценных задач, организации деятельности по их достижению, коллективной рефлексии и определению новых перспектив.

Таким образом, для формирования у школьников базовых национальных ценностей необходимы: выстроенная на этих ценностях рабочая программа воспитания (система), владение педагогом технологиями организации диалога, направленного на совместное осмысление ценностей с последующим закреплением в действиях и поступках (процесс), формирование общих ценностей у детского коллектива (среда), что составляет и актуальные направления совершенствования профессионального мастерства педагога.

Список литературы

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / Рос. академия образования. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
2. Караковский В. А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Нов. шк., 1993. – 27 с.
3. Концепция воспитания и развития личности гражданина России в системе образования / Ин-т изучения детства, семьи и воспитания Рос. акад. образования. – М., 2022. – 38 с.

4. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 480 с.
5. Морозова М.И. Диалоговые технологии в воспитательном процессе // Воспитание школьников. – 2006. – № 7. – С. 5–11.
6. Морозова М.И., Макаровский А.М., Петушкова И.Н., Самсонова Н.Е. Проектирование и реализация воспитательных программ в детских объединениях туристско-краеведческой направленности: учеб. пособие. – СПб.: ГБУДО ДТДиМ Колпинского района, 2021. – 296 с.
7. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Акад., 2008. – 352 с.
8. Степанов П. В., Селиванова Н. Л., Круглов В. В., Степанова И. В. Воспитание в современной школе: от программы к действиям: метод. пособие / под ред. П. В. Степанова. – М.: ИСРО РАО, 2020. – 119 с.
9. Щуркова Н.Е. Программа воспитания школьника. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 48 с.

Т. Г. Мороз, Н. И. Кисляков, А. А. Саватеева

**Индивидуальный образовательный маршрут
как инновационная стратегия наставничества
в педагогическом сопровождении одаренных детей
дошкольного возраста**

В условиях модернизации российского образования становится актуальным поиск оптимальных условий развития индивидуальности детей уже в период дошкольного возраста. Одним из эффективных инструментов в работе с одаренными детьми дошкольного возраста является инновационная стратегия наставничества, реализующаяся в построении индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) одаренного ребенка в условиях дошкольной образовательной организации. Тема наставничества в образовании является одной из центральных в национальном проекте «Образование», направленного в первую очередь на достижение национальной цели Российской Федерации – обеспечение возможности самореализации и развития талантов подрастающего поколения, а также в федеральном проекте «Успех каждого ребенка», сосредоточенного на работе по выявлению, поддержке и развитию способностей, талантов каждого ребенка [1; 2]. Необходимо также отметить, что усиливает актуальность рассматриваемой темы знаменательное событие в наступившем году: в знак признания высочайшей общественной значимости профессии педагога и к 200-летию со дня рождения одного из основателей российской педагогики К.Д. Ушинского (1823–1871) указом президента России В.В. Путина 2023 г. объявлен Годом педагога и наставника.

«В настоящее время от российского государства требуется консолидация всех человеческих ресурсов (интеллектуальных, творческих, технических, спортивных, художественных и др.) для успешной конкуренции с другими странами. В современных условиях глобализации мирового сообщества важнейшим фактором, определяющим конкурентоспособность страны, должно быть эффективное выявление, развитие, воспитание и обучение одаренных детей и молодежи, составляющих мощнейший потенциал и богатство России» [3].

Проблема развития детской одаренности привлекает внимание общественности, педагогов-практиков, ученых уже много веков, но в последние годы рост научно-практического интереса к ней приобрел характер устойчивой тенденции. Обусловлено это тем, что в наше современное время активно внедряются инновационные технологии во многие отрасли науки и производства. Следовательно, возрастает спрос на высококвалифицированных специалистов, которые не только могут использовать приобретенные у них знания, но и иметь творческий и нестандартный подход к решению той или иной поставленной перед ними задачи. Наше общество нуждается в таких профессионалах высокого класса, которые бы смогли значительно улучшить качество жизни каждого человека в отдельности и всей страны в целом.

Одаренные дети – это гордость и достояние государства, одаренных детей необходимо беречь и развивать. Детская одаренность считается необычным и загадочным феноменом в природе, а ее раннее выявление и развитие у детей сегодня занимает одно из ведущих мест в совершенствовании системы российского образования. Многие труды научных исследователей посвящены теме предпосылок, выявления и наличия одаренности у детей. Учеными было доказано, что любой ребенок с момента рождения имеет большой потенциал и реализовать его можно при специально созданных условиях. Очень важно заметить предпосылки одаренности, чтобы помочь ребенку в будущем реализоваться как интеллектуально-творческой личности. Стоит обратить внимание на то, что одаренные дети имеют особенности в развитии и в поведении, поэтому им необходима как педагогическая, так и психологическая поддержка.

Современная ситуация в России демонстрирует реализацию новых концептуальных подходов к профессиональной подготовке педагогических кадров, ориентированных на работу по выявлению, развитию, обучению и воспитанию одаренной молодежи, что подтверждает аккумуляцию государственных идей по поддержке одаренных детей и молодежи в рамках президентской программы «Дети России», федеральной целевой программы «Одаренные дети» и других проектов [4].

Алберт Швейцер (1875–1965), немецко-французский эрудит, гуманист, доктор философии, озвучил следующую мысль: «Иногда наш огонь гаснет, но другой человек снова раздувает его. Каждый из нас в глубочай-

шем долгу перед теми, кто не дал этому огню погаснуть». Развитие инновационных образовательных программ предоставляет наличие альтернативы и выбора одаренному ребенку, исходя из его индивидуальных возможностей. Моделирование индивидуальных образовательных маршрутов для одаренных детей в условиях дошкольного образования обеспечивает реализацию их творческого потенциала, направляет процесс развития в режим саморазвития, актуализирует мотивационную сферу, адаптируя содержание, методы и темпы развития, обучения к индивидуальности одаренного ребенка.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) определяет одной из приоритетных задач дошкольного образования задачу сохранения и поддержки индивидуальности ребенка, развития индивидуальных способностей и творческого потенциала каждого как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой, а также развития эстетических качеств воспитанников. Задача педагогов-наставников, работающих в организациях дошкольного образования, заключается в построении системы работы с одаренным ребенком таким образом, чтобы были созданы полноценные условия для успешного выявления и развития тех качеств, которые уже заложены в дошкольнике, но могут быть незаметными для окружающих.

Одним из важных этапов при педагогическом сопровождении одаренных детей, учитывающем их образовательные потребности и выдающиеся способности, является составление педагогами-наставниками индивидуального образовательного маршрута, позволяющего выявить потенциальные и актуальные способности ребенка, развивать их и совершенствовать в условиях ДОО.

Проекты индивидуальных образовательных маршрутов сейчас стали широко использоваться в педагогической работе с детьми и молодежью, которые проявляют опережающие темпы в развитии, высокий уровень способностей в различных областях образования, науки, техники, спорта [5].

В современной педагогической практике XXI в. появились новые понятия (термины), связанные с новыми ролями, названиями профессий участников наставнической деятельности: куратор (от лат. «*curator*» – попечитель), тьютор (от англ. «*tutor*» – *сопровождать*), коуч (от англ. «*coach*» – *тренировать*), педагог-фасилитатор (от англ. «*facilitator*» – *стимулировать*), ментор (от англ. «*mentor*» – *наставник, воспитатель, руководитель*), медиатор (от лат. «*mediator*» – посредник), энвайзер (от англ. «*advisor*» – *советчик, помощник, консультант*).

Тема значимости личности педагога-наставника и его роли в воспитании, развитии, обучении наставляемого богато представлена в истории зарубежной и отечественной педагогики, философии образования. Слово «наставничество» произошло от древнерусского слова «настав» и означает «наставлять (показывать) дорогу, верный путь; вести, направлять учить». Понятие «наставничество» как часть системы образования, воспитания и подготовки наследников российского престола было впервые

введено императрицей Елизаветой Петровной в 1742 г. Среди наставников наследников российского императорского престола были Екатерина II, К.К. Мердер, В.А. Жуковский, М.М. Сперанский, И.И. Бецкой, Ф.С. Лагарп, Г.Г. Данилович, Ц.А. Кюн, Н.К. Гирс, Б.А. Перовский, К.П. Победоносцев, С.М. Соловьев, М.И. Ламздорф, В.Г. Кукольник, А.К. Шторх и др.

Например, Василий Андреевич Жуковский (1783–1852) – один из самых известных учителей царской семьи, стал чтецом сначала при императрице Марии Федоровне, а потом, благодаря сложившемуся приятному впечатлению о его знаниях, воспитании и обхождении, ему было предложено стать учителем русского языка для принцессы Шарлотты (впоследствии императрицы), Александры Федоровны, супруги Николая I. С 1826 г. и на протяжении 15 лет он был наставником сына императора – Александра II. В.А. Жуковский специально составил программу обучения наследника и оказался не только хорошим учителем, дав обширные знания во многих областях, но и сформировал характер будущего императора, который вошел в историю под эпитетом Освободитель.

Кардинальные изменения, происходящие в современной России, ставят перед образованием новые сложные задачи, требующие пересмотра взглядов на педагога, на процесс взаимодействия его с воспитанниками. Талантливые люди, завоеывая фундаментальные позиции в культуре, науке, образовании, призваны предлагать инновационные, наукоемкие технологии, обеспечивая национальную безопасность страны [6].

Список литературы

1. Министерство просвещения Российской Федерации. Национальный проект «Образование». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 12.03.2023).

2. Министерство просвещения Российской Федерации. Федеральный проект «Успех каждого ребенка». – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/success/> (дата обращения: 12.03.2023).

3. Кисляков Н.И., Мороз Т.Г. Российский опыт работы с математически одаренными учащимися // I Лужские научные чтения. Современное научное знание: теория и практика: материалы междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 22 мая 2013 г. / отв. ред. Т.В. Седлецкая. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 335–340. – EDN RXFLLZ.

4. Алгоритм решения профессиональной педагогической задачи, направленной на педагогическую поддержку одаренных обучающихся / Н.И. Кисляков, И.И. Моногорова, Т.Г. Мороз, Д.А. Щегольков // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – DOI 10.17513/spno.29290. – EDN CLPPVO.

5. Шемякина Е. Ю., Пашковская И.Н. Активные методы обучения, реализуемые при формировании общекультурных компетенций в психологических дисциплинах // Совершенствование учебно-методической работы в университете в условиях изменяющейся среды: сб. тр. II нац. межвуз. науч.-метод. конф., 2018. – СПбГЭУ. – С. 200–209.

6. Мороз Т.Г. Профессиональная подготовка педагога к работе с одаренными учащимися в условиях сельского социума: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2006. – 192 с. – EDN NNUFXF.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Л. Н. Ананьина

Роль рефлексии в процессе самообразования учителя

Рефлексия (от франц. *reflexion*, лат. *reflexio*) – это способность педагога к анализу своей деятельности, переосмыслению оснований и обоснованию правильности своих действий [4]. Рефлексия – связующее звено между конкретными действиями и их оценкой учителем, другими словами, способность к познанию себя и собственной деятельности. Внимание многих ученых привлекал вопрос о влиянии рефлексии на профессиональную деятельность учителя. Так, В.В. Давыдов выделял формальную и содержательную рефлексия [5, с. 62]. Формальной рефлексией называют анализ деятельности учителя с целью определения конкретных шагов или этапов. Содержательная рефлексия – это тщательное рассмотрение данных этапов или шагов. Именно благодаря рефлексии можно понять свой внутренний мир, внутреннее состояние в процессе профессиональной деятельности. Степень овладения рефлексивным механизмом определяет уровень профессионального развития активного субъекта. В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого [5, с. 63]. Рефлексия ведет к переосмыслению всей деятельности, что, в свою очередь, ведет к разработке плана последующих действий, его реализации, анализу результатов и их корректировке. Таким образом, можно провести параллель между рефлексией и процессом самообразования учителя. Рефлексия направлена на оценку и анализ совершаемых действий, а также прошедших событий. Рефлексивная деятельность направлена на более полное осмысление, систематизацию прошлого опыта, выявление возможных ошибок, поиск причин собственных неудач и успехов, формирование и развитие профессиональной компетентности.

Способность учителя к рефлексии как незаменимая характеристика позволяет эффективно решать нестандартные задачи профессиональной деятельности, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности.

При рассмотрении деятельности, по мнению В.А. Петровского, выделяется два вида рефлексии: ретроспективный (взгляд в прошлое) и проспективный (инновации в педагогической деятельности) [5, с. 66]. В любом случае, если рассматривать деятельность учителя как целостную систему, в его профессиональной жизни должны присутствовать оба вида

рефлексии. В современных условиях выбора приоритетного направления модернизации образования актуальной задачей является формирование способности личности к рефлексии. Для этого необходимо выявить условия, определяющие способность личности к рефлексии. Развитие современного общества требует от общества специалистов с новыми знаниями, навыками и способностями. Важную роль в этом отношении играет удовлетворение потребности общества в активных и дееспособных членах общества в соответствии со стратегическим направлением социально-экономического развития страны.

В связи с чем необходимо больше внимания уделять воспитанию успешной личности, способной самостоятельно и критически мыслить, видеть трудности, возникающие в реальном мире, и находить пути рационального преодоления этих трудностей, принимать мудрые решения, решать проблемы. В содержание педагогической рефлексивной деятельности входит проектирование и самоанализ, самооценка и коррекция приемов рефлексивного преодоления педагогических затруднений. К таким умениям относятся:

- умение выполнять профессиональные операции в соответствии с поставленной задачей;
- умение находить нестандартные решения и коммуникабельность;
- систематическая осведомленность о текущих учебных ситуациях и способность находить творческие решения;
- способность выполнять рефлексивные действия в нестандартных (трудных) ситуациях;
- способность к анализу и рефлексии, самооценке результатов действий по преодолению трудностей. Рефлексивное знание также является элементом комплексного поля преодоления профессионально-педагогических трудностей:
- психолого-педагогические основы при возникновении профессионально-педагогических трудностей;
- умения реализовать рефлексивные умения в нестандартных (затруднительных) ситуациях;
- способность к анализу и самоанализу, «самооцениванию» результатов действий в преодолении затруднений. Элементом интегративной сферы преодоления профессионально-педагогических затруднений являются и рефлексивные знания;
- знание психолого-педагогических основ возникновения профессионально-педагогических затруднений;
- знание основных понятий и категорий рефлексии;
- знание теоретических основ педагогической рефлексии [1, с. 190–191].

Стадия карьерного роста будущих учителей сопровождается серьезными изменениями в структуре профессионального сознания активного

субъекта, в котором особое место занимают такие психологические явления, как рефлексия. Рефлексия как важный психологический механизм профессионального самосознания специалистов играет ключевую роль в профессиональном развитии личности.

Таким образом, более высокая степень владения рефлексивными механизмами свидетельствует о более высоком уровне профессионализма и, следовательно, о более высоком показателе общей эффективности деятельности человека. Поэтому исследование влияния рефлексии на карьерный рост является актуальными.

В деятельности студентов рефлексия является одним из основных компонентов, так как способность к рефлексии является необходимой частью профессионального образования.

Важность рефлексивных умений для студентов состоит еще и в том, что знание рефлексивных умений и их механизмов дает возможность человеку сформировать собственные ценности и принципы, профессиональные компетенции, определить стратегии развития. Формирование и развитие рефлексии учащихся поможет им достичь рефлексивного статуса в плане обучения самоконтролю, а также обеспечит развитие личности или коллектива.

Список литературы

1. Найн А.Я. Рефлексивное управление учебной деятельностью и развитие коммуникативной готовности студентов к вузовскому обучению: учеб.-метод. пособие. – Челябинск: УралГАФК, 1998. – 79 с.
2. Непрерывное образование в контексте модернизации. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.
3. Онушкин В.Г., Кулюткин Ю.Н. Непрерывное образование – приоритетное направление науки // Советская педагогика. – 1989. – № 2. – С. 88–102.
4. Педагогический словарь / Загвязинский В.И., Закирова А.Ф., Строкова Т.А. и др. – М.: Академия, 2008.
5. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы / Т.Ю. Ломакина, А.В. Коржув, М.Г. Сергеева. – М.: Academia, 2011. – 272 с.
6. Современный принцип развития непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина. – М.: Наука, 2006. – 221 с.

М. А. Васильева, М. В. Ежова, И. С. Ковальчук

Освоение модели «Перевернутый класс» технологии смешанного обучения с помощью педагогического подхода Lesson Study в Школе молодого педагога МОБУ «ЦО «Кудрово»

Педагог является одной из самых важных социально значимых профессий. Учитель работает в первую очередь с детьми. Дети, в свою очередь, представляют собой сменяющиеся друг друга поколения, т. е. учитель работает в постоянно изменяющихся условиях, так как запрос у обучающихся также подвержен изменению. Для современной школы необходимо

постоянное обновление используемых технологий, методик, инструментария учителя. Они должны не только учитывать скорость информационного потока, но и быть нацеленными на развитие у обучающихся навыков критического анализа информации, планирования своей деятельности и эффективного воплощения идей.

Со временем меняются методики и технологии преподавания, техническая база учителя. Педагогический подход Lesson Study является актуальным как для молодых специалистов, так и для уже опытных педагогов. Lesson Study – это педагогический подход, в основе которого лежит исследование педагогической деятельности, которая позволяет учителю быстро осваивать новые технологии и эффективное их применение на практике. Данный педагогический подход позволяет «научить учиться», что и является одной из главных целей всей педагогической деятельности, согласно федеральному государственному общеобразовательному стандарту (ФГОС) [3; с. 2].

Такой подход основан на принципе, в котором учителя работают совместно в группе: планируют, наблюдают, делают выводы и ставят новые задачи, строго в соответствии с принципами Lesson Study. Созданные условия позволяют совершенствовать свой профессионализм большей части молодых педагогов. В целом процесс Lesson Study делится на три цикла. В каждом из этих циклов присутствует совместное планирование, исследование урока, опрос обучающихся и обсуждение урока в группе педагогов и таким образом педагогическая практика становится более осознанной, позволяет качественно анализировать свою работу в короткие сроки [3].

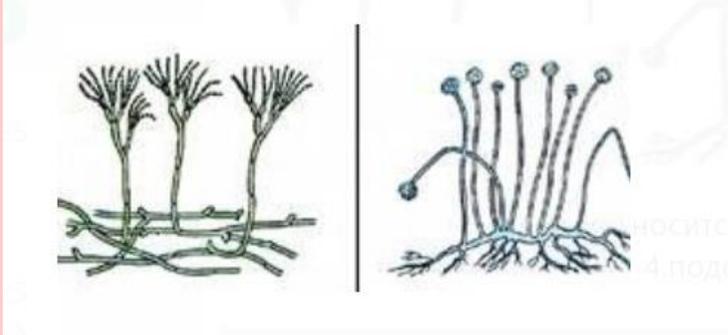
В Центре образования «Кудрово» молодые педагоги третий год успешно реализуют внутришкольный проект развития «Педагогический подход LESSON STUDY (исследование урока)». В проекте задействованы учителя как среднего звена, так и начальной школы. На сегодняшний день 30 молодых специалистов разделены на пары – педагогические дуэты, которые курируют опытные педагоги-наставники.

В рамках подхода Lesson Study наш педагогический дуэт (М.А. Васильева и М.В. Ежова) исследовал технологию смешанного обучения. Смешанное обучение – это симбиоз традиционной классно-урочной системы и современного цифрового образования [1]. Одними из наиболее востребованных моделей смешанного обучения являются «Смена рабочих зон» и «Перевернутый класс» [2].

Нашим педагогическим дуэтом был проведен цикл совместных уроков обществознания и биологии в основном звене школы в 2020–2021 учебном году. Результаты представлены в таблице №1.

Технологическая карта этапов исследования модели смешанного обучения «Перевернутый класс» в рамках педагогического подхода Lesson Study 2020–2021 учебных год

Этапы Lesson Study	Деятельность педагогического дуэта	
Совместное планирование LS-1	Исходя из календарно-тематического планирования по биологии, мы выбрали тему «Царство грибы» в 5 классе.	
Проведение/наблюдение LS-1	<p>Педагог – Ежова М.В./педагог-наблюдатель – Васильева М.А.</p> <p>В качестве домашнего задания обучающиеся изучили тему «Царство грибы», используя технологии ИКТ, и создали опорный графический конспект темы.</p>	<p>Правила составления опорного конспекта учениками:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Запишите название темы по предмету. 2. Прочитайте материал и разделите его на логические части. 3. Выберите ключевые слова или понятия в каждой из частей, отражающие суть изучаемой темы. 4. Продумайте способ «кодирования» знаний, выбрав для этого сокращение слов, графические обозначения, математические символы и т. д.
Класс был разделен на четыре группы по принципу «сильные-средние-слабые», обучающиеся выполняли упражнения, участвовали в дискуссии. Таким образом, на уроке акцент сместился от обзорного знакомства с новой темой в сторону ее совместного изучения и исследования.		

	<p>В ходе урока педагог-наблюдатель наблюдал за каждой из фокусных групп и фиксировал текущие достижения и критерии успеха, результаты в рамках конкретных аспектов, которые ожидаются от учеников на каждом этапе урока.</p>	<p>Лист исследования педагога-наблюдателя (см. Приложение).</p>
	<p>В качестве завершающего этапа урока обучающиеся выполняли дифференцированные задания формата ВПР.</p>	<p>Примеры заданий формата ВПР [5]:</p> <p><i>Для группы «сильные»:</i></p>  <p>Рассмотрите рисунок. Как называются грибы, представленные на рисунке?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) дрожжи и вешенка 2) пеницилл и мукор 3) трутовик и чага 4) навозник и дождевик <p><i>Для группы «средние»:</i></p>

		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Название гриба</th> <th>Вода (%)</th> <th>Углеводы (%)</th> <th>Белки (%)</th> <th>Жиры (%)</th> <th>Мин. соли (%)</th> <th>Энергетическая ценность в ккал</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Подберёзовик</td> <td>88,0</td> <td>2,5</td> <td>5,3</td> <td>0,6</td> <td>0,9</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>Маслёнок</td> <td>92,0</td> <td>3,5</td> <td>2,0</td> <td>0,3</td> <td>0,6</td> <td>25</td> </tr> <tr> <td>Белый</td> <td>87,0</td> <td>3,1</td> <td>5,5</td> <td>0,5</td> <td>0,9</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>Лисички</td> <td>94,4</td> <td>3,8</td> <td>2,6</td> <td>0,4</td> <td>0,8</td> <td>30</td> </tr> </tbody> </table>	Название гриба	Вода (%)	Углеводы (%)	Белки (%)	Жиры (%)	Мин. соли (%)	Энергетическая ценность в ккал	Подберёзовик	88,0	2,5	5,3	0,6	0,9	36	Маслёнок	92,0	3,5	2,0	0,3	0,6	25	Белый	87,0	3,1	5,5	0,5	0,9	40	Лисички	94,4	3,8	2,6	0,4	0,8	30
Название гриба	Вода (%)	Углеводы (%)	Белки (%)	Жиры (%)	Мин. соли (%)	Энергетическая ценность в ккал																															
Подберёзовик	88,0	2,5	5,3	0,6	0,9	36																															
Маслёнок	92,0	3,5	2,0	0,3	0,6	25																															
Белый	87,0	3,1	5,5	0,5	0,9	40																															
Лисички	94,4	3,8	2,6	0,4	0,8	30																															
<p>Опрос обучающихся LS-1</p>	<p>После урока три обучающихся из разных фокусных групп заполнили анкету, в которой был представлен широкий набор вопросов. На данном этапе мы хотели бы остановиться на самых показательных:</p>	<p>Используя таблицу «Химический состав грибов», ответьте на вопросы. Какого вещества, из перечисленных в таблице, в грибах меньше всего? Какие грибы содержат большее количество углеводов? Какой гриб имеет наибольшую энергетическую ценность?</p> <p><i>Для группы «слабые»:</i> К пластинчатым грибам относится:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. белый гриб 2. груздь 3. масленок 4. подосиновик <p>Примеры ответов учеников: «Я научился обрабатывать информацию и выражать свои мысли»; «Научился определять виды грибов»; «Научилась быстро анализировать информацию из разных источников»; «Продумывать каждое действие наперёд»; «Самому разбираться в новом материале»;</p>																																			

	Чему ты научился? Что ты сможешь сделать лучше? Что ты сейчас можешь делать из того, что не мог делать прежде? Что бы ты изменил в уроке и почему?	«Договориться с одноклассниками»; «Было сложно отследить время, оно быстро заканчивалось»; «Не хватало времени»; «Не все успевали выполнять вовремя».
Обсуждение LS-1 и первоначальное планирование LS-2	В ходе обсуждения проведенного урока нами были выявлены проблемы: 1) распределение времени (нарушение тайминга этапов урока); 2) фокус группа «слабые» неактивно участвует в работе на уроке; Эти проблемные зоны были учтены при планировании следующего урока.	
Совместное планирование LS-2	Исходя из календарно-тематического планирования по обществензнанию, мы выбрали тему «Экономические системы» в 8 классе.	
Проведение/наблюдение LS-2	Педагог – Васильева М.А./педагог-наблюдатель – Ежова М.В. (произошла смена ролей).	Правила составления опорного конспекта учениками: 1. Запишите название темы по предмету. 2. Прочитайте материал и разделите его на логические части. 3. Выберите ключевые слова или понятия в каждой из частей, отражающие суть изучаемой темы. 4. Продумайте способ «кодирования» знаний, выбрав для этого сокращение слов, графические обозначения, математические символы и т. д.
	В качестве домашнего задания обучающиеся изучили тему «Экономические системы», используя технологии ИКТ, и создали опорный графический конспект темы.	
	Структура урока выстроена по аналогии предыдущего урока биологии, в нём были найдены пути решения недочетов:	

1) для соблюдения учащимися регламента урока были использованы памятки с этапами занятия, включен таймер;
 2) в качестве домашнего задания для обучающихся был подготовлен дифференцированный материал (каждый обучающийся выполнял задания по мере своих способностей).

В ходе урока педагог-наблюдатель наблюдал за каждой из фокусных групп и фиксировал текущие достижения и критерии успеха, результаты в рамках конкретных аспектов, которые ожидаются от учеников на каждом этапе урока.

В качестве завершающего этапа урока обучающиеся выполняли дифференцированные задания формата ОГЭ.

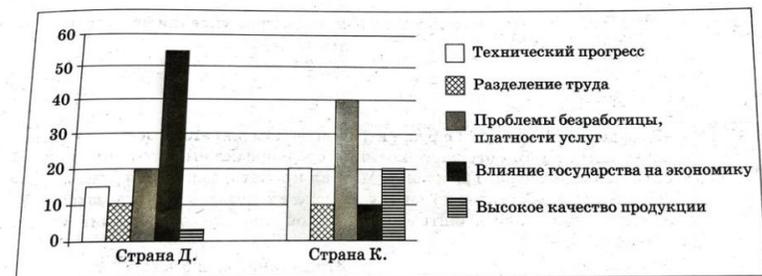
Лист исследования педагога-наблюдателя (см. Приложение).

Примеры заданий формата ОГЭ [6]:

Для группы «сильные»:

12

В странах Д. и К. социологической службой был проведён опрос совершеннолетних граждан. Им задавали вопрос: «Какая черта отличает экономику Вашей страны?»
 Результаты опроса (в % от числа отвечавших) представлены в гистограмме.



Сформулируйте по одному выводу: а) о сходстве и б) о различии в позициях групп опрошенных. Выскажите предположение о том, чем объясняются указанные Вами: а) сходство; б) различие.

Ответ запишите на бланке ответов № 2, указав номер задания.

Для группы «средние»:

		<p>Какие два из перечисленных понятий используются в первую очередь при описании экономической сферы общества? Нация; республика; рынок; централизованная экономика; конфедерация. Выпишите соответствующие понятия и раскройте смысл любого одного из них.</p> <p><i>Для группы «слабые»:</i> В рыночной экономике, в отличие от командной</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) свободно продаются и покупаются ресурсы производства; 2) устанавливается твердый курс официальной валюты; 3) ведущие позиции занимает государственная собственность; 4) складываются хозяйственные пропорции.
<p>Опрос обучающихся LS-2</p>	<p>После урока три обучающихся из разных фокусных групп заполнили анкету, в которой был представлен широкий набор вопросов. На данном этапе мы хотели бы остановиться на самых показательных:</p> <p>Чему ты научился? Что ты сможешь сделать лучше? Что ты сейчас можешь делать из того, что не мог делать</p>	<p>Примеры ответов учеников: «Так как я рассказывала о капитале, я узнала о нем намного больше, чем знала раньше»; «Научился продумывать предложения так, чтобы другие одноклассники меня понимали»; «Рассказывать больше о факторах производства»; «В следующий раз я учту, как лучше составить конспект, чтобы было удобнее искать информацию»;</p>

	прежде? Что бы ты изменил в уроке и почему?	«Работать в команде, наша команда – лучшая!»; «Мне было страшно выступить при классе, но мне понравилось»; «Мне мешали одноклассники, которые часто отвлекались»; «Одноклассник не работал и отвлекал всю команду».
Обсуждение LS-2 и первоначальное планирование LS-3	В ходе обсуждения проведенного урока нами были выявлены проблемы: 1) потребность в индивидуальном задании для обучающихся с низкой учебной мотивацией; 2) необходимость включения заданий на формирование функциональной грамотности; Эти проблемные зоны были учтены при планировании следующего урока.	
Совместное планирование LS-3	Исходя из календарно-тематического планирования по обществознанию и биологии, мы выбрали общую тему «Глобальные проблемы человечества» в 8 классе для интегрированного урока.	
Проведение/наблюдение LS-3	Учитель биологии – Ежова М.В., учитель обществознания – Васильева М.А., педагог-наблюдатель – Ковальчук И.С. (заместитель директора по учебно-воспитательной работе). В качестве домашнего задания обучающиеся изучили тему «Глобальные проблемы человечества», используя технологии ИКТ, и создали опорный графический конспект темы.	Правила составления опорного конспекта учениками: 1. Запишите название темы по предмету. 2. Прочитайте материал и разделите его на логические части. 3. Выберите ключевые слова или понятия в каждой из частей, отражающие суть изучаемой темы. 4. Продумайте способ «кодирования» знаний, выбрав для этого сокращение слов, графические обозначения, математические символы и т. д.

	<p>Урок был построен по модели урока биологии обществознания, но в нем были учтены проблемные зоны:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) разработали индивидуальные задания для обучающихся с низкой учебной мотивацией; 2) включили задания из открытого банка международного исследования качества общего образования PISA.
	<p>В качестве завершающего этапа урока обучающиеся выполняли дифференцированные задания формата PISA.</p> <p>Примеры заданий формата PISA [7]: ЗАГРЯЗНЕНИЕ АТМОСФЕРЫ</p> <p>Летом Оля побывала в гостях у родственников, живущих в большом промышленном городе. Когда они вместе осматривали окрестности, Оля увидела с высоты холма, что над городом нависла тёмная пелена. «У нас в городе экологическое проблема – загрязнения воздуха», – пояснили Оле. Её заинтересовал вопрос: «Почему это происходит?» Она нашла информацию в интернете: Природные процессы и деятельность людей могут сильно влиять на состав воздуха. Ежегодно в атмосферу выбрасывается огромное количество вредных примесей: CO, CO₂, NO₂, SO₂, твёрдые частицы и др. Они образуются при извержении вулканов, в результате биологических процессов, работы промышленных предприятий и транспорта. Газы – загрязнители атмосферы наносят большой вред окружающей среде.</p> <p><i>Для группы «сильных»:</i> Исследователи решили моделировать воздействие «кислотных дождей» на мрамор. Для</p>

		<p>этого они добавили в раствор, полученный в предыдущем опыте, кусочек мрамора.</p> <p>Прочитайте текст. Запишите свой ответ на вопрос. Какую гипотезу проверяли исследователи в этом опыте, иначе говоря, какой результат они предполагали увидеть?</p> <p><i>Для группы «средние»:</i> На практическом занятии школьники изучали явления, которые происходят в природе при образовании «кислотного дождя». Оля и Маша работали в паре. На первом этапе они сжигали в колбе кусочек серы, предварительно налив в неё немного воды и добавив несколько капель лакмуса. Когда дым, образовавшийся после сгорания серы, в колбе рассеялся, они наблюдали результат реакции.</p> <p>Прочитайте текст. Запишите ответ на вопрос. Какую цель ставили Оля и Маша, когда проводили опыт на первом этапе работы?</p> <p><i>Для группы «слабые»:</i> Из-за загрязнения воздуха могут стать опасными и атмосферные осадки. Такими осадками являются, например, «кислотные дожди». Это явление возникает, когда в атмосфере содер-</p>
--	--	--

		<p>жится значительное количество газов, способных взаимодействовать с водяными парами и образовывать капельки растворов сильных кислот, которые попадают на землю в виде дождя. Выпадение «кислотных дождей» чаще происходит в странах с развитой тяжёлой промышленностью.</p> <p>Прочитайте текст. Для ответа на вопрос отметьте нужные варианты ответа. Какие газы могут стать причиной «кислотного дождя»? Отметьте два верных варианта ответа. CO, SO₂, NH₃, NO₂, CH₄.</p>
<p>Опрос обучающихся LS-3</p>	<p>После урока три обучающихся из разных фокусных групп заполнили анкету, в которой был представлен широкий набор вопросов.</p> <p>На данном этапе мы хотели бы остановиться на самых показательных:</p> <p>Чему ты научился? Что ты сможешь сделать лучше? Что ты сейчас можешь делать из того, что не мог делать прежде?</p>	<p>Примеры ответов учеников:</p> <p>«Решать задания по экологии»;</p> <p>«Пользоваться знаниями, которые получил, работая над опорным конспектом на практике»;</p> <p>«Иллюстрировать новый материал в виде конспекта»;</p> <p>«Понял, что биология и обществознание очень многим связаны»;</p> <p>«Я понял, что у меня неплохо получается самому осваивать материал и применять для решения заданий»;</p> <p>«Наша группа была лучшей, потому что мы понимали, что нам нужно делать!»;</p> <p>«Я понял, что дома была усвоена не вся информация, но на уроке учитель мне все объяснил».</p>

По результатам заключительной рефлексии в данном цикле Lesson Study, стало понятно, что обучающиеся приняли данную технологию, научились оценивать качество своих знаний. Мы продолжили применять модель «Перевернутый класс» в этих классах.

При использовании технологии «Смешанное обучение» нами был определен круг задач. К ситуативным задачам можно отнести большие затраты времени на подготовку заданий и материалов для урока, а также требуются большие объемы бумаги. В нашем случае, в силу объективных причин, отработка данной модели обучения проходила ни в одном классе, как рекомендует подход, а в двух.

Особую сложность вызывает соблюдение тайминга на различных этапах урока: наблюдается разный темп работы фокусных групп, так более сильные ученики справляются с заданиями быстрее, а более слабые ученики «отстают». Мы нашли решение данной проблемы, заготовив материал для каждой «зоны» в двойном объеме.

К регулярным задачам можно отнести удержание дисциплины класса. Наш опыт показал, что модель технологии «Перевернутый класс» подходит для учащихся старших (8-х) классов, которые уже готовы к самостоятельной работе и работе в группах. Хотя при введении данной технологии в начальной школе дети будут готовы к данным формам работы с гораздо более раннего возраста.

В результате проведенного исследования нам удалось освоить технологию «Смешанное обучение», а именно модель «Перевернутый класс». Мы сделали вывод, что данная модель не требует такого разнообразия предметов образовательной среды: использования лабораторного оборудования, компьютерной техники, предметных моделей, в отличие от модели «Смена рабочих зон» [4].

При соблюдении алгоритма технологии, обучающиеся достигают высоких образовательных результатов, а именно успешным решением заданий формата ВПР, ОГЭ и PISA. Это подтверждается результатами мониторинга уровня сформированности функциональной грамотности у обучающихся на платформе РЭШ [7]. Итогом мониторинга сформированности естественнонаучной грамотности в 2020–2021 учебных годах стали следующие результаты: в среднем по параллели 5-х классов процент выполнения заданий составил 32 %, тогда как в контрольном классе этот процент достиг 48 %. Процент выполнения заданий по читательской грамотности в 2020–2021 учебных годах в среднем по параллели 8-х классов составил 42 %, тогда как в контрольном классе этот процент достиг 61 %. Также в результате работы обучающиеся показали высокую степень самостоятельности, умения работы в группе, применение знаний на практике.

Список литературы

1. Ищенко А. «Перевернутый класс» – инновационная модель обучения // Учительская газета. Независимое педагогическое издание [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ug.ru/method_article/876

2. Мирошникова Н.Н. «Перевернутый класс» – инновационная модель в обучении иностранным языкам в высшей школе // Инновационные технологии в науке и образовании: материалы V Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т. 1 / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016.

3. Пит Дадли, Lesson Study: руководство, 2011. – 19 с.

4. Крылова А.С. Формирование ИКТ-компетентности в процессе реализации образовательной модели «Перевернутое обучение» // Academy 2016. № 1(4).

5. Всероссийские проверочные работы [Электронный ресурс]. – URL: vpr.sdamgia.ru

6. Основной государственный экзамен [Электронный ресурс]. – URL: oge.sdamgia.ru

7. Российская электронная школа (функциональная грамотность) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.ug.ru/method_article/876

Приложение

Схема планирования, наблюдения и обсуждения урока		Предмет	Приоритет обучения	Учитель/наблюдатель			
Какова цель обучения на данном Lesson Study (он может быть частью более продолжительной последовательности обучения) Разработка какой методики обучения является целью данного Lesson Study? Совершенствование ...							
Текущие достижения и критерии успеха Опишите результаты в рамках конкретных аспектов, которые Вы ожидаете от учеников по окончании	Исследуемый ученик А..... Критерии успеха для данной фокусной группы		Исследуемый ученик В..... Критерии успеха для данной фокусной группы		Исследуемый ученик С..... Критерии успеха для данной фокусной группы		Примеры / вопросы
	Каким Вы ожидаете ответ ученика (ов) А	<i>Как он (она, они) отвечают в результате</i>	Каким Вы ожидаете ответ ученика (ов) В	<i>Как он (она, они) отвечают в результате наблюдений</i>	Каким Вы ожидаете ответ ученика (ов) С	<i>Как он (она, они) отвечают в результате наблюдений</i>	
Этап серии уроков							
Этап ... (примерное время)							
Этап ... (примерное время)							
Заключительный этап ... (примерное время)							
Что учащиеся смогли сделать? (какого прогресса они достигли, и каковы тому подтверждения?)							
Предварительные идеи							

С. П. Волошкина

Наставничество как инструмент непрерывного профессионального образования

«2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника. Миссия Года – признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность» [3].

Целью нашего исследования является изучение института наставничества в Петербургском метрополитене.

Актуальность исследования: общество нуждается в безопасных и качественных перевозках пассажиров, а для этого необходимы высококвалифицированные специалисты – машинисты электропоезда метрополитена.

«Одной из самых эффективных систем передачи профессиональных знаний является наставничество (от лат. mentor – воспитатель, руководитель), основанное на механизме опеки и контроле старших и опытных за младшими и менее опытными членами коллектива» [1].

«Система наставничества активно развивалась в советские годы (20–30-е гг.) и достигла пика своего развития в 70-х гг. XX в. В этот период учеными были сделаны обобщения труда наставников на производстве, созданы методические рекомендации по созданию и развитию общесоюзного наставнического движения, многие педагоги даже видели в наставничестве новую подотрасль педагогики – «рабочую педагогику» [1].

ГУП «Петербургский метрополитен» – детище советского периода и продолжатель советской системы наставничества.

В Петербургском метрополитене разработано положение о наставничестве. В нем прописаны основные положения, цели и задачи наставничества, требования к кандидату в наставники, обязанности и права наставника, обязанности и права работника, за которым закреплён наставник, особенности организации процесса наставничества. Институт наставничества развит в метрополитене, ему уделяется большое внимание.

«Исследования практики развития персонала в российских компаниях показывают, что эффективные организации рассматривают наставничество как стратегически значимый элемент системы развития персонала, выдвигая на первый план задачи формирования уникальных знаний, навыков и компетенций сотрудников, развития их потенциала, формирования поведенческих моделей, соответствующих целям развития организации, повышения вовлеченности и инновационной активности персонала» [2].

В Петербургском метрополитене особую миссию в обучении машинистов электропоезда выполняют наставники. Наставник назначен приказом по электродепо каждому ученику машиниста электропоезда, вышедшему на производственную практику. Назначаются наставниками работники, имеющие стаж работы не менее пяти лет и классность по данной профессии.

Задача наставника научить подопечного выполнять свои должностные обязанности на практике, ввести его в профессию. Ученики машинистов электропоезда приходят к наставнику с полной базой теоретических знаний, которую они получили во время обучения в технической школе. Несмотря на то, что практические занятия также присутствуют в период теоретического обучения, они не могут сравниться с обучением у наставника. Практические занятия во время теоретического обучения проходят

в группе учащихся на специально выделенном составе, который находится в электродепо или на тренажёрном комплексе. Занятия с наставником отличаются тем, что проводятся на рабочем месте, а именно во время выполнения должностных обязанностей наставника – машиниста электропоезда метрополитена. Во время работы с наставником ученик машиниста выполняет свои должностные обязанности, ведет электропоезд на линии, но под бдительным контролем работающего машиниста-наставника. Каждое движение оттачивается до автоматизма, за сигналами и светофорами следят оба, наставник не имеет права позволить ученику допустить ошибку. За плечами машиниста сотни жизней пассажиров. Такой тип «классического наставничества» (один на один) накладывает большую долю ответственности на наставника. От его работы с подопечным зависит судьба ученика. Работа наставника будет оценена не только пассажирами, но и строгой экзаменационной комиссией. Нередко промахи наставника дорого обходятся ученику. Не каждый высококвалифицированный специалист с большим опытом работы может стать настоящим наставником, который сможет наладить психологический контакт с учащимся, передать ему свои знания и опыт. Не каждый учащийся может воспринять передаваемые ему знания и опыт.

«Общим признаком всех типов образовательных дефицитов является недостаток самостоятельности сопровождаемого. Соответственно конечным результатом деятельности наставника (и важнейшим поведенческим показателем успешности его деятельности) является обретение сопровождаемым способности к самостоятельным действиям, решению проблем, преодолению барьеров, самоуправлению процессами собственного развития, образования, адаптации и т. д.» [2].

Ученик машиниста электропоезда не может обойтись без наставника. Без обучения на практике не может выйти машинист электропоезда, готовый к перевозке пассажиров. Соответственно можно сделать вывод о том, что подход к назначению наставника и обучению наставничеству должен быть очень серьёзным и продуманным, так как от этого зависят жизни людей.

Для наставника работа с подопечным – это его профессиональное развитие, он вспоминает всё, чему его учили (в технической школе и его наставник) и старается передать свои знания, умения практиканту. Наставник сам учится «учить».

В рамках данного исследования был проведен анализ результатов работы наставников 100 учеников машинистов метрополитена, закончивших обучение в технической школе. Были сравнены оценки по предметам «Правила технической эксплуатации Петербургского метрополитена» и «Управление электропоездом. Охрана труда» у практикантов, которые проходили практическое обучение у одного наставника, но в разное время. Данные оценки получены учащимися за итоговые экзамены по вышеназванным предметам после прохождения производственной практики.

Результаты совпадения оценок итоговых квалификационных экзаменов учащихся по предметам «Правила технической эксплуатации Петербургского метрополитена» и «Управление электропоездом. Охрана труда», проходивших производственную практику у одного наставника в разные промежутки времени

№ п/п	Процент совпадения оценок учащихся, проходивших практику у одного наставника, по двум предметам	Процент случаев
1	100 %	60 %
2	95 %	30 %
3	85 %	10 %

Таким образом, наставник играет ключевую роль в обучении ученика машиниста электропоезда. Учащийся в технической школе приобретает фундаментальные теоретические знания, но настоящие производственные навыки и умения он может получить только от наставника.

В Московском метрополитене наставника назначают учащемуся с первого дня теоретического обучения. Готовят наставников по специально разработанной программе Корпоративного университета Транспортного комплекса города Москвы. Наставников учат работе с учащимися, правильной передачи собственных знаний, а также психологической адаптации участников образовательного процесса. Занятия наставникам ведут психологи и методисты.

Петербуржскому метрополитену стоит развивать институт наставничества. Необходимо разработать программу обучения для наставников и обучать их на базе технической школы метрополитена.

Наставничество можно назвать «инструментом непрерывного профессионального образования» как для самого наставника (он учится передавать свои знания), так и для наставляемого, машиниста электропоезда, который учится в начале своей карьеры у наставника на производственной практике, а в дальнейшем проходит техническую учёбу у машиниста-инструктора, который также является наставником.

Список литературы

1. Бутенко В.С., Бутенко О.С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации // Гуманитарные и социальные науки. 2012. – № 4. – С. 248–255.
2. Мазурова Е.Г. Наставничество, как стратегия непрерывного развития. – URL: <https://iro86.ru/images/documents/.pdf>
3. URL: https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika

«Азбука добра и вежливости» как средство формирования духовно-нравственных отношений у старших дошкольников

«Что посеешь, то и пожнешь...»
(Пословица)

Духовно-нравственное воспитание – одна из важных и актуальных проблем, решение которой упустить просто невозможно. Душа ребенка открыта для формирования всего доброго и позитивного. Как известно, дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования различных процессов у ребенка, т. е. ребенок готов к усвоению новых знаний и форм поведения. Закладывая основы нравственности в этот период, проектируя их, мы создаем базу для формирования духовно-нравственной личности, формируем те нравственные основы, с которыми маленькому человеку, а рядом с ним и нам с вами, предстоит жить в недалеком будущем. Еще А.С. Макаренко говорил о том, что «хорошее в человеке приходится проектировать, и педагог обязан это делать» [4].

Семья и среда, в которой происходит развитие ребенка, являются основой духовно-нравственного воспитания. Усвоение социальных норм, образцов поведения происходит именно в семье. Но, к сожалению, многие родители этого не понимают. Задача педагогов состоит в том, чтобы помочь осознать родителям, что именно они закладывают в своем ребенке основы нравственности и духовности и несут огромную ответственность за воспитание детей не только перед собой, но и перед обществом.

Перед взрослыми стоит важная задача по формированию у детей духовно-нравственных основ. Это длительный процесс, который требует значительных усилий. Педагог и родитель должны помочь ребенку ориентироваться в этих аспектах, опираясь на его подражательную способность.

В настоящее время материальные ценности превалируют над духовными, неудивительно, что дети не всегда имеют представления о милосердии, великодушии, доброте. Эти духовные ценности не находят своей важности в наши дни.

Нынешняя цифровая среда тоже ущемляет возможность ребенка полноценно развиваться, так как лишает его самого главного в этом развитии – общения. Опыт общения с окружающими дает детям как положительные примеры поведения, так и негативные. Взрослые длительное время проводят за гаджетами, невольно приобщая к такому времяпровождению и детей, которые с удовольствием погружаются в цифровую среду. Возможность передачи азов добра, нравственных и моральных ценностей существенно сокращается. Мы, таким образом, лишаемся возможности формирования нравственных качеств у современного ребенка.

Что может помочь нам в этом? Несомненно, это воспитание сказкой, как средством развития у детей воображения, мышления, речевого творчества и воспитания добрых чувств [8]; этические беседы, которые помогают раскрыть разные стороны нравственных отношений [6]; а также приобщение детей к истокам русской народной культуры для формирования у них патриотических чувств и развития духовности [3].

Задачи духовно-нравственного воспитания детей дошкольного возраста были обозначены в ФГОС ДО. Одними из них были: формирование духовно-нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию своего народа и формирование положительных, доброжелательных, коллективных взаимоотношений и эмпатийных чувств (сочувствия, сопереживания), коммуникативных способностей (дружелюбие в общении с окружающими, взаимопонимание и искренность, уважение к личности, эмоциональный контакт).

Воспитание нравственности, духовности в ребенке подразумевает воспитание таких качеств, как справедливость, искренность, ответственность, доброжелательность и др. Все эти качества помогают человеку быть более устойчивым к негуманным проявлениям общества.

Знакомство детей с эмоциями, их внешним выражением, умением регулировать свои эмоции улучшает их коммуникативные возможности.

Знакомство с окружающей действительностью и включение детей в познавательно-исследовательскую коммуникативную, игровую, пространственную и трудовую деятельность позволяет ребенку легче войти в систему общественных отношений. Все вышеперечисленное возможно реализовать через проект «Азбука добра и вежливости».

Целью данной работы стало формирование социально-нравственных отношений у старших дошкольников.

Перед нами стояли следующие задачи:

1. Расширение представлений детей об окружающем мире.
2. Знакомство с чувствами и переживаниями человека.
3. Обучение детей умению понимать эмоциональное состояние и передавать его различными способами.
4. Формирование осознанного отношения детей к семье, понимание родственных связей.
5. Закрепление знаний детей о правилах поведения в повседневной жизни.
6. Формирование желания заботиться о младших (помогать им, защищать тех, кто слабее).
7. Развитие эмпатийных качеств у детей.
8. Обогащение словаря (вежливые слова).
9. Побуждение к использованию в спонтанной речи устного народного творчества.
10. Формирование умения оценивать поступки свои и сверстников.
11. Развитие стремления выражать отношение к окружающему с применением различных речевых средств.

Мы использовали в работе следующие методы: словесные (рассказ, беседа); наглядные (показ, наблюдение, рассматривание); практические (этюды, упражнения, игры, ситуации и др.).

Проект имеет два этапа:

I. Развитие эмоциональной сферы ребенка;

II. Создание условий для формирования социально-нравственных отношений у детей.

Темами первого этапа были: «Наши эмоции»; «Наши чувства»; «Настроение»; «Добро и зло»; «Добрые и злые поступки»; «Друг в радости и горе всегда рядом»; «Близкие люди»; «Животные – наши друзья».

Были определены задачи каждой темы. Так, например, разбирая с детьми тему «Наши эмоции», мы планировали учить детей понимать эмоции; передавать заданное эмоциональное состояние, используя пиктограммы или другие выразительные средства; развивать воображение детей и речевую активность.

Для этого использовали следующие приемы работы:

1. Этюды («Печальные котята»; «Радостные котята»; «Мама-кошка рассердилась»);

2. Игры-упражнения («Зеркало»; «Доктор Айболит»; «Цветик-семицветик»; «Гневная гиена»; «Мой любимый цветок»).

Выполняя упражнение «Зеркало», дети «зеркалили» движения друг друга, развивая внимание, контроль над своим телом, копируя не только движение, но и эмоциональное состояние. Это упражнение позволяло работать с застенчивостью, принимать на себя роль лидера.

Упражнение «Мой любимый цветок» позволяло детям развивать навык оказания себе поддержки в сложных ситуациях. Ребенок представлял, что цветок – это он, на каждый лепесток говорил о себе положительные утверждения, корни – это те, кто поддерживает его, к кому он может обратиться за помощью.

Упражнения способствовали тренировке и развитию в детях чувства уверенности, защищенности; формировали умение полагаться на помощь, знать, что она есть.

1. Рассматривание репродукции «Медвежья семья» (выясняли, какое настроение у медведей, чему они радуются, что чувствуют пчелы, почему?);

2. Моделирование сказок («Лиса и журавль», «Мужик и медведь»);

3. Приемы саморегуляции («Выпусти злого дракона», «Надуй воздушный шарик», «Потопай ногами», «Нарисуй злость/ радость»);

4. Слушание музыки (В. Шаинский «В мире много сказок», «Вместе весело шагать» и др.);

5. Знакомство с устным народным творчеством (картотека пословиц и поговорок. Например, «Сердце веселится, и лицо цветет», «Гнев плохой советчик», «Как аукнется, так и откликнется» и др.).

Таким образом, первый этап позволил детям ближе познакомиться с эмоциями, чувствами, переживаниями. Научится понимать, что ими можно делиться, находить душевный отклик, поддержку, понимание и сопереживание.

На втором этапе прорабатывали следующие темы: «Я в детском саду»; «Мне хорошо в кругу друзей»; «Мальчики и девочки – друзья!»; «Мы все делаем вместе»; «Кто я такой?»; «Учимся понимать друг друга, наше эмоциональное состояние»; «Мы приходим на помощь, проявляем заботу и внимание»; «Дети и взрослые. Моя семья».

В них решались разнообразные задачи. Так, например, в теме «Мы приходим на помощь, проявляем заботу и внимание» учили детей видеть ситуацию, в которой необходимо помочь, побуждали к поиску возможных вариантов помощи, развивали стремление оказать конкретную помощь, проявить внимание, заботу, продолжали учить рассказывать о своих эмоциях в процессе оказания помощи.

Поначалу дети испытывали трудности в понимании эмоций как своих, так и окружающих. Открытием стало то, что эмоции можно не только чувствовать, но и понимать, проговаривать, обыгрывать. Это, несомненно, улучшает эмоциональный фон группы, позволяет установить доброжелательные отношения между всеми детьми и вселяет чувство уверенности, спокойствия при нахождении в кругу сверстников. Дети проявляют внимание к эмоциональному состоянию друг друга, доброжелательность и сочувствие. Умеют радоваться не только своим успехам, но и достижениям друзей.

Дополнительными результатами нашей работы стало повышение речевой активности детей. Дети стали использовать в практике общения приемы, которым научились, осваивая проект. Улучшилось понимание мотивов поведения другого человека. Речевое творчество детей вышло на новый уровень, что дало скачок в развитии связной речи.

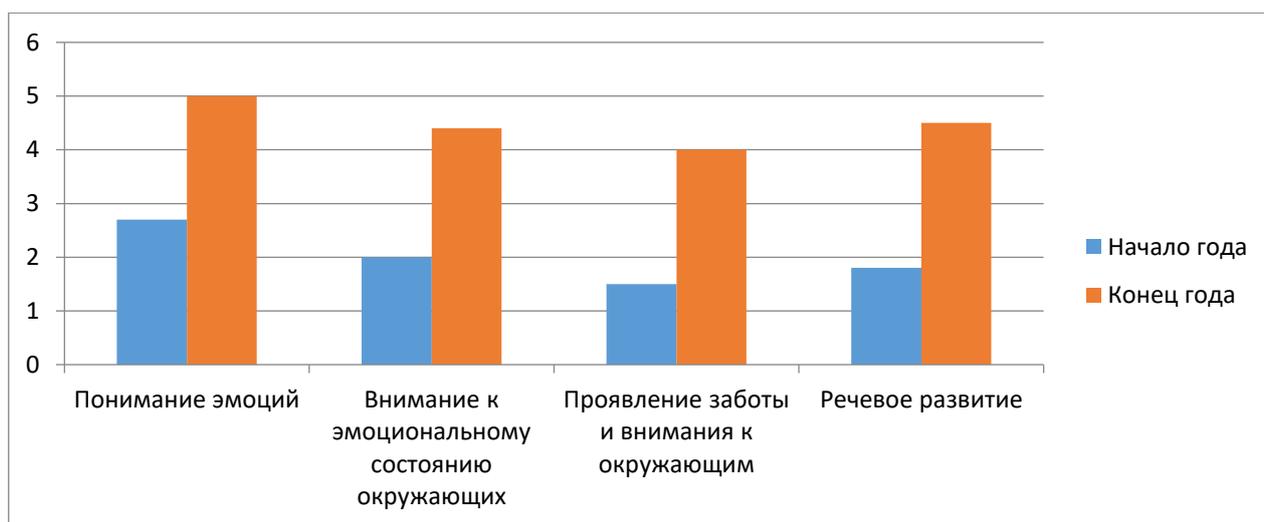
Большую помощь в нашей работе нам оказали родители. Вначале мы немного слукавили: не посветили их в тему нашей работы. Но при этом проводили с ними постоянные беседы на тему взаимодействия в семье и тех ситуаций, которые вызывают у родителей трудности, опасения, непонимание. Именно родители отметили, что дети стали чаще проявлять внимание, заботу по отношению к домочадцам. Они были удивлены тем, что ребенок говорит об их эмоциональном состоянии («Мама, тебе грустно? Давай я тебя повеселю!»), понимает его, сопереживает, поддерживает и предлагает свою помощь («А хочешь, я тебя обниму?») Для многих это было открытием. Тогда мы и посветили наших мам и пап в «Азбуку добра и вежливости», и предложили продолжить работу вместе с нами.

Родители стали нам помогать: чаще общались с ребенком дома, делились с ним своими переживаниями, тем самым, обогащая опыт детей; закрепляли материал, проигрывая предложенные этюды, ситуации дома; помогали в изготовлении атрибутов. Вспомнили, как любили в детстве

слушать чтение взрослых и обсуждать прочитанное, стали практиковать это со своими детьми. Количество взрослых, читающих детям, увеличилось.

Конечно, не все родители отозвались на нашу работу. Многие ссылались на занятость и нехватку свободного времени, усталость и необходимость заниматься «более важными делами». Но совместные мероприятия с родителями, такие как «Сказка для детей», «Чтение по ролям» (взрослые), «Нарисуй радугу эмоций», «Нарисуй мое настроение», «Догадайся, что я чувствую» и другие, позволили нам показать родителям важность и необходимость проводимых мероприятий. Мы постарались показать им, как важно для ребенка, когда его понимают, чувствуют его эмоции и переживания и, наоборот, когда ребенок может ответить тем же. Наблюдая, как дети учатся выстраивать свои отношения со сверстниками, начинают безопасно и уверенно себя вести в различных ситуациях, родители, думается, поймут необходимость своего участия в данном проекте.

На диаграмме видны результаты работы по формированию у детей некоторых категорий.



Таким образом, мы видим, что проект «Азбука доброты и вежливости» существенно меняет перспективу развития социального интеллекта у старших дошкольников, позволяет воспитывать такие дефицитные в настоящее время качества, как милосердие, добросердечность и отзывчивость. Улучшает климат внутри семьи, создавая тем самым условия для воспитания здорового, устойчивого человека – будущего члена общества. Общество, воспитывающее подрастающее поколение на основе духовно-нравственных ценностей, имеет перспективу сохраниться в нынешних условиях.

Список литературы

1. Бахтин В. От былины до считалки. – Л., 1988.
2. Бударина Т.А., Знакомство детей с русским народным творчеством. – СПб.: Детство-Пресс, 1999.

3. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. – СПб.: Детство-Пресс, 1998. – С. 23.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. Т. 5 Книга для родителей. – М.: Правда, 1987. – С. 347.
5. Микляева Н.В., Микляева Ю.В., Ахтян А.Г. Социально-нравственное воспитание от 5 до 7 лет. Конспекты занятий. – М.: Айрис-Пресс, 2009.
6. Петрова В.И., Стульник Т.Д. Этические беседы с дошкольниками. – М.: Мозаика-Синтез, 2017.
7. Савушкина Н.И., Некрылова А.Ф. Народный театр. – М., 1991.
8. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой. – М.: АСТ, 2000. С. 4.

И. П. Горелов

**Современные тенденции непрерывного образования:
теоретические и прикладные аспекты в профессиональной
подготовке иностранных специалистов**

Подготовка иностранных специалистов в вузах ВМФ МО РФ, МВД РФ, ФСБ РФ и других силовых структурах является государственной задачей и носит многосторонний характер. Во-первых, РФ оказывает помощь в подготовке национальных кадров, поднимая при этом свой международный авторитет. Во-вторых, сегодня более миллиона человек в 160 государствах мира эффективно применяют знания, полученные в нашей стране. Выпускники российских (советских) вузов стали высококвалифицированными специалистами, предпринимателями, видными политиками и общественными деятелями. В-третьих, выпускники спец. факультетов вузов ВМФ внесли весомый вклад в развитие национальных ВМС, военно-морской науки и техники, в подготовку высококвалифицированных кадров своих стран. Они являются проводниками наших идей, наших взглядов в международной жизни. Большую роль в профессиональных успехах иностранных выпускников играет владение русским языком. Это официальный язык ведущих международных организаций, уникальное средство межнационального общения многих миллионов людей [4, с. 13].

В Москве в ноябре 2012 г. проходил третий Всемирный форум иностранных выпускников российских (советских) вузов, в котором принимали участие представители почти из 160 стран. Цель форума – «активизировать и расширить связи России с выпускниками, среди которых президенты, министры, выдающиеся ученые».

Владимир Путин направил приветствие участникам и гостям третьего Всемирного форума иностранных выпускников российских и советских вузов.

«Ваш приезд в Москву убедительно свидетельствует о том, насколько важными стали для вас годы учёбы в нашей стране, о неизменности тёплых чувств к преподавателям, сокурсникам, родным вузам и к России, где вас помнят и рады новым встречам», – подчеркнул президент

России. «Мы гордимся тем, что сегодня более миллиона человек в 160 государствах мира эффективно применяют знания, полученные в нашей стране. Рассчитываю, что вы будете и впредь содействовать распространению русского языка в мире», – подчеркнул президент РФ [1].

Глава государства В. Путин «уверен, что форум станет ярким и запоминающимся событием, даст старт новым, востребованным инициативам».

Важно отметить, что США именно с этих позиций расширяют и совершенствуют систему подготовки иностранных специалистов в своих вузах.

В связи с развалом СССР значительно пострадала наша школа подготовки ИВС в вузах РФ. Рассмотрим ряд путей повышения эффективности образовательного процесса с ИВС на примере вузов ВМФ.

По прибытии спецконтингента в вуз необходимо провести углублённую профессионально-психологическую оценку курсантов и слушателей, определить начальный общеобразовательный уровень (математика, физика, и др.). На этой основе наметить их обучение на подготовительном курсе, введя корректуру в тематические планы, в т. ч. процентное соотношение теоретического и практического обучения.

Целесообразно проводить совместное заседание преподавателей кафедры русского языка и преподавателей спец. дисциплин с целью продуманного введения технической терминологии во втором семестре подготовительного курса [2, с. 132–138].

По итогам каждого года обучения в начале следующего семестра в период учебно-методических сборов доводить до преподавателей итоги обучения ИВС как с анализом работы ППС, положительные и отрицательные стороны, пути устранения недостатков, так и фактический уровень усвоения курсантами учебного материала.

В советской системе подготовки большое внимание уделялось практической подготовке ИВС на кораблях и заводах нашего ВМФ. В составе дивизионов учебных кораблей находились (Поти и Баку) корабли, передаваемые в страны обучаемого контингента, которые выходили с ним в море. Руководителями практики и стажировки был преподавательский состав вуза. Сейчас этот вид обучения отсутствует. Предполагается, что иностранные курсанты проходят практический вид обучения на кораблях своего ВМФ. Но в ходе занятий на следующем курсе (после практики) выясняется, что знания даже в объёме матроса нулевые.

Предлагается выдавать задание на практику, а по завершении её проводить его защиту. При отрицательных результатах материалы доводить до национального командования. Это снимет в определённой мере обвинения в наш адрес по низкой практической подготовке иностранных курсантов и послужит улучшению практики в ВМФ странах обучаемого контингента.

Наряду с этим, целесообразно расширить практическую подготовку на учебно-материальной базе института. Под это вполне возможно расширение штата инструкторов (по спец. факультету) в лабораториях и получения необходимого количества ГСМ. При проверке состояния подготовки ИВС национальным командованием особенно показательным

были самостоятельные практические действия курсантов спецфакультета по подготовке, по введению энергетической установки в действие (обслуживание и остановка). Командующие флотами, военные атташе были в полном восторге. Не случайно выпускники алжирского и сирийского военно-морских училищ (в Алжире, Сирии) офицеры были направлены в наши институты на курсы повышения практической подготовки на нашей учебно-лабораторной базе

В нашем вузе (ВМПИ) накоплен положительный опыт разработки терминологических словарей по изучаемым дисциплинам. Для их составления использовался штат военных переводчиков и курсантов старших курсов (что, кстати, способствовало закреплению их знаний). В конце каждой лекции курсанты имели бы перечень слов в опорном конспекте лекций с пояснением для последующих занятий.

В настоящее время комплектование учебных групп производится без учёта уровня владения русским языком. Поэтому все занятия должны проводиться с разработанными в электронном виде лекциями, практическими занятиями и т. п., которые желательно выполнять с использованием элементов анимации.

Для проведения практических занятий с ИВС разработано и внедрено в учебный процесс учебно-методическое пособие «Рабочая тетрадь для занятий практической направленности». Она предназначена для непосредственного выполнения курсантами практических работ и решения задач. Условия задач и варианты заданий в максимальной мере соответствуют потребностям практической деятельности выпускников ВМПИ. В ней даны организационно-методические указания по выполнению всех работ. Для выполнения конкретного практического занятия предусмотрены: тема, учебные цели, содержание работы, выводы по итогам работы, контрольные вопросы, порядок выполнения практического занятия. После каждого практического занятия проводится защита данной работы. По оценкам самих обучаемых курсантов и слушателей данное пособие способствует более полному освоению изучаемого материала.

Одним из результативных приёмов повышения эффективности образовательного процесса является разработка и использование опорного макета конспекта лекций, который выдаётся каждому курсанту перед вводной лекцией. В нём представлены по каждой лекции:

- план занятия, где указаны тема и вопросы лекции, учебные цели, основная и дополнительная литература;
- рисунки и схемы, расположенные на чистых листах с учётом написания текста лекции;
- перечень контрольных вопросов.

По узловым разделам дисциплины предусмотрены индивидуальные задания для самостоятельной работы. В соответствующих разделах представлены задания на контрольные работы (др. виды контроля) и перечень вопросов. Завершается опорный конспект лекций перечнем изучаемой и дополнительной литературы.

Наличие у курсантов указанного опорного макета лекций позволяет преподавателю более полно изложить учебный материал, уделив больше времени на разъяснение физических явлений, и активно применять прогрессивные методы обучения (для ИВС применим проблемный метод, метод опорных сигналов), что формирует у них навыки и умения проводить анализ и оценку поставленной задачи, развивает логическое мышление.

У курсантов при дефиците времени, недостаточно отработанных навыках ведения конспекта расширяются возможности по более полному и качественному изучению данной дисциплины как на лекции, так и в часы самостоятельной работы, при подготовке к зачётам, экзаменам, на практике.

Наличие контрольных вопросов в опорном конспекте к каждой лекции вызывает у курсантов продуктивный, творческий тип познавательной деятельности, позволяет осуществлять самоконтроль за уровнем усвоения учебного материала, своевременно выявлять пробелы в своих знаниях.

Курсанты, пропустившие занятия, получают возможность самостоятельно на высоком уровне усвоения изучить лекционный материал.

Полезным приёмом повышения эффективности образовательного процесса также является применение как в лекционных, так и на практических занятиях видеофильмов по изучаемому материалу. Так, например, при изучении дисциплины «Устройство корабля» на судостроительном заводе с учётом тематического плана были проведены видеосъёмки корабельных конструкций и, таким образом, была создана уникальная возможность использования видеофрагментов, соответствующих теме занятия. Внедрение этого приёма на занятиях позволяет создать зрительную ассоциацию, повысить интерес к изучаемому материалу и повысить качество усвоения нового учебного материала. Опыт использования видеофрагментов по устройству корабля в ходе занятий впервые позволил приблизиться к современным образцам кораблей и показал, что обучаемый контингент более качественно усваивает учебный материал в пределах того же учебного времени. В результате анализа опыта подготовки иностранных специалистов, накопленного в последние годы, в нем выделены как положительные, так и отрицательные составляющие. К положительным следует отнести организацию подготовки особой системы, определение содержания образования на основе взаимосвязи учебной, воспитательной, научной деятельности и специфики зарубежных стран. К отрицательным – издержки в подготовке, связанные с политизацией обучения, проблемами кадрового обеспечения и др. [3].

Использованные пути (приёмы) повышения эффективности образовательного процесса были апробированы в течение нескольких лет – это позволило по сравнению с традиционными формами обучения избежать

неудовлетворительных оценок на экзаменах и зачетах. Обучение иностранных граждан способствовало укреплению мира, взаимопонимания между народами разных стран, реализации интеграционных процессов.

К настоящему времени в отечественной системе профессиональной подготовки иностранных граждан накопился ряд проблем, связанных, в частности, с недооценкой прежнего (советского) опыта их подготовки. Решение этих вопросов в научно-педагогическом плане предполагает, во-первых, анализ и переосмысление сложившегося в советский и постсоветский периоды опыта подготовки иностранных специалистов для установления как положительных, так и отрицательных его сторон с учетом перспектив развития отечественного и общемирового образовательного пространства и, во-вторых, разработку новых, отвечающих современным требованиям предложений по совершенствованию российской системы обучения иностранных граждан.

Список литературы

1. Выпускники российских вузов, объединяйтесь! // Русское слово. № 47 (404). 2012.
2. Горелова Д.В. Основные качества русского характера в трудах писателей и философов [Текст] // Материалы межрегиональной научной конференции. – СПб., 2016. – С. 132–138.
3. Захарченко С.С. Подготовка иностранных специалистов в отечественной системе профессионального образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2007. – 22 с.
4. Конституция Российской Федерации (с гимном России). – М., Проспект, 2023. – 64 с.

М. В. Груздева

Повышение аксиологической грамотности учителя начальной школы как ведущий фактор формирования нравственного поведения у школьников в современных условиях

В современных условиях развития общества перед отечественным образованием стоит одна из насущных задач, от успешности решения которой зависит не только благополучие подрастающего поколения, но и будущее духовно-нравственное состояние всего российского народа: это формирование у детей, подростков и юношества корневых ментальных ценностей и позитивных качеств национального характера. Именно базовые ценности и качества национального характера, по мнению ряда выдающихся философов, педагогов, культурологов, психологов, деятелей искусства и культуры современности и прошлых эпох, являются своеобразными духовными «скрепами», объединяющими разрозненное население страны в глубоко содержательное понятие «народ»; именно

формируемый с раннего детства национальный характер становится центром, «ядром» национального самосознания каждого взрослеющего человека в стране и всей нации в целом. Как отметил в своей работе доктор педагогических наук, Почётный профессор РГПУ им. А.И. Герцена И.Ф. Гончаров, «вместо того, чтобы идти в истинную Россию через главный вход, ведущий в подлинное лоно родной культуры, педагоги забредают даже не в боковой флигель, а лишь в пристройку, то есть в зарубежную школу, – на этот раз в американскую, шире – в глобалистскую. Это повторение многовековой ошибки, имеющей роковой характер... Желающим блага России, её творческого движения в самобытном развитии нужно понять следующее: упадок, переживаемый Россией, вызван болезнью русского национального самосознания, деградацией русского духовного национального характера» [1, с. 3–4]. О характере народа и необходимости воспитания у детей его позитивных качеств, о ценности многовековых национальных нравственных традиций размышляли также в разных аспектах И.А. Ильин, К.Д. Ушинский, Д.С. Лихачёв, В.Н. Панибратов, А.М. Панченко, Е.П. Белозерцев и многие другие.

Нравственное поведение, ставшее для человека привычным, непосредственно связано со сформированностью определённых ценностей и качеств его характера и является результатом, а также показателем данной сформированности. Если анализировать дошкольный и школьный периоды развития ребёнка, можно увидеть отмеченную многими отечественными психологами закономерность: наиболее благоприятным, сенситивным, возрастным периодом для эффективного формирования у детей ценностей, воспитания нравственных чувств и нравственного поведения выступает младший школьный возраст, когда ведущей деятельностью ребёнка становится учебная деятельность (Н.Д. Левитов, Л.И. Божович). В сознании младшего школьника при активной роли первого учителя складывается ценностная и целостная картина мира, однако «начинать такую созидательную работу с детьми необходимо в младенчестве и раннем детстве, а затем преимущественно продолжать в дошкольном и школьном возрасте» [3, с. 219].

Насколько первый учитель, принимая детей в первый класс после дошкольного образовательного учреждения, оказывается подготовленным для такой глубокой воспитательной работы? На наш взгляд, имея множество методических задач в обучении младших школьников и в организации жизни классного коллектива, учитель нередко не сосредотачивается на том, что детский возраст от семи до десяти лет является самым важным в нравственном становлении человека и любые педагогические ошибки, допущенные в этот период, а также любые педагогические недоработки крайне затруднительно будет исправить после того, как школьник окажется у порога подросткового возраста. Кроме того, как мы понимаем, в условиях современной российской жизни, которая и для взрослых, и для

детей нередко становится источником психологической напряжённости и тревожности, «детям, как воздух, необходима целостная и ценностная картина мира; лишь в ней каждый ребёнок может черпать ресурсы для здоровья и развития» [3, с. 220]. Однако, по нашим наблюдениям, современный учитель начальных классов не всегда сам имеет жизненное и профессиональное мировоззрение, основанное именно на ценностной картине мира, его нравственные ориентиры не всегда можно назвать ментальными, базирующимися на корневых национальных ценностях. Более того, такое необходимое для российского учителя качество характера, как патриотизм, а также многовековые семейные ценности не всегда становятся ядром мировоззрения современных специалистов начальной школы. Возникает закономерный вопрос: какую картину мира в сознании своих учеников может сформировать методически подготовленный, но не обладающий глубокой аксиологической грамотностью учитель и насколько его педагогическая деятельность является для детей здоровьесберегающей? Понятно, что в такой ситуации недостаточного профессионализма педагога: у младших школьников не будет происходить интенсивного формирования нравственной сферы личности и нравственного поведения, что может негативно отразиться на всей их последующей жизни.

В год юбилея основателя отечественной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского особенно актуальны и востребованы, на наш взгляд, его педагогические размышления, характеризующие истинную подготовленность учителя для созидательной воспитательной деятельности с детьми: «Только Личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [5, с.48]. Также в эпоху духовно-нравственного кризиса и, в частности, кризиса российской семьи учитель должен не только максимально способствовать нравственному становлению личности каждого ребёнка в классе, но и оказывать благотворное воспитывающее влияние на его семью, осуществлять нравственное просвещение семей, а решение такой сложной задачи возможно только в ситуации разносторонней и высокой педагогической, аксиологической грамотности учителя. Именно аксиология, которая предстаёт как «философское учение о материальных, культурных, духовных нравственных и психологических ценностях личности, коллектива, общества» [4, с. 13], считается в отечественной педагогической науке её методологическим основанием, а оно закономерно определяет «систему педагогических взглядов, в основе которых лежит учение о природе таких человеческих ценностей, как смысл жизни, конечная цель и оправдание человеческой, в том числе и педагогической деятельности» [4, с. 13–14]. Перед системой повышения квалификации учителей начальной школы стоит насущная задача повышения данной базовой грамотности современных педагогов, так как высокий уровень базовой грамотности является фактором их каждодневной успешной и здоровьесберегающей профессиональной деятельности.

В работах современных исследователей предлагаются модели формирования ментальных ценностей и позитивных качеств национального характера у детей школьного возраста, полностью соответствующие положениям и идеям федеральных государственных образовательных стандартов. Однако, на наш взгляд, реализовывать данные модели в педагогическом пространстве современных средних общеобразовательных школ, ориентирующихся в специфике своей деятельности на особенности принятой в России Болонской системы образования, крайне затруднительно. Формальные и часто не отражающие объективную картину показатели обученности каждого школьника, которому предстоит сдавать ГИА и ЕГЭ, в рамках данной образовательной системы становятся более значимы, чем глубина его нравственной воспитанности, степень сформированности многовековых духовно-нравственных ценностей и качеств национального характера (а также некоторых новых качеств характера, отсутствующих, по мнению отечественных философов, в эталоне русской положительной идентичности, но необходимых выпускникам школ в силу их востребованности в современном обществе) – таких как «совестливость, трудолюбие, патриотизм, всемирная отзывчивость (предполагает уважительное и доброжелательное отношение к людям других национальностей, к их традициям и ценностям культуры), дружелюбие, деловитость, практичность, уважение семьи и семейных начал, уважение отечественных культурных традиций» [2, с. 8].

Учитель, особенно учитель начальной школы, – это тот человек, которому, по мнению выдающегося отечественного мыслителя XX в. Ивана Александровича Ильина, принадлежит будущее России. Становится особенно важным, чтобы будущее Родины принадлежало истинно и глубоко грамотному педагогу, настоящему профессионалу.

Список литературы

1. Гончаров И.Ф. Русская педагогическая скрижаль. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2009. – 72 с.
2. Груздева М.В. Воспитание у школьников нравственного поведения на основе российской педагогической традиции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2010. – 26 с.
3. Груздева М.В. Формирование у дошкольников и младших школьников ценностной картины мира как основы их психологического здоровья // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы XII Междунар. науч. конф., 10–11 ноября 2022 г. / отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – 312 с.
4. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
5. Словарь русской мудрости / сост. Бенедиктова Н.Е. – Н. Новгород: Три богатыря, 1998. – 480 с.

Интегративные процессы в непрерывном профессиональном образовании специалистов гражданской авиации

Общество развивается только в том случае, когда имеет человеческий потенциал, способный обеспечивать его развитие. Именно система профессиональной подготовки выполняет стратегические задачи по формированию специалистов, отвечающих требованиям времени, тем самым обеспечивает развитие общества во всех отраслях народного хозяйства. Сформированное многоуровневое профессиональное образование реализует эту миссию.

Многоуровневое образовательное пространство непрерывной профессиональной подготовки формируется на основе соответствующих государственных, отраслевых, квалификационных документов. Эти документы имеют нормативно-содержательный и информационно-технологический компоненты, обеспечивающие полноценное функционирование образовательных учреждений, осуществляющих профессиональное обучение.

Интегративные процессы непрерывного профессионального образования обеспечивают характер и структуру организации полиструктурного взаимодействия субъектов.

Структура подготовки специалистов для гражданской авиации представляет собой выстроенную многоуровневую, многокомпонентную систему, фундаментом которой является функциональное и содержательное разграничение уровней обучения. Каждый уровень непрерывной профессиональной подготовки имеет определенные цели, функции, показатели результативности. Интегративные процессы на основе единых целей подготовки определенного специалиста позволяют обеспечивать целостность непрерывного профессионального образования специалистов гражданской авиации и рассматривать его как интегрированный системный субъект.

Одним из ведущих вузов страны, в котором осуществляется профессиональная подготовка специалистов гражданской авиации, является федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени главного маршала авиации А.А. Новикова (ФГБОУ ВО СПбГУГА).

В СПбГУГА выстроено многоуровневое образовательное пространство, обеспечивающее профессиональную подготовку авиационных специалистов.

В колледжах СПбГУГА (Санкт-Петербург, Выборг, Хабаровск и др.) осуществляется профессиональное обучение специалистов гражданской

авиации по программам специальной профессиональной подготовки, сформированных на основе федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования (ФГОС СПО) [1].

Подготовка в колледжах СПбГУГА осуществляется с целью формирования профессиональных компетенций у выпускников для выполнения работ по одной или нескольким профессиям рабочих, должностям служащих. После окончания выпускники способны выполнять производственные задачи агентами, техниками, контролерами в службах аэропортов и авиакомпаний. Функциональными задачами выпускников колледжа являются выполнение работ по одной или нескольким профессиям рабочих, реализация процедур и операций по осуществлению перевозочного процесса.

В СПбГУГА осуществляется профессиональная подготовка по программам высшего образования, которая складывается из двух компонентов: 1) бакалавриат и магистратура [2; 3]; 2) специалитет и аспирантура [4; 5]. Основные профессиональные программы подготовки на всех уровнях формируются на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО).

Профессиональное обучение в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) осуществляется в авиационных учебных центрах (АУЦ) и центрах летной подготовки. Программы в ДПО формируются на основе профессиональных стандартов и квалификационных требований к специалисту [6; 7].

Целостное единство и требуемый результат функционирования многокомпонентного непрерывного профессионального образования специалистов гражданской авиации характеризуется и обеспечивается интегративными процессами. Они происходят посредством интеграции требований нормативных документов (ФГОС) по целям подготовки специалистов на всех уровнях (СПО, ВО, подготовка кадров высшей квалификации); на основе интеграции содержательного компонента профессиональной подготовки в соответствии с определенной специальностью, профилем и квалификацией; на основе объединения информационно-технологических компонентов профессионального обучения, обеспечивающих функционирование всех субъектов образовательного процесса, взаимодействие с производством. Интегративные процессы обеспечивают наращивание знаний, умений, навыков и приобретение профессиональных компетенций на каждом уровне профессионального обучения.

Выстроенное таким образом профессиональное образование представляет собой систему условий, созданных в образовательных учреждениях с целью развития деятельности и формирования личности и

специалиста. Интегративные процессы позволяют реализовать групповые потребности по подготовке авиационного персонала на каждом уровне подготовки: работников по рабочим специальностям, специалистов высшей квалификации, повышение квалификации в профессиональной деятельности для обеспечения потребностей производства.

Непрерывное многоуровневое профессиональное образование обеспечивает формирование требуемых профессиональных компетенций у авиационных специалистов, необходимых для развития отрасли и общества.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 23.02.01 Организация перевозок и управление на транспорте (по видам) / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 22 апреля 2014 г. № 376 [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.unn.ru/sveden/files/docs/edustandarts/2021/23.02.01.pdf>, свободный (дата обращения: 19.03.2023).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 25.03.03 Аэронавигация / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 21 августа 2020 г. № 1084 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-03-03-aeronavigaciya-1084/>, свободный (дата обращения: 19.03.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 25.04.03 Аэронавигация / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 21 августа 2020 г. № 1081 [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/250403_M_3_14092020.pdf, свободный (дата обращения: 19.03.2023).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 25.05.05 Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 21 августа 2020 г. № 1086 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-05-05-ekspluataciya-vozdushnyh-sudov-i-organizaciya-vozdushnogo-dvizheniya-1086/>, свободный. (дата обращения: 19.03.2023).

5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования 25.06.01 «Аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники» (уровень подготовки кадров высшей квалификации) / утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации 30 июля 2014 г. № 891 [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-03-03-aeronavigaciya-1084/>, свободный (дата обращения: 19.03.2023).

6. Реестр профстандартов. – URL: <https://profstandart-rosmintrud.ru/reestr-profstandartov/>, свободный (дата обращения: 19.03.2023).

7. Федеральные авиационные правила «Требования к порядку разработки, утверждения и содержанию программ подготовки специалистов согласно перечню специалистов авиационного персонала гражданской авиации / утв. приказом Минтранса России от 2 октября 2017 г. № 399 [Электронный ресурс] – URL: https://www.s7training.ru/assets/os/PN_399.pdf, свободный (дата обращения: 19.03.2023).

Дидактические основы проектирования и организации самостоятельной работы слушателей курсов повышения квалификации в условиях дистанционного обучения

Одна из наиболее эффективных и перспективных технологий в процессе подготовки специалистов конца XX – начала XXI в. является технология дистанционного обучения (ДО) как наиболее прогрессивного. С помощью дистанционного обучения появилась возможность повысить уровень и эффективность образования в целом, а также сформировать потребность человека в овладении навыками самообразования. Дистанционное обучение обусловлено сегодня следующим:

- потребностью в использовании в непрерывном образовании;
- наиболее полной включенностью ИКТ в образование;
- нарастающей миграцией населения;
- наличием в крупных городах научно-технических центров.

Занятия в системе дистанционного обучения строятся на основе средств коммуникаций и образовательных ресурсов сети Интернет (веб-квесты, телеконференции, виртуальные дискуссии, проекты и т. д.). Помимо организации активного диалога в процессе дистанционного обучения, преподаватель и слушатель курсов повышения квалификации включаются в так называемый «диалог» с источником информационного ресурса. Такие занятия отражают все присущие учебной деятельности компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения). Если преподаватель будет использовать технологии работы с информацией в дистанционном режиме, такие как интеллект-карты, инфографику, скрайбинг, скетч, сторителлинг, временные шкалы и другие, то это может быть по-настоящему продуктивным, мобильным, дифференцированным в системе дистанционного обучения.

Образовательная активность педагога инициирует и ориентирует педагога, его работу на самообразование, а деятельность в виртуальном пространстве является показателем его творческой и профессиональной активности в сети Интернет. В системе повышения квалификации педагогов, в процессе дистанционных форм обучения имеются преимущества:

- за счет организации открытого образовательного пространства у педагогов появляется возможность непрерывного самообразования;
- выбирая приемлемые сроки и формы организации дистанционного обучения, появляется возможность сконструировать образовательный маршрут с учетом компетентностей и профессиональных потребностей слушателей курсов повышения квалификации;
- у педагогов повышается компетентность в работе с ИКТ-технологиями;
- совершенствуются навыки письменного изложения;

- электронная форма позволяет часто обновлять учебный материал, в связи с динамичностью дистанционного обучения;

- электронные библиотеки, каталоги, справочники и т.д. делают информацию более доступной;

- преподаватели и слушатели курсов повышения квалификации могут осуществлять интерактивное взаимодействие с информационным материалом;

- есть возможность редактировать, хранить, оперативно передавать, обрабатывать и тиражировать информацию различного объема и вида. В системе повышения квалификации педагогических кадров большое значение приобретает овладение педагогами навыками работы с компьютером, новыми информационными и телекоммуникационными технологиями, что рано или поздно станет главным условием использования дистанционного обучения и определит специфику для данного вида деятельности.

Неоспоримым является и то, что педагоги образовательных учреждений различного вида должны повышать собственную профессиональную компетентность, в том числе и в дистанционной форме, учитывая специфику своей профессиональной деятельности.

Таким образом, для повышения квалификации на дистанционной основе слушатель должен:

- владеть первичными навыками работы на компьютере;

- уметь отправлять и получать электронную почту;

- владеть умениями в выполнении базовых операций в интернет-браузере;

- иметь свободный доступ к компьютеру, иметь в личном пользовании наушники, микрофон, веб-камеру.

Как отмечал Демкин В.П.: «...дистанционное обучение включает в себя два понятия: *дистанционное* и *обучение*. «Дистанционное» трактуется в словаре как совершаемое на расстоянии ... *обучение* – процесс взаимодействия между учителем и учащимся, в результате которого у обучаемого формируются знания, умения, навыки» [9].

Основу образовательного процесса слушателя на курсах повышения квалификации составляет активная самостоятельная работа и эта работа целенаправленная и контролируемая, проходит по индивидуальному расписанию и содержит комплекс специальных средств обучения, которые являются базовыми при дистанционном обучении.

При разнообразии обработки потребляемой информации на всех ступенях совершается формирование продуктивного мышления, процесс творческого конструирования при решении задач информационного насыщения в ходе дистанционного обучения, что способствует развитию интеллектуального потенциала личности педагогов и становлению способов логического анализа.

В приказе Министерства образования и науки России дистанционное обучение понимается как обучение, «обеспечивающееся применением совокупности образовательных технологий, при которых целенаправленное опосредованное или не полностью опосредованное взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется независимо от места их нахождения и распределения во времени на основе педагогически организованных информационных технологий, прежде всего с использованием средств телекоммуникации» [16].

В работах Громова Т.В. читаем следующее определение: «...Система дистанционного обучения (СДО) – это совокупность педагогических, научных, организационных, телекоммуникационных ресурсов, которые включаются в создание и практическое осуществление программ повышения квалификации с использованием дистанционного обучения» [8]. По сравнению с другими вариантами образования, дистанционную форму обучения можно выделить в отдельную систему:

1) в процессе дистанционного обучения максимальная включенность слушателя и преподавателя в интенсивный диалог между собой;

2) благодаря современным средствам ИКТ, более ярко выражено усиление деятельностного принципа обучения в процессе работы с учебным материалом;

3) индивидуальный учебный компонент по сравнению с другими формами обучения, будет способствовать повышению качества образовательного результата при использовании дистанционной формы обучения;

4) на курсах повышения квалификации проще организовать работу слушателей (вплоть до разработки слушателями совместных проектов) в дистанционной форме обучения;

5) в процессе дистанционного обучения как у слушателей, так и у преподавателей будут уменьшаться затраты сил, средств и времени на переезды, которые будут минимизированы [12].

Для каждого слушателя самостоятельная работа является обязательной и будет способствовать:

- обобщению и расширению полученных теоретических знаний и практических умений;

- эффективному решению профессиональных задач для личностного роста;

- совершенствованию практических умений для продуктивной профессиональной деятельности.

Самостоятельная работа слушателей курсов повышения квалификации, в процессе обучения, должна соответствовать следующим принципам:

- мотивированного включения слушателя в самостоятельную работу;

- обязательного выполнения всех видов контроля, как текущего, так и итогового;

- дифференцированного изучения материала.

Контроль за результатами самостоятельной работы слушателей, в зависимости от места и времени проведения, может осуществляться в следующих формах:

- во время аудиторных занятий (лекций, дискуссий, семинаров, практических и иных работ);
- консультаций (индивидуальных, подгрупповых и групповых);
- в работе с интернет-ресурсами, основной и дополнительной литературой,
- самостоятельное ознакомление с рекомендованными материалами, представленными в электронном виде;
- в иных формах.

Дистанционное обучение в отличие от традиционных форм обучения характеризуют следующие *черты*:

- *пластичность* – занятия проходят в удобное время, в удобном месте и темпе;
- *модульность* – формирование учебного плана в соответствии с индивидуальными или групповыми потребностями;
- *параллельность* – обучение происходит без отрыва от производства независимо от профессиональной деятельности слушателей курсов повышения квалификации;
- *охват* – доступ ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, банкам данных, базам знаний и т. д.) у большого количества обучающихся возможно в процессе одновременного общения друг с другом и с преподавателями через сети;
- *экономичность* – снижение затрат на подготовку специалистов;
- *технологичность* – продвижение человека в мировое информационное пространство и использование в образовательном процессе новейших достижений информационно-коммуникационных технологий [19].

Исходя из определения многих ученых – исследователей дистанционного обучения, его базовыми принципами можно считать следующие:

1. Процесс обучения строится на самостоятельной познавательной деятельности слушателя

Какова же роль преподавателя в условиях дистанционного обучения?

Первое – когда функция преподавателя, как интерпретатора знаний, переходит к самому слушателю.

Второе – тьюториал, как непосредственное общение преподавателя и слушателя, как система поддержки и сопровождения учебного процесса посредством преподавателей-консультантов.

2. Познавательная деятельность слушателя должна носить активный характер

Этот принцип определяет уровень мотивации слушателя к получению знаний, выраженной в форме желания учиться. Основой применения данных методов являются телекоммуникационные сети и информационные технологии.

3. Дистанционное обучение должно быть личностно-ориентированным

Важное место в системе поддержки занимает проведение консультаций: они сохраняются как самостоятельные формы организации учебного процесса, и вместе с тем оказываются включенными в другие формы учебной деятельности (лекции, практики, семинары, лабораторные практикумы и т. д.). При дистанционном обучении могут быть организованы:

- «очные» консультации, проводимые тьютором в учебном центре; они составляют 10–15 % времени, отводимого учебным планом на консультации;

- офлайн-консультации, которые проводятся преподавателем курса с помощью электронной почты или в режиме телеконференции и составляют около половины времени, отводимого учебным планом на консультации;

- онлайн-консультации, которые составляют более одной трети всего консультационного времени по учебному плану.

Практические занятия ДО предназначены для практического усвоения материала за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т. д.

Контроль ДО в ДО оправдал себя и заслужил признания тестовый контроль. Тест, как правило, содержит обширный перечень вопросов по дисциплине, на каждый из которых предлагается несколько вариантов ответов. Тесты хорошо приспособлены для самоконтроля и очень полезны для индивидуальных занятий» [3; 10; 19].

Современное общество и новые социально-экономические условия, ставят перед педагогической наукой и высшей школой, новые образовательные и воспитательные задачи, которые связаны с достижением дистанционного обучения (ДО).

По убеждению Андреева А.А.: «Дистанционное обучение как одна из современных форм получения образования "может помочь решить задачи, стоящие перед системой образования по предоставлению широким слоям населения доступного и качественного образования в современных социально-экономических условиях России"» [3, с. 131].

Список литературы

1. Андреев А.А. Как будем учиться в XXI веке? // Частный сыск, охрана, безопасность. – № 6. – 1996. – С. 8–9.
2. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение. Ч. II. – М.: МЭСИ, 1997.
3. Андреев А.А. Дидактические основы дистанционного обучения – М., 1999. [Электронный ресурс]. – URL: http://www.iet.*****/broshur/broshur.htm
4. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: ВШ, 1976. – 200 с.
5. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 1985.
6. Вишнякова С.М. Высшее образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: Изд-во НМЦ СПО (Москва), 1999. – 538 с.

7. Волженина Н.В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения: учеб. пособие. – Барнаул: Алт. гос. ун-т, 2008. – 61 с.
8. Громова Т.В. Подготовка преподавателя к дистанционному обучению // Народное образование. – 2006. – № 5. – С. 101–111.
9. Демкин В.П. Технологии дистанционного обучения. – Томск, 2006.
10. Дистанционное обучение и новые технологии в образовании. – М.: Изд. Моск. гос. социальный университет, 1995. – С. 54.
11. Дистанционное обучение и новые технологии в образовании: Отчет о НИР // Моск. техн. универ. связи и информатики (МТУСИ). рук. Снегов А.Д., 1995 г.
12. Домрачев В.Г. Дистанционное обучение: возможности и перспективы // Высш. образование в России. – № 3. – 1994.
13. Концепция развития высшего образования в РФ // ВО в России. – 1993. – № 2.
14. Концепция создания и развитие системы дистанционного образования в России. – М.: Госкомвуз, 1995.
15. Леонов В.Г. Концептуальная модель дистанционного образования // Трестр. – 1996. – № 1. – С. 36–41.
16. Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения): Приказ Министерства образования России [Электронный ресурс]. – URL: // http://****/?43558&p
17. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., 1988. – 736 с.
18. Пидкасистый П.И. Самостоятельной работы студентов и психолого-дидактические основы ее классификации // Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. – Пермь, 1979.
19. Рекомендации по организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.****/umo/orgproc10.html Соловов, в проблематику дистанционного обучения / [Электронный ресурс] – URL: http://cnit.****/do/review/do_world/index.htm Стародубцев, и мультимедийные технологии в естественно-научном образовании. – Томск, 2002.

Т. В. Закутняя

Профессионально-этические качества педагога в инклюзивной среде колледжа

Профессиональная этика выступает регулятором взаимоотношений людей, определяет качества и нормы, эталоны и образцы поведения, сложившиеся в конкретной профессиональной сфере. Однако данные нормы не являются постоянными, они трансформируются вместе с обществом.

Происходящие в российской системе образования изменения определяют новые правила взаимодействия педагогического сообщества. Так, согласно федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» одной из ключевых компетенций педагога становится готовность и способность работать с обучающимися, имеющими особые образовательные потребности [1].

Следовательно, учебной организации необходимо создать не только комфортные условия и сделать доступным процесс обучения и воспитания для данной категории людей, но и подготовить педагогический коллектив.

Термин «профессиональная этика» рассматривается в трудах современных исследователей как нравственное самосознание профессиональной группы; как набор идеалов и ценностей; как морально-этические принципы, нормы поведения; как взаимоотношения людей, складывающиеся в ходе профессиональной деятельности; как проявление нравственности, представляющей собой форму общественного сознания, отражающего правила и традиции людей, их обязанности по отношению друг к другу [7; 2; 4; 6].

Таким образом, компетенции преподавателя должны стать профессионально-этическими качествами, в основе которых лежит педагогическая этика.

Сегодня инклюзивная среда организована во всех учебных учреждениях. Это долгосрочная стратегия взаимодействия, опирающаяся на базовые принципы педагогики (ценностное отношение ко всем участникам образовательного процесса; диалогичность (каждый человек имеет право быть услышанным); интегративное взаимопроникновение (все люди нуждаются друг в друге, поддержке и дружбе), толерантность (терпимость к особенностям каждого)) и обеспечивающая равный доступ к обучению всех желающих с учетом особых образовательных потребностей и личных возможностей.

В соответствии с инклюзивной компетенцией отечественные педагоги выделяют три блока *профессионально-этических качеств*:

- мотивационно-ценностный (знание и принятие философии инклюзивного образования, ее целевые и ценностные установки, готовность к духовным, эмоциональным и энергетическим тратам, эмпатия);

- операционно-деятельностный (выявление образовательных потребностей людей с особыми образовательными потребностями, прогнозирование их развития путем психолого-педагогической диагностики, применение современных методов и технологий);

- рефлексивно-оценочный (умение работать в междисциплинарной команде на результат, обеспечивающий комплексный характер сопровождения людей с особыми образовательными потребностями, оценивание и интерпретация продукта деятельности) (С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, В.И. Лопатина, О.С. Кузьмина, Н.Я. Семаго).

Новые профессионально-этические качества педагога в условиях инклюзии не являются уникальными, но происходит их трансформация и требуется новый подход в рассмотрении, например средовой, оптимизирующий влияние окружения на личность, представляющий собой теорию и технологию опосредованного управления процессами развития индивида, являющийся инструментарием и превращающий среду в средство диагностики, проектирования и продуцирования результата.

Средовый подход в образовании основан на теории целостности природных и социальных факторов, благодаря которому действия педагога направлены не на личность, что определяет принудительный характер образования, а на условия его деятельности и поведения [3].

Важной составляющей в работе педагога с обучающимися с особыми образовательными потребностями являются знания, помогающие понять и принять инклюзию в образовательной среде колледжа. Не каждый готов работать с данной категорией людей, и эта проблема связана с личностными характеристиками человека. Следовательно, *объективность, отсутствие предвзятости, понимание особенностей взаимодействия, справедливость и реализация прав* каждого на занятиях можно отнести к профессионально-этическим качествам педагога.

Помимо сложностей в создании «безбарьерной» среды, существуют и другие барьеры: восприятие людей, имеющих иные культурные, конфессиональные, физические особенности, в том числе людей с особыми образовательными потребностями. При общении педагог может испытывать дискомфорт, связанный с отсутствием личного опыта взаимодействия или вследствие недостаточной культуры по налаживанию отношений и коммуникаций, избегать контакта, проявлять дискриминацию, что можно трактовать как отсутствие профессионально-этических качеств, таких как *коммуникативность, тактичность, вежливость, доброжелательность*. Разрешение этой проблемы лежит в области самоконтроля, саморегуляции как управления своим психоэмоциональным состоянием. У педагога должна быть возможность обратиться за консультацией к психологу колледжа (ресурсного центра), к коллегам по работе. Уверенная, последовательная, продолжительная и постоянно поддерживаемая различными мероприятиями программа по развитию инклюзивной коммуникативной культуры позволит наладить общение между всеми субъектами образовательной среды.

Идея гуманизма (право на образование как общечеловеческая ценность и фундаментальная основа) всегда отличала российскую систему образования. Инклюзивное образование, как необходимость расширения образовательного пространства, объединяет всех людей независимо от их способностей и возможностей, от их социокультурного положения. *Гуманность* как профессионально-этическое качество педагога проявляется во включении любого студента в доброжелательную среду колледжа, позволяет вывести его из изоляции, раскрепоститься, повысить самооценку, развить творческие и когнитивные способности, обрести независимость и самостоятельность в условиях получения профессии [5].

Перспективы развития среднего профессионального образования все чаще рассматриваются через индивидуализацию обучения, как расширение разнообразных форм подготовки будущих специалистов. Подчеркивается необходимость выбора обучающимся содержательных и

процессуальных аспектов овладения профессией, максимально приближенных к реальным интересам и возможностям. Вхождение студентов с особыми образовательными потребностями в образовательную среду колледжа на первых этапах связано с некоторыми адаптационными моментами: снижение требований в учебе, повышенное внимание к себе со стороны преподавательского состава, низкий уровень произвольности и контроля за своим поведением, ожидание гиперопеки (как в семье), заниженная самооценка, проявляющаяся в неуверенности в себе, и др.

Все эти тревожные состояния купируются благодаря наличию профессионально-этических качеств педагога: *терпению, доброжелательности и уважению* по отношению к данной категории студентов. Индивидуальный подход становится мощной движущей силой и причиной гордости всех субъектов инклюзивной среды, создающих особый микроклимат в колледже на пути преодоления трудностей. *Толерантность, сдержанность и терпеливость*, как профессионально-этические качества педагога, позволяют снять проблемы адаптации у студентов с особыми образовательными потребностями к новым условиям окружения.

Сегодня в обществе наблюдается дефицит сочувствия, сопереживания, сострадания к людям как к здоровым, так и к лицам с особыми образовательными потребностями, проявляющийся в негативном социальном, амбивалентном, безразличном отношении.

Отражение данного явления наблюдается в образовательном пространстве учебных организаций. Поэтому создание инклюзивной среды в колледже должно базироваться на *эмпатии* как основном профессионально-этическом качестве педагога, предполагающем понимание, сочувствие, видение ситуации глазами студента с особыми образовательными потребностями. Данное качество интегрирует в себе феномен принятия как *эмоциональное отношение со стороны окружающих*, как способность сохранять интерес к миру через я-открытость, через столкновение наших ожиданий реальности и готовности им соответствовать.

Таким образом, создание инклюзивной среды колледжа предполагает конструирование оптимальных и комфортных условий для всех участников образовательного процесса, одним из которых является формирование профессионально-этических качеств педагога.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газета. – 2012. – 31 дек. – С. 2–11.
2. Бакштановский В.И., Согомонов Ю.В. Общепрофессиональная этика: концептуальный замысел. Вып. 5. – М.: Секрет фирмы, 2004. – 65 с.
3. Закутняя Т.В. Формирование социокультурной компетентности будущих педагогов в открытой образовательной среде колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2013. – 174 с.
4. Кондрашов В.А., Чичина А.Е. Этика. Эстетика: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 510 с.

5. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: метод. рекомендации / под ред. Е.Н. Кутеповой, Е.В. Самсоновой. – М.: МГППУ, 2022. – 82 с.

6. Словарь по этике. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.

7. Федоренко Е.Н. Профессиональная этика. – Киев: Научна думка, 1983. – 264 с.

И. Е. Кузьмина

Современные тенденции непрерывного образования: гражданско-патриотическое развитие современного учителя

Воспитание гражданственности и патриотизма у российских школьников – актуальная задача современного общества. Однако ее практическая реализация в образовательном учреждении зачастую затруднена, что необходимо учитывать для успешной профессиональной деятельности педагога в данной сфере.

К новым социально-культурным особенностям развития мира и России в начале XXI в. необходимо отнести:

- общественно-исторические условия развития мировой цивилизации в XXI в. и влияние «вызовов времени» на социальные и культурные процессы в разных странах мира, в том числе и в России (А.Дж. Тойнби);

- многообразии методологических подходов и противоречивость научных трактовок в определении ключевых понятий исследования: «патриотизм» и «гражданская идентичность».

Характеризуя новые условия развития мировой цивилизации в XXI в., современные исследователи обращают внимание на следующие особенности новой исторической эпохи:

- переход стран от индустриальной стадии развития мировой цивилизации к информационной эпохе и «цифровому обществу», стремительное развитие в мире информационных технологий (М.А. Вус, И.Ю. Тарханова). Изучение таких категорий, как «психосоциальные техники», «программирование и духовное кодирование», «социотехнические манипуляции», «деструктивные интернет-сообщества» (А.В. Ермолин, И.Г. Чапайкина; В.И. Слободчиков) [3, с. 89–93; 12, с. 33–39];

- процессы глобализации в мировой экономике, связанные с возникновением огромных миграционных потоков во всех странах мира, в том числе и в России, с новым «великим переселением народов» [10, с. 150–153];

- изменения в духовно-психологическом климате современного общества, обозначаемые в литературе как «духовно-мировоззренческая катастрофа» и «новое осевое время» [7, с. 25–33; 12, с. 33–39];

- признание значимости культурно-исторического, социально-психологического, ментального контекстов в анализе современных общественно-исторических процессов и явлений [11]. Поиск культурно-цивилизационного кода России [5; 13];

- специфическое состояние патриотического сознания взрослого населения страны (неустойчивый характер общественных настроений, зависимость патриотизма от текущей геополитической ситуации в мире, стране, регионе), которое оказывает прямое влияние на становление духовного мира детей [10];

- появление в современном мире новых идеологий, связанных с массовым распространением среди населения идей экстремизма и терроризма, возникновение новых специфических религиозно-террористических организаций, несущих угрозу миру [3; 6].

Необходимо отметить формирование контекста многообразия, изменчивости и сложности общественно-исторических условий развития современной России, сложившихся в результате взаимодействия указанных тенденций.

Современные педагоги в процессе практической деятельности также сталкиваются с рядом трудностей: попыткой пересмотра в мировом сообществе итогов и последствий Второй Мировой и Великой Отечественной войн; с отсутствием в научной литературе устоявшихся позиций по вопросам трактовки ключевых моментов российской истории [6; 12].

Третья проблема, оказывающая непосредственное влияние на процесс патриотического воспитания детей в новых условиях развития России, связана с состоянием ключевых понятий современной воспитательной работы – неоднозначностью и противоречивостью трактовок категорий «патриотизм»¹ и «гражданская идентичность»² в современных научных исследованиях.

Теоретический анализ различных научных идей и концептуальных позиций относительно сложного и многозначного понятия «патриотизм» позволил выделить три аксиологические плоскости для рассмотрения и содержательной интерпретации этой категории в научной литературе XX–XXI вв.: средовую плоскость, социальную плоскость, и духовную или идеальную, «нематериальную» плоскость [8].

Среди современных методологических подходов к решению проблемы патриотического воспитания школьников и молодежи в XXI веке можно выделить следующие ключевые направления научных исследований:

- военно-патриотический подход (А.А. Аникин, Н.В. Асонов, Т.В. Ткаченко);

- духовная культурно-историческая традиция (Н.А. Бердяев, Т.А. Берсенева, В.О. Гусакова, И.А. Ильин);

¹ Под патриотизмом учащегося будем понимать личностное качество, связанное с формированием у человека ценностного отношения к Родине [9].

² Гражданская идентичность – гражданская идентичность – это состояние (процесс), которое возникает у личности в ходе осознания ею своей принадлежности (отнесенности) к определенной социальной группе, выделенной по определенному признаку [1; 4].

- культурологически-краеведческий подход (Д.М. Демидович, С.А. Долгов, Н.Г. Тимакова, С.В. Федоров, Н.Г. Шейко, Е.Н. Коробкова);
- нравственно-патриотический подход (А.Я. Ветохина, З.С. Дмитриенко, М.Д. Маханева, Д.Я. Шарипова);
- политический подход (А.К. Быков, Е.Н. Барышников, С.В. Дыханов, Б.С. Дыханова, В.П. Сергеева, В.М. Шемякинский, Д.И. Юров);
- обновление содержания образования, связанный с анализом ценностного, цивилизационного, нравственного и антропологического компонентов (М.В. Захарченко);
- социально-средовый подход (И.Л. Набок, В. Микрюков, М.В. Циулина);
- этнокультурный подход (А.М. Бабаев, Г.Х. Валеева, Н.В. Еремина, Л.В. Любимова, Е.З. Соловьева);
- информационно-технологический подход (Г.Е. Утегулов).

Обозначенные исследовательские подходы к интерпретации категории патриотизма свидетельствуют не только о разных исходных ценностных установках авторов, но прежде всего отражают существующее многообразие общественных представлений по данному вопросу [8].

Понятия «гражданственность» и «гражданская идентичность личности» также являются весьма многозначной научной категорией, не имеющей единой линейной трактовки в научных исследованиях. Психологическая причина идентичности – потребность личности в принадлежности к группе [4; 17].

Современные источники содержат следующее определение данного понятия: «идентичность гражданская – осознание принадлежности к обществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл: феномен надындивидуального сознания, признак (качество) гражданской общности, характеризующий ее как коллективного субъекта» [2; 4].

Т.В. Водолажская и Р.Ю. Шикова отмечают, что понятие «гражданская идентичность» связано прежде всего с осознанием человеком своей принадлежности к определенной социальной группе (сообществу граждан страны), и на этом основании рассматривают гражданскую идентичность как компонент социальной идентичности личности [2; 4].

К таким идентифицирующим признакам для объединения граждан территории в единое целое разные исследователи относят:

- страну как культурно-географическое пространство проживания ее народа (народов) в целом (А.Г. Асмолов, Т.В. Водолажская, Д.В. Григорьев, Н.Л. Иванова) [4];
- государство как политическое пространство – государственное образование как политическую основу объединения населения, закрепленную в факте существования самого государства (Т.В. Водолажская, И.В. Конода, А.Г. Санина, В.П. Сергеева) [2; 4];

•общество как социальное пространство существования и развития гражданской общности как целостности, коллективного субъекта (Т.В. Водолажская, Л.М. Дробижева, М.А. Заварзина, Л. Клименко, М.А. Юшин) [2; 4].

Таким образом, гражданская идентичность как процесс – это состояние, которое возникает у личности в ходе осознания ею своей принадлежности (отнесенности) к определенной социальной группе, выделенной по определенному признаку. Гражданственность как результат – это личностное качество индивида, которое появляется у личности в определенном процессе – формирования гражданской идентичности.

Выявлено глубокое противоречие между высокой степенью актуальности и востребованности задачи воспитания гражданственности и патриотизма у современных российских школьников и высокой степенью сложности, неоднозначностью и противоречивостью факторов, влияющих на ее успешное решение.

Рассматриваемая проблема носит объемный характер: в трудах современных исследователей отмечается ее многоуровневость, многоаспектность и многофакторность анализа.

Особенности социально-культурных условий развития России в XXI в. требуют поиска новых педагогических подходов, идей, моделей и организационных форм для воспитания гражданственности и патриотизма у детей «информационной эпохи» ...

«Мировоззрение – как пишет С.Н. Федорченко, – это, по сути, неотъемлемая часть пространственно-временного континуума, соединяющая в себе понимание образа мира в его прошлом, настоящем и будущем, которое связано как с индивидуальным, так и с коллективным восприятием происходящих процессов» [15]. Мировоззрение – это не просто категория. Оно подразделяется на патриотическое и гражданское отражение мира.

А.Д. Харичев, и соавт., сформулировал «Модель Пентабазиса», включающую в себя взаимодействие: «Человека (ценность – созидание) – Семьи (ценность – традиции) – Общества (ценность – согласие) – Государства (ценность – доверие к общественным институтам) – Страну (ценность – патриотизм) [16].

Эта «Модель Пентабазиса» также может применена в патриотическом воспитании.

В качестве методов исследования нами были использованы теоретический анализ, теоретическое моделирование, анкетный опрос, в котором принимали участие 29 учителей двух образовательных курсов: «Актуальные вопросы патриотического воспитания в образовательной организации» (ГБОУ СОШ № 121 Калининского района) и «Внеурочная деятельность как способ профилактики распространения в школе радикальной и деструктивной идеологии» (ГБОУ школа № 496 Московского района) (таблица).

*Анкета диагностики ценностных ориентаций
в сфере патриотического сознания взрослых субъектов
образовательного процесса (учителя) [9]*

№ п/п	Вопрос	Да	Нет	Неопределенный ответ	Нет ответа
1.	Мне интересно читать книги по истории Российского государства (Древней Руси, XVIII–XIX вв. и т. п.)	Да 75,8%	Нет 3,4%	Не очень 20,6%	
2.	Мне нравится смотреть фильмы о героических событиях истории нашей Родины (о войне)	Да 85%	Нет 10,2%	Не уверен _____	
3.	Храмовая архитектура, иконопись и религиозная музыка вызывают у меня симпатию	Да 79,2%	Нет 6,8%	Не очень 10,2%	
4.	Мне нравятся картины русских художников-пейзажистов, изображающие родную природу	Да 100%	Нет _____	Не очень _____	
5.	Для жителя нашего города очень важно знать и беречь культурные ценности Санкт-Петербурга	Да 100%	Нет _____	Не уверен _____	
6.	Для жителя Санкт-Петербурга важно знать и помнить историю блокадного Ленинграда	Да 100%	Нет _____	Не уверен _____	
7.	Я считаю, что в нашем городе должно быть особое, бережное отношение человека к хлебу	Да 85%	Нет _____	Не уверен 3,4%	
8.	Я думаю, что люди, отдававшие свою жизнь за Родину в годы Великой Отечественной войны, любили свою страну и совершали подвиг	Да 95,2%	Нет _____	Поступали не прагматич. _____	Действовали по принуд. 3,4%
9.	Я люблю слушать песни военных лет	Да 68%	Нет 17%	Не уверен 13,6%	3,4%

10.	Я знаю национальных героев нашей страны и горжусь ими	Да 85%	Нет _____	Мне безразлично 10,2%	
11.	Я считаю, что всеобщая воинская обязанность (служба юношей в армии) связана с защитой Отечества и исполнением гражданского долга	Да 64,6%	Нет 6,8%	Нужна профессион. Армия 34%	Могут служить иностр. Наемник 6,8%
12.	Я полагаю, что участие в выборах является исполнением гражданского долга	Да 81,6%	Нет 3,4%	Не имеет никакого отношения 13,6%	3,4%
13.	Я испытываю чувство гордости за свою страну, когда на международных соревнованиях при вручении спортсменам медалей звучит гимн России	Да 95,2%	Нет _____	Мне безразлично 3,4%	
14.	Мне интересно изучать традиции, обычаи и праздники своей национальной культуры (Какой?)	Да 91,7%	Нет _____	Не очень 6,8%	
15.	Мне кажется, что отношение к предыдущим поколениям родных людей – родителям, бабушкам, дедушкам – является показателем отношения человека к своему Отечеству	Да 88,4%	Нет _____	Не уверен 10,2%	
16.	Я думаю, что изучение русской классической литературы помогает иностранцам лучше понять русскую душу	Да 75,8%	Нет 3,4%	Не актуально 10,2%	6,8%
17.	Я думаю, что изучение русского языка в многонациональной России необходимо для улучшения общения между народами и роста взаимопонимания между людьми	Да 85%	Нет _____	Не уверен 6,8%	3,4%
18.	Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России (выбери вариант ответа):	Навсегда жить в другую страну 3,4%	На время работать в другую страну 27,2%	Не стал бы уезжать из страны вообще 40,8%	На некоторое время в отпуск 30,6%

Все диагностические данные можно разделить на три группы: высокие показатели (88–100 %), средние показатели (68–85 %) и низкие показатели результатов (3–65 %).

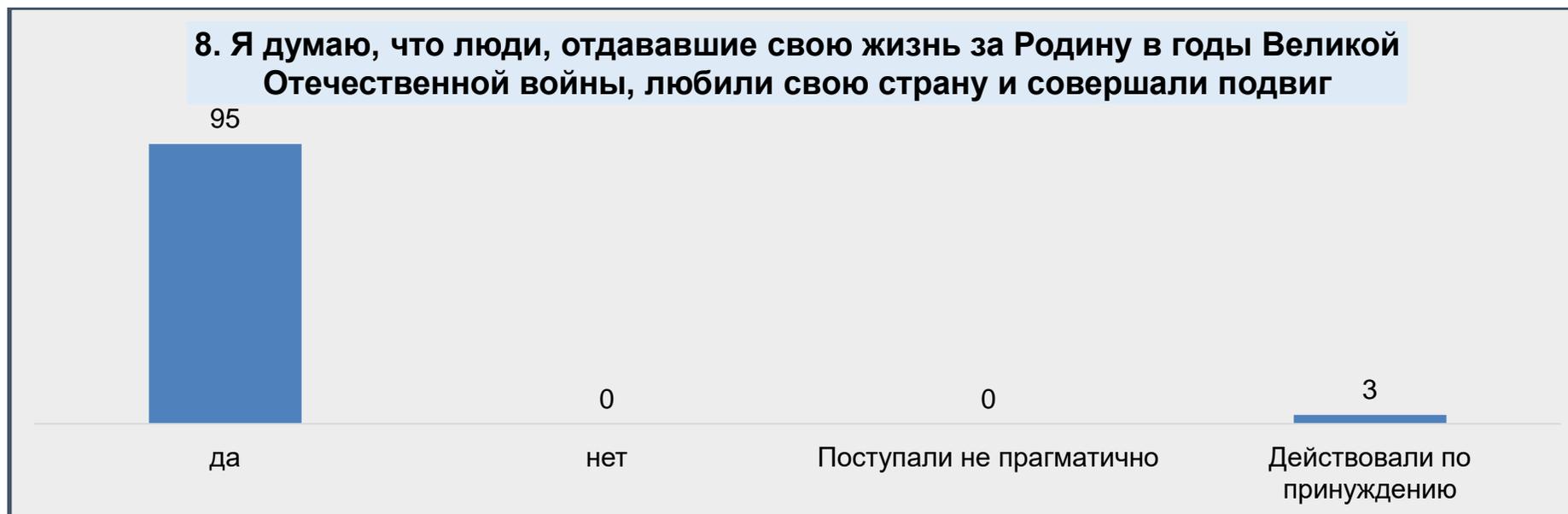
К первой группе относятся ценностные ориентации людей в сфере патриотического сознания, относящиеся к пунктам «Мне нравятся картины русских художников-пейзажистов, изображающие родную природу», «Для жителя нашего города очень важно знать и беречь культурные ценности Санкт-Петербурга», «Для жителя Санкт-Петербурга важно знать и помнить историю блокадного Ленинграда». Эти пункты получили 100 % результатов. Также высокие значения (до 95 % анкет) набрали пункты, связанные с изучением «Я думаю, что люди, отдававшие свою жизнь за Родину в годы Великой Отечественной войны, любили свою страну и совершали подвиг» и «Я испытываю чувство гордости за свою страну, когда на международных соревнованиях при вручении спортсменам медалей звучит гимн России». Последнее значение – это ответы на вопросы «Мне интересно изучать традиции, обычаи и праздники своей национальной культуры» (92 % гол.) и «Мне кажется, что отношение к предыдущим поколениям родных людей – родителям, бабушкам, дедушкам – является показателем отношения человека к своему Отечеству» – соответственно 88 % ответов. Таким образом, здесь получилось от 88 до 100 % данных.

Ко второй группе относятся средние показатели (от 68 до 85 % голосов). К ним принадлежат данные о ценностных ориентациях людей в сфере патриотического сознания, относящиеся к пунктам «Мне нравится смотреть фильмы о героических событиях истории нашей Родины (о войне)» (85 % голосов).

	да	нет	Не-определенный ответ	нет ответа
Книги	76	3	21	
Фильмы	85	10	0	5
Храмы, иконы, музыка	79	7	10	4
Картины	100			
Ценности	100			
Блокада Ленинграда	100			
Хлеб	85	0	3	12



Рис. 1. Анкета и диаграмма диагностики ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания взрослых (учителя) [9]



	да	нет	Поступали не прагматично	Действовали по принуждению
Я думаю, что люди, отдававшие свою жизнь за Родину в годы Великой Отечественной войны, любили свою страну и совершали подвиг	95		0	3

Рис. 2. Анкета и диаграмма диагностики ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания взрослых (учителя) [9]

\	да	нет	неопределенный ответ	нет ответа
Песни	68	17	14	1
Герои	85		10	5
Выборы	82	3	14	1
Соревнования, гимн	95		3	2
Традиции, обычаи, праздники	92		7	1
Отношение к поколениям	88		10	2
Изучение литературы иностранцами	76	3	10	11
Изучение языка, взаимопонимание	85		7	8



Рис. 3. Анкета и диаграмма диагностики ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания взрослых (учителя) [9]

	да	нет	Нужна профессиональная армия	Могут служить иностранцы, наемники
Я считаю, что всеобщая воинская обязанность (служба юношей в армии) связана с защитой Отечества и исполнением гражданского долга	65	7	34	7



Рис. 4. Анкета диагностики и диаграмма ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания взрослых (учителя) [9]

18. Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России



	Навсегда уехать жить в другую страну	На время уехать работать в другую страну	Не стал бы уезжать из страны вообще	На некоторое время в отпуск
Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России (выбери вариант ответа):	3	27	40	30

Рис. 5. Анкета и диаграмма диагностики ценностных ориентаций в сфере патриотического сознания взрослых (учителя) [9]

«Я считаю, что в нашем городе должно быть особое, бережное отношение человека к хлебу» (85 % голосов), «Я знаю национальных героев нашей страны и горжусь ими» (85 % голосов), «Я думаю, что изучение русского языка в многонациональной России необходимо для улучшения общения между народами и роста взаимопонимания между людьми» (85 % голосов). Следующие данные – это показатели в диапазоне 76–79 % результатов. К ним относятся показатели «Мне интересно читать книги по истории Российского государства (Древней Руси, XVIII–XIX веков и т.п.)» (76 % голосов), «Я думаю, что изучение русской классической литературы помогает иностранцам лучше понять русскую душу» (76 % голосов), «Храмовая архитектура, иконопись и религиозная музыка вызывают у меня симпатию» (79 % голосов). Последнее, – это ценностные ориентации, связанные с ответом на вопрос «Я люблю слушать песни военных лет» (68 % голосов).

К самым низким показателям результатов относятся вопросы, связанные со службой в Вооруженных силах Российской Федерации и отъездом за границу. Отношение к службе в армии «Я считаю, что всеобщая воинская обязанность (служба юношей в армии) связана с защитой Отечества и исполнением гражданского долга» предложило нам 3 варианта ответов. Ответ «да» получен от 65 % респондентов. Ответ «Нужна профессиональная армия, состоящая из граждан» – 34 %; «Могут служить иностранные наемники» (соответственно, за деньги) – 6 % голосов.

По поводу отъезда за границу. На вопрос: «Если бы у меня была такая возможность, то я обязательно бы уехал из России» (выбери вариант ответа), ответили: «Не стал бы уезжать из страны вообще» – 40 % голосов, «На некоторое время в отпуск» – 30 % голосов, «На время работать в другую страну» – 27 % голосов, «Навсегда жить в другую страну» – 3 % голосов.

Какие выводы мы можем из этого сделать?

1. Высокие значения ценностных ориентаций учителей в сфере патриотического сознания – это показатели нашего истинного патриотизма: любовь к русской природе, Санкт-Петербургу, истории блокадного Ленинграда. Ценностное отношение учителей к войне и олимпиадам, к традициям и обычаям своей национальной культуры, к своим бабушкам и дедушкам.

2. Средние позиции ценностных ориентаций учителей в сфере патриотического сознания – это показатели нашего истинного отношения к фильмам о войне, хлебу и героям России, изучению русского языка в многонациональной стране. Они также будут способствовать нашему истинному патриотизму.

3. Проблемная область – это низкие показатели ценностных ориентаций учителей в сфере патриотического сознания, что в т. ч. связано с проведением СВО.

4. И последнее: каким образом ценностные ориентации учителей в сфере патриотического сознания оказывают влияние на патриотическое сознание наших учеников? Ведь всем хорошо известно: то, что учителя не считают ценностью для себя, никогда не будет ценностью для учеников [18–20]. Иными словами, те ценности, на которые ориентируется личность, могут не осознаваться ею, но оказывать сильное влияние на ее деятельность и поведение [18; 19]. Аксиологическое «Я» личности есть факт сознания в форме убеждения, который в себя включает момент уверенности в его истинности и связан с эмоционально-волевым компонентом [20].

Список литературы

1. Гражданская идентичность // Мир психологии. [Электронный ресурс]. – URL: <http://persev.ru/grazhdanskaya-identichnost> (дата обращения: 27.03.2022).
2. Гражданская идентичность личности: содержательный анализ понятия // Формирование гражданской идентичности личности в рамках образовательного процесса современной школы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://sites.google.com/site/grazhdanskidentic/soderzanie-modula/1-grazhdanskaa-identichnost-licnosti-soderzatelnyj-analiz-ponatia> (дата обращения: 27.03.2022).
3. Ермолин А.В., Чапайкина И.Г. Юрико-психологические аспекты вовлечения молодежи в деструктивные интернет-сообщества // Вестник Костромского государственного университета. Серия Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 89–93.
4. Идентичность гражданская // Социологический словарь. [Электронный ресурс]. – URL: <http://enc-dic.com/sociology/identichnost-Grazhdanskaja-2907> (дата обращения: 27.03.2022).
5. Ильин И.А. О русском национализме: сборник статей. – М.: Российский Фонд Культуры, 2007. – 152 с.
6. Информационное общество: информационные войны, информационное управление, информационная безопасность / под ред. М.А. Вуса. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999. – С. 3–24.
7. Колесникова И.А. Воспитание к духовности и нравственности в эпоху глобальных перемен // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 25–33.
8. Кузьмина И.Е. Возможности СПб АППО в методической подготовке педагогов к деятельности по патриотическому воспитанию и профилактике экстремизма у современных школьников // Террористические и экстремистские угрозы современности: сущность и проблемы противодействия: сборник материалов межрегионального круглого стола. Саратов, 8 ноября 2017 г. / под общ. ред. И.М. Ильковской. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2018. – С. 44–51.
9. Кузьмина И.Е. Теоретические основы диагностики ценностных ориентиров в сфере патриотического сознания участников образовательного процесса // Непрерывное образование: XXI век. 2015. Вып. 1(9). [Электронный ресурс]. – URL: <http://i1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2730> (дата обращения: 27.03.2022).
10. Набок И.Л. Педагогика межнационального общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – С. 150–153.
11. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории, теории. – СПб.: Издательство ГУП, 1999. – С. 195–202.

12. Слободчиков В.И. Духовные проблемы человека в современном мире // Педагогика. – 2008. – № 9. – С. 33–39.
13. Тойнби А.Дж. Постижение истории: пер. с англ. / сост. Огурцов А.П.; вступ. ст. Уколовой В.И.; Закл. ст. Рашковского Е.Б. – М.: Прогресс, 1991. – С. 42–44.
14. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации (2015 – 2025). Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. Москва. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 27.03.2022).
15. Федорченко С.Н. Мироззренческая проблематика в современном академическом дискурсе: размышления над тематическим номером // Журнал Политических исследований – 2022. – № 3. – Т. 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/53483/view> (дата обращения: 11.03.2023).
16. Харичев А.Д., Шутов А.Ю., Полосин А.В., Соколова Е.Н. Восприятие базовых ценностей, факторов и структур социально-исторического развития России (по материалам исследований и апробаций) // Журнал Политических исследований. – 2022. – № 3. – Т. 6 [Электронный ресурс]. – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/53483/view> (дата обращения: 11.03.2023).
17. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
18. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания // Педагогика. – 1992. – № 5–6. – С. 65–70.
19. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 7–8.
20. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1990.

М. Е. Лихачева

Принципы формирования устной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в процессе непрерывного обучения русскому языку в военном вузе

Идея непрерывного обучения русскому языку как иностранному (РКИ) базируется на ряде существенных концептуальных положений и учитывает современные мировые тенденции в сфере иноязычного образования. Главной целью и важнейшим результатом совместной продуктивной деятельности преподавателя и курсанта-иностранца в военном вузе должно стать овладение иноязычной коммуникативной компетенцией, «...представляющей собой сложное интегративное образование, включающее речевую, языковую, социокультурную, компенсаторную, учебно-познавательную составляющие. В этом и заключается специфика занятия, направленного на обучение иноязычному общению, формирование языковых и речевых умений в различных видах речевой деятельности» [1, с. 28].

К основополагающим принципам непрерывного развития навыков и умений в сфере устной коммуникации военнослужащих из стран дальнего зарубежья в процессе обучения РКИ относятся следующие.

1. Соотнесение между собой целей и задач обучения на начальном и продвинутом этапах. Важно знать о том, что на подготовительном курсе закладывается прочный фундамент будущих устных компетенций обучающихся, а именно формируются универсальные коммуникативные умения, которые станут первыми, но при этом самыми важными вехами в реализации конечных целей: слушать и понимать речевые интенции собеседника, адекватно реагировать на его высказывания, инициировать, поддерживать и завершать разговор, доступно и аргументированно высказывать свою точку зрения, обосновывать собственные суждения и др. Все вышеуказанные умения формируются в рамках доступного для обучающихся уровня, исходя из их речевых потребностей и возможностей. При этом очевидно, что прочный фундамент ЗУНов может быть заложен исключительно в условиях соблюдения принципа преемственности в языковом образовании. Данный принцип имеет важнейшее значение в концепции непрерывного обучения русскому языку как иностранному.

2. Преемственность реализуется за счёт поддержания внутродисциплинарных и междисциплинарных связей, за счёт корректной трактовки основных понятий данного предметного поля. Преемственность тесным образом связана с выбором наиболее оптимальных и эффективных форм, технологий, методов, приёмов организации процесса обучения РКИ на всех образовательных этапах, установленных в военном вузе. Принцип преемственности предполагает определённую последовательность в изложении учебного языкового материала, что диктуется спецификой «сквозной» образовательной программы, обеспечивающей неразрывную связь подготовительного и основных курсов за счёт применения на занятиях концентрического подхода. При организации преемственных связей следует учитывать возрастную специфику, а также уровень обученности, общеинтеллектуальной и речевой подготовки иностранных военнослужащих (ИВС), их типологические особенности (коммуникативный, некоммуникативный тип, характерные свойства памяти, воображения, внимания) с целью построения персонального пути реализации личностного потенциала каждого курсанта. Контроль за поддержанием преемственных связей в процессе развития устных коммуникативных умений должен осуществляться на основе соблюдения ряда критериев, среди которых ключевыми являются: единство и взаимодействие в обучении, индивидуальное развитие, самостоятельность и познавательная активность обучающихся.

3. Интенсификация процесса непрерывного иноязычного образования реализуется за счёт использования специфических приемов на каждом этапе обучения устной речи. По словам исследователей,

«...интенсивная методика стремится к активизации психологических резервов личности обучающегося, <...> поддержанию учебной мотивации, снятию барьеров при усвоении учебного материала и его активизации в речи» [2, с. 309]. На начальной ступени с целью организации выхода в коммуникацию используются минитексты, микродиалоги, элементы методики ролевых игр, различные технологии, направленные на развитие учебного сотрудничества в ходе совместной коммуникативной деятельности. Все вышеперечисленные средства форсируют готовность обучающихся к общению на русском языке. Для дальнейшего формирования устной коммуникативной компетенции (особенно в профессиональной сфере) применяются усложнённые типы общения: дискуссия, дебаты, диспут, круглый стол, интервью, конференция, телемост, защита проектов, семинар и т. д. Крайне важно помнить, что перечисленные типы коммуникации будут эффективно работать лишь в том случае, если обучающийся должным образом подготовится к данному виду работы.

4. Следующее концептуальное положение базируется на необходимости учёта развивающего аспекта в обучении. Обращение к данному аспекту предполагает раскрытие и последующее совершенствование речемыслительных способностей иностранных военнослужащих. Упражнения, направленные на развитие речи, многократно усиливают мотивацию к говорению. Среди таких упражнений исследователи выделяют следующие группы (по О.В. Новиковой): а) *технические* (включают формирование навыков правильного произношения звуков, их сочетаний, навыки корректного интонирования фраз и тренировку оперативной памяти); б) *языковые* (развивают навык эквивалентных замен, навык прогнозирования, а также умение задавать вопросы и отвечать на них, способствуют расширению словарного запаса обучающихся); в) *речевые* (предполагают соотношение речевой модели с обстановкой, в которой осуществляется коммуникация; подразумевают проигрывание типичных ситуаций, автоматизацию лексико-грамматических навыков; затрагивают весь спектр актуальных тем общения иностранных военнослужащих); г) *коммуникативные* (обеспечивают переход «от смысла к фразе», предусматривают перенос сформированных навыков на новые ситуации; требуют от обучающихся артистизма, догадки, быстрой реакции при решении проблем) [3, с. 26–27]. Последний тип упражнений в наибольшей степени способствует реализации главного принципа, заложенного в основе непрерывного развития у иностранцев умений устного общения, – принципа коммуникативной направленности обучения.

5. Коммуникативная направленность проявляет себя в определении целей, отборе содержания, организации устной речевой деятельности ИВС. Формируя элементарные навыки общения на подготовительном этапе, преподаватель тем самым создаёт ядро устной речи и закладывает базу умений профессиональной и межкультурной коммуникации,

обеспечивает достижение обучающимися реальной иноязычной компетенции высокого уровня.

6. Обязательным требованием концепции непрерывного языкового образования в военном вузе и одновременно эффективным условием воплощения в жизнь принципа коммуникативности служит систематический анализ сформированности знаний, умений, навыков курсантов в области устной речи на каждом этапе обучения. Регулярная поэтапная диагностика включает в себя кроме текущего контроля, проводимого по завершении определённого тематического блока, также рубежный контроль, с помощью которого оцениваются достижения будущих военных специалистов в области устного общения на бытовые, социокультурные, лингвострановедческие, профессиональные темы в рамках элементарного, базового, первого и второго сертификационного уровней.

В первом семестре подготовительного курса преподаватель оценивает элементарные навыки иноязычного общения, во втором – базовые универсальные коммуникативные умения обучающихся. На основных курсах уделяется внимание определению уровня подготовки ИВС в сфере профессионального общения на научные и узкоспециальные темы. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Министерства обороны завершается итоговой аттестацией в форме экзамена, по окончании которого выставляется оценка в диплом. Экзамен в обязательном порядке включает в себя устную часть (создание монологических и диалогических высказываний, участие в беседе на лингвострановедческую тему, устное реферирование текста по специальности) и письменную часть (составление аннотации, тезисного плана). Вышеуказанная система контроля знаний курсантов обеспечивает непрерывность и полноту процесса диагностики и позволяет дать объективную оценку иноязычных знаний, навыков и умений обучающихся.

7. Принцип взаимосвязанного обучения устным и письменным видам речевой деятельности также необходимо учитывать при реализации концепции непрерывного языкового образования в военных вузах. С целью успешного преодоления коммуникативных барьеров обучающихся на этапе знакомства с системой нового языка и усвоения норм речевого поведения педагог фокусируется на проблеме динамичного развития ключевых навыков общения в устной форме, уделяя внимание процессам говорения и понимания звучащей речи. То есть на ранней стадии изучения русского языка как иностранного включается так называемый принцип «устной основы» и «устного опережения», который предполагает: 1) введение и автоматизацию конкретной дозы речевого материала до начала знакомства с текстом; 2) обращение к тексту в качестве зрительного подкрепления и «содержательной базы» для дальнейшей работы; 3) значительную послетекстовую работу в устном плане. Уместно, на наш взгляд, привести цитату Е.И. Пассова, который пишет, что «устное опережение следует понимать не только и не столько во временном аспекте, как и

сколько в количественном: ведь речедвигательный анализатор по значимости – ведущий» [4, с. 28].

Итак, мы рассмотрели важнейшие, но далеко не исчерпывающие принципы формирования устной коммуникативной компетенции иностранных военнослужащих в рамках концепции непрерывного обучения русскому языку в вузах Министерства обороны. В заключение можно сделать вывод о том, что непрерывность иноязычного образования выражается в систематическом приобретении обучающимися навыков и умений в устных видах речевой деятельности, в расширении и углублении уже имеющихся знаний за счёт грамотно подобранных преподавателем методов, средств, форм, технологий и приёмов обучения продуцированию и восприятию на слух устной речи в течение всего периода подготовки иностранного специалиста в военном вузе. В условиях преемственности на практических занятиях по русскому языку закладываются прочные универсальные и профессиональные коммуникативные умения, необходимые для осуществления конечных целей обучения. Иностранник военного вуза достигает порогового продвинутого уровня владения русским языком, что является гарантией сформированности у него коммуникативных компетенций в объёме, достаточном для взаимодействия с носителями языка в многообразных ситуациях реального общения.

В процессе получения профессионального образования курсант регулярно обновляет поступающие знания о языке, совершенствует свои речевые умения, адаптируя их к меняющимся внешним условиям. Педагогам следует приложить все усилия к тому, чтоб получаемое обучающимися иноязычное образование обладало фундаментальностью в противоположность узкопрагматической направленности. Следует стремиться к формированию у будущих специалистов необходимых общеучебных компетенций, а также потребности в дальнейшем языковом развитии через постоянное повышение квалификации в процессе профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Левченко О.Ю. Некоторые особенности современного урока иностранного языка // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2019. – № 3 (34). – С. 26–31.

2. Ведерникова К.В., Лихачева М.Е. О методах реализации интенсивного развития устной речи на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. ст. участников XVII Междунар. науч.-практ. конф. – РГПУ им. А.И. Герцена, 2018. – С. 309–313.

3. Новикова О.В. Система упражнений по обучению говорению // Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Вып. № 8. – С. 26–29.

4. Принципы обучения иностранным языкам: учеб. пособие / под ред. Е.И. Пасова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 40 с.

Современные информационные формы контроля знаний в системе непрерывного профессионального образования

Среди принципов устойчивого развития личности особое место занимает принцип непрерывного образования граждан в течение всей их жизни.

Согласно А.А. Вербицкому, основным преимуществом непрерывного профессионального образования является опережающее развитие человека. «Непрерывное образование (а не непрерывное обучение, как его иногда трактуют) призвано обеспечить условия для опережающего роста возможностей человека как личности на протяжении всей его жизни. Личность выступает не только продуктом культуры, но и источником ее развития» [1].

Качественное непрерывное профессиональное образование, отвечающее современным требованиям развивающегося информационного общества, необходимо вести в информационно-коммуникационной образовательной среде с использованием информационно-коммуникационных технологий и в условиях непрерывного самообразования.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) в непрерывном профессиональном образовании становятся реальностью. «В настоящее время ещё нет единой концепции использования информационных технологий в образовании, а их использование в непрерывном образовательном пространстве тем более неизбежно встречается с необходимостью разрешения целого спектра серьёзных проблем.

Встает острая проблема поиска механизма перехода от репродуктивного, ориентированного на запоминание, обучения к продуктивному, эвристическому, развивающему» [2].

В связи с этим меняются требования и к формам контроля знаний. В повседневной работе современному преподавателю важно иметь под рукой надежный инструмент, который позволяет оперативно в режиме реального времени получать результаты текущего, промежуточного и итогового контроля.

Формы контроля в системе непрерывного профессионального образования, использующиеся в практике образовательных организаций, на наш взгляд, не в полной мере отвечают современным потребностям. В связи с этим встает вопрос о внедрении новых информационных форм контроля знаний, которые должны соответствовать потребностям непрерывного профессионального образования.

Рассмотрим более подробно формы контроля знаний, которые наиболее широко используются в учебном процессе.

В данной статье мы хотим разобрать применение мобильного приложения Socratic в системе непрерывного профессионального образования.

Socrative – это система, разработанная группой специалистов, увлеченных образованием. Она позволяет преподавателям создавать упражнения или образовательные игры, которые слушатели курсов могут решать с помощью мобильных устройств, будь то смартфоны, ноутбуки или планшеты. Преподаватели могут видеть результаты слушателей и в зависимости от них изменять последующие занятия.

Слушателям не нужно создавать учетные записи. Преподаватель приглашает их через URL-адрес в комнату. Слушатели на своих мобильных устройствах входят в комнату, указывают свое имя и присоединяются к запущенному тесту.

Типы вопросов могут быть с несколькими вариантами ответов, истинным/ложным или кратким ответом, а порядок вопросов может быть перемешан для каждого слушателя.

Socrative поддерживает раздел отчетов, где преподаватели могут загрузить электронную таблицу Excel с данными об общей успеваемости. Отдельные отчеты слушателей также доступны для скачивания в формате PDF. Во время регистрации преподаватель получает возможность создать своего рода комнату, где будут храниться все его тесты, опросы, викторины. Этой комнате он присваивает уникальное имя, которое потом сообщает слушателям, так как именно оно и будет для них своего рода входом в данный сервис.

Но сначала преподаватель должен создать тест, опрос, викторину. Сервис предлагает несколько типов тестов: множественный ответ – выбор одного или нескольких ответов из предложенных (Multiple Choice), ложь/истину (True/False), короткий ответ (Short Answer), есть возможность встраивать в вопросы графику. В одном тесте могут быть вопросы разного типа, что очень удобно и актуально.

Примечательная особенность данного приложения – это Quick Question. Он позволяет слушателям ответить на вопрос с несколькими вариантами ответов, правда/ложь или открытый вопрос в режиме реального времени. Quick Question был разработан, чтобы предоставить преподавателям простой способ периодически фиксировать совокупную успеваемость в аудитории на протяжении всей лекции. Такая проверка слушателей с помощью быстрых вопросов позволяет преподавателям откорректировать дальнейшие занятия. Результаты занятий могут быть мгновенно переданы слушателям.

Еще одна возможность данного приложения – Exit Ticket – тест, который запускается в конце урока. Это дает слушателям возможность продемонстрировать свои знания, полученные в ходе лекции, гарантируя преподавателям, что цель достигнута. Socrative рекомендует также использовать Exit Ticket для корректировки домашних заданий или устранения ошибок.

Space Race позволяет преподавателям составлять викторину, чтобы отдельные слушатели или команды могли соревноваться друг с другом.

Когда слушатель или команда отвечает на каждый вопрос викторины, выбранный ими аватар продвигается вперед в гонке. Слушатели или команда, которые правильно ответят на наибольшее количество вопросов в течение указанного периода времени, побеждают в гонке.

С помощью данного приложения преподаватель может создавать опросники с открытыми вопросами и тесты с вариантами ответов. По мере начала выполнения теста преподаватель видит всех слушателей, приступивших к его выполнению. Далее преподаватель может отсортировать их по проценту выполнения заданий всего теста или по результативности выполнения теста. Результаты ответов слушателей сразу же обрабатываются программой. В ходе работы с приложением у преподавателя есть возможность получать статистику по каждому слушателю и сводную таблицу результатов. Результат опроса виден как преподавателю, так и слушателям (по их желанию) в режиме реального времени.

В итоге есть статистика по каждому слушателю и сводная таблица результатов. В полученном отчете в виде таблицы преподаватель может видеть, какие разделы материала вызывают наибольшее затруднение у слушателей, насколько успешно усвоены те или иные темы.

Преподавателями кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования ЛГУ им. А.С. Пушкина были составлены и проведены опросы и тесты с использованием мобильного приложения Socrative в группах слушателей, обучающихся по программе переподготовки «Управление образованием». Тесты были разработаны по следующим дисциплинам: «Психология управления в образовательном учреждении», «Основы государственного и муниципального управления», «Деловые коммуникации в управлении образовательным учреждением», «Документационное обеспечение управления в образовательном учреждении».

В ходе проведенного тестирования были выявлены следующие недостатки:

- при первом использовании данного приложения не все возрастные категории слушателей могли своевременно подключиться к тестовому заданию, что говорит о недостаточном уровне владения компьютерными технологиями;

- были выявлены некоторые недостатки в составлении тестовых заданий, требующие их дальнейшего совершенствования. Например, если слушатели в открытом типе вопросов отвечали существительным во множественном числе, а ответ предполагал существительное в единственном числе, то ответ засчитывался как неверный.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что для преподавателя данное мобильное приложение является отличным помощником при проведении тестов, опросов, а также дистанционном обучении, так как не надо тратить время на проверку работ, все работает в онлайн-режиме. Да, предварительно надо затратить время и усилия на разработку тестов,

подбор нужных заданий. Мобильное обучение и, в частности, бесплатные сервисы, программы и мобильные приложения становятся неотъемлемой частью современного непрерывного профессионального образования.

Использование новых информационно-коммуникационных форм контроля знаний в непрерывном образовании открывает новые возможности, основными из которых являются: расширение доступа к учебно-методической информации; организация оперативной консультационной помощи; повышение индивидуализации обучения, развитие базы для самостоятельного обучения; обеспечение проведения виртуальных учебных занятий в режиме реального времени; организация совместных исследовательских проектов; моделирование учебно-исследовательской деятельности; формирование сетевого сообщества преподавателей и слушателей и др.

Список литературы

1. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: моногр. – М., 2019.
2. Соловьёв Э.Д. Информационно-образовательные технологии в системе непрерывного образования // Роль непрерывного образования для всех в развитии регионов в начале XXI в. в свете рекомендаций ЮНЕСКО и МОТ (Сеул+5): сб. науч. докл. междунар. науч.-практ. конф. ЮНЕСКО, Москва, 21–25 июня 2014 г.

А. В. Ничагина

Инновационные методы выявления у студентов уровня готовности к овладению понятийным аппаратом Федеральной программы

Важным нововведением 2022 г. является принятие Федеральной основной образовательной программы (ФООП), которая разработана в соответствии с внесенными изменениями в Закон «Об образовании в Российской Федерации» [8], и с сентября этого же года впервые в нормативном поле появилось определение понятия ФООП (ст. 2, п. 10.1).

Закрепление новых терминов и понятий в нормативно-правовых актах несомненно привело к обновлению понятийно-терминологического аппарата дидактики. Практика показывает, что начиная с 2020 г. отмечается разрастание педагогического тезауруса [3], при этом рост числа новых терминов, связанный с качественной трансформацией, получил условное название «терминологическое возрождение» [2]. Поэтому возникает потребность в подготовке будущего педагога, способного решать все возникающие в профессиональной деятельности задачи на научном уровне, что, в свою очередь, обуславливает необходимость свободного владения педагогическими понятиями, умением грамотно работать с информационными источниками [7].

Следовательно, в настоящее время актуальным остается вопрос: какими понятиями должен владеть педагог, чтобы успешно реализовать требования Федеральной программы? *Целью* данной статьи является: выявление уровня готовности студентов к овладению понятийным аппаратом Федеральной программы посредством онлайн-сервисов.

Термин *«понятийный аппарат»* трактуется как совокупность категорий и понятий, образующих определенную систему, которая составляет основу теоретических знаний педагога, т.е. понятийный аппарат «является фундаментом, на основе которого развивается педагогическая направленность мышления учителей» [1, с. 44].

Следовательно, *владение понятийным аппаратом Федеральной программы* – это часть общепедагогических знаний педагога, которые помогают ему в решении образовательных задач, а также способствуют успешному выполнению трудовых функций и различных видов педагогической деятельности по реализации основных образовательных программ любого уровня общего образования.

При рассмотрении категории *«готовность к овладению понятийным аппаратом»* мы учли, что данное понятие является составной частью готовности к педагогической деятельности и понимается как целостное образование личности, включающее в себя мотивационный, содержательный и операционный компоненты (А.И. Мищенко, В.А. Сластенин). На основе заявленных критериев выделили четыре уровня, которые подробно описаны в нашем исследовании [5].

В рамках данной статьи рассмотрим понятийный аппарат педагога дошкольной образовательной организации. За последний год на понятийную систему дошкольного образования повлияло внедрение новых нормативно-правовых актов: Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ [8]; Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809; приказы Министерства просвещения РФ от 08.11.2022 № 955, от 24.11.2022 № 1022 и от 25.11.2022 № 1028 [6].

Стратегическим ориентиром образовательной политики 2023 года является Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО, Федеральная программа). После вступления Федеральной программы в силу (от 28 декабря 2022 г., рег. № 71847) мы провели пилотажное исследование с целью определения готовности бакалавров к овладению понятийным аппаратом ФОП ДО.

В феврале 2023 г. были опрошены студенты выпускного курса заочного отделения по направлению подготовки 44.03.01 «Дошкольное образование». В качестве инновационного метода сбора первичной информации использовались онлайн-опрос и онлайн-тестирование, созданные на интернет-сервисах от корпорации «Российский учебник».

С целью определения уровня развития *мотивационного* компонента предложили анкету (<https://onlinetestpad.com/42qcbh5bbnsoi>). Опрошенные отметили, что необходимость в применении нормативно-правовых документов в первую очередь возникла в ходе педагогической практики и

при написании курсовой работы (46,7 %); 26,7 % студентов уточнили, что только при подготовке к практическим занятиям; а 13,3 % считают, что потребуется только при написании выпускной работы, столько же (13,3 %) ответили, что нет такой потребности.

Для оценки уровня развития *содержательного* компонента, мы посчитали необходимым экспертным путем определить основные понятия ФОП ДО [6]. Всего было выделено 58 терминов, поэтому весь понятийный аппарат педагога мы условно разделили на три группы: фундаментальные (связаны с образовательной политикой РФ), ведущие (которые выходят за рамки ДО), основополагающие (связаны непосредственно с профессиональной деятельностью воспитателя). Особое внимание уделили терминологии последней группы, основные понятия и сокращения которой поясняются в методических рекомендациях [4].

Далее респондентам было предложено:

- пройти онлайн-тест (<https://attestatika.ru>) от Центра развития компетенций «Аттестатика» с целью определить уровень знаний о современных тенденциях обновления дошкольного образования;
- разложить онлайн-карточки, с помощью которых студенты самостоятельно определяли понятные и непонятные для них сокращения (<https://learningapps.org/watch?v=pzjtkwg0523>);
- выполнить онлайн-тест с пояснением основных сокращений и терминов ФОП ДО (<https://onlinetestpad.com/poxhpsz2ut6niu>).

При анализе ответов мы выявили несоответствие между субъективным опытом испытуемых и научным содержанием знаний документа, т.к. часть бакалавров (33,3 %) показали результат ниже среднего уровня, а остальные (66,7 %) – только среднего уровня.

Оценивая уровень развития *операционного* компонента, мы проанализировали отчеты по преддипломной практике с целью выяснить способность выпускников использовать терминологию документа; а также умение решать педагогические задачи, ссылаясь на статью ФОП.

Подсчет частоты терминов в тексте мы определили с помощью онлайн-калькулятора (bname.ru), затем проанализировали определение данных понятий. В итоге были получены следующие результаты: все студенты (100 %) используют ФГОС ДО (Стандарт), часть из них (13,3 %) не забыли про Федеральный закон № 273. Часто используемыми терминами являются «воспитание», «развитие», «виды детской деятельности», «игра», «занятие», «ценности», «развивающая среда», «наблюдение», но при этом только у 6,7 % опрошенных предложена характеристика из актуального документа.

Исследование по выявлению уровня готовности бакалавров к овладению понятийным аппаратом Федеральной программы показало, что на высоком уровне – 6,7 % опрошенных; на среднем – 13,3 %; на уровне ниже среднего – 53,3 %; на низком уровне – 26,7 % студентов.

Следовательно, данная проблема существует и актуальна, а решение её видится нам в изучении учебного курса Б1.О.05.03 «Моделирование образовательных программ», профиль «Дошкольное образование» (6 семестр), направленный на формирование компетенций (УК-1; ОПК-2; ПК-2; ПК-3; ПК-4; ПК-5), реализация которого началась в марте 2023 г.

Список литературы

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Вейдт В.П. Проблемы современной педагогической терминологии // Калининградский вестник образования: научно-методический электронный журнал. – 2020. – № 4. – С. 4–14.
3. Даутова О.Б. Систематика понятийно-терминологического аппарата дидактики как предпосылка обновления содержания педагогического образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – № 1(29). – С. 20–29.
4. Методические рекомендации по реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования. – М., 2023. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/8a9cc6ca040d8c6dd31a077fd2a6e226>
5. Ничагина А.В. Готовность педагога к нормативной деятельности как основное требование профессионального стандарта // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2018. – № 2. – С. 291–299.
6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования».
7. Сельдемирова Р.А. Проблема работы студентов с понятийным аппаратом // Образование. Карьера. Общество. – 2020. – № 1(64). – С. 3–4.
8. Федеральный закон от 24.09.2022 № 371-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и статью 1 Федерального закона «Об обязательных требованиях в Российской Федерации».

П. А. Ноздров

Стратегии согласования планируемых результатов обучения с содержанием дисциплин и контролем их освоения на примере ступени высшего образования

В соответствии с федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ, а также приказом Минобрнауки РФ от 06.04.2021 № 245 при разработке содержания образовательных программ подразумевается определённый уровень свободы. Таким образом, допускается возможность не только предоставления элективных дисциплин, но и спецификация содержания, методов и форм для достижения планируемых результатов освоения образовательных программ. Данный фактор позволяет осуществлять выбор наиболее адекватных стратегий разработки программ в зависимости от поставленных образовательной организацией целей и задач, а именно согласования результатов их освоения (формирования и развития компетенций) с содержанием преподаваемых дисциплин и соответствующим контролем.

В данной статье рассматриваются различные *стратегии* к указанному согласованию, *основанные на количестве развиваемых компетенций на дисциплину обучения и возникающих при этом проблемах с содержанием дисциплины и объективным контролем развития компетенций.*

Проблематика осуществления контроля достижения образовательных результатов в настоящем исследовании ограничена следующими категориями: *количество заданий, валидность заданий.*

На основе современной компетентностной парадигме и представленных выше категориях проблема контроля дисциплин, оценивающих развитие одной компетенции по сравнению с несколькими, заключается в разработке значительного количества заданий, что создаёт объёмную базу заданий, но может снижать целостность оценивания, так как проверка осуществляется в отрыве от других компетенций [1]. Данный аспект может негативно влиять и на разнообразие форм обучения и на содержание дисциплины, так как зачастую организация обучения выстраивается под планируемые образовательные результаты и те формы внутреннего и внешнего контроля, которые предполагаются в процессе и по окончании обучения дисциплине [2; 3].

С другой стороны, проблема осуществления контроля достижения образовательных результатов в дисциплинах, содержащих развитие нескольких компетенций, заключается в установлении объективного оценивания. Так, недостаточная развитость одной компетенции может снизить качество реализации другой, тогда как отдельная проверка последней может продемонстрировать более объективные результаты.

К примеру, недостаточное знание специальной терминологии по одной из ОПК¹ может негативно повлиять на демонстрацию способности к системному и критическому мышлению (УК-1) по причине ошибок в интерпретации заданий, а не низкой развитости УК². Также задания, включающие специфические проверки знаний по ОПК, могут быть выполнены хуже, если они будут даваться на иностранном языке (УК-4). Данное положение подтверждается исследованиями групп, в которых обучались носители языка и дети мигрантов [4; 5]. Последние могли продемонстрировать менее высокие результаты по точным наукам на иностранном для них языке, чем их одноклассники – носители языка, при этом лучше выполняя те же задания на родном языке.

Таким образом, анализ проблемы контроля достижения образовательных результатов, выраженного в оценке развитости компетенций, продемонстрировал определённые ограничения:

¹ ОПК – общеобразовательная компетенция (здесь и далее приведены примеры из ФГОС ВО (3++) уровня бакалавриата по направлению Педагогическое образование, 44.03.01-5).

² УК – универсальная компетенция.

•если цель обучения дисциплине включает развитие нескольких компетенций, то количество заданий для контроля достижения образовательных результатов либо увеличивается пропорционально числу компетенций, либо разрабатываются задания, контролирующие процесс развития нескольких компетенций в одном оценивании;

•если цель обучения дисциплине включает развитие одной компетенции, то контроль и, соответственно, содержание дисциплины ограничены структурой данной компетенции;

•если задания по контролю достижения образовательных результатов включают развитие нескольких компетенций, то либо проводится более сложная проверка валидности заданий, учитывающая влияние развитости одних компетенций на демонстрацию развитости других, а также различные цели и задачи развития компетенций, либо разрабатывается большее количество заданий в оценивании, которые проверяют компетенции отдельно;

•если задания по контролю достижения образовательных результатов включают развитие одной компетенции, то проверка валидности заданий имеет более простую структуру, однако отсутствует объективная оценка взаимосвязи развиваемой компетенции с другими.

На основе проведённого анализа ограничений предлагается несколько стратегий в выборе цели и задач преподаваемой дисциплины и разработке заданий для контроля достижения образовательных результатов.

Стратегия 1. Целенаправленное развитие одной компетенции в рамках одной дисциплины. Контроль развития компетенций может содержать различные виды заданий. Более объёмные задания, включающие в себя возможность проявления оригинальности форм и творческого подхода к решению задач, разрабатываются для проверки развития только одной компетенции. Развитие минимального количества компетенций в дисциплине подразумевает меньшее количество разрабатываемых заданий и относительно простую структуру проверки валидности заданий, которая, однако, не осуществляется во взаимосвязи с другими компетенциями. Содержание дисциплины и контроль её освоения ограничены областью только одной компетенции.

Стратегия 2а. Целенаправленное развитие нескольких компетенций в рамках одной дисциплины (простая система контроля). Контроль развития компетенций может содержать различные виды заданий. Более объёмные, включающие в себя возможность проявления оригинальности форм и творческого подхода к решению задач, разрабатываются для проверки развития только одной компетенции в одном задании оценивания. Данный аспект подразумевает большее количество разрабатываемых заданий по сравнению со стратегией 2б, но относительно простую структуру проверки их валидности. Содержание дисциплины является более целостным по сравнению со стратегией 1,

однако имеет менее целостную структуру контроля по сравнению со стратегией 2б, так как развитие компетенций оценивается изолированно от других.

Стратегия 2б. Целенаправленное развитие нескольких компетенций в рамках одной дисциплины (сложная система контроля). Контроль развития компетенций может содержать различные виды заданий. Более объёмные, включающие в себя возможность проявления оригинальности форм и творческого подхода к решению задач, разрабатываются для проверки развития разных компетенций в одном задании оценивания. Данный аспект подразумевает меньшее количество разрабатываемых заданий по сравнению со стратегией 2а, но более тщательную проверку их валидности в целях соответствия структурам различных компетенций, а также максимального снижения влияния развитости одних компетенций на демонстрацию развитости других. Содержание дисциплины и контроль её освоения имеют более целостную структуру по сравнению со стратегией 1.

Описанные выше стратегии в целом отражают две противоположные идеи проверки достижения образовательных результатов: либо создание большего количества заданий и более простую проверку их валидности, однако потерю возможности оценивать развитие компетенций во взаимосвязи с другими, либо создание меньшего количества заданий с возможностью оценивать развитие компетенций во взаимосвязи с другими, однако более сложную проверку валидности.

Автору настоящей статьи представляется малоцелесообразным прибегать к стратегии 1 по причине ограничения курса развитием одной компетенции и соответствующим увеличением количества развиваемых компетенций в других дисциплинах. Данная стратегия, однако, может быть применена на элективных курсах, которые могут быть организованы по запросу одной из сторон образовательных отношений. В других случаях представляется более целесообразным развитие нескольких компетенций на одной дисциплине с применением стратегий 2б и 2а, либо их комбинированием.

Список литературы

1. Юдин В.В. Целостный подход в образовании: современное видение // Изв. ВГПУ. – 2019. – № 1 (134). С. 4–13.
2. Каграманян К.А. Содержание образования и законы его построения // Вестн. С.-Петерб. ун-та МВД России. – 2016. – № 4 (72). – С. 169–172.
3. Ноздров П.А. Сравнительный анализ международных программ и экзаменов по истории: International Baccalaureate (IB), Cambridge Assessment International Education (CAIE), College Board Advanced Placement (AP) // Преподаватель XXI в. – 2021. – № 1. – Ч. 1. – С. 36–48.
4. Swain M. (1988) 'Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning', TESL Canada journal, 6, 1, P. 68–83.
5. Coyle, Do (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning/ Do Coyle, Philip Hood, David Marsh. Cambridge University Press. – 2010.

Применение проектного метода при реализации междисциплинарности в рамках образовательной программы «Прикладная информатика»

Современные условия цифровизации экономики формируют устойчивый тренд – возрастающая необходимость в специалистах информационно-технологического профиля [4]. В контексте данной статьи под цифровизацией деятельности организации понимается внедрение цифровых инструментов и технологий, обеспечивающих не только повышение её эффективности, но и интеграцию данных предметных областей, к которым она относится, со смежными.

Государству и бизнесу необходимы ИТ-специалисты, готовые к вызовам современного времени, готовые решать задачи цифровизации. Это предположение подтверждается федеральным проектом «Кадры цифровой экономики» в рамках национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», в соответствии с которой уже в 2022 г. более 117 тыс. чел. принято на бюджетные места по ИТ-специальностям в вузы, а к 2024 г. на обучение планируется принять не менее 500 тыс. чел. [3]. Необходимо отметить, что Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина также участвует в подготовке специалистов в области информационных технологий, реализуя образовательные программы «Прикладная информатика в цифровой экономике» на уровне среднего профессионального образования (программа подготовки специалистов среднего звена) и высшего образования (программы подготовки бакалавров и магистров).

Поставленные государством задачи необходимо решать не только количественными показателями выпускников по соответствующим направлениям профессиональной подготовки, но и качественными. Крайне важным вопросом является готовность выпускников профессиональных образовательных программ в области информационных технологий к решению соответствующих задач.

Анализ рынка труда показывает определенные сложности молодых специалистов в вопросе трудоустройства. Данные Росстата на 2019 г. указывают на высокий уровень безработицы среди молодых специалистов, процент их превышает на 13 пунктов процент безработных специалистов с опытом работы, в то же время отмечается высокая конкуренция среди молодых специалистов за рабочее место: почти 10 чел. претендуют на одно рабочее место [1].

Таким образом, одна из главных задач современного профессионального образования – подготовка конкурентноспособного молодого специалиста [6], готового выполнять свои трудовые функции на рабочем месте, а значит крайне важно в процессе обучения сближать учебную и производственную деятельность.

Для нахождения способа решения описанных выше задач авторы статьи решили провести экспериментальную работу с обучающимися четвертого курса бакалавриата по направлению 09.03.03 «Прикладная информатика» (профиль «Прикладная информатика в цифровой экономике») в Ленинградском государственном университете им. А.С. Пушкина.

Согласно учебному плану на четвертом курсе, в программу обучения входят такие дисциплины, как «Проектный практикум», «Управление ИТ-проектами», «Интернет-программирование», «Основы веб-дизайна», «Программная инженерия». В соответствии с ФГОС ВО и рабочими учебными программами учебная дисциплина «Проектный практикум» формирует такие профессиональные компетенции обучающихся, как: ПК-1 – способность проводить обследование организаций, выявлять информационные потребности пользователей, формировать требования к информационной системе и ПК-4 – способность составлять технико-экономическое обоснование проектных решений и техническое задание на разработку информационной системы. В то же время учебная дисциплина «Управление ИТ-проектами» также формирует указанную выше ПК-1 и еще одну профессиональную компетенцию – ПК-5 – способность моделировать прикладные (бизнес) процессы и предметную область.

Учебные дисциплины «Основы веб-дизайна» и «Интернет-программирование» направлены на обучение студентов реализации веб-проектов, первая из которых – разработка пользовательских интерфейсов приложений, а вторая – реализация функциональных характеристик приложений. В рамках дисциплины «Программная инженерия» студенты знакомятся и применяют методы обеспечения качественных характеристик программного обеспечения. Данные дисциплины участвуют в формировании профессиональной компетенции ПК-2 – способности разрабатывать и адаптировать прикладное программное обеспечение.

Таким образом, выполняемый междисциплинарный проект охватывает все этапы жизненного цикла разработки цифрового решения от анализа потребностей заказчика до проектирования и реализации ИТ-решений.

Авторами статьи было решено провести эксперимент с применением проектного метода, который, по мнению ученых, позволяет охватить сразу несколько дисциплин, носит долгосрочный характер и служит для сближения учебных и производственных задач [1]. Также проектный метод позволяет обучающимся применить свои знания, умения и навыки в условиях выполнения реальных задач [2]. Перед обучающимися ставилась сквозная учебная задача-проект, которая охватывала все перечисленные дисциплины. Проект подразумевал поэтапную реализацию ИТ-решения. Была смоделирована ситуация, в которой к разработчику обращается компания для решения своих определенных потребностей в области цифровизации бизнес-процессов. Примерный спектр возможных задач цифровизации был согласован с ИТ-компаниями, являющимися

партнерами университета по организации практик студентов направления подготовки 09.02.03 «Прикладная информатика».

Обучающиеся были разделены на подгруппы по 3–4 чел., в рамках практических и лабораторных работ обучающиеся поэтапно реализовывали свои проекты в подгруппах. Этапы реализации включали в себя:

- 1) анализ поставленной задачи и рассмотрение предметной области, формирование цели и задач проекта;
- 2) планирование проекта, определение концепции ИТ-решения, формирование функциональных характеристик ИТ-решения;
- 3) проектирование ИТ-решения, составление технического задания;
- 4) реализацию и тестирование ИТ-решения, представление проекта.

Первые три этапа были осуществлены в рамках дисциплин «Основы управления ИТ-проектами», «Проектный практикум», последний этап – в рамках дисциплин «Основы веб-дизайна», «Интернет-программирование» и «Программная инженерия».

Описанный подход позволил не только сформировать у обучающихся необходимые компетенции, но и продемонстрировал им непосредственно производственные задачи, с которыми они столкнутся, будучи молодыми специалистами, на рабочих местах, позволил углубить понимание обучающимися своей будущей профессии.

Промежуточные результаты эксперимента и опросы студентов показали, что реализация таких проектов, приближенных к реальным производственным задачам, повышает их интерес к обучению, повышает стремление к получению практических результатов обучения, заставляет использовать полученные знания на практике.

Итоговые результаты будут проанализированы после окончания экспериментальной работы со студентами и представителями потенциальных работодателей.

Список литературы

1. Казун А.П., Пастухова Л.С. Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран // Образование и наука. – 2018. – № 2. – С. 32–59.
2. Копышева Т.Н., Митрофанова Т.В., Фадеева К.Н. Применение проектного метода при обучении бакалавров прикладной информатики в рамках реализации компетентностного подхода // Вестн. ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 4 (100). – С. 185–190.
3. Цифровая экономика РФ [Электронный ресурс]. – URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/>
4. Чернышенко Д. России дополнительно необходимо 150 тыс. ИТ-специалистов // Цифровая экономика 2024 [Электронный ресурс]. – URL: <https://digital.ac.gov.ru/news/5015/>
5. Подцероб М. Что рынок труда предлагает молодым специалистам // Ведомости. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.vedomosti.ru/career/articles/2020/02/26/823896-что-рынок-труда-предлагает-молодым-специалистам>.
6. Шафранов-Куцев Г.Ф., Ефимова Г.З. Место системы профессионального образования в формировании конкурентоспособности выпускников // Образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 139–161.

Системный подход к аттестации учителей географии образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области

Аттестация педагогических работников всех уровней и систем образования всегда остается и будет актуальной в рамках законодательной основы и требований к профессиональной квалификации. Современная система образования диктует свой системный подход к аттестационным процедурам получения или повышения квалификационной категории учителей. Профессиональный стандарт педагога является рамочным документом, но дает четкое представление о квалификации и профессиональной компетентности учителя.

Для каждого педагогического работника вопрос об аттестации, подтверждении или повышении квалификационной категории является болезненным. Педагоги отмечают в данном процессе бюрократическую основу, но этого невозможно избежать. Важно понять, является ли данный процесс аттестации для получения и повышения квалификационной категории системообразующим для развития профессионализма учителя географии [1].

Системный подход к аттестации учителей географии образовательных учреждений Санкт-Петербурга и Ленинградской области заключается в высокой результативности аттестационного процесса для развития профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Аттестация учителя-предметника всегда должна включать в себя системный подход, чтобы сам этот процесс был продуктивным и мог способствовать дальнейшему профессиональному развитию педагога [4].

Мы рассматриваем системный подход к аттестации учителей географии Санкт-Петербурга и Ленинградской области, так как региональный компонент может четко отражать причинно-следственную связь проблем аттестации и их решения для достижения результата на региональном уровне. Аттестация работников региональной сферы образования может разделяться на два типа:

- 1) на соответствие занимаемой должности,
- 2) на установление квалификационной категории.

В первом случае процедура по установлению соответствия занимаемой должности работником является обязательным и в каком-то роде формальными, но эта процедура очень важна для того, чтобы определить, а может ли данный человек занимать такую должность и есть ли у него подходящий уровень образования, квалификация и профессиональные качества [2].

Процесс аттестации для учителей географии должен быть системным процессом, в котором результат является главным, но не стоит отбрасывать в сторону системную деятельность. Она отражается в

готовности педагога пройти аттестацию для подтверждения соответствия занимаемой должности или на получение квалификационной категории. Сам процесс – длительный и всегда бюрократизированный. Одним из проблемных аспектов является подготовка индивидуальной папки педагога для аттестации. Системный подход в таком случае работает на поиск конструктивного решения: как упростить аттестационный процесс. Проходя аттестацию, педагог выполняет ряд требований и критериев, которые показывают промежуточный результат работы учителя и учеников. Критерии для получения квалификационной категории различные.

1. Результаты освоения обучающимися, воспитанниками образовательных программ и показатели динамики их достижений (результаты освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторинга, результаты участия обучающихся в предметных олимпиадах, конкурсах, соревнованиях и др.) [5].

2. Вклад в повышение качества образования, распространение собственного опыта, использование новых образовательных технологий (наличие опубликованных собственных методических разработок, статей, научных публикаций, выступления на научно-практических конференциях, семинарах и т. п.).

3. Критерии и показатели, дающие дополнительные баллы (наличие опубликованных учебно-методических пособий и др.) [5].

В настоящее время сумма баллов за вышеперечисленные критерии в определении квалификационной категории для учителя:

- 1) первая квалификационная категория (170 баллов и выше),
- 2) высшая квалификационная категория (360 баллов и выше) [5].

Все критерии отражают фактический результат педагога за определенный период работы, но именно в этом результате скрыто развитие профессионализма или совершенствование педагогического мастерства учителя. Выполняя данные критерии, педагог выполняет ряд функций, направленных на развитие навыков выступления на конференциях и публикационной активности, наставнические навыки в подготовке обучающихся к конкурсам, олимпиадам и т. д.

В конкурсах и олимпиадах педагог является наставником, который должен подготовить ученика к выступлению, данный процесс является энергозатратным для учителя и ученика, так как для достижения высокого результата в подготовке участника нужно потратить много внеурочного времени. Конкурсы и олимпиады по географии зачастую связаны работой с географическими картами, графическими ресурсами и др.

Проблематикой для учителя является участие самого педагога в профессиональных конкурсах (конкурсы профессионального мастерства). Учитель тратит в среднем от 20 до 50 % рабочего времени для подготовки и участия в таких конкурсах. Важным в таком случае является высокая мотивация и желание педагога приобрести или поделиться своим профессиональным опытом с педагогическим сообществом [3].

Как показывает практика, педагоги относятся к аттестации очень болезненно, мотивационный компонент приводится только с разных сторон, а чтобы пройти аттестацию на получение или подтверждение квалификационной категории в аттестационный процесс нужно внедрять системный подход.

Мотивационный компонент получения первой или высшей квалификационной категории заключается в материальном и нематериальном аспектах. Под материальным аспектом понимается, увеличение повышающего коэффициента, так на 2022 г.:

- 1) за соответствие занимаемой должности – 1,10;
- 2) за первую квалификационную категорию – 1,20;
- 3) за высшую квалификационную категорию – 1,30.

Второй компонент (нематериальный аспект) заключается в аттестационном процессе как основе развития профессиональных качеств педагога. Аттестация является важным звеном, которое показывает результат работы учителя за текущий аттестационный период. Такой подход всегда подталкивает учителя к совершенствованию своих профессиональных навыков, направленных на результат. Результат в данном случае отражается в успешности освоения учащимися образовательных программ, получения географических знаний, умений и навыков.

Для учителя географии важно рассматривать процесс аттестации на квалификационную категорию через призму высокого результата деятельности ученика. Именно так учитель показывает результат своей системной работы, а чтобы показатель был высоким, нужно процесс аттестации встроить в каждый урок и в каждую тему урока, такой подход важен для развития познавательной активности ученика, а если ученику интересно учиться и интересен предмет, то участвовать в конкурсах и олимпиадах обучающемуся будет в радость. Важно отметить комфортность данного процесса и для учителя, и для ученика, нужно создавать такую комфортную среду обучения, чтобы участники процесса смогли получать от этого пользу как в профессиональном развитии, так и в развитии познавательного интереса и мировоззрения.

Таким образом, аттестация педагогических работников на получение или повышение квалификационной категории является системообразующим фактором в развитии профессиональной компетентности и педагогического мастерства. Требования к профессионализму учителей географии должно повышаться, но этот рост должно быть объективным и отражать заказ общества и государства. Педагог должен всегда стремиться к важному показателю своей профессиональной деятельности, таким показателем в современной системе образования является результат. Выполнение целей и задач педагогической деятельности приводит к качественному результату профессиональной деятельности педагога.

Список литературы

1. Горшков А.С. Порядок проведения аттестации педагогических работников: анализ и предложения по совершенствованию // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 1 (120). – С. 27–31.
2. Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психол. наука и образование. – 2019. – Т. 24. – № 1. – С. 5–30.
3. Федоров О.Д. Моделирование аттестации учителей в непрерывном педагогическом образовании // Сибир. учитель. – 2021. – № 1 (134). – С. 62–71.
4. Шарина Д.А. Аттестация педагогических работников как фактор развития профессиональной компетентности педагога в условиях реализации требований профессионального стандарта педагога // Вестн. Бурятского гос. ун-та. Образование. Личность. Общество. – 2015. – № 1. – С. 39–42.
5. Формы экспертных заключений об уровне профессиональной деятельности педагогического работника образовательного учреждения // Аттестация педагогических работников / Комитет по образованию Санкт-Петербурга [Электронный ресурс]. – URL: <https://k-obr.spb.ru/napravleniya-deyatelnosti/pedagogicheskie-kadry/attestaciya-pedagogicheskikh-rabotnikov/> (дата обращения: 05.02.2023).

М. Н. Попова

Наставничество как стратегия непрерывного образования в области финансовой грамотности

«Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета» – слова выдающегося педагога Константина Дмитриевич Ушинского. В современном образовании важен не сам процесс формирования у обучающихся знаний, как набора сведений о мире, а способность применять полученные знания в обычной жизни. Если рассмотреть результаты международных исследований функциональной грамотности, то можно увидеть не только результаты обученности школьников, но и получить информацию о слабых местах в системе образования данной страны. По итогам исследования PISA 2015, 2018 и 2021 годов российские школьники показали низкие результаты по функциональной грамотности, за исключением только финансовой грамотности. В современных учебниках нет практико-ориентированных задач, отсутствуют задания на межпредметные связи, но и многие педагоги испытывают сложности при самостоятельной подготовке таких заданий. Составление заданий на развитие критического мышления на уроках естественно-научного цикла и математической грамотности на предметах гуманитарного цикла – это очень большая проблема, и помочь могут наставники, причем не только из числа педагогов, но и специалисты других областей: психологи, социологи; очень полезно сотрудничество с маркетологами и специалистами PR и SMM. В между-

народной практике социальное партнёрство в области профессионального образования используется для повышения эффективности образования и удовлетворенности спросом на рынке труда, именно работодатель оценивает практическую подготовку выпускника и его готовность к выполнению его профессиональных задач.

Финансовая грамотность – лидер среди остальных направлений функциональной грамотности по количеству программ обучения, учебно-методического потенциала, в том числе с использованием цифровой образовательной среды. В нашем городе уже третий год проводится конкурс методических разработок по финансовой грамотности, а в этом году впервые проведен всероссийский конкурс. Рабочие программы, методические разработки уроков и дистанционных занятий, создание цифровых продуктов представляют педагоги всех уровней не только школ, но и дошкольных учреждений и представители СПО нашего города. За последние три года наши педагоги значительно повысили свой уровень, жюри зачастую бывает сложно сделать выбор. Автор статьи так же присутствует в списке победителей и призеров на протяжении этого времени. С каждым годом увеличивается число участников, однако удалось выделить определенный дефицит педагогов, поэтому очень важно учитывать при составлении программ повышения квалификации или переподготовки специалистов в области финансовой грамотности следующие факторы:

- недостаточный методический арсенал технологий по достижению образовательных результатов;

- низкий уровень владения различными способами оценивания и диагностики образовательных результатов;

- недостаточное владение формами организации продуктивного взаимодействия обучающихся между собой, а также учителя с обучающимися;

- недостаточная готовность к конструированию образовательного процесса на основе проектных технологий;

- недостаточный уровень компьютерной грамотности в области использования различных открытых информационных ресурсов по финансовой грамотности;

- недостаточное использование возможностей интеграции с другими учебными предметами;

- проектирование и управление учебной деятельностью на основе действующих нормативных документов.

Наставничество - универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве. [1] В современном понимании наставничество – это универсальная модель построения отношений внутри образовательной организации. Наставник должен стать для подопечного тем, кто будет поддерживать его на пути социализации, взросления, поиска жизненных

ценностей и идеалов. [4] Таким помощником может стать успешный профессионал в своем деле, поэтому модели наставничества «социальный партнер – ученик» и «социальный партнер – педагог» показывают свою высокую эффективность при развитии функциональной грамотности школьников. [2] Все больше специалистов IT компаний, маркетинговых и PR агентств привлекаются к работе со школьниками, организуются конкурсы блогеров-финансистов, где автор является наставником начинающих блогеров, уже в этом году был получен первый диплом победителя. Министерство финансов проводит конкурс «Твой бюджет в школах», чтобы научить детей бюджетному финансированию, вырастить думающих граждан, которые хотят принимать активное участие в жизни своей страны, умеющих нести ответственность за свои действия. Активное сотрудничество с организаторами таких мероприятий также позволяет развиваться в данной области не только школьникам, но и педагогам и родителям. Сегодня наставничество является эффективной социально-педагогической технологией сопровождения детей и молодежи.

Развитие системы непрерывного педагогического образования требует формирования педагога, способного адаптироваться к изменяющимся условиям социально-экономического развития общества, а также уметь реализовывать инновационные технологии, осуществлять в своей деятельности непрерывное саморазвитие и самообразование [3]. В такой адаптации могут помочь социальные партнеры и специалисты-наставники из других областей экономики, именно поэтому, по нашему мнению, наши школьники и показывают стабильно хорошие результаты по финансовой грамотности, ведь именно специалисты в этой области чаще стали работать со школьниками и педагогами. Программа по изучению финансовой грамотности стала обязательной для всех школ, изучение будет проходить не только на внеурочных занятиях, но и при изучении предметов школьного цикла: математики, географии, ОБЖ и даже английского языка. Положительный опыт необходимо расширять и на другие виды функциональной грамотности, тогда мы сможем совместными усилиями выполнить указ президента о вхождении в мировые лидеры по развитию функциональной грамотности.

Список литературы

1. Льюис Г. Менеджер-наставник. – М.: Изд-во Баланс-клуб, 2002. – 192 с.
2. Волкова Н.А., Сычева И.В. Наставничество в школе как ресурсная среда для развития компетенций обучающихся // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2022. – № 2. – С. 18–21.
3. Адольф В.А. Организационно-методическое обеспечение профессиональной подготовке будущих педагогов // Народное образование. – 2022. – № 3. – С. 115–120.
4. Фредрикссон Е.А., Бойко Д.П., Кузина Т.М. Вместе к вершинам мастерства! // Академический вестник. Вестник СПб АППО. – 2022. – № 2. – С. 65–70.

Использование технологии «Веб-квест» при формировании исследовательской компетентности учащихся

В основе Стандарта нового поколения лежит системно-деятельностный подход, главной целью которого является обеспечение самоопределения и самообразования личности, способной осуществлять познавательную и исследовательскую деятельность. Это требует создания в образовательной практике определенных условий для включения учащихся в активную учебно-исследовательскую деятельность.

Исследовательская деятельность – это творческая деятельность, через которую учащиеся могут открывать новые знания, постигать тайны окружающего мира. Она обеспечивает условия для продуктивного развития ценностного, интеллектуального и творческого потенциала, является средством активизации учащихся, формирования у них интереса к изучаемому материалу, позволяет существенно расширить рамки новых знаний, формирует предметные и общие умения.

Данные исследований основ организации учебно-исследовательской деятельности, описанных А.Н. Поддьяковым, А.И. Савенковым, различных аспектов исследовательской деятельности учащихся Л.А. Казанцевой, Т.А. Камышниковой, Г.В. Макотровой, вопросов развития исследовательских умений А.Г. Иодко, О.И. Миторош, В.П. Ушачева говорят о возможности успешного обучения некоторым элементам учебного исследования уже на начальном этапе школьного образования.

Однако проблемам организации исследовательской деятельности учащихся, поиска форм и методов организации выше обозначенной деятельности при изучении различного материала, при обучении иностранному языку, в частности, в образовательном пространстве современной школы не уделено достаточного внимания.

Становится очевидным противоречие между гуманистической ценностью исследовательской деятельности и недостаточной разработанностью в педагогической практике условий становления учебно-исследовательской работы на занятиях по обучению иностранному языку для практического применения в образовательном процессе массовой школы.

Таким образом, актуальность исследования обоснована:

- социальным заказом на творческую, самостоятельную личность;
- потребностью современной школы в развитии умений исследовательской деятельности у обучающихся;
- необходимостью обогащения практики организации исследовательской деятельности в учебном процессе изучения иностранного языка.

Одним из инновационных решений данной проблемы, на наш взгляд, является применение на уроках иностранного языка технологии «Веб-квест». Данная технология позволит разнообразить учебный процесс,

подключить познавательную и исследовательскую деятельность учащихся на занятиях [4, с. 540].

Создателем технологии «Веб-квест» стал профессор образовательных технологий государственного университета Сан-Диего в США Берни Додж. В основу данной технологии автором было заложено учебное задание, для выполнения которого учащиеся должны были осуществить поиск по информации, содержащейся в интернет-источниках. Толчком для создания данной технологии для Берни Доджа стало осознание того, что студенты необдуманно используют поиск информации в Интернете, где можно наткнуться на недостоверные и неподходящие для определенных учебных целей сведения. При этом преподаватели никак не могут управлять этим процессом, равно как и контролировать. При создании же задания по технологии «Веб-квест» преподаватель уже сам предоставляет студентам качественные и релевантные ссылки для поиска [8].

Технология «Веб-квест» включает два вида веб-квестов:

- кратковременные веб-квесты продолжительностью 1–3 занятия (ознакомление и анализ информации);
- долгосрочные веб-квесты длительностью от 1 недели до учебного года (глубокий анализ и синтез информации, на основе чего создается новый продукт) [5].

С момента появления в системе образования технологии «Веб-квест» многие исследователи пытались разработать требования к ее составляющим, к структурированию заданий.

Сегодня технология «Веб-квест» – это структурированный преподавателем Интернет-проект, основанный на идеях проблемного и исследовательского обучения, объединяющий в себе совокупность методов и приемов, направленных на развитие таких операций мышления как анализ, синтез, систематизация, сравнение, обобщение [3, с. 104].

Технология «Веб-квест» имеет четкую структуру, что отличает ее от традиционных технологий и от простых симуляций (воображаемых ситуаций) [6, с 54; 7, с. 55]:

1. Введение. Во введении обычно содержится тема веб-квеста, даются справки по сути информации, на основе которой предполагается выполнение заданий.

2. Мотивирующее и яркое задание для участников. В задании должен быть четко прописан результат, к которому необходимо прийти по окончании квеста. Задание может представлять собой предысторию, знакомство с героями и основываться на реальных событиях, либо на произведении, знакомом студентам. На этом этапе начинается непосредственно ролевая игра.

3. Процессуальный этап веб-квеста. На этом этапе перед участниками прописываются исследовательские задачи, решение которых предполагает переход по заранее проверенным и представленным преподавателем Интернет-ресурсам в виде интерактивных заданий (рис. 1).

Здравствуйте! Меня зовут ВАЛЛ-И, и я робот.



Я живу на планете Земля с двумя моими друзьями в 2775 году.
Моя работа - уплотнять старый мусор и очищать планету.



Мне нравится моя работа, но иногда мне нужно расслабиться. Можете ли вы помочь мне найти какое-нибудь интересное хобби, которым можно заниматься после работы? Я буду вам благодарен!
Давайте поможем ему!

Hello! My name is WALL-E and I am a robot.



I live on planet Earth with my two friends in the year 2775.
My job is to compact old garbage and to clean up the planet.



I like my job, but sometimes I need to relax. Can you help me find some interesting hobbies to do after work?
I will be grateful to you!
Let's help him!

Рис. 1. Пример процессуального этапа веб-квеста на русском и английском языках

Так как мы описываем применение технологии «Веб-квест» для занятий с детьми, то введение, задания и все последующие этапы необходимо прописывать не только на иностранном языке, но и на русском. Здесь педагог может варьировать, опираясь на уровень знаний учащихся.

4. Этап оценки. На этом этапе представляется конечный результат деятельности всем учащимся - участникам веб-квеста. Преподаватель выставляет оценки или использует метод взаимооценки, самооценки, рефлексии. Критерии оценки находятся в зависимости от типологии конечного результата (презентация в устном или мультимедийном виде, написание сочинения и др.). Учитель должен заранее озвучить учащимся критерии оценки.

Представленная структура – это база для составления веб-квеста. Она может дополняться в зависимости от способностей обучающихся, от целей, которые преследует веб-квест, от дисциплины, для которой используется данная технология.

Таким образом, технология «Веб-квест» предполагает познавательную, исследовательскую и проектную деятельности учащихся [2, с. 152]. Применение данной технологии наилучшим образом развивает исследовательские умения учащихся, так как она основана на активной работе с информацией, с информационными источниками. При прохождении веб-квеста ученики осваивают умение самостоятельно находить информацию, осуществлять ее анализ, формировать свою точку зрения, аргументировать ее, использовать полученные навыки в своей профессиональной деятельности, что является структурными компонентами исследовательской компетенции.

Список литературы

1. Горобец Л.Н. Формирование у учащихся опыта исследовательской деятельности на основе обучающих проектов // Вестник Костромского гос. ун-та. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 1. – С. 134–136.

2. Левченко О.Ю. Использование ресурсов сети Интернет в подготовке учителя иностранного языка // Культурные и научно-образовательные стратегии по реализации национальных проектов – 2030: сборник материалов III Междунар. науч.-практ. конф., Краснодар, 11 ноября 2021 года. – Краснодар: Краснодарский гос. ин-т культуры, 2021. – С. 152–154.

3. Левченко О.Ю. Совершенствование профессионального мастерства учителей иностранного языка // Современные тенденции языкового образования: опыт, проблемы, перспективы: сборник статей участников IV Междунар. науч.-практ. конф., Арзамас, 28 марта 2022 г. / науч. ред. Л.Н. Набилкина; отв. ред. Д.Л. Морозов. – Арзамас: Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского, 2022. – С. 103–106.

4. Стрельцова И.Н. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку // Актуальные проблемы развития системы образования в условиях информационного общества: сборник статей. – Могилев: МГОИРО, 2021. – С. 540–542.

5. Dodge B. Some Thoughts About WebQuests. Электронный ресурс. – URL: http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html (access date: 12.03.2023).

6. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology. – Harlow, Pearson Education, 2008. – 192 p.

7. Lewis G. Bringing Technology into the Classroom: A Practical, Non-technical Guide to Technology and How to Use it in the Classroom. – Oxford, Oxford University Press, 2009. – 96 p.

8. Siko K.L. Webquests In the English Classroom: How Do They Affect Student Learning? – Электронный ресурс. – URL: <https://cdr.lib.unc.edu/concern/dissertations/bv73c0534?locale=en> (access date: 12.03.2023).

Г. В. Радченко

Дистанционное образование: преимущества и недостатки

Тенденция и запрос на развитие дистанционных форм обучения возникли практически одновременно с вступлением человечества в информационную эпоху. Перспективы и возможности использования новых подходов к образованию для многих выглядели привлекательно и перспективно, однако не меньшую часть специалистов отрасли отталкивали, и даже пугали. Пандемия, начавшаяся в конце 2019 г., форсировала развитие дистанционных образовательных технологий, сделав всех участников образовательного процесса по всему миру объектами незапланированного эксперимента. В максимально сжатые сроки были разработаны и осуществлены программы дистанционного образования в государственных масштабах, создана научная, методическая, и административная база для их реализации. Стресс-тест проходила не только система образования, но и общество в целом, поскольку учащиеся и их родители оказались в совершенно новых, непривычных условиях, а учителя зачастую применяли незнакомые им до этого подходы и методы. Это создает уникальную возможность для оценки эффективности дистанционных образовательных технологий, а также исследования позитивного и негативного опыта применения их на практике.

В процессе исследования были опрошены четыре субъекта образовательного процесса: учителя, ученики, их родители и административный ресурс образовательных учреждений. Такой подход позволил взглянуть на опыт дистанционного образования со всех сторон, оценить и понять перспективы и возможности его дальнейшего развития.

Сфера образования зачастую считается в обществе консервативной, недостаточно гибкой и догматической. Однако глобальное обстоятельство непреодолимой силы, которым выступила пандемия, достаточно явно выявило ошибочность подобных представлений. По всему миру именно сфера образования быстрее прочих сумела адаптироваться под новые, экстремальные условия. Интеграция информационных технологий, общее повышение «цифровой грамотности», развитие возможностей и средств удаленной коммуникации – всё это безусловно помогло в минимизации ущерба от пандемии для общего течения образовательного процесса. Однако опыт стремительного перехода от очного образования к дистанционному, связанного с обеспечением безопасности учеников и преподавательского состава, породил комплекс неоднозначных в оценках явлений. При этом эффективность подобного опыта разнится в зависимости от социокультурных факторов, гендерной, возрастной принадлежности объекта исследования. По этой причине возникла необходимость проведения опроса среди учеников, учителей, родителей и административных работников из разных регионов.

В процессе исследования был использован метод интервьюирования с применением дистанционных технологий. Нам показалось особенно важно попробовать уловить настроение и эмоциональную окраску отзывов об этом уникальном для всех участников опыте образовательного процесса. В интервьюировании приняли участие 20 школьников – 12 девушек и 8 юношей в возрасте 7–16 лет, их родители – 22 человека (16 матерей и 6 отцов). Учреждения образования представлены 20 учителями и 12 административными работниками. Опрос проводился в четырех разных регионах: Ленинградской и Тюменской областях, Краснодарском крае и Республике Адыгея. В данной статье мы приводим наиболее важные, на наш взгляд, отзывы и впечатления, что позволит в итоге проанализировать общие тенденции и настроения, сделать определенные выводы о готовности общества к большей интеграции дистанционных образовательных технологий, в данный момент.

Для большего удобства анализа мы сгруппировали отмеченные респондентами преимущества и недостатки дистанционной формы обучения.

В качестве достоинств обучающиеся отмечали следующее:

1. Большая самостоятельность в гармонизации учебного и личного времени (<80% респондентов).
2. Расширение возможностей настройки индивидуального темпа обучения (<60% респондентов).

3. Экономия времени на дорогу до учебного учреждения (<60 % респондентов).

4. Независимость учебного процесса от метеоусловий (>10 % респондентов).

5. Повышение уровня собственной дисциплины и общей самостоятельности (<40 % респондентов).

6. Удовольствие от нового опыта, метода коммуникации с друзьями и учителями (<40 % респондентов).

7. Использование личных, персонифицированных технических средств коммуникации без ограничений (<60% респондентов).

Основными негативными аспектами применения дистанционных образовательных технологий, по мнению обучающихся, стали:

1. Отсутствие коммуникации с друзьями в привычной обстановке, общее ослабление связей в важной для учащегося среде (<90 % респондентов).

2. Непривычная коммуникация с учителем, возникающие из-за этого сложности в освоении учебной программы (<50 % респондентов).

3. Рост ощущения ответственности, тревожности из-за увеличившегося родительского контроля за процессом обучения (<40 % респондентов).

4. Ощущение вынужденности нахождения дома, отсутствие положительных эмоций от смены обстановки (<40 % респондентов).

5. Отсутствие возможности взаимодействия с учебными пособиями в процессе изучения естественных наук, невозможность практических и лабораторных работ в привычном формате (<60 % респондентов).

6. Отсутствие привычных рекреационных и творческих мероприятий (<40 % респондентов).

7. Отсутствие занятий по физической культуре и спортивных соревнований (отметили все респонденты).

В целом учащиеся для себя отметили больше положительных моментов, а основные негативные связывали скорее с непривычной формой обучения и необходимостью адаптации к ней.

Опрос родителей был особенно интересным, поскольку до пандемии многие из них никогда не были погружены в образовательный процесс. Как преимущества родители обучающихся отметили следующее:

1. Минимизация отставания от общего течения образовательной программы, несмотря на обстоятельства непреодолимой силы (<60 % респондентов).

2. Экономия денежных средств на проезд, а также расходов на сезонную смену формы (<60 % респондентов).

3. Минимизация риска сезонных заболеваний у детей в силу отсутствия контактов в коллективе (<30 % респондентов).

4. Возможность отслеживать вовлеченность ребенка в учебный процесс в реальном времени (<90 % респондентов).

5. Развитие взаимопонимания с ребенком в вопросах, касающихся образовательного процесса (<30 % респондентов).

Недостатки дистанционного образования, выделенные родителями:

1. Отсутствие привычного личного времени в момент пребывания ребенка в школе (<70 % респондентов).

2. Неуверенность в эффективности программ дистанционного образования на данный момент (<60 % респондентов).

3. Рост расходов на актуальное технологическое обеспечение ребенка, необходимое для новой формы обучения (<50 % респондентов).

4. Беспокойство за повышение образовательной нагрузки на ребёнка дома (<30 % респондентов).

5. Отсутствие занятий по физическому воспитанию (<30 % респондентов).

6. Необходимость большей вовлеченности в образовательный процесс, совместного разбора новых тем и заданий (<30 % респондентов).

7. Отсутствие возможности удаленной коммуникации с педагогом в силу непредставления платформы образовательным учреждением (<20 % респондентов).

К дистанционному образованию родители отнеслись с большим недоверием, чем их дети, такой вывод можно сделать из ответов респондентов, чьи дети обучаются в школах, не проводивших занятия с помощью телекоммуникационных средств. Не менее важным фактором можно считать и общее изменение обстановки и атмосферы в семье, изменение отношения к ранее привычным аспектам взаимодействия с ребенком и школой.

В сложившейся обстановке стихийного перехода к новым формам обучения учителя стали «первой линией обороны».

В числе преимуществ «дистанта» педагоги выделили следующее:

1. Непрерывность образовательного процесса вне зависимости от доступности самого образовательного учреждения (<80 % респондентов).

2. Новый опыт коммуникации с обучающимися (<50 % респондентов).

3. Увеличение общего уровня самодисциплины обучающихся, совершенствование у них навыка самостоятельной работы с информацией (<80 % респондентов).

4. Повышение общей информационной и технологической грамотности в преподавательской среде (<50 % респондентов).

5. Экономия средств на транспортные расходы и времени на передвижениях (<90 % респондентов).

6. Возможность работы в комфортных домашних условиях (<90 % респондентов).

7. Новые возможности реализации образовательных программ, связанные с особенностями информационных платформ (<40 % респондентов).

Среди негативных явлений, связанных с дистанционным образованием, опрошенные учителя отметили:

1. Возросший уровень рабочей нагрузки учителя (<60 % респондентов).
2. Необходимость освоения ранее незнакомых информационных технологий, платформ, а также связанных с ними технических средств (<60 % респондентов).
3. Сложности в удаленной коммуникации, проведении практических и лабораторных занятий, требующих специального оборудования (<80 % респондентов).
4. Трудности в организации рабочего графика, планировании личного времени (<50 % респондентов).
5. Необходимость организации определенного уровня технического обеспечения вне рабочего места (<70 % респондентов).
6. Потребность в повышенном контроле уровня дисциплины среди учеников (<60 % респондентов).
7. Отсутствие возможности проведения воспитательных мероприятий (<30 % респондентов).

Учителя отмечают неоднозначное, но весьма заинтересованное отношение к дистанционному образованию. Многие считают, что негативные явления скорее связаны с непродолжительным практическим опытом и недостаточно детальной проработкой самих программ и платформ обучения. Но, по мнению большинства, традиционная форма взаимодействия с учениками незаменима, а «дистант» рассматривается скорее удобным дополнением.

Административные работники системы образования в процессе внедрения дистанционного обучения столкнулись с новыми задачами. Вопросы организации инновационных форм взаимодействия субъектов образования должны были решаться без обширной практики в сжатые сроки.

Так, были отмечены следующие положительные моменты в опыте дистанционного обучения:

1. Непрерывность образовательного процесса вне зависимости от доступности самого учреждения для учеников и учителей (<60 % респондентов).
2. Рост технической и цифровой грамотности среди учителей и административных работников (<80 % респондентов).
3. Масштабный опыт организации новых форм взаимодействия (<30 % респондентов).
4. Сокращение расходов на хозяйственную деятельность (<30 % респондентов).
5. Возможность оценки технического обеспечения учреждения в условиях стресс-теста (<10 % респондентов).

Негативными явлениями административные работники учреждений образования посчитали:

1. Сложность в составлении учебных планов, распределении учебной нагрузки (<20 % респондентов).

2. Затраты на создание и/или внедрение необходимых информационных систем и платформ (<60 % респондентов).

3. Увеличение затрат на материально-техническую базу для дистанционного обучения (<60 % респондентов).

4. Необходимость обучения преподавательского и административного состава учреждения обращению с новыми информационными технологиями (все респонденты).

5. Не до конца проработанная нормативная и законодательная база, необходимая для реализации программ дистанционного образования (все респонденты).

6. Сложность коммуникации и общего взаимодействия с родителями учащихся (все респонденты).

Большая часть опрошенных недовольна отсутствием детально проработанных стандартов в сфере дистанционного обучения, при этом респонденты подчеркивают возможные перспективы развития подобных форм организации образовательного процесса.

На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что опыт внедрения дистанционных технологий оказался интересным, полезным, а в условиях пандемии безальтернативным. Однако проблематика требует более тщательного изучения и проработки как технических, так и нормативных деталей и нюансов. Вопрос о полном переходе на дистанционные формы обучения не вызывает однозначного положительного ответа ни у кого из субъектов образовательного процесса. Развитие навыков и привычки самостоятельной работы с информацией у учащихся, рост «цифровой грамотности» у педагогического состава, создание материально-технического базиса в масштабах государства создают совершенно новые перспективы. Возможности, методы и технологии, полученные благодаря этому опыту, могут стать катализатором разработки инновационных подходов к образовательному процессу в будущем.

Список литературы

1. «Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования» [Электронный ресурс]. – URL: http://obr55.ru/wp-content/uploads/2021/08/Pasport_Strategii_TsTO_na_sai_774_t_skan.pdf (дата обращения: 27.03.2023).

2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Издательство «Перо», 2019. – 24 с.

3. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73235976/> (дата обращения: 27.03.2023).

4. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» // Рос. газета. – 2020. – № 159. – 22 июня.

5. Jahnke, I. Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossactionspaces. New York, NY: Routledge.2016., 220 p.

Предмет критического мышления в непрерывном педагогическом образовании

Реалии образования не позволяют всегда быть в полной уверенности в том, что довольно большой массив полученных обучающимися знаний и умений немедленно реализуется выпускниками учебных учреждений в практической деятельности. Преимущественно это относится к сфере производства. Основная причина этого – быстрое техническое и моральное устаревание и последующее обновление оборудования и технологий, о которых в период обучения просто не знали ни педагоги, ни обучающиеся.

Отсюда вытекает необходимость ещё на стадии обучения выработать у студента осознанное отношение к необходимости непрерывного самообразования, для чего потребуются обучить выпускника соответствующим технологиям, в числе которых – критическое мышление.

В других отраслях знаний вопрос прикладного применения требует отбора содержания образования и методов его реализации. Фактором отбора служит среда, условия и индивидуальные запросы трудящегося и обучающегося индивидуума. Соответственно изменения в содержании и методах непрерывного образования требуют от современного педагога применения не исполнительского, а креативного подхода к созданию собственной методической системы и согласования её с принятыми в учреждении методиками, а также с востребованностью у тех работодателей, кто заинтересован в получении конкретного вида образования своими работниками.

В основе технологии отбора содержания и методов непрерывного образования сегодня актуален как никогда принцип критического мышления. На уровне технологии он реализуется в двух аспектах – философском и технологическом. Педагогическая философия конструктивизма предполагает, что знания не передаются в готовом виде, педагог создает условия для самостоятельного конструирования обучающимся своих знаний; основой построения учебного процесса являются знания и личный опыт человека; процесс движения от незнания к знаниям ценится больше знаний [3; 4].

Анализ состояния изменений в содержании различных ступеней образования с позиций критического мышления показал, что в непрерывном педагогическом образовании в формальных и неформальных его вариантах предметами критического осмысления на современном этапе могут быть:

1. Рабочие программы профессиональных дисциплин.
2. Реализация наставничества в конкретном тандеме и на уровне учреждения.
3. Конкретные уроки при изменении производственных технологий в соответствии с профессиональными стандартами и требованиями работодателей.

4. Для начинающих педагогов предметом критического мышления может стать любая технология, изучаемая на курсе.

5. Положения болонской системы (для работников вузов).

6. Проведение демоэкзаменов и конкурсов профессионального мастерства по новым требованиям оператора.

Рассмотрим некоторые позиции подходов к актуальному применению критического мышления к обозначенным категориям.

Рабочие программы профессиональных дисциплин пересматриваются с учётом внедрения новых ФГОСов в системе среднего профессионального образования. Интенсивное обновление ФГОСов и образовательных программ происходит в настоящее время на федеральном уровне, для некоторых дисциплин в учреждениях самостоятельно составляются новые программы для 4-го и 5-го поколений ФГОС. В программы составителям необходимо включать требования работодателей и современное содержание со сведениями о новых технологиях и оборудовании, в соответствии с отраслевой спецификой. Кроме того, критического переосмысления потребуют программы профессий проекта «Профессионалитет». Основная цель изменений – эффективное сокращение времени освоения программы без потери качества усвоения знаний и умений, при этом в соответствии с актуальными требованиями работодателей.

Реализация наставничества в конкретном тандеме и на уровне учреждения. Внедряемая методология наставничества детально и скрупулёзно описывает алгоритмы взаимодействия в тандеме «наставник – наставляемый». На стадии обсуждения планируется введение профессионального стандарта наставника. Предполагается, что правильная институциональная и нормативно-правовая основа позволит учреждениям СПО в сотрудничестве с предприятиями создать единое пространство для подготовки молодых специалистов и обеспечит условия для их профессионального и карьерного роста. Как считает министр просвещения Сергей Кравцов, сегодня мы наблюдаем возрождение института наставничества, который неразрывно связан с технологическим развитием общества и вновь возникшей потребностью в подготовке нового поколения специалистов для всех отраслей и сфер экономики. Важная задача работы наставника - передать прожитый и накопленный опыт новому поколению, помочь молодежи адаптироваться к новым и быстро меняющимся условиям, реализовать личностный и командный потенциал.

Однако необходимо учесть некоторые риски введения закона и профессионального стандарта по наставничеству. Формализованный подход способен нивелировать живое дело наставничества, если участники тандема не привнесут в своё взаимодействие творческий подход и доверительное общение. В этом им может помочь смысловая идея технологии развития критического мышления, некоторыми характеристиками которой являются: открытость, вариативность, дискретность взаимодействия по

реальной производственной необходимости, избыточность информационной среды. Последняя стимулирует самостоятельность обучающегося как субъекта образовательной деятельности, поскольку информация, представленная в разных формах и собранная из разных источников, погружает его в ситуацию самоопределения. Такая характеристика, как прокативность информации, стимулирует познавательный интерес [1; 3]. В направлениях развития наставничества особое место занимает наставничество в системе СПО.

Конкретные уроки профессионального обучения при изменении производственных технологий в соответствии с профессиональными стандартами и требованиями работодателей. Эта позиция неизменно связана с рабочими программами. Однако, изменения могут быть оперативно внесены в содержание изучаемого профессионального контента на основе вновь поступивших данных об изменении технологии на производстве или в конкретной отрасли. Эти изменения могут быть сделаны и на основании оперативных предложений работодателя.

Для начинающих педагогов предметом критического мышления может стать любая ранее применявшаяся технология. Обновление традиционных технологий обучения сегодня связано с применением цифровизации. И в этой сфере сотрудничество педагогов и обучающихся, особенно в тандемах «студент-старшекурсник» и «студент – педагог со стажем» может принести весомые результаты за счёт обновления, оцифровки прежних классических технологий показа практических приемов работы или подачи наглядного и информационного материала.

Положения, подходы болонской системы представляют предмет критического переосмысления для работников вузов. Двадцать лет вхождения в болонскую систему и утверждения принципов европейского образования, с одной стороны, не дали никакого результата в достижении поставленных целей – наши образовательные учреждения с препятствиями получали рейтинги среди европейских вузов, дипломы наших выпускников не признавались в западных странах. Но сама система обучения содержит положительные стороны, которые сейчас предстоит переосмыслить и оставить в нашем образовании рациональное зерно, привнесённое болонской системой.

Проведение демозамен и конкурсов профессионального мастерства по новым требованиям оператора. Эти изменения коснулись процедур, состава экспертов, наполнения инфраструктурных листов и др. в настоящее время проходит процесс логической увязки и согласования всех изменений. В этих условиях одни участники занимают позицию выжидания, другие, понимая трудности гармонизации всех организационных процессов, всё же в доступном формате проводят подготовку и реализацию процесса демонстрационных экзаменов. Оценка качества образования в практическом варианте, безусловно, приживётся в системе оценивания в СПО, как наиболее наглядная и предпочтительная для работодателя, однако, процесс совершенствования содержания и процедур

демоэкзаменов постоянно должен подвергаться критическому анализу с целью совершенствования оценочных инструментов.

Становление молодого профессионала, его активной позиции – это формирование его как личности, как индивидуальности, а затем как работника, владеющего специальными умениями в данной области деятельности. Именно система наставничества наиболее эффективно способна помочь перенять знания и опыт, с одной стороны, а с другой – помочь усовершенствовать и поменять технологии производства на более продуктивные. Именно творческий диалог участников тандемов наставничества в стиле критического мышления, обращённый к предметам, требующим усовершенствования, даёт искомый результат. Но именно технология критического мышления заставляет не забывать о рисках наставничества как двустороннего процесса. Так, одновременное освоение молодым сотрудником многих старых и новых установок подчас тормозит и затрудняет его профессиональное становление; различие взглядов молодого и старшего поколений педагогов иногда переходит в нежелательное их противостояние.

Для нивелирования этих рисков педагог-наставник должен всячески способствовать, в частности и личным примером, раскрытию профессионального потенциала молодого специалиста, содействовать развитию общекультурного и профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства. Он должен воспитывать в нем потребность в самообразовании и повышении квалификации, стремление к овладению инновационными технологиями. В профессиональных образовательных организациях система наставничества необходима для того, чтобы молодые специалисты могли преодолеть трудности, с которыми они могут столкнуться в период адаптации, и успешно продолжать свою профессиональную деятельность [2].

Технология критического мышления является едва ли не самой востребованной в современном образовании. Особенно на ступенях среднего профессионального, высшего и дополнительного образования. Предметы критического осмысления варьируются в зависимости от объективных изменений в системе образования и индивидуальных запросов участников образования, прежде всего – в тандемах наставничества. Именно диалог участников образования, заинтересованных в качестве результатов обучения, выдаёт новые идеи совершенствования процесса освоения знаний и умений. Такой диалог приводит к появлению новых форм, методов, технологий и как результат – совершенствует процесс непрерывного образования.

Список литературы

1. Казарян Т.В., Колодницкая О.А. Наставничество, как стратегия непрерывного развития // Государство в международной трансформации экономики: безопасность, региональные возможности и реалии: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т., Ставрополь, 02–05 апреля 2020 г. Т. 1. – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью фирма «Ставрополь-сервис-школа», 2020. – С. 113–120.

2. Попова Н.В. Система наставничества в профессиональном образовании: «молодой специалист – педагог-наставник» // Наставничество в образовании: современная практика: сб. материалов междунар. (заочной) науч.-практ. конф. 20 ноября 2019 г. / Институт развития образования и социальных технологий. – Курган, 2019. – С. 152–156.

3. Хачатрян Э.В., Ковалева Т.М. Технология развития критического мышления в наставничестве студентов и обучающихся серебряного университета МГПУ // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2020. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-razvitiya> (дата обращения: 31.03.2023).

4. Чошанов М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. – 2000. – № 4. – С. 56–62.

Н. Ю. Соколов

Влияние профориентации на формирование социальных (гибких) компетенций у обучающихся

Цифровые технологии пронизывают нашу жизнь абсолютно во всём, благодаря чему снижается потребность во взаимодействии и живом общении между людьми. Несмотря на наличие огромного числа профориентационных методик, они направлены на определение склонности к профессиям старой формации без учёта развития искусственного интеллекта и современных дистанционных технологий. В условиях современных реалий и всё большего перехода в цифровой мир население планеты передает огромные массивы данных через социальные сети, тем самым снижая долю живого общения. Именно на данном этапе развития требуется изменение в образовательном процессе с углубленным изучением гибких навыков (*soft skills*), которые помогут людям в будущем эффективнее коммуницировать, общаться как через социальные сети, так и вживую, уметь объяснять свои мысли как посредством социальных сетей, так и очно, благодаря чему достигать поставленные цели.

С каждым годом цифровизация всё больше влияет абсолютно на все сферы жизни общества. Одной из таких сфер является образование. Именно благодаря образовательной сфере человек получает базис, на основании которого формируется и становится неотъемлемой частью социума каждая личность. От того, насколько качественно и грамотно построен процесс профориентации в системе образования, зависит уровень компетенций, которыми обладает человек после окончания школьного этапа обучения в 9 или 11 классах [1; 5]. Полагаем, что необходимо акцентировать внимание на непрерывном развитии системы профориентации и влиянии современных цифровых технологий на формирование социальных (гибких) навыков, так называемых «*soft skills*», которые играют большую роль в самоопределении учащихся.

Проблема профориентации не нова. Существует множество практико-ориентированных исследований, описывающих основные проблемы проведения профориентации на различных этапах жизни человека. Однако современные условия диктуют совсем иные формы этой непрерывно изменяющейся деятельности, нежели были прежде.

Человек – существо биосоциальное. Общение окружает человека повсеместно, однако постепенно переходит в IT.

Современный мир немыслим без цифровых технологий. Цифровизация пронизывает почти все, к чему мы прикасаемся, и ускоряет передачу огромных массивов информации в разы. Мы стали меньше общаться вживую и больше переписываться в чатах. Люди постепенно «закрываются», теряют навыки взаимодействия и общения и обретают цифровую оболочку.

Предлагаю рассмотреть в этом разрезе профориентацию и развитие компетенций человека.

В современных условиях человек, овладев одной профессией с требующимися в ней компетенциями, должен иметь широкий спектр знаний о множестве дополнительных как общих, так и специальных компетенций для поддержания своего профессионального уровня *hard skills* и *soft skills*.

Существующая система профориентации постепенно подстраивается под законы цифровой экономики, но не успевает за ними. Цель профориентации – помощь в выборе для человека специальности, которой он будет заниматься в ближайшем будущем. Учитывая огромный поток данных, который человек получает ежесекундно, ускорение мыслительных процессов, получение дополнительных данных обо всем на свете, приходим к выводу, что человек становится очень непостоянным, с изменяющимися желаниями и потребностями.

В связи с данными факторами многим исследователям правильной видится необходимость акцентирования внимания современной системы профориентации молодёжи на компетенциях, гибких навыках и сфере деятельности, а не на определённой специальности [3; 4].

В эпоху современной компьютеризации, цифровизации и минимизации общения, перехода на дистанционные формы взаимодействия крайне важной стоит задача формирования у детей таких социальных компетенций, как способность взаимодействия с другими людьми, способность выстраивать взаимоотношения, продуктивно существовать в социальной действительности, связывать воедино знания, ценности и поведение.

Социальные знания крайне важны для самоопределения. Если брать психологический словарь, то социальная компетенция – это соответствие конкретного человека условиям и возможностям, предоставленным конкретным обществом.

Образ будущего – то, к чему нужно стремиться, ориентир, который нужно осваивать.

Акцентируя внимание на гибких навыках, стоит отметить, что они включают в себя четыре группы: коммуникативные (умение понимать других), интеллектуальные (критическое мышление), волевые (управление временем) и лидерские (работа в команде).

При работе в большинстве сфер будут требоваться данные навыки. Возможно, вы уже слышали, что сейчас ищут специалистов не с четкими знаниями, а умением хорошо налаживать контакт и желанием учиться и развиваться. Данная тенденция исходит из потребности современного общества и скорости обучения.

Сейчас для получения знаний и опыта существует огромное количество специализированных программ, которые в виде практико-ориентированных курсов научат абсолютно всему. Но единственное, чему будет сложно научиться – навыкам взаимодействия с людьми, так как данный навык закрепляется только на практике и никакой тренажер не поможет.

Итак, в процесс профориентации должно входить не только знакомство с учебными заведениями и специальностями, но и их специфика, уровни социального взаимодействия и постепенная адаптация учащихся среднего общего и среднего профессионального образования для понимания своих четких жизненных целей и успешного трудоустройства.

Список литературы

1. Атутов П.Р. Педагогика трудового становления учащихся // Избранные труды: в 2 т. Т. 1. – М., 2001. – 360 с.
2. Касаткина Н.Э. Теория и практика формирования профессионального самоопределения молодежи в условиях непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1995. – 351 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004. – 304 с.
4. Можяева Г.В. Онлайн-обучение в современном университете: от брендинга и рекрутинга к новому качеству образования // Менеджмент XXI века: образование в эпоху цифровой экономики: сб. науч. ст. по материалам XVII Междунар. науч. практ. конф. – СПб., 2019. – С. 251–257.
5. Поляков В.А. Технология карьеры. – М., 1995. – 128 с.

М. А. Фотин, Т. П. Фотина

Развитие компетенций в тандемах наставничества «студент – студент»

В год педагога и наставника профессионально-социальному институту наставничества уделяется большое внимание как к многогранному инструменту развития потенциала работающих граждан и обучающихся. Как отмечается в исследованиях и результатах обобщения практического опыта [1; 4], в профессиональных образовательных организациях наибо-

лее распространена такая практика наставничества, как работа с начинающими педагогами. Однако в современных динамичных условиях развиваются и другие практики наставничества, которые охватывают не только начинающих педагогов, но и всех участников образовательного процесса.

Опыт организации наставничества постоянно наполняется как творческим поиском, так и обобщением передового опыта успешно развивающихся учреждений профессионального образования. Имеется опыт организаций, в которых наставничество представлено как широкая практика подготовки и развития кадров, охватывающая всех – школьников, студентов и их родителей, работодателей и педагогов образовательной организации.

Поле наставничества охватывает разные категории субъектов. Цели наставничества в каждой категории соответствующие: со старшеклассниками – для целей профориентации; со студентами – для задач углубления профессионального образования и подготовки к возможной будущей профессиональной специализации; с новыми педагогами – для задач адаптации в профессиональном образовательном учреждении, ускоренного освоения его норм и требований, полноценного включения в рабочий ритм; с руководителями – для задач подготовки к развитию управленческих навыков и др. [2].

По целевой модели наставничества на уровне методологии обозначены пять ступеней взаимодействия: педагог – педагог, педагог – студент, студент – студент, студент – наставник на производстве, руководитель – педагог. Направления развития наставничества не ограничиваются только практическими наработками и разработанными инструкциями Целевой модели. Варианты этих моделей в образовательных учреждениях разнообразны и зависят от возможностей и потребностей участников тандема, которые взаимодействуют в паре, и целей образования. Такими вариантами могут быть «успевающий – неуспевающий», «студент – куратор» [1].

Наблюдается не только вариативность моделей наставничества, но и разнообразие ролей наставников. В ходе своего профессионального развития человек встречает не одного наставника, а нескольких, что необходимо при смене места работы или при изменении квалификации работника. Таким образом, непрерывность технологии наставничества можно рассматривать как ступенчатый рост профессионального самоопределения личности. При этом проявление роли наставника самим обучающимся выступает как фактор мотивации к непрерывному образованию.

Например, с 2018 г. Шумихинский аграрно-строительный колледж реализует социальную практику «ЗУН (Знаю. Умею. Научу)», основной задачей которой является сопровождение подготовки обучающихся к конкурсам профессионального мастерства. Студенты-старшекурсники, призеры и победители конкурсов прошлых лет помогают психологически

настроить младших товарищей, тренируют подопечных в распределении времени и организации труда, контролируют качество выполнения работ. При этом состав наставников проходит ротацию, что расширяет опыт взаимодействия участников в тандеме и даёт практику учёта в профессиональном сотрудничестве социально-психологических особенностей друг друга [1].

Другой пример – на уровне работодателя. В профессиональных образовательных организациях Курганской области наблюдается тенденция возрастания роли работодателей в реализации образовательных программ. В организациях разработаны нормативно-правовые акты, соглашения о партнерстве с предприятиями, договоры о дуальном обучении, положение о наставничестве, другие нормативные документы. Кроме того, работодатели не только входят в состав государственных аттестационных комиссий, участвуют в экспертизе образовательных программ, но и принимают активное участие в проведении семинаров, форсайт-сессий, деловых встреч со студентами выпускных групп. В ходе этих взаимодействий возможно привлечение к роли кураторов от производства бывших выпускников.

Современное развитие производства, внешнеполитическая и социальная ситуация приводит к тому, что поиски профессионального маршрута молодёжи в профессиональном самоопределении не прекращаются не только в период поступления на учёбу, но и когда молодые люди уже являются обучающимися того или иного профессионального образовательного учреждения. Такую ситуацию постпрофессионализма вслед за С.Н. Чистяковой можно определить как замену линии роста профессионального мастерства на мультимозаичную картину веера компетенций и больших и малых проектов профессионального самоопределения [3].

Таким образом, потребность в совершенствовании мастерства, в том числе и для наилучшего выполнения роли наставника, выступает для растущей личности как ведущий фактор самореализации. Роль наставника побуждает растущую личность к дальнейшему самообразованию, повышению квалификации, совершенствованию когнитивных навыков в избранной профессиональной сфере. Это происходит как на стадии выбора профессии, во время учёбы, так и в период профессионального становления на производстве.

Так, в Ижорском колледже в группах по профессии оператор станков с ЧПУ обновление модели наставничества «студент – студент» вышло из потребности решить производственную ситуацию, возникшую в учебных мастерских. Не вдаваясь в причины возникновения наших объективных трудностей, опишем эту проектную учебную ситуацию.

Педагоги поставили перед студентами задачу – овладеть симуляторами и попробовать подключить станок с ЧПУ, который был в учебных мастерских, но не работал. Наши студенты заинтересовались. Самостоя-

тельно под руководством своих наставников с производства изучали возможные причины неисправности, затем составили программу, опробовали её, скорректировали и привели станок в рабочее состояние.

Полученный опыт анализа неисправностей оборудования станков на производстве и в колледже позволил студентам третьего курса помогать решать аналогичные задачи студентам второго курса. Эта модель наставничества предстаёт перед нами как «обучающийся – консультант-старшекурсник». С другой стороны, педагог в этой модели выступает как наставник-организатор обучения.

В свою очередь, модель «студент – консультант» в дни профессиональных проб, когда в колледж приходят школьники, трансформируется в модель «абитуриент – студент-консультант».

Получается всё по идее Сенеки: «Люди учатся, когда они учат...» Согласимся с Л.А. Щербаковой: наставничество позволяет повысить мотивацию и профессиональный уровень самого наставника, помогает приобрести новые навыки, а также даёт возможность двигаться дальше к росту мастерства. «Если ты хочешь возвыситься сам, помоги развиваться другому» – эта идея очень четко отражает роль самих наставников. Ими становятся наиболее успешные, грамотные специалисты [4].

Роль наставника, таким образом, помогает студентам-инструкторам (консультантам) укрепить свои знания. Это позволяет надеяться, что они станут наставниками на производстве или придут работать в наше учебное учреждение мастерами и преподавателями. При этом роль взрослого педагога-наставника состоит в том, чтобы при всей успешности первого опыта наставничества дать ребятам представление о том, что мастерство требует постоянного совершенствования, а для этого надо учиться и проявлять старание на практике.

Отметим ещё одну важную черту выявленной модели наставничества «студент – студент» в варианте «обучающийся – студент-консультант». Р.Ф. Ходоровская, обращаясь к истокам наставничества, отмечает, что беседы Сократа были направлены на то, чтобы помочь «самозарождению» истины в сознании обучающегося [5]. В поисках ученик и наставник должны находиться в равном положении. Дидактическое достижение Сократа – майевтика – предстаёт перед нашими современниками как диалектический спор, подводящий ученика к истине посредством продуманных наставником вопросов. В нашем случае совместное решение проблемной ситуации в связке «наставник на производстве – педагог – студент-инструктор – обучающийся студент» образует уже не тандем, а квадригу участников взаимного наставничества, на равных решающих проблемную ситуацию и пополняющих при этом свои знания и опыт.

В процессе наставничества новыми социально-педагогическими условиями, способствующими активизации профессионального самоопределения студентов, осознанию ими необходимости непрерывного образования выступают:

- целевое проектирование жизнедеятельности образовательного учреждения, предусматривающее оптимальное сочетание когнитивных, социальных и личностных предпосылок для развития теоретических знаний, навыков самопознания и практического опыта студентов; обеспечение взаимосвязи и взаимодополнения учебной и внеаудиторной деятельности студентов, расширяющей возможности проверки профессионального выбора;

- методико-технологическая подготовка педагогов, способствующая активизации субъектных основ образования и развития профессионально значимых качеств студентов колледжа.

Таким образом, инструментом развития компетенций выступает многоплановая роль наставника, которую обучающийся системы СПО может реализовать в различных моделях: «успевающий – неуспевающий», «студент – куратор», «студент – студент-консультант», «студент-практикант – выпускник-производственник», «школьник – студент», «обучающийся – консультант-старшекурсник».

Нами рассмотрена вариативность развития компетенций студентов в моделях наставничества профессиональной сферы. Социальный сектор наставничества, на наш взгляд, может обладать ещё большей вариативностью. Стратегия непрерывного образования на уровне личности реализуется в её компетенции освоения необходимой роли наставника в конкретных социально-производственных условиях.

Список литературы

1. Бороздкина Е.А. «Наставничество на равных» (реализация программы наставничества в ГПОУ в формате «студент – студент») // Профессиональное образование и занятость молодежи: XXI век. От эффективного лидерства к успешной образовательной организации: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Кемерово, 26–27 апреля 2022 г. – Кемерово: Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, 2022. – С. 122–123.

2. Ермоленко Е.А. Опыт реализации модели наставничества «студент – студент» в техникуме // Образование. Карьера. Общество. – 2021. – № 4(71). – С. 57–58.

3. Иванова С.В. Развитие познавательной активности обучающихся колледжа в ситуации постпрофессионализма // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании: материалы XX Междунар. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 26–27 апреля 2019 г. / отв. ред.: Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб.: Российский гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2019. – С. 198–204.

4. Наставничество в образовании: современная практика: сб. материалов междунар. (заочной) науч.-практ. конф. 20 ноября 2019 г. // ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2019. – 188 с.

5. Ходоровская Р.Ф. Наставничество как форма личностного развития учащихся классов для работающей молодежи // Наставничество в образовании: современная практика: сб. материалов междунар. (заочной) науч.-практ. конф. 20 ноября 2019 г. // ГАОУ ДПО «Институт развития образования и социальных технологий». – Курган, 2019. – С. 176–171.

Ординатура как ступень непрерывного медицинского образования врачей-педиатров

В XXI в. темпы развития науки и техники позволяют внедрять в медицину новые способы инструментальной, лабораторной и клинической диагностики, методы лечения, современные лекарственные препараты, – в таких условиях врач-педиатр должен постоянно совершенствовать свои знания и имеющиеся навыки.

Готовность врачей-педиатров к высококвалифицированной медицинской деятельности невозможна без непрерывного профессионального развития. Инструментом сохранения высокого уровня профессиональных компетенций врача-педиатра является система непрерывного медицинского образования.

Сложившаяся демографическая ситуация в России, высокая заболеваемость и смертность взрослого населения, состояние здоровья детей и подростков, доступность и качество медицинской помощи требуют совершенствования как системы здравоохранения, так и системы медицинского образования.

Начиная с 2006 г., в нашем государстве реализуются Национальные проекты «Здоровье», «Образование», которые призваны решить задачи профилактической медицины, возрождая профилактическое направление как одну из традиций российского здравоохранения [6; 7].

В настоящее время актуальными становятся вопросы медико-профилактического просвещения населения, внедрения в жизнь установок здорового образа жизни взрослых и детей, воспитания у населения ответственности за свое здоровье и здоровье подрастающего поколения [1].

Государство создает различные социальные программы, издает указы, приказы и постановления (Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07 мая 2018 г.; Приказ № 8 МЗ РФ от 15.01.21 «Об утверждении Стратегии формирования здорового образа жизни населения, профилактики и контроля неинфекционных заболеваний на период до 2025 года» и др.), ставящие задачи профилактики болезней и сохранения здоровья маленьких граждан России, которые, в том числе, способны решать врачи-педиатры.

В таких условиях проблема непрерывного медицинского образования (НМО) врачей-педиатров приобретает особое значение. НМО – это форма повышения квалификации медицинских работников, которую отличает непрерывность, возможность составления персональной траектории обучения, использование инновационных технологий, посещение профильных образовательных мероприятий без отрыва от основного вида деятельности [4].

Актуальность развития и распространения идеи НМО в России обусловлена рядом причин, среди которых: низкая удовлетворенность населения качеством медицинской помощи, быстро развивающиеся медицинские технологии, которые требуют соответствующей квалификации специалистов [2; 3].

НМО в Российской Федерации регулируется статьей 82 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» и статьей 76 ФЗ № 323 «Об основах охраны здоровья в Российской Федерации».

В этих документах прописано, что программы НМО предоставляют специалистам возможность совершенствоваться и повышать свою квалификацию, медицинские знания, сформированные навыки и образовательный уровень в течение всей своей профессиональной жизни [9].

НМО позволяет врачу-педиатру поддерживать необходимый уровень значимых компетенций и решать вопросы лечения, профилактики болезней, обучения населения здоровому образу жизни и воспитания ответственности людей за свое здоровье и здоровье своих детей.

В России НМО врачей-педиатров представлено додипломным образованием, последипломным профессиональным образованием (ординатура, аспирантура, докторантура) и дополнительным профессиональным образованием (профессиональная переподготовка и повышение квалификации врачей-педиатров) в различных учреждениях медицинского образования, что является потенциальным условием формирования и развития здорового общества.

Одним из этапов последипломного медицинского профессионального образования врачей-педиатров является ординатура.

В действующем Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что «подготовка по программам ординатуры обеспечивает приобретение обучающимися необходимого для осуществления профессиональной деятельности уровня знаний, умений, навыков, а также квалификации, позволяющей занимать определенные должности медицинских работников, фармацевтических работников» [9].

В ст. 69 этого закона указано, что к освоению программ ординатуры допускаются лица, имеющие высшее медицинское образование [9].

Программы ординатуры самостоятельно разрабатываются и утверждаются образовательной организацией, имеющей государственную аккредитацию, в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом и состоят из базовой и вариативной частей [8].

Базовая часть программ ординатуры является обязательной, обеспечивает формирование у обучающихся универсальных и профессиональных компетенций и состоит из учебных занятий по дисциплинам в форме лекций, семинаров, консультаций, практических занятий и практик, проведение которых обеспечивает образовательная организация. К базовой части программ относится и контроль качества освоения программ и государственная итоговая аттестация обучающихся [там же].

Вариативная часть программ ординатуры направлена на более углубленное формирование компетенций, предусмотренных ФГОС и образовательной организацией, и состоит из факультативных дисциплин, которые являются необязательными и элективных дисциплин, которые в обязательном порядке должен выбрать обучающийся [там же].

Программы ординатуры реализуют также инклюзивное образование инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья. Для такой категории граждан обучение предлагается в различных формах. Нормативные документы предусматривают бесплатное предоставление специальной учебной литературы, при необходимости помощь специалистов, обеспечивающих адаптацию обучающихся к условиям образовательного процесса [5].

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры), реализуя указы президента, положения Закона «Об образовании в Российской Федерации», нормативные документы российских государственных органов, задачи социальных программ, к видам «профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу ординатуры» среди прочих, заявляет: профилактическую, диагностическую, лечебную, реабилитационную, психолого-педагогическую [8].

В частности, освоение психолого-педагогического вида деятельности врача-педиатра позволит им решать многочисленные профессиональные задачи, среди которых: формирование у населения, пациентов и членов их семей мотивации, направленной на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья окружающих.

Сформированная в процессе обучения в ординатуре готовность к психолого-педагогической деятельности позволит врачу-педиатру квалифицированно заниматься как воспитательной, так и обучающей работой, направленной на формирование у пациентов навыков здорового образа жизни и профилактики болезней.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что в системе НМО ординатура выступает значимым этапом подготовки специалиста, позволяющим обеспечить российское здравоохранение необходимыми высококвалифицированными кадрами, дефицит которых остро ощущается сегодня.

Список литературы

1. Васильева Е.Ю., Гайкина М.Ю., Тагаева Т.В. Педагогика в клинической практике врача: учеб. пособие. – Архангельск: Изд-во Северного гос. медицинского ун-та, 2017. – 118 с.

2. Камынина Н.Н., Иванов А.В., Филин А.С., Власенко А.В., Гриневич А.П., Андрусов В.Э. Потенциальные участники системы непрерывного медицинского образования – об организации обучения в рамках дополнительного профессионального образования. Общественное здоровье и здравоохранение. – 2018. – № 3. – С. 61–70.

3. Пилотный проект Координационного совета по развитию непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России. – URL: <http://www.sovetnmo.ru>

4. Портал непрерывного медицинского и фармацевтического образования. – URL: <https://edu.rosminzdrav.ru/>
5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 ноября 2013 г. № 1258 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам ординатуры» (с изм. и доп.). – URL: <https://base.garant.ru/70582514>
6. Приоритетный национальный проект «Здоровье». – URL: https://web.archive.org/web/20070927094424/http://www.rost.ru/projects/health/health_main.shtml
7. Приоритетный национальный проект «Образование». – URL: <https://web.archive.org/web/20071209020556/http://www.mon.gov.ru/pro/pnpo/>
8. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации по программам ординатуры) [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-31-08-19-pediatriya-uroven-podgotovki-kadrov-vysshey-kvalifikacii-1060/>.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 17.02.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 28.02.2023). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/779e21e98202dcc3c9d0dd5994c7d061e7ab1f5f/.

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК СТРАТЕГИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. А. Андреева, М. Ю. Андреева

Опыт внедрения наставничества в образовательном учреждении

В нашей школе реализуются адаптированные образовательные программы для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата с различными интеллектуальными нарушениями, большей частью с ТМНР. Наиболее оптимальной формой работы для внедрения в образовательном учреждении программ наставничества стала форма педагог – педагогу. Эту программу школа реализует с 2020 г.

Программа наставничества – это системная работа по развитию профессиональной компетенции педагогов. Данная система включает в себя:

- мониторинг профессиональных дефицитов;
- внутрифирменное обучение молодых специалистов и педагогов, которые недавно приступили к работе в нашей школе;
- наставничество;
- посещение курсов повышения квалификации;
- участие в конкурсах профессионального мастерства;
- распространение педагогического опыта.

На примере опыта работы образовательной организации можно проследить весь путь от внедрения до реализации программы наставничества, начиная с изучения нормативно-правовых документов реализации модели наставничества до работы наставнических групп и представления результата их работы. Наиболее востребованной для образовательного учреждения стала групповая работа, что стало определением для вида наставничества – творческая группа.

Далее были определены принципы ее формирования:

- добровольность участия;
- разновозрастной состав;
- междисциплинарный подход: в состав наставнической группы могут входить как педагоги, так и воспитатели, и специалисты службы сопровождения;
- учет стажа профессиональной деятельности;
- учет потребности в профессиональном развитии.

Для выявления профессиональных дефицитов было разработано несколько диагностических методик. Для работы наставнических групп требовалось определить количество педагогов, желающих принять участие в программе наставничества в качестве наставников и в качестве наставляемых. Необходимо было выявить затруднения в профессиональной деятельности, с которыми сталкиваются наши педагоги, и за счет этого

определить профессиональные компетенции, которые они хотят развивать. По результатам опроса определили, что 21 % хочет участвовать в программе наставничества в качестве педагогов-наставников, 68 % – в качестве наставляемых.

В процессе формирования групп появились такие компетенции:

- общепедагогические и научно-теоретические;
- психолого-педагогические;
- предметные и ИКТ;
- в области коррекционно-развивающей деятельности, воспитательного процесса.

За два года работы наставнических групп произошли изменения.

Сначала было 16 участников и четыре наставнические группы, которые работали по следующим темам:

- планирование и организация учебной деятельности в начальной школе;
- методика работы с обучающимися с ТМНР;
- современные формы взаимодействия с родителями детей с ТМНР;
- учебно-методический комплект «Парус».

На данный момент в школе работает шесть наставнических групп и 26 участников.

Также произошло увеличение областей профессионального развития педагогов, которые работают не только в предметных компетенциях, но и в области воспитания и информационно-коммуникативной.

Работа наставнических групп осуществляется по следующим формам: консультации, решение кейсов, обучающие и практические мастер-классы, открытые уроки, мастер-классы, семинары и игры. Для каждой наставнической группы в этом году разработана программа наставничества (в прошлом году программы были индивидуальные). В ней освещены формы работы, вид наставничества, дана пояснительная записка, определены цели и задачи конкретной группы. Первичная диагностика, которая проводится наставником, ее результаты, график работы с наставнической группой, мероприятия, которые наставник проводит с наставляемыми, – все это дается в программе. Одной из особенностей работы наставнических групп в нашей школе является то, что в течение учебного года они демонстрируют результаты своей деятельности на открытых мероприятиях.

В период с января по март 2022 г. в учреждении проходил марафон наставничества, в рамках которого были представлены методические разработки и проекты, которые входили в темы работы наставнических групп. Это учебно-методический комплекс «Парус», приемы работы с обучающимися с ТМНР, например, структурирование деятельности на уроке, ритуалы приветствия в начале урока, адаптация игровых упражнений.

Это и деловая игра «Знатоки ФГОС». Представлены рекомендации по ведению групп для родителей социальной сети ВК.

Результаты обратной связи по марафону наставничества, полученные от слушателей, позволили выстроить профиль наставнических групп и определить наиболее востребованные темы. В прошлом году это – работа педагогов с родителями в социальной сети ВК. Самая востребованная форма обучения в рамках программы наставничества – мастер-класс. Педагоги могут под руководством наставников попробовать те или иные приемы работы по взаимодействию с обучающимися с ТМНР.

Открытые мероприятия позволяют привлечь внимание педагогов, которые не участвуют в программе наставничества, и таким образом способствуют профессиональному развитию не только тех педагогов, которые работают в наставнических группах, но и слушателей открытых мероприятий. Итоговый результат работы наставнических групп был представлен на конференции в июне 2022 г., и нашим наставническим группам были вручены благодарности по результатам их деятельности.

Каждой наставнической группой по завершении реализации программы был создан продукт, который пополнил методическую копилку молодых и вновь прибывших педагогов. Вся информация выложена на доске школы, и педагоги в любой момент могут воспользоваться методическими разработками и пополнить свой профессиональный дефицит.

В ходе реализации программы разрабатываются продукты, которые могут участвовать в конкурсах профессионального мастерства и продуктов инновационной деятельности. На сайте образовательной организации мы осуществляем информирование о реализации программы наставничества. Это анонсы мероприятий, карточки наставнических групп, портфолио наставников и отзывы об участии в программе наставничества.

Например, наставническая группа работает по теме «Разработка дидактических пособий (лепбуков) для обучающихся с ТМНР». У детей с ОВЗ снижена познавательная мотивация, проблемы в концентрации внимания и организованностью, трудности обработки слуховой информации. Поэтому в работе с такими детьми недостаточно использовать традиционные методики коррекционной работы и важным условием повышения эффективности работы является разработка и поиск новых педагогических технологий, направленных на развитие самостоятельной деятельности ребёнка. Данная наставническая группа занимается разработкой кейсов и лепбуков как инновационным средством работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а конкретно для детей с тяжелыми множественными нарушениями развития и детей с интеллектуальной недостаточностью, нарушением опорно-двигательного аппарата. В течение года группа подбирала материал для наполнения пособий, консультировала педагогов, проводила мастер-классы и семинары.

С разработанными пособиями педагоги принимали участие во втором фестивале методических разработок специалистов, работающих с

детьми с проблемами в развитии. Также педагоги участвовали в различных конкурсах методических разработок, где представляли свой проект «Матрешка». На одном из конкурсов стали победителями. На базе школы проходил Петербургский международный образовательный форум, где участники наставнической группы успешно представляли свой проект. Наставничество – это совместный процесс поиска, открытия и совершенствование своих педагогических компетенций.

Список литературы

1. Барыбина И.А. Организация наставничества в школе // Школа. – 2012. – № 7. – С. 16–24.
2. Васильева А.С. Организация наставничества в школе. – URL: <https://www.menobr.ru/article/5174-organizatsiyanastavnichestva-v-shkole>.
3. Гафнер Ю.А. Опыт реализации целевой модели наставничества в форме «преподаватель-преподаватель» [Электронный ресурс] // Вестн. СПб АППО. – 2022. – № 2. – С. 71–74.
4. Поздеева С.И. Организация наставничества как сопровождение профессионального развития молодого учителя // Науч.-пед. обозрение. – 2017. – С. 7–14.

О. П. Бурдакова

Наставничество в контексте управления знаниями педагогического коллектива

Стремительно меняется мир. Стремительно меняется общество. Стремительно меняется желаемый образ современного учителя, что обусловлено и требованиями образовательной политики, и вызовами времени. И если ещё совсем недавно главными показателями педагогического мастерства считались предметная и методическая готовность учителя, то двадцать первый век хочет видеть в учителе прежде всего носителя профессиональной и инновационной культуры. Это учитель, которому свойственны стремление к развитию, гибкость и активность, аналитический и творческий характер деятельности. «Наиболее важными становятся готовность к образованию на протяжении всей жизни, социальные умения, критическое мышление, умение работать в команде, решать проблемы» [3].

Главная парадигма непрерывного образования – «образование через всю жизнь на протяжении всей жизни» (С.Г. Вершловский) – особую значимость приобретает в условиях VUCA-мира – современного этапа развития общества, который характеризуется изменчивостью, неопределённостью и даже некоторой хаотичностью, сложностью и неоднозначностью.

Для того чтобы учитель мог достойно ориентироваться в этой новой реальности, в условиях жёсткого цейтнота и непомерно растущих трудовых и эмоциональных затрат, требуются нестандартные возможности профессионального роста.

Никто не отменял традиционные курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Следует заметить, что в этом и нет необходимости. Более того, и институты дополнительного профессионального образования, и сами школы сегодня интенсивно разрабатывают инновационные пути поддержки учителя в контексте содержания и форм обучения, предполагающих современные «практики генерации и освоения нового опыта» [8].

Однако приходится признать, что сложившаяся система непрерывного образования педагогов так или иначе сводится к курсам повышения квалификации. При этом в последние годы особую удрученность вызывает бесконечное нагромождение курсов и «образовательных» мероприятий, которые спускаются сверху по разнарядке с обязательным представлением отчётности о количестве педагогов, принявших участие, прочувствовавших, прослушавших и т. п.

Так и получается, что количество участников «по квоте» выдерживается, только насколько продуктивными можно считать даже самые интересные события, если в состоянии аврала учитель не всегда готов осмыслить проблему, а руководитель не всегда в состоянии реализовать планы по ликвидации профессиональных дефицитов в своей конкретной школе? При этом даже блестящие возможности, которые мы получили благодаря цифровой трансформации, постепенно теряют свою ценность в результате бесконечного, в том числе и квази – за экраном облачной платформы – участия, во внешнем обучении. Всё должно быть в меру...

Более того, речь идёт не только о повышении квалификации или совершенствовании педагогического мастерства в избранной области. Несмотря на век высоких технологий, остаются важными общекультурная составляющая непрерывного образования учителя, его кругозор, ценностные установки и навыки, выходящие за рамки таких привычных и любимых технологий и методов, мобильность в освоении новых областей теории и практики.

Не вызывает сомнений, что подобный образовательный вектор ставит новые вопросы, создаёт новое проблемное поле, обозначенное потребностью педагога в устойчивой поддержке, с одной стороны, и потребностью руководителя в продуктивных механизмах такой поддержки – с другой. Ведь новые «жизненные, профессиональные, социальные вызовы» [3] требуют и соответствующего управленческого и образовательного инструментария.

«Востребованными становятся не только данные, информация и знания, получаемые в процессе непрерывного образования, но и внутренняя готовность к самостоятельному принятию педагогических решений, которая формируется в сотрудничестве» [2]. Поэтому не теряет своей актуальности методология управления знаниями, которое рассматривается как «процессы и технологии, реализация которых позволяет создавать, сохранять, распределять и применять знания, без которых невозможно развитие потенциала современного педагогического коллектива» [1, с. 149].

В практике управления знаниями хорошо известны термины «явные знания» (explicit knowledge) и «неявные знания» (tacit knowledge), автором которых является М. Румизен. К явным относятся объективные знания, которые включают уже известные идеи, теории, определения, правила, факты, цифры. «Неявные знания включают ноухау, оценки, опыт, интуицию, секреты мастерства и навыки и существуют в определённом контексте» [1, с. 149].

Определённый интерес может представлять параллель приведённых выше определений М. Румизен и подходов, которые предлагает в данном контексте Е.Ю. Игнатьева, а именно: информационный, ориентированный на явные знания, и персонифицированный, концентрирующий внимание на неявных знаниях. Первый, без сомнения, предполагает доминирующую информационную компоненту, в то время как второй всегда связан с индивидуальным опытом. При этом право на жизнь имеет идея подхода, интегрирующего в себе базовые характеристики обоих подходов при реализации тех или иных действий по фиксации и распространению новых знаний в организации.

Таким образом, руководство школы получает механизм непрерывного профессионального образования, действие которого может и, как правило, приводит в движение коллектив. С учётом модели Е.Ю. Игнатьевой это задача по построению новой ступени в развитии школы, так как её решение позволит ускорить процессы формирования профессиональной компетентности у одних, развития педагогической мудрости у других, становления готовности к сотрудничеству и совместному принятию решений у коллектива в целом.

Любой механизм требует разработки специальных инструментов: технологий, процессов, процедур. Сегодня как никогда заслуженное внимание уделяется наставничеству, которое, являясь по сути своей стратегически значимым компонентом системы профессионального развития педагогов, при условии практической проработанности вопроса, отказа от формализма может стать продуктивным механизмом управления знаниями.

Понятие наставничества неоднозначно. В науке и практике оно рассматривается как «способ передачи знаний, умений и навыков более опытным сотрудником менее опытному в определенной предметной области, ...форма обеспечения профессионального становления, развития и адаптации к квалифицированному исполнению должностных обязанностей лиц, ...образовательный процесс на рабочем месте» [7, с. 93]. Интеграция ряда определений наставничества справедливо выразилась в понимании учёными наставничества как кадровой технологии, «обеспечивающей передачу посредством планомерной работы знаний, навыков и установок от более опытного сотрудника – менее опытному» [7, с. 93], «которая позволяет осуществить передачу знаний и навыков от высококвалифицированных специалистов, специалистам, заинтересованным в повышении квалификации» [9, с. 303].

Наставничество сегодня представляется как форма профессионального развития в режиме продуктивного сотрудничества работников, что ставит его в ранг компонентов корпоративной культуры, в высокой степени содействующей развитию организации в целом. Более того, наставничество даже при условии соответственной оплаты труда наставника, чем сегодня не может похвастаться каждая российская школа, следует отнести к менее затратным способам организации непрерывного образования педагогов в финансовом плане. А с учётом того, что передаваемые опыт и те неявные знания, о которых говорилось выше, могут быть уникальными, представляется возможным настаивать на его потенциальной эффективности.

Важно учитывать и особенности современных условий непрерывного образования в контексте горизонтальной карьеры, расширения спектра профессиональных компетенций, повышения квалификации в новых направлениях деятельности организации. Это означает, что в числе наставляемых сегодня далеко не всегда следует видеть только молодых специалистов или педагогов, которые пришли в школу из других отраслей.

Таким образом, «наставничество не направлено на развитие потенциала сотрудника, а оно способствует решению определенной проблемы конкретного педагога» [9, с. 304] или группы педагогов и, как следствие, решению конкретной производственной или педагогической задачи нового формата. По мнению М.В. Кларина, «производственный характер задач – это условие, рамка, в которой действует наставляемый; в то же время выполнение рабочих задач сопровождается поддержкой наставника, который информирует, отслеживает, обучает, контролирует, дает обратную связь и мотивирует, воодушевляет своего подопечного» [7, с. 95].

Одним из примеров решения такой производственной задачи может служить организация наставничества Волховской средней школе № 5 Ленинградской области в сфере исследовательской деятельности старшеклассников как инструмента реализации ФГОС среднего общего образования, «как мощной инновационной образовательной технологии, как средства решения современных образовательных задач» [4, с. 38].

Исследовательская деятельность – это «деятельность учащихся, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированную исходя из принятых в науке традиций. Любое исследование, независимо, в какой области естественных или гуманитарных наук оно выполняется, имеет подобную структуру (А.В. Леонтович)» [4, с. 38]. Разница заключается в целях. Цель научного исследования – получение нового знания. Цель учебного исследования – развитие личности ученика в контексте индивидуальной образовательной потребности.

Данное определение стало для школы исходной точкой построения системы исследовательской деятельности старшеклассников, в основу

которой положены системно-деятельностный, компетентностный и акмеологический подходы. Структура исследовательской деятельности включает два модуля, реализация которых осуществляется параллельно.

В основу положен теоретический курс «Основы исследовательской деятельности», что обусловлено необходимостью овладения обучающимися методологией исследования. Целью рабочей программы курса является формирование исследовательской компетентности учащихся через освоение теоретического материала [5].

В рабочем порядке, но именно на занятиях курса осуществляется и выбор области исследования. В отличие от традиционного подхода – выбора тем из перечня, разработанного педагогами, – учащимся предлагается самим определиться с тем, в какой области они хотели бы провести исследование, и только после этого назначаются руководители-тьюторы. Широкий спектр проблематики подтверждает актуальность именно такого подхода, ориентированного на самостоятельный выбор области темы учеником. Многолетние наблюдения показывают, что наибольший исследовательский интерес ребят привлекают бизнес и менеджмент, психология, здоровье и безопасность, искусство и экология, профориентация, искусственный интеллект и геймификация, физическая культура и спорт, личностные достижения. За редким исключением предпочтение отдаётся академическим школьным предметам.

Собственно исследовательская деятельность старшеклассника по конкретной теме осуществляется в режиме индивидуального сотрудничества с руководителем-тьютором на протяжении двух лет и завершается публичной защитой результатов исследования.

При этом реализация исследовательской деятельности как эффективного механизма развития образования в школе, без сомнения, требует интенсивного внимания со стороны администрации. Необходимо системное управление этим процессом. Одним из наиболее актуальных выступает технологический подход.

Технология управления исследовательской деятельностью обучающихся старших классов в школе представляет собой модульную систему иерархических уровней, которые определяют последовательность действий для достижения её цели: концептуально-теоретический, нормативно-правовой, программно-проектировочный, структурно-планирующий, процедурно-операционный, оценочно-стимулирующий. Целесообразным представляется также необходимость сгруппировать содержание модулей по блокам, определяющим организационно-управленческие условия и организационно-педагогические условия.

Таким образом, возвращаясь к идее и цели исследовательской деятельности, представляется возможным утверждать, что она, с одной стороны, является важным инструментом достижения метапредметных и личностных результатов образования, что подтверждается результатами диагностики. С другой – учебное исследование по проблеме, определён-

ной молодым исследователем самостоятельно, согласно его собственным познавательным интересам и потребностям, становится продуктивным механизмом персонализации его образования.

При этом с определённой остротой встаёт проблема готовности педагогов к руководству исследовательскими работами, что предполагает: 1) компетентность непосредственно в области исследовательской деятельности; 2) психолого-педагогическую готовность к индивидуальному сотрудничеству и тьюторскому сопровождению ученика-исследователя на протяжении достаточно продолжительного временного периода; 3) способность к рефлексии собственной деятельности в данном направлении.

С одной стороны, практика показывает, что обучения на курсах повышения квалификации недостаточно. Значительные трудности испытывают даже педагоги, которые в недалёком прошлом выполнили, защитили квалификационные или дипломные работы и, казалось бы, должны свободно владеть навыками исследования. Следует также заметить, что едва ли в школах найдётся необходимое количество педагогов, получивших специальное образование в сфере проведения и руководства учебными исследованиями.

С другой стороны, наличие в штате только учителей-предметников не повод отказываться от общепринятых алгоритмов индивидуального учебного проектирования. По сути, в данной ситуации педагог, как потенциальный руководитель-тьютор, испытывает «потребность в освоении новой технологии или приобретении новых навыков» [10] и в свою очередь нуждается в поддержке, и это означает, что решение озвученной проблемы возможно в рамках наставничества.

Данное направление реализуется Волховской школой № 5 на протяжении ряда лет. Графически структурная модель отражена на рисунке.

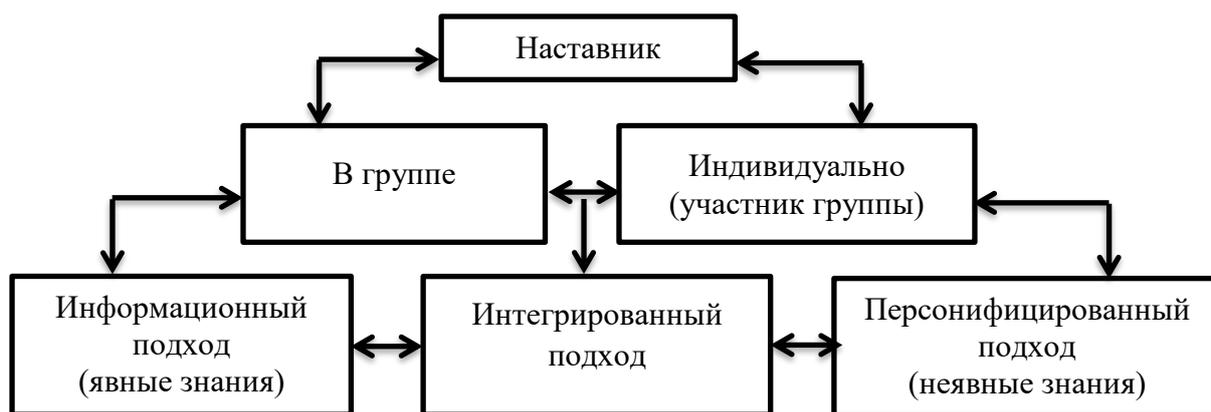


Рисунок. Структурная модель системы наставничества

Способы реализации подходов следующие.

В рамках *информационного подхода* обязательной к освоению является учебная программа дополнительного профессионального образования «Проектно-исследовательская деятельность учащихся в условиях

введения ФГОС», 72 ч (разработана наставником и утверждена проректором по учебной работе АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина») [5].

Реализация *персонифицированного подхода* предполагает определение профессиональных дефицитов и образовательных потребностей, индивидуальное взаимодействие и консультирование, мотивацию и организационно-педагогическую поддержку.

Интегрированный подход включает такой формат, как рабочие встречи, позволяющие взаимодействие не только с наставником, но и наставляемых друг с другом, практикумы по применению разработанных наставником методических рекомендаций по курсу «Основы исследовательской деятельности» (приложение к рабочей программе курса «Основы исследовательской деятельности» [5]), тренинги и т. п.

Необходимо отметить, что в зависимости от состава наставляемых руководителей-тьюторов и их тьюторантов, от проблематики исследований и ряда других факторов детали системы наставничества по данному направлению могут ежегодно варьироваться, но в целом она выстроена в контексте методологии управления знаниями, которая в очередной раз подтвердила свою продуктивность.

Список литературы

1. Бурдакова О.П. Профессиональный стандарт как механизм развития культурного потенциала педагогического коллектива в условиях управления знаниями // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. конф. – Т. II. – 2017. – С. 146–153 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29209980>

2. Бурдакова О.П. Управление персональными знаниями как механизм развития потенциала педагогического коллектива // XIX Царскосельские чтения: материалы междунар. конф. / под общ. ред. В.Н. Скворцова; отв. ред. Л.М. Кобринина. – 2015. – С. 129–133 [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24225337>

3. Бурдакова О.П. Управление знаниями как механизм непрерывного образования педагогов в структуре деятельности по формированию и развитию функциональной грамотности обучающихся // Непрерывное образование: проблемы, решения, перспективы: Всерос. с междунар. участием науч. конф. 30 марта 2022 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 27–32 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48555862>

4. Бурдакова О.П. Технология управления исследовательской деятельностью старшеклассников (из опыта работы МОБУ «Волховская средняя общеобразовательная школа № 5») // Введение ФГОС среднего общего образования: опыт деятельности школ-инновационных площадок Ленинградской области: сб. ст. / под общ. ред. Н.В. Фирсовой. – СПб.: ЛОИРО, 2017. – С. 37–57.

5. Бурдакова О.П. Проектно-исследовательская деятельность учащихся в условиях введения ФГОС (учебная программа курса повышения квалификации). Основы исследовательской деятельности (рабочая программа учебного курса). Организация и руководство индивидуальным проектом учащегося при реализации ФГОС среднего общего образования (из опыта работы школ-инновационных площадок Ленинградской области): в 3 ч. Ч. 1 // Рабочие программы курсов для педагогов и учащихся / О.П. Бурдакова, И.Л. Макарьева, Н.В. Фирсова; метод. пособие / под общ. ред. Н.В. Фирсовой. –

СПб.: ЛОИРО, 2016. – С. 12–30 [Электронный ресурс]. – URL: Организация и руководство индивидуальным проектом учащегося при реализации ФГОС среднего общего образования (из опыта работы школ-инновационных площадок Ленинградской области) (elibrary.ru)

6. Казарян Т.В., Колодницкая О.А. Наставничество как стратегия непрерывного развития. Государство в международной трансформации экономики: безопасность, региональные возможности, реалии: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т. 1. – Ставрополь, 2020. – С. 113–120 [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44488376>

7. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI в. // Экономика и образование. – 2016. – С. 92–112 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-nastavnichestvo-novye-cherty-traditsionnoy-praktiki-v-organizatsiyah-xxi-veka/viewer>

8. Кларин М.В. Инновационное образование: уроки несистемных образовательных практик // Образовательные технологии. – 2014. – № 1. – С. 19–29 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnoe-obrazovanie-uroki-nesistemnyh-obrazovatelnyh-praktik>

9. Нугуманова Л.Н., Яковенко Т.В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Педагогика. – С. 302–305 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nastavnichestvo-kak-forma-nepreryvnogo-obrazovaniya-i-professionalnoy-samorealizatsii-pedagoga>

10. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях // Учит. газета. – 2022. 13 янв. – № 2 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ug.ru/metodicheskie-rekomendaczii-po-razrabotke-i-vnedreniyu-sistemy-czelevoj-modeli-nastavnichestva-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-obrazovatelnyh-organizacziyah/>

11. Программа развития МОБУ «Волховская средняя общеобразовательная школа № 5» на 2021–2024 гг. (модель «Школа персонализации образования») [Электронный ресурс]. – URL: <https://akme5-shkola.ru/item/868723>

А. И. Жилина

Современная нормативная база о наставничестве в системе непрерывного образования

В соответствии с ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012) [1] было разработано Распоряжение (№ Р-145) Министерства просвещения России (25.12.2019) «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [2].

Затем было отправлено по всем регионам России Письмо (N МР-42/02) Министерства просвещения России (23.01.2020) «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций»

[3]. Одновременно с письмом были разосланы «Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [4].

На их основе региональные Комитеты по образованию и Управления муниципальных образований определили конкретный порядок организационно-наставничества, приняли практико-ориентированные Программы развития наставничества в образовательных организациях.

Эти нормативные документы требовали не только определения конкретных целей и задач наставничества. Необходимо было разработать порядок организации наставнической деятельности, определить права и обязанности ее участников, установить способы мотивации наставников и кураторов, выработать требования, предъявляемые к наставникам и проведению мониторинга, оценки качества процесса и результатов реализации наставничества в образовательной организации.

Нормативные документы определили и состав участников этой системы наставничества в образовательной организации. К ним были отнесены наставник, наставляемый, куратор наставнической деятельности, родители (законные представители) обучающихся, выпускники образовательной организации.

Были определены категории наставников и вне образовательных организаций. Среди них названы участники бизнес-сообщества и работодатели, представители различных профессиональных ассоциаций психологов и педагогов, сотрудники органов власти, представители власти региональной и местного самоуправления, которые заинтересованы в реализации программ наставничества.

Целью наставничества было объявлено максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого. Это означает обеспечение успешной личной и профессиональной самореализации человека. Главное требование – создание условий для формирования эффективной системы поддержки, самоопределения и профессиональной ориентации обучающихся.

Нового в этом ничего практически нет, потому что совершенствование образовательной, социокультурной, спортивной и других сфер деятельности образовательной организации всегда было главной задачей системы образования. Однако в задачах наставничества они были конкретизированы. Был сделан акцент на подготовке каждого обучающегося к самостоятельной, осознанной и социально продуктивной деятельности в современных условиях общественного развития.

Для того, чтобы успешно раскрывался личностный, творческий и профессиональный потенциал наставляемых обучающихся, им необходима

личная поддержка наставника. Только тогда обучение наставляемых эффективным формам и методам индивидуального развития и работы в коллективе даст высокий результат развития их индивидуальной образовательной траектории.

В документах обозначены основные задачи наставничества.

Задача по формированию «способности самостоятельно преодолевать трудности, возникающие в образовательной, социокультурной и других сферах, а также при выполнении должностных обязанностей» [2] напрямую связывается с профессиональным становлением педагогов. Ведущим здесь становится развитие способности педагогов самостоятельно, ответственно выполнять свои служебные обязанности и при этом постоянно совершенствовать свой профессиональный уровень. Обращено внимание и на необходимость сокращения периода профессиональной и социальной адаптации самих педагогов при приеме их на работу. Предложено решать проблему закрепления педагогических кадров на рабочем месте за счёт создания благоприятных условий труда, позволяющих эффективно обмениваться профессиональным, жизненным и личностным опытом внутри своего коллектива, в том числе, и по наставнической деятельности. Не забыто и направление развития личностных качеств самих наставников: выработка высоких моральных качеств, ответственности, инициативности, сознательного отношения к своему индивидуальному совершенствованию, в том числе, добросовестности и дисциплинированности.

В документах предлагаются различные формы организации наставничества, в том числе, реализация мероприятий «Дорожной карты», разработка и утверждение Программ наставничества, назначение куратора, ответственного за внедрение Целевой модели, привлечение наставников, их обучение и контроль за их деятельностью, инфраструктурное, информационно-методическое, материально-техническое и иное обеспечение наставничества.

Не забыта и роль вертикали управления в развитии наставничества. Органам управления предписывается осуществлять мониторинг и давать оценку качества Программы наставничества, показателей эффективности её реализации, обеспечивать формирование баз данных и лучших практик наставников для обмена опытом в условиях их непрерывного образования. Органы управления обязаны обеспечить «формирование открытого и эффективного сообщества вокруг образовательной организации», в которой выстроены доверительные и партнерские отношения между его участниками – наставниками и наставляемыми.

Наставничество устанавливается для обучающихся, студентов, педагогических работников, вновь принятых на работу, и других, изъявивших желание в назначении наставника. Наставниками могут быть учащиеся, выпускники, родители, педагоги и иные должностные лица, сотрудники промышленных и иных предприятий и организаций любых форм

собственности, изъявившие готовность принять участие в реализации Целевой модели наставничества. Названы различные категории пар наставников и наставляемых. Среди них такие как ученик – ученик, студент - студент, учитель – учитель, студент – ученик, работодатель – ученик, работодатель – студент и другие.

Чтобы их работа была целенаправленной, следует разработать типовые индивидуальные планы развития наставляемых под руководством наставника по каждой форме наставничества.

Разработаны и критерии отбора наставников. Их назначение происходит на добровольной основе, но не более, чем для двух наставляемых.

Длительность и сроки наставничества устанавливаются индивидуально для каждой наставнической пары, но не более одного календарного года. Успешное наставничество по согласованию с куратором может быть завершено досрочно. Срок наставничества может быть продлен в случае необходимости.

Замена наставника производится в случае психологической несовместимости наставника и наставляемого, систематического неисполнения наставником своих обязанностей, привлечения наставника к дисциплинарной ответственности, обоснованной просьбы наставника или лица, в отношении которого осуществляется наставничество, или в других необходимых случаях.

Нормативными документами определены права и обязанности куратора (т.е. организатора системы наставничества в организации), а также наставника и наставляемого.

Анализ предложенных в этих нормативных документах прав и обязанностей участников системы наставничества свидетельствует о необходимости включения их в систему непрерывного профессионального образования в соответствии с постоянной потребностью осваивать и применять на практике новые для себя знания и умения по совершенствованию работы с наставляемыми.

Так, кураторы системы наставничества обязаны постоянно заниматься формированием и обновлением базы наставников и наставляемых, ежегодно разрабатывать Программу наставничества в своей образовательной организации, готовить проекты документов по наставнической деятельности, оказывать своевременную информационную, методическую, юридическую поддержку участникам наставнической деятельности. В системе управления Программой наставничества осуществлять мониторинг, SWOT-анализ и оценку результатов реализации форм наставничества, их соответствие требованиям и принципам Целевой модели.

Необходимость своевременного сбора данных по внедрению Целевой модели наставничества требует от куратора ежедневного освоения новых для себя знаний по получению обратной связи от участников си-

стемы наставничества, умения проводить опросы, анкетирование, собеседования, обработку полученных результатов. Это предполагает обязательное освоение управленческих знаний каждым куратором непрерывно на протяжении всей его деятельности. Только в этом случае куратор будет в состоянии постоянно осуществлять анализ, обобщение положительного опыта, его распространение, организацию и контроль мероприятий в рамках утвержденной Программы наставничества.

Важными для куратора становятся знания юридического характера, которыми он также должен овладеть в процессе своего непрерывного образования. Ему приходится не только запрашивать такие документы как индивидуальные планы, заявления, представления, анкеты, но и осуществлять мониторинг и оценку деятельности всех участников наставнической деятельности. Не помешает куратору и освоение знаний психологии детей, подростков и взрослых, так как он ежедневно будет общаться с родителями, классными руководителями, педагогами, психологами и другими категориями участников системы наставничества.

Именно куратор должен стать организатором своей «Школы наставников». Это означает, что ему необходимо научиться не только оформлению необходимых документов, так как вместе с наставниками придётся в процессе деятельности вносить предложения по изменению и дополнению документов своей организации о наставничестве в соответствии с изменяющимися условиями, но и инициировать новые мероприятия по организации наставничества, принимать участие во встречах наставников с наставляемыми, вносить предложения руководству о поощрении, наказании исполнителей.

В документах предложен перечень прав и обязанностей наставника. Главным в его работе является необходимость и умение передавать наставляемому накопленный свой или чужой опыт. В соответствии с проблемой у наставляемого научить его наиболее рациональным приемам и современным методам работы или поведения. Своевременно оказывать наставляемому помощь в принятии правильных решений в затруднительных для него ситуациях. Но главное - личным примером развивать положительные качества наставляемого, при необходимости - корректировать его поведение.

Даже короткий перечень прав и обязанностей наставника свидетельствует о необходимости его обязательного непрерывного профессионального педагогического и психологического образования на рабочем месте, в соответствии с личностными особенностями и условиями жизнедеятельности наставляемого.

Поэтому каждый наставник обязан не только разработать и согласовать с куратором индивидуальный план развития наставляемого, но и своевременно, оперативно вносить в него коррективы, добиваться его выполнения, реально оценивать достигнутый результат в развитии личности наставляемого. Наставник обязан разработать личный План

повышения своей квалификации, связанной с наставничеством, и утвердить его в своей организации.

В плане непрерывного профессионального педагогического и психологического образования наставника становятся ведущими проблемы освоения форм и методов взаимодействия с наставляемым. Они касаются своевременного выполнения им заданий, договорённостей, сроков и др.

Наставнику важно научиться методам своевременного и точного реагирования на проявление недисциплинированности наставляемого. Он должен овладеть методами выявления и совместного устранения допущенных ошибок как в своей деятельности, так и в деятельности наставляемого.

Наставник обязан лично встречаться с наставляемым, его друзьями, родителями. Он должен принимать участие в мероприятиях, организуемых для наставников, в том числе, в рамках «Школы наставников». Особенно важно привлекать наставляемого к участию в мероприятиях для учащихся. Наставник может обращаться к куратору за организационно-методической поддержкой, а также с предложениями по внесению изменений и дополнений в План и Программу наставничества.

Важнейшим направлением непрерывного образования становится и Индивидуальный план развития наставляемого. В соответствии с ним наставляемый не только выполняет задания в установленные сроки, учится у наставника практическому решению поставленных задач, формирует поведенческие навыки. Он отчитывается перед наставником, учится преодолению трудностей, осваивает методы и способы выявления и устранения допущенных ошибок. Осваивает умения проявлять дисциплинированность, организованность, ответственное отношение к учебе и другим видам деятельности.

Подводя некоторый итог высказанным характеристикам наставничества в педагогической среде, мы можем отметить, что наставничество в масштабах, заявленных государством на всех уровнях существующей системы образования, является направлением формирования личности, адекватной вызовам общественного развития информационного общества.

Предложенная государственная программа наставничества формирует систему целенаправленного реформирования всех уровней образования, ориентируя их на совершенствование индивидуально-личностного развития каждого человека. Формирование личности должно основываться не только на достижении программных знаний, умений и навыков каждого уровня образования, но и при помощи передачи входящей в жизнь молодёжи имеющегося научно-практического опыта от наиболее квалифицированного сообщества профессионалов.

Список литературы

1. ФЗ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (29.12.2012). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc
2. Распоряжение (№ Р-145) Министерства просвещения России (25.12.2019) «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjzhenie-minprosveshchenija-rossii-ot-01042019-n-r-42-ob-utverzhdanii>
3. Письмо (NMP-42/02) Министерства просвещения России (23.01.2020) «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций».
4. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе, с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися.

Т. С. Комиссарова, А. В. Скворцов

Мемориальные походы студентов как сохранение исторической памяти (о духовно-нравственном воспитании)

Одной из фундаментальных основ государственной молодёжной политики России выступает вопрос воспитания у подрастающего поколения чувства патриотизма к своей Родине. Согласно положениям федерального закона «О молодёжной политике в Российской Федерации» важным направлением ее реализации являются «воспитание гражданственности, патриотизма, преемственности традиций, уважения к отечественной истории, историческим, национальным и иным традициям народов Российской Федерации» [7]. Таким образом, сохранение исторической памяти – один из столпов патриотического воспитания современной молодёжи.

В соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» воспитание определяется как «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения, и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества, и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [8].

Такая длинная, всеобъемлющая «обо всем» формулировка определяет воспитание как деятельность, направленную на формирование личности обучающихся. По сути, это общие слова, адресованные, вероятно, к тому же учителю-предметнику, преподавателю, поскольку упоминаются обучающиеся. А если личность не учится?

В соответствии со стратегией развития воспитания в РФ до 2025 г. «приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [1].

Относительно этой стратегии можно сказать, что она «уточняет» проблему относительно того, кто должен решать задачу воспитания, и определяет, что ее решать как приоритетную надлежит Российской Федерации, ни больше, ни меньше... Но зато при этом уже упоминается нравственность и традиционные духовные ценности. И еще: документ раскрывает основные направления воспитания молодёжи, а именно: гражданское, духовно-нравственное, патриотическое, физическое, трудовое и т. д. [1].

Видимо, есть необходимость в данном контексте остановиться на духовных ценностях, на духовности. Кстати, в последнее время эта тема становится приоритетной и принято считать, что духовность – это хорошо. Далее рассмотрим это понятие в контексте воспитательной деятельности каждого из наставников, а не РФ в целом. Мы убеждены, что духовность – это личное качество, имеющее некий ареал воздействия на окружающих. Разумеется, духовная культура – это не только конфессиональные проблемы, связанные с церквями, монастырями и верой в Бога. Согласно культурологическому понятию, *духовная культура, или духовность*, состоит из многих областей. Коротко – это то, что не материально.

Проекция духовности в индивидуальное сознание называется совестью, а укрепление духовности осуществляется в процессе проповеди, лекции, просвещения, воздействия искусства, ландшафта, идейно-воспитательной, полезной (или вредной в случае низкой культуры, бездуховности) работы [5]. Духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными, стремление личности к самосовершенствованию, желание делать добро, приносить пользу ближнему, зачастую под влиянием окружающего определенного пространства. Считается, что духовность – свойство зрелой личности, предполагающее способность к самоанализу и самосовершенствованию [4].

Ясно пока лишь то, что понятие духовности достаточно многогранное. Что тревожит, когда речь идет о воспитании подростков, незрелых в

смысле устойчивой духовности личностях? Это то, что духовность может быть направлена как на добро, так и на зло.

Возникает ситуация *выбора*, личного стремления к некоему действию, поступкам, суждениям, может быть подражанию значимой для подростка личности. Помочь сделать выбор верным, жизнеспособным может лишь образование, духовно-нравственное воспитание, «бытие, которое определяет сознание», не только школа, а и семья, соседи, друзья, окружающее пространство.

Стало быть выбор – это направленность и устремленность воли человека к добру или злу. Вот и стало очевидно, что духовность тесно связано с воспитанием, образованием. Человек должен иметь собственные ответы на вопрос о том, кто вложил в душу властную потребность следовать в своей деятельности нормам морали и нравственности даже тогда, когда это грозит неудобствами и бедами? Кто всеял в сердце наше жажду праведности и добра, отвращения к лицемерию, лжи и подлости? Образование всегда неотделимо от духовного формирования личности, это относится как к христианской педагогике, так и к педагогике советской эпохи. При этом речь идет о жизненном выборе между подчинением потребностям физиологии или потребностям духа. Общий результат обучения должен быть один – духовное становление, т. е. процесс образования человеческого в человеке, поскольку *духовность – его, человека, видовое качество*.

Но при этом важно иметь в виду, что духовность и нравственность, как производные внутренних устремлений, не могут быть сформированы «снаружи». Педагогически могут быть созданы лишь стимулы, рождающие *личное стремление к самовоспитанию*, а также условия, этому способствующие. Таким образом, каждый подросток проходит личный путь духовного роста и формирования, приобретает те или иные нравственные качества.

По мнению профессора И.А. Колесниковой, для нашего времени характерна «тотальная неготовность педагогов к работе в условиях увеличения культурного разнообразия», что становится глобальной проблемой [2; 3]. Необходимо *самоопределение* в многообразии педагогических реалий. В таком случае важно установить для себя профессиональные рамки осуществления образовательного процесса. При этом, однако, в действительности воспроизводятся и модифицируются традиционные формы обучения и воспитания.

Историко-культурное, духовное и природное наследие справедливо считается одним из важнейших ресурсов, определяющих вектор дальнейшего социально-экономического и социально-культурного развития России в целом и региона в частности.

Сегодня, в эпоху переходного периода, стремления к развитию духовного и интеллектуального потенциала страны, особенно актуально обращение к собственному богатому наследию, сохранившемуся как в виде

памятников материальной культуры, антропогенных ландшафтов, так и естественных памятников природы, особо охраняемых территорий, природных уникальных объектов.

Велика роль историко-культурного и духовного наследия в образовательной и просветительской сфере. В осознании истории и культуры лежит важный аспект патриотической мотивации, нравственного воспитания подрастающих поколений, чувства любви к малой Родине, уважения к своей национальной культуре и культуре других народов. Сохранение и популяризация объектов наследия будет являться важным фактором развития территории Ленинградской области и формирования ее человеческого капитала.

Время в разной степени сохранило до наших дней на территории Ленинградской области богатое историко-культурное, духовное, природное и индустриальное наследие и весьма актуальна проблема его сбережения, инвентаризации, сохранности и популяризации. Крайне значителен воспитательный, патриотический, познавательный потенциал наследия в целом, методика использования которого в целом изучена недостаточно.

Объекты историко-культурного, духовного и природного наследия являются важным резервом для развития туристско-рекреационной отрасли, создания регионального турпродукта определенного качества. Реализация такого турпродукта способна активизировать процесс воспитания подростков в рамках всеми любимого познавательного туризма, походов, научных экспедиций.

В духовном смысле и в стратегическом плане популяризация культурного наследия есть средство формирования культурного самосознания подростков, организация условий для получения ими личного опыта познания особо охраняемых территорий, пребывания в коллективе, иногда в трудных условиях похода.

История и пространство Ленинграда / Санкт-Петербурга и Ленинградской области крайне насыщены памятными местами, событиями и персоналиями, о которых необходимо говорить с молодым поколением. Как известно, лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

Актуальной и интересной формой сохранения исторической памяти и актуализации её у студентов являются мемориальные походы. Они не требуют высокой спортивной подготовки, дорогостоящего снаряжения и туристской квалификации. Разработанный формат таких походов доступен как школьникам средних и старших классов, так и студентам, взрослым людям и, как показала практика, представителям старших поколений.

В качестве примера таких походов приведём один из основных маршрутов наших мемориальных походов – лыжный маршрут по Дороге жизни.

Как известно, Дорога жизни начала своё опасное и героическое дело с первых дней блокады Ленинграда. Летом – это был водный, а зимой –

ледовый путь, соединяющий Ленинград с «большой землёй» по Ладожскому озеру. Основными задачами Дороги жизни были эвакуации людей из блокадного Ленинграда и доставка продуктов и военных грузов обратно в город. 12 сентября 1941 г. в город по этому пути пришли первые баржи с продовольствием. 20 ноября на лёд Ладожского озера спустился первый конно-санный обоз. Чуть позже по ледовой Дороге жизни пошли грузовики. Всего за полтора года работы Дороги жизни в Ленинград по воде было доставлено 840 тыс. т грузов и вывезено 578 тыс. чел.

Мемориальный поход по маршруту Дороги жизни – это однодневный лыжный переход средней протяжённости около 30 км. Группа спускается на лёд возле «Разорванного кольца» в пос. Коккореево, и движется в сторону Кобоны. Темп движения обычно – «50 через 10» (50 мин хода, 10 мин отдыха). При этом отсутствие какой-то спортивно-скоростной составляющей позволяет не только учесть физические кондиции всех участников похода, но и самое главное – задуматься, помолчать и почувствовать силу того места, где они находятся. Вспомнить тех, кто прошёл и проехал этим маршрутом много лет назад. И тех, кто лежит на дне, прямо под лыжнёй, по которой мы идём...

Именно в этом главная цель похода: сохранение памяти и хотя бы ощущения ладожского льда – пройти своими ногами, подумать, почувствовать... К сожалению, сейчас организация таких походов практически сошла на нет. Как нам рассказывали старожилы Кобоны и соседнего Лаврово, в советское время этот маршрут был популярен среди учащихся школ, военных училищ, ПТУ и высших учебных заведений, а также множества клубов, кружков и просто добровольных объединений разного возраста. Сейчас же, кроме Дома молодёжи «Царскосельский», ЛГУ им. А.С. Пушкина и Санкт-Петербургского университета ГПС МЧС России, эти походы больше никто не организует. Это вызывает, с одной стороны, определённую грусть и непонимание. С другой стороны – появляется осознание тонкой ниточки той исторической памяти, которую мы всё ещё удерживаем и не позволим разорвать, пока мы живы.

В заключение следует подумать: только ли в образовании дело, если говорить о процессе формирования личности. Становление человека, путь к культуре в России рассматривались как дело всей жизни, а не короткого периода школьного, даже вузовского обучения – это согласовывалось с мнением Платона о том, что пятьдесят лет жизни уходят на то, чтобы вырастить человека.

Список литературы

1. Аникеева О.А., Рудницкая А.П., Решетникова О.В. Основы организации и управления добровольческой деятельностью. – М.: РГСУ, 2019. – 245 с.
2. Колесникова И.А. Тотальный кризис образования // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2009. – Т. 34. – С. 16–20.
3. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале парадигмальной рефлексии. – СПб., 1999.

4. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А., Скворцов А.В. Представление о формировании духовности подростка или об экологии души // Взаимодействие светской и духовной культуры: материалы междунар. науч.-практ. конф. – Куремяэ, Эстония, 2012. – С. 49–54.

5. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Дух, душа и тело. – М., 2009.

6. О патриотическом воспитании в Российской Федерации: проект федер. закона № 315234-7. – URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/315234-7?ysclid=lgdx216xvx9674725>.

7. О молодежной политике в Российской Федерации: федер. закон. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400056192/?ysclid=lgdwcpjrvv177113729>;

8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617?ysclid=lgdwq3awx1422950432>.

А. Ю. Петров

Результативное взаимодействие преподавателей в системе наставничества: проблемы и перспективы

Современная система среднего профессионального образования направлена на решение запросов государства и общества на квалифицированных кадров среднего звена и специалистов рабочих профессий. Актуализация и престиж среднего профессионального образования с каждым годом растет, а профессия рабочего становится востребованной в ряде экономических сфер страны. Для того чтобы востребованность только росла, нужно делать акцент на высокой профессиональной квалификации современного выпускника средних профессиональных учреждений.

С началом внедрения инновационной программы «Профессионалитет» направленность системы СПО перенацелена на практико-ориентированный подход в подготовке обучающихся среднего профессионального образования. Такой сложный и системный подход направлен на тесное взаимодействие системы профессионального образования с профильными профессиональными предприятиями страны. Системообразующим фактором в данном взаимодействии является система наставничества.

Наставничество в профессионально-образовательной сфере является технологией, настроенной на будущее. Данная технология позволяет индивидуализировать образовательный, адаптационный, производственный процесс, дает возможность личностного развития не только наставляемого, но и наставника. Форма наставничества – это способ реализации целевой модели через организацию работы наставнической группы, участники которой находятся в определенной ролевой ситуации, определяемой основной деятельностью и позицией участников [3].

Сложность реализации целевой модели наставничества «преподаватель – преподаватель» состоит в формализации процесса работы. Преподаватель каждый день находится в ролях ментора, тьютора, воспитателя и наставника. Педагогическая деятельность всегда включала в себя элементы наставничества, так и в советский период роль

наставничества была высокой, но после внедрений новых образовательных стандартов оно ушло на второй план. В современной образовательной системе наставничество необходимо как системообразующий фактор, направленный на достижение высоких результатов [2].

Эмпирическим путем мы выяснили, что самой конструктивной методикой реализации модели наставничества «преподаватель – преподаватель» в системе СПО является школа молодого педагога и школа профессионального мастерства. В школе молодого педагога (ШМП) организация наставничества начинается со взаимодействия опытного педагога и молодого специалиста. Школа профессионального мастерства направлена на взаимодействие между преподавателями как «равный – равному», в таком взаимодействии педагоги делятся своим опытом вне зависимости от профессиональной квалификации, опыта и стажа работы.

Актуальность школы молодого педагога в модели наставничества «преподаватель – преподаватель» показывает высокий спрос у педагогов. Для молодых специалистов в первые годы профессиональной педагогической деятельности нужен наставник, который будет не руководить с высоты своего опыта, а выстраивать конструктивную работу в комфортной среде для достижения высокого результата. Чтобы достичь значительного результата в модели наставничества, нужно правильно организовать рабочее пространство наставника и наставляемого. Важно определить роль, значение, цель и задачи наставничества перед всеми участниками, организовать реальную работу между педагогами. Организация работы в нашем случае выстраивалась по определенному пути:

- 1) определение наставнических тандемов;
- 2) разработка дорожной карты работы наставника и наставляемого;
- 3) организация работы «ШМП»;
- 4) проведение семинаров между наставническими тандемами;
- 5) проведение заключительной конференции по результатам работы ШМП.

Основная задача формы ШМП заключается в «разрушении» формализации процесса наставничества. Незаинтересованность обеих сторон (наставник – наставляемый) происходит из-за отсутствия системы мотивации и должной проработки поставленных целей и задач. Когда наставничество не связано с показателями эффективности деятельности участников программы, а другие программы обучения и оценки не связаны между собой, образовательная организация не достигнет нужного результата [1].

Кроме того, важно выстраивать четкую дорожную карту для работы наставнических тандемов. В ШМП такой аспект нужен для организации работы и расчета нагрузки на преподавателей. В нашем случае организация такой работы выстраивалась в двух формах:

- 1) очной;
- 2) заочной (электронно-дистанционной).

Для более результативного взаимодействия необходимо внедрение сетевого или электронно-дистанционного наставничества, так как процесс наставничества должен быть непрерывным и целостным. Системообразующим фактором такой целостности служит системно-деятельностный подход. Такой подход в нашем случае показал, что взаимодействие преподавателей в форме «школа молодого педагога» решает большое количество проблем и открывает следующие перспективы:

- 1) снижает формализацию в процессе наставничества;
- 2) упрощает передачу опыта от опытного педагога к молодому специалисту;
- 3) систематизирует процесс работы педагогов;
- 4) помогает адаптировать рабочее пространство под наставнический тандем;
- 5) увеличивает результативность реализации целевой модели «преподаватель – преподаватель».

Отдельно нужно выделить важность комфортности процесса наставничества. Для большого количества участников реализация целевой программы наставничества оказалась весьма болезненной и энергозатратной, особенно это касалось молодых специалистов.

Одним из проблемных аспектов, по мнению педагогов, являлась формализация процесса и «менторский» подход наставника. В данном подходе опытные наставники применяли методологию «учитель – ученик», наставник давал «домашнее задание» наставляемому (молодому специалисту), что, на наш взгляд, являлось малопродуктивным. Например, наставник предложил выполнить следующее задание наставляемому: подготовить три технологические карты и три презентации к занятию без посещения открытого урока и т. п. Конечно, такой подход может быть результативным, но молодой специалист и сам к этому стремится, развивая свой методический «арсенал». Для молодого педагога ценностным будет только то, что будет конструктивным и системно-деятельностным со стороны наставника. Наставник в такой роли должен быть активным и открытым на любое сотрудничество.

Таким образом, результативное взаимодействие преподавателей СПО в системе наставничества должно быть четким и направленным на реальный результат наставничества. Необходимо избавляться от наставнического формализма, чтобы каждый участник реализации целевой программы наставничества старался адаптировать рабочее пространство на выполнение главных задач. Важно создавать комфортную наставническую среду, которая позволит в должной мере раскрыться наставнику и наставляемому. Для всех участников наставничества важно понять роль и место их системной деятельности в контексте реализации программы наставничества и системы образования в целом.

Список литературы

1. Быстрова Т.Б. Пути преодоления формализма в процессе реализации программы наставничества в системе СПО // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 56–60.
2. Гафнер Ю.А. Опыт реализации целевой модели наставничества в форме «преподаватель – преподаватель» // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 71–74.
3. Забгаева Т.В. Формирование и развитие системы наставничества в СПО // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования. – 2022. – № 2 (56). – С. 48–51.

А. Н. Смолонская

Компетентностная основа наставничества как фактор профессионального становления педагогических кадров

Современные тенденции развития страны требуют совершенствования качества подготовки педагогических кадров, в связи с чем возникла необходимость осуществления непрерывного образования, при этом молодой педагог должен быть готов реагировать на изменение образовательной ситуации, адаптироваться к новым условиям. Для успешной деятельности педагог должен обладать профессионализмом, компетентностью, продуктивностью, креативностью, быть мобильным и готовым учиться на протяжении всей жизни, любить свое дело. Начинающий педагог зачастую в полной мере не обладает этими компетенциями, и, как следствие, в начале педагогического пути ему необходима помощь опытного педагога-наставника, который способствовал бы его профессиональной адаптации и росту.

Наставничество – это целенаправленный продолжительный по времени процесс становления личности молодого педагога, который происходит поэтапно и способствует расширению его профессионального и общечеловеческого кругозора, развитию духовности, профессиональной адаптации, **совершенствование** мотивации к выбранной профессии [7]; специфическая форма работы, опирающаяся «на личностно-ориентированный подход, формирование индивидуального стиля деятельности, реализацию творческого потенциала; самореализацию наставника и создание условий взаимообучения представителей разных поколений; реализуется в многообразных ситуациях различными способами при взаимном интересе и конструктивном профессиональном взаимодействии» [3].

Цель наставничества – способствовать закреплению профессиональной направленности, ускорению социальной и профессиональной адаптации молодого педагога.

Компетентностная основа наставничества предполагает знания и умения в построении отношений наставничества на деятельностной основе; осмысление функциональной ответственности наставничества; необходимость преодолевать проблемы, возникающие во взаимоотношениях. К основным компетенциям наставничества отнесены блоки компетенций: *психолого-педагогический* – готовность помочь наставляемому сформулировать педагогические цели работы; готовность помочь обрести начинающему педагогу уверенность в себе; готовность оказать поддержку, конструктивную критику, совершенствоваться в деятельности; способность выстроить эффективную коммуникацию; *методический* – готовность демонстрации различных стилей и технологий обучения; способность осуществлять педагогический контроль профессиональной деятельности наставляемого; личностного *сопровождения* – готовность брать ответственность за развитие профессиональных компетенций наставляемого; способность планировать перспективы профессионального развития наставляемого; способность формировать навыки решения педагогических проблем и развивать творческие способности [6].

Молодые педагоги остро нуждаются в поддержке опытных педагогов-наставников, определяя основные аспекты, характерные для профессионального и жизненного старта молодых педагогов, С.Г. Вершловский на первое место ставит процесс компенсации недостающих академических компетенций и практической деятельности [1]. Столкнувшись в образовательной организации с комплексными воспитательными ситуациями, молодой педагог должен применить весь арсенал психолого-педагогических компетенций.

И.В. Круглова обозначает функции наставничества: *социально-психологическая* (создание благоприятной атмосферы, оказание помощи в выстраивании отношений), *дидактическая* (обеспечивающая необходимыми формами, технологиями); и основополагающие принципы: конструктивное профессиональное взаимодействие, добровольность, взаимный интерес к наставничеству [3].

В период профессионального становления молодой педагог проходит следующие этапы [2]: *адаптации* – приспособление к профессии, освоение ее норм, период «производственного шока», когда молодой специалист осознает, что на практике многое оказывается не таким, как он предполагал. Ему приходится с других позиций осваивать способы и методы практической работы, усваивать систему норм и правил, существующих в его профессиональной среде, систему ценностей по отношению к работе и людям; *стабилизации* – повышение профессионального уровня, обретение профессиональной компетентности, успешности, соответствия занимаемой должности, этот этап подразумевает превращения молодого педагога из пассивного объекта внешнего воздействия в развивающийся субъект педагогической деятельности; *преобразования* –

появление самостоятельности и готовности к инновационной деятельности. В наше время, кроме высокой профессиональной компетентности, педагогу необходимо иметь высокий уровень профессионального самоопределения, осознавать социальную ответственность за судьбы детей, он должен принимать нестандартные решения в сложных педагогических ситуациях.

Г. Льюис разработал модель наставничества, включающую четыре компонента, в каждом из которых наставник выполняет определенную роль в процессе адаптации молодого педагога и повышении его профессиональной компетентности [5]. Организационный компонент включает обнаружение трудностей начинающего педагога в период адаптации, содействие начинающему педагогу в выработке индивидуального педагогического стиля работы, системы действий. Наставнику необходимо составить четкий план действий, помогающий в раскрытии и воспитании личностных педагогических качеств, развитии духовных сил молодого педагога. Компонент межличностных отношений подразумевает согласование методических, педагогических и психологических позиций, укрепление дружеских связей между коллегами, создание атмосферы, которая способствует анализу педагогом своего опыта, и продолжению им саморазвития и самообразования. Коммуникабельность, доверие, доступность – составляющие успешного межличностного взаимодействия между наставником и его подшефным [4]. Ситуативный компонент нацелен на совместный анализ проблем, возникающих у начинающего педагога. Педагог-наставник помогает разобраться в сложившихся ситуациях, знакомит с моделями индивидуальных дидактических систем на собственном примере, дает совет в организации собственных способов действий и их корректировки. Компонент развития предполагает расширение набора педагогических и воспитательных приемов наставляемого, содействует их последующему профессиональному развитию. Опытный педагог развивает самостоятельность, умение выстраивать образовательный процесс, опираясь на научные основы и передовой опыт, что способствует самовоспитанию и самоопределению начинающего педагога, дисциплинированности и ответственности.

Таким образом, наставничество рассматривается как способ осуществления передачи педагогических компетенций, оказание поддержки в период обучения и становления карьеры молодого педагога, разнообразность педагогического взаимодействия субъект-субъектного характера; построение системы наставничества на компетентностной основе включает взаимообусловленные компоненты: заинтересованность в профессиональном развитии наставляемого, повышении профессиональной компетентности; конкретные цели, задачи, программы деятельности субъектов, включенных в систему наставничества; процесс профессиональной адаптации молодого педагога; конструктивное межличностное общение между наставником и обучаемым в процессе взаимодействия.

Список литературы

1. Вершловский С.Г. Педагог эпохи перемен, или Как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2002. – 159 с.
2. Крокинская О.К. Теоретическое представление о профессии в предмете социологии // Становление специалиста / под ред. Е.Э. Смирновой. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – С. 12–29.
3. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – М., 2007. – 27 с.
4. Лизинский В.М. Работа администрации школы с учителем: монография. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 160 с.
5. Льюис Г. Менеджер-наставник. Стратегия раскрытия таланта и распространения знаний / пер. с англ. – Мн.: Амалфея, 1998. – 288 с.
6. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Л.Н. Нугуманова, Т.В. Яковенко. – 2-е изд., доп., перераб. – Казань: ИРО РТ, 2020. – 51 с.
7. Слостенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 576 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Батурина, Т. Ю. Горшкова

Технология IoT: применение в сфере образования

Интернет вещей (IoT) – это система, которая объединяет устройства в компьютерную сеть и позволяет им собирать, анализировать, обрабатывать и передавать данные другим объектам через программное обеспечение, приложения или технические устройства.

IoT становится новым этапом развития цифрового общества, в котором предметы и люди взаимосвязаны и взаимодействуют посредством коммуникационных сетей.

Использование инновационных технологий является решением проблемы, включающей в себя необходимость подготовки специалистов, способных работать в быстро меняющейся среде.

Исследования предпринимаются в области мобильных приложений, робототехники, платформ электронного обучения и др.

С помощью IoT можно восполнить недостаток практически знаний о новых энергетических системах и обучить необходимым навыкам. Новый инструмент основан на лабораторной модели умного дома, оснащённой системой измерения и управления и способной воспроизводить реальное поведение умной микросети с ее несколькими подсистемами.

Интернет вещей меняет облик всех сфер нашей жизни, превращая каждый объект в интеллектуальную сущность, причём это касается всей образовательной системы и её элементов. Облако, большие данные и IoT играют важную роль в создании умной образовательной среды. Умение учителей приспосабливаться к быстро меняющейся среде, предоставляет им современные навыки и знания. Использование IoT в образовательной среде приведёт к повышению качества образовательного процесса, так как студенты будут учиться быстрее, а преподавательский состав сможет более продуктивно выполнять свои задачи.

Умный университет объединяет инновационные концепции, интеллектуальные концепции, аппаратного и программного обеспечения, умные классы, оснащённые новейшими технологиями, и образовательными процессами, основанными на современной и интеллектуальной политике преподавания и обучения.

Умный класс – это место, где вся учебная деятельность осуществляется с использованием электронных устройств таких как: цифровые экраны, видеопроекторы, устройства, подключённые к интернету. Всё это даёт возможность предоставлять знания в любом месте и в любое время.

Кроме того, система обучения на основе IoT позволяют учащимся с ограниченными возможностями учиться, не выходя из дома. Например, люди с нарушениями слуха могут преобразовывать аудиофайлы в текстовые, а учащиеся с нарушением зрения могут преобразовывать тексты в аудиофайлы.

При умном обучении взаимодействие с учебными материалами происходит с помощью различных электронных устройств. Это даёт возможность получать контент в любое удобное время и адаптивно проводить занятия. С помощью сенсорных устройств IoT (датчиков изображения, движения и так далее) процесс обучения можно превратить в интерактивный опыт, а также обеспечить индивидуальный подход к обучению для каждого обучающегося.

Образовательная система также может включать интеллектуальное обучение + самообучение. IoT также включает поддержку самообучения поскольку студенты могут подключаться в любой лаборатории или библиотеке во всем мире, чтобы участвовать в экспериментах, собирать данные и отправлять задания на оценку.

Интеллектуальная оценка является последним элементом образовательной системы.

Интернет вещей для интерактивного обучения можно использовать в образовании с применением досок, электронных дневников, интеллектуальных парт с сенсорным экраном для совместной работы, камер в классе для живых уроков, датчиков на голове для мониторинга мозговой активности учащихся и электронных браслетов для отслеживания посещаемости и получения информации.

IoT помогает отслеживание посещаемости учащихся с помощью идентификации личности. Каждому школьнику присваивается уникальный номер, который используется для автоматической регистрации посещаемости при входе в класс.

Благодаря IoT время проверки посещаемости может быть сокращено, если обучающиеся идентифицируются с помощью карт с qr-кодом или смарт-браслетов. Также умные устройства можно использовать в качестве пропуска при проходе в образовательное учреждение через систему идентификации.

Использование IoT-технологий для школ поможет оптимизировать затраты и повысить энергоэффективность.

Интернет вещей помогает предупредить об опасности при ЧС с помощью сетевой системы отслеживания. В случае пожара или короткого замыкания датчики на основе IoT вот могут активировать сигналы тревоги с точным указанием области проблемы.

Удалённый доступ к образовательным инструментам через дистанционное обучение. Компания Shape Robotic представила робота для дистанционного обучения в ноябре 2021 г. в Дании. Устройство помогает ученикам принимать участие в уроках наравне с другими одноклассниками без физического присутствия в классе. На роботе Fable установлен смартфон, который передаёт видеопоток в режиме реального времени.

Новые инструменты обучения с помощью IoT. Компания IPEVO была одной из первых компаний, предложивших решение для более удобного взаимодействия преподавателя с учениками. Они разработали «умный документ», который делает записи, легко интегрируется с образовательными платформами и помогают учителям записывать математические формулы, объяснять сложные вычисления.

Компания Vibe создала интерактивную доску, которая интегрируется с большинством образовательных приложений и может использоваться, как для занятий в классе, так и для онлайн-обучения. Эта доска идеально подходит для совместной работы. Она позволяет учащимся работать над задачами и упражнениями на доске без необходимости в дополнительных инструментах.

В некоторых вузах внедрена система мониторинга вовлечённости студентов в образовательный процесс; она действует почти незаметно для студентов, не отвлекая их внимание.

Барьеры для внедрения IoT:

97 % сообщили о том, что их беспокоит безопасность систем интернета вещей.

47 % столкнулись с нехваткой квалифицированных специалистов.

44 % заявили о недостаточном количестве ресурсов для обучения – не только применять ИОТ, но и обучать ему.

IoT – это триггер для развития образования. Массовое внедрение возможности интернета вещей в процесс обучения будет способствовать интеграции в глобальную систему не только тех, кто учит или хочет приобретать знания, но и задействованных в этом процессе «умных» устройств. Таким образом будет сформирована новая социальная IoT платформа на основе гармоничной синергии трёх составляющих: социальной, содержательной и материальной. Благодаря этому блоку можно моделировать большое количество различных вариантов получения и обмена знаниями, как академическими, так и высокопрофессиональными.

Список литературы

1. Интернет вещей (IoT): что это, суть технологии. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/5db96f769a7947561444f118> (дата обращения: 01.03.2023).

2. Презентация доклада на тему «Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога». – URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-doklada-na-temu-cifrovyie-instrumenty-i-servisy-v-rabote-pedagoga-6284684.html> (дата обращения: 05.03.2023).

3. Применение Интернета вещей в образовательном процессе. – URL: <http://xn----btb1bbcge2a.xn--p1ai/blog/2019-01-12-1310> (дата обращения: 05.03.2023).

4. IoT – философия образования. – URL: <https://habr.com/ru/company/unet/blog/370985/> (дата обращения: 05.03.2023).

5. Швецов В.Н. Использование сквозных цифровых технологий и инструментов в образовании // Педагогический вестник. – 2022. – № 22. – С. 36–38.

6. Модернизация педагогического образования в условиях цифровой трансформации. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41723513> (дата обращения: 06.03.2023).

Возможности цифровой образовательной среды в организации проектной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС

В условиях цифровизации образования наблюдается усиление внимания исследователей [3; 7; 12] к формированию у учителя информатики в ходе его профессиональной подготовки способности к организации и сопровождению проектной деятельности обучающихся. По нашему представлению, это объясняется общей тенденцией усиления исследовательского характера педагогической деятельности и позиционированием значимого места проектной деятельности в ФГОС ООО и ФГОС СОО. В Федеральной образовательной программе среднего общего образования [9] отмечается необходимость включения учебно-исследовательской и проектной деятельности как средства совершенствования универсальных учебных действий школьников. В соответствии с современными стратегиями образования в школе определяется необходимость построения системы проектного обучения обучающихся для их пропедевтической подготовки к использованию проектирования в решении различных личных, жизненных, профессиональных и социальных проблем. С этой целью вводится курс «Индивидуальный проект», требующий от учителя готовности к организации и обеспечению проектной деятельности школьников [2].

В новых условиях цифровой трансформации системы общего образования ученые уточняют сущность проектной деятельности школьников [8; 10], рассматривают проблемы и перспективы цифровизации проектной деятельности школьников [4], отмечают потенциал установления преемственности основного и дополнительного образования в проектной деятельности школьников [5] посредством реализации сетевых программ.

Проектная деятельность позиционируется инструментом формирования информационной компетентности обучающихся [1], условием развития их творческих способностей [6; 13]. Подчеркивается ее практико-ориентированный характер, так как привлечение учеников к проектной деятельности обеспечивает «формирование активного отношения учащихся к получению знаний, обучение их самостоятельно мыслить, оперативно принимать решения... способствует самоорганизации, развитию индивидуальности, формированию универсальных учебных действий» [10, с. 254].

Мы обращаем внимание, что в условиях цифровизации образования решение поставленной задачи интенсификации проектной подготовки школьников предопределяет особенно важную роль учителя информатики в максимально полном, целесообразном и методически продуманном использовании потенциала цифровых образовательных платформ, инструментов и онлайн-сервисов. Высокотехнологичные, интерактивные,

сетевые, гипертекстовые и другие инновационные характеристики цифровой образовательной среды позволяют учителю информатики на качественно новой основе организовать сопровождение проектной деятельности школьников и продемонстрировать другим учителям-предметникам успешные практики в этой области. Можно предположить, что системная организация непрерывной проектно-исследовательской деятельности обучающихся на основе активного использования учителем информатики цифровых технологий и инструментов цифровой среды является важной составляющей образовательной деятельности школы.

В организации и сопровождении проектной деятельности школьников цифровая образовательная среда обеспечивает решение следующих задач: 1) удаленный доступ к управлению назначением, координацией и исполнением каждым школьников проектных ролей; 2) автоматизацию планирования, прогнозирования и контроля решения задач по проекту, визуализацию хода реализации этапов, фаз и стадий в рамках жизненного цикла проекта; 3) свободное командообразование, коллаборацию, сотрудничество и совместную работу обучающихся на основе использования сетевых и облачных технологий, организацию коллективного и индивидуального взаимодействия средствами цифровых коммуникаций; 4) доступность использования в проектной деятельности цифровых технологий (виртуальная и дополненная реальность, 3D-моделирование, технологии искусственного интеллекта, робототехника и т. д.); 5) мониторинг цифровых следов участников проектной деятельности; 6) аккумуляцию и обмен результатами проектной деятельности.

Рассмотрим, какие существуют отечественные разработки цифровых решений для организации и сопровождения проектной деятельности школьников в цифровой образовательной среде.

В качестве примера среди современных образовательных инновационных цифровых решений, ориентированных на внедрение проектно-исследовательской деятельности в школе, мы называем комфортную и безопасную цифровую платформу ГлобалЛаб (<https://globalab.org/ru>), которая становится сегодня популярным и распространенным в использовании Интернет-ресурсом, предоставляя учителям, обучающимся и их родителям возможность принимать участие в совместных исследовательских проектах. При этом результаты проектной деятельности в данной онлайн-среде являются открытыми и доступными всем участникам платформы. Тематическая привязка реализованных на платформе проектов ориентирована на школьную программу по гуманитарным, естественнонаучным, техническим профилям. Кроме того, представлены междисциплинарные исследовательские проекты.

Реализованная на ресурсе ГлобалЛаб концептуальная стратегия педагогического сопровождения проектной деятельности школьников основана на идее создания условий для личностного развития и

самореализации воспитанников, развития у обучающегося самостоятельности и уверенности в различных ситуациях жизненного выбора (С.В. Сильченкова [11]). При этом предполагается, что зарегистрированный пользователь платформы может принимать участие в уже реализуемых проектах или создавать свои собственные проекты, к которым могут подключиться другие исполнители. Таким образом, каждый ученик школы имеет возможность стать участником некоторого глобального проекта, решая частную, локальную задачу в рамках учебного проекта. На платформе представлен верифицированный контент, который прошел все этапы проверки. Это позволяет учителю включать школьников в проектную деятельность при организации работы над материалом в рамках урочной и внеурочной деятельности, при выполнении самостоятельной работы, индивидуально или коллективно, по теме школьного курса изучаемого предмета или на свободную тему, организовывать регулярное участие обучающихся в работе исследовательских кружков.

Интерес представляет тот факт, что функционал платформы ГлобалЛаб предполагает кумулятивный характер отображения результатов проектной деятельности. Все отдельные результаты эксперимента, исследования обучающегося в рамках проекта интегрируются в общее хранилище и визуализируются в виде единого комплекса графиками, диаграммами, «живыми» картами и т. д.

Достоинством платформы является возможность сделать ученика активным участником целого ряда свободно распространяемых на бесплатной основе проектов. При этом выбор тематики и направлений проектов достаточно широкий, что позволяет подобрать в соответствии с интересами школьника индивидуально ориентированные варианты. Учитель с помощью платформы создает условия для усвоения школьником знаний в ходе проектной деятельности, а ученик самостоятельно прокладывает к ним свой путь. Роль учителя состоит в разделении ответственности за обучение и получаемые результаты между собой и обучающимися.

Однако стоит также отметить, что некоторые проекты реализуются по лицензии или требуют оформления платной подписки. Тем не менее, в результате участия в проектной деятельности на платформе ГлобалЛаб существует возможность формирования индивидуальной образовательной траектории ученика, создания, ведения и наполнения его электронного портфолио, включения школьника в активную поисково-исследовательскую деятельность в рамках работы над проектом, организации коммуникативного взаимодействия с другими участниками проекта, в том числе за пределами школы и класса.

При выборе учеников интересного для него проекта школьник получает развернутое описание задания к выполнению для работы над мини-исследованием в рамках данного реализуемого проекта. Каждый маршрут в рамках проекта состоит из нескольких заданий. Подробная инструкция позволяет ученику поэтапно решить поставленные задачи, получить

и проанализировать результаты проектной деятельности, разметить их на платформе, сравнить свои данные с уже полученными другими участниками проекта, сделать выводы, рефлексивно оценить свои достижения по результатам участия в проекте, обозначить стратегию своего последующего участия в проектной деятельности. Результатами (продуктами) проектной деятельности школьников могут стать видеоролики, фотоотчеты, стенгазеты, научные статьи и другие варианты. При этом приводятся методические рекомендации по подготовке и оформлению каждого из предложенных видов продуктов проектной деятельности.

Каждый реализованный на платформе проект характеризуется описанием его актуальности, цели, содержанием в виде основных разделов и их кратким описанием, указанием возрастной категории участников проекта. При этом реализована возможность увидеть всех участников и авторов проекта, написать им личное сообщение, изучить портфолио, узнав, кто в каких проектах участвовал и участвует, прочитать сообщения в блоге.

В личном кабинете ученика в интерактивном формате по результатам участия в проектной деятельности динамически изменяется шкала оценки метапредметных навыков (креативность, коммуникативность, коллаборация, критическое мышление) как важных образовательных эффектов приобретения опыта проектной работы, наполняется электронное портфолио с указанием участия ученика в проектах, исполняемых им проектных ролей (автор/куратор/генератор идей). В портфолио отображаются также «очки» как количественные показатели оценки авторских материалов участника проектной деятельности, полученные от других. Набранные баллы позволяют пользователю платформы перейти на новый уровень, который уже характеризует исследовательский опыт ученика, является показателем вовлеченности участника проекта в деятельность сообщества. Показатель «силы» характеризует возможности пользователя совершать определенные действия на платформе (создавать идеи проектов, отмечать понравившиеся идеи и т.п.).

Для учителя на платформе представлена справочная информация о работе с ресурсом, в том числе видео-инструкции по регистрации на платформе, работе с профилем пользователя, поиска участников, организации групповой работы, приглашении новых участников, использования сервиса личных сообщений, генерации новых идей для реализации исследовательских проектов, созданию проектов, участию в проектах, информация о проводимых на платформе конкурсах, материалы прошедших и предстоящих обучающих вебинаров об организации проектно-исследовательской деятельности школьников. Учитель может зарегистрироваться или посмотреть запись вебинара в удобное для него время.

Реализованный на платформе ГлобалЛаб подход обеспечивает единство образовательного пространства Российской Федерации, интеграцию учебной и воспитательной деятельности, развитие личностных

качеств обучающегося для адаптации к изменяющимся условиям социальной среды, безопасное использование цифровых технологий, использование цифровых устройств для получения новой информации, формирование цифровой грамотности школьников.

Таким образом, возможности цифровой образовательной среды в организации и сопровождении проектной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС раскрываются в потенциале представления на единой основе цифровых платформ полноценных учебно-методических разработок для учителя и ученика по организации и выполнению проектной деятельности; возрастной дифференциации материалов с учетом интересов обучающихся; многообразии тем проектов по школьной программе и за ее пределами; понятных и доступных указаний и характеристиках результатов проектной деятельности на каждом этапе реализации учебного проекта; возможности подключения каждого отдельного ученика к крупному проекту с осознанием обучающимся своей значимости в общем деле; развитием мотивации к познавательной деятельности, самостоятельности и настойчивости в достижении результатов; получением нового знания, его интерпретацией, преобразованием, применением в различных ситуациях, формированием метапредметных результатов освоения образовательной программы (овладение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности, готовность к самостоятельному планированию и осуществлению учебной деятельности, организации учебного сотрудничества с педагогическими работниками и сверстниками, к участию в построении индивидуальной образовательной траектории).

Список литературы

1. Абрамовских Н.В., Ильиных В.С. Формирование информационной компетентности младших школьников в проектной деятельности // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 6(2). – С. 150–156.
2. Игнатенко М.Е. Педагогические условия организации индивидуальной проектной деятельности старшеклассников в соответствии с требованиями ФГОС среднего общего образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. № 69-4. – С. 113–116.
3. Каракозов С.Д., Рыжова Н.И., Королева Н.Ю., Филимонова Е.В. Подготовка бакалавров педагогического образования к реализации проектно-исследовательской деятельности в условиях цифровизации школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2021. – № 18 (2). – С. 115–127.
4. Кармаев А.А., Ким С.В. Цифровизация проектной деятельности школьников: проблемы и перспективы // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2020. – № 6(72). – С. 71–75.
5. Кармаев А.А., Ким С.В., Олейник В.И. Преемственность основного и дополнительного образования в проектной деятельности школьников // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3(75). – С. 57–64.
6. Марченко А.А. Проектная деятельность как условие развития творческих способностей младших школьников // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 2. – С. 31–40.

7. Мелентьева А.Г., Трефилина Е.Р., Шармина Т.Н. Система подготовки будущих учителей к организации проектной деятельности школьников в процессе обучения математике и информатике // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 4. – С. 9–13.
8. Минина И.В., Петухова Т.П. Организация проектно-исследовательской деятельности школьника в современных условиях // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2019. – № 15(4). – С. 1031–1046.
9. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 № 1014 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://edsoo.ru> (дата обращения: 20.03.2023).
10. Ручка О.Н. Сущность проектной деятельности школьников // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 2(63). – С. 254–257.
11. Сильченкова С.В. Информационно-педагогическое сопровождение как направление деятельности образовательного менеджера // Высшее образование сегодня. – 2015. – № 7. – С. 35–38.
12. Фидарова М.Г. Формирование профессиональных компетенций будущих учителей информатики в условиях проектной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 6(139). – С. 9–13.
13. Харайданова Ж.И., Неустроева Е.Н. Развитие творческих способностей младших школьников в процессе проектной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-3. – С. 254–256.

А. В. Голанова, Е. И. Голикова

Использование учебных моделей компьютера при изучении основ архитектуры компьютера на уроках информатики в школе

Современный компьютер работает на основе большого количества идей, технических решений, а также теорий и принципов, которые видоизменяются с учетом технического прогресса. Основные принципы построения современных ПК, их структура и форма работы, являются предметом изучения раздела «Архитектура компьютера» в школьном курсе информатики.

Данный раздел школьного курса информатики считается одним из самых сложных для изучения. Это связано с тем, что изучать основы вычислительной техники сложно, так как сама техника с каждым годом становится все сложнее, потому что изменения в данной сфере происходят стремительно и содержание современного образования попросту не успевает адаптироваться к новым преобразованиям.

В настоящее время существуют три основных подхода к изучению данного раздела в школьном курсе информатики:

- изложение материала в устной форме;
- привязка к одной из реально существующих ЭВМ;
- использование учебных моделей компьютера, которые являются неким собирательным образом реально существующего компьютера. Существует достаточно большое количество учебных моделей компьютера

и перед учителем информатики в школе стоит задача выбрать ту из них, которая не перегружена техническими деталями и имеет свою программную реализацию, позволяющую наглядно познакомить обучаемых с основными устройствами компьютера и их взаимодействием.

В содержание школьного курса информатики включены вопросы, посвященные основам архитектуры компьютера.

Проанализировав федеральный перечень учебников по информатике и ИКТ, рекомендуемых к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ основного общего и среднего общего образования [3], можно сделать следующие выводы:

1. Авторы учебников по-разному трактуют понятие «Архитектура компьютера», например:

– Босова Л.Л., Босова А.Ю. (7 класс) под архитектурой компьютера понимают совокупность компонентов компьютера, а сами компоненты – компьютерным «железом»;

– Гейн А.Г., Ливчак А.Б., Сенокосов А.И., и др. (10 класс) под архитектурой компьютера в узком смысле понимают архитектуру набора команд, а в широком – она рассматривается как организация системы, включающей в себя аспекты разработки компьютера, то есть: структуру системной шины, систему памяти, организации ввода и вывода и так далее;

– Калинин И.А., Самылкина Н.Н. описывают архитектуру компьютера, давая общее представление об основных структурных компонентах компьютера и их взаимодействии, не вдаваясь в технические подробности.

2. В большинстве учебников рассматриваются структурные компоненты компьютера и их взаимодействие. Приводятся сведения о системах счисления и представлении различного рода информации в компьютере. В учебниках углубленного уровня приводится описание системы команд процессора, а также правил, которым будет следовать процессор при исполнении программы.

3. Темы, связанные с архитектурой компьютера, присутствующие в большинстве учебников по информатике и ИКТ основного и среднего общего образования:

– компьютер как универсальное устройство обработки информации;

– основные устройства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);

– компьютер как средство автоматизации информационных процессов;

– средства ИКТ.

4. Вопросы архитектуры компьютера рассматриваются в основном в 10 классе.

Приведем перечень элементов содержания, посвященных вопросам архитектуры компьютера, проверяемых на ОГЭ по информатике и ИКТ: компьютер как универсальное устройство обработки информации (основные компоненты компьютера и их функции; командное взаимодействие

пользователя с компьютером); основные устройства, используемые в ИКТ (соединение блоков и устройств компьютера).

Приведём перечень элементов содержания, посвящённых вопросам архитектуры компьютера, проверяемых на ЕГЭ по информатике и ИКТ: информация и её кодирование (дискретное (цифровое) представление графической, звуковой информации и видеоинформации); системы счисления (позиционные системы счисления; двоичное представление информации); логика и алгоритмы (высказывания, логические операции, кванторы, истинность высказывания); архитектура компьютеров и компьютерных сетей (программная и аппаратная организация компьютеров и компьютерных систем).

Приведённый перечень элементов содержания позволяет утверждать, что в контрольно-измерительных материалах ОГЭ и ЕГЭ по информатике и ИКТ встречается достаточно большое количество заданий, связанных с архитектурой компьютера.

Таким образом, перед учителем информатики стоит задача сформировать у учащихся четкое понимание того, как устроен компьютер, как представляется в нем информация и как она хранится, и также, как работает компьютер.

Для того чтобы наглядно продемонстрировать взаимодействие основных компонентов компьютера, можно использовать учебные модели компьютера. Наиболее полный обзор учебных моделей компьютера можно найти на сайте Е.А. Еремина [1]. Среди рассмотренных моделей наибольший интерес представляют «Кроха», «Нейман», «Модель ЭВМ», «Е97». Помимо перечисленных заслуживает внимания тренажёр «Лам-Панель». Выбор этих моделей объясняется русскоязычным интерфейсом и возможностью бесплатного скачивания.

Рассмотрим основные возможности каждой модели.

«Кроха» – модель ЭВМ, разработанная специально для школьного учебника информатики. Ее предложила группа авторов из Екатеринбурга: А.Г. Гейн и др. в 1989 году. «Кроха» является классическим примером трехадресной ЭВМ, оперирует с целыми положительными числами.

«Нейман» – учебный компьютер. Авторами являются И.Г. Семакин, С.В. Русаков, Т.С. Белозерова. Можно использовать для выполнения арифметических операций с целыми числами, представленных в форме с фиксированной точкой. Используется трёхадресная структура команд.

«Е97» – учебная модель ЭВМ. Автором является Е.А. Еремин. С помощью данной модели можно изучить логику и принципы работы современного компьютера. Отличительными особенностями данной модели являются: работа с нечисловыми данными, наличие ПЗУ для обмена с внешними устройствами, возможность конфигурирования программной модели.

«ЛамПанель» – программа-тренажёр для изучения ассемблера. Автором является К.Ю. Поляков. Тренажёр можно использовать для изучения: принципов работы компьютера, основ программирования на языке Ассемблер, а также выполнения операций с целыми числами. Непосредственным предшественником тренажёра «ЛамПанель» можно считать модель компьютера «Е97» [2].

«Модель ЭВМ» ориентирована на изучение принципов работы ЭВМ классической архитектуры. Автором является А.П. Жмакин. Модель иллюстрирует принципы организации командного цикла, механизмы взаимодействия процессора и внешних устройств, работы с кэш-памятью. Программирование может осуществляться как в машинных кодах, так и на языке Ассемблер. При кодировании команд и данных использована десятичная система счисления.

Наиболее наглядной и простой для изучения раздела «Архитектура компьютера» является последняя из рассмотренных моделей. В программной модели учебной ЭВМ использован стандартный интерфейс Windows, реализованный в нескольких окнах.

Моделируемая ЭВМ включает процессор, оперативную (ОЗУ) и сверхоперативную (РОН + КЭШ) память, устройства ввода/вывода.

В процессоре выделены относящиеся к арифметическому устройству (АУ) аккумулятор Асс и регистр данных DR и системные регистры: CR – регистр команд, PC – счётчик команд, SP – указатель стека, RB – регистр базы, RA – регистр адреса, регистр флагов IF, OV, S, Z.

К процессору постоянно подключена оперативная память объёмом 1000 ячеек, блок регистров общего назначения (РОН) – 10 регистров и по одному устройству ввода IR и вывода OR.

Ячейки ОЗУ и РОН содержат по шесть десятичных разрядов. Данные в модели представляются в формате целых десятичных чисел, содержащих знак и 5 десятичных цифр.

Система команд учебной ЭВМ содержит 50 команд, большинство которых является безадресными или одноадресными, две команды являются двухадресными. Поддерживаются 4 типа адресации: прямая (регистровая), непосредственная, косвенная, косвенно-регистровая.

Приведём примерный тематический план изучения данной учебной модели.

Тема 1. Общие сведения о модели. Реализация линейных алгоритмов.

Тема 2. Реализация алгоритмов с ветвлениями.

Тема 3. Реализация алгоритмов с циклами.

Тема 4. Реализация алгоритмов с подпрограммами.

Знакомство обучаемых с данной моделью может осуществляться непосредственно на уроках или в рамках внеурочной деятельности.

В первом случае у учителя будет возможность только познакомить с интерфейсом модели и реализацией в ней простейших алгоритмов в

связи с небольшим количеством часов, отводимых для изучения раздела «Архитектура компьютера».

Во втором случае у учителя появляется возможность познакомить обучающихся с реализацией в данной модели более сложных алгоритмов.

Данное содержание рассчитано на учащихся старших классов (10–11 классы). Для знакомства с ним необходимо как минимум 9 академических часов (по 2 часа на каждую тему и 1 час на контрольную работу).

Знакомство обучающихся с каждой темой осуществляется в несколько этапов.

На первом этапе предполагается изучение справочных теоретических материалов, подготовленных учителем. Данные материалы содержат основные теоретические сведения, необходимые для знакомства с демонстрационными примерами и последующего выполнения заданий.

На втором этапе обучающиеся знакомятся с демонстрационными примерами. Каждый пример содержит: формулировку задания, программу с комментариями, результаты тестирования корректности ее работы.

Приведем демонстрационный пример по теме 1.

Формулировка задания. Напишите программу, осуществляющую вычисление площади трапеции, стороны основания записаны в ячейки 50 и 51, высота – в ячейку 52. Число 2 – для вычисления задайте непосредственно при выполнении операции. Результат запишите в ячейку 54.

Текст программы с комментариями.

rd 050 – загрузка первого (a) числа в аккумулятор

wr R1 – запись в регистр R1 первого числа

rd 051 – загрузка второго числа (b) в аккумулятор

add r1 – команда сложения чисел (a+b), результат будет записан в аккумуляторе

wr 053 – запись результата (a+b) в оперативную память (ОЗУ)

rd 052 – загрузка третьего числа (h) в аккумулятор

wr R2 – запись в регистр R2 третьего числа (h)

rd 053 – загрузка суммы чисел (a+b) в аккумулятор

mul r2 – команда умножения чисел (a+b)*h, результат будет записан в аккумуляторе

div #2 – команда деления числа (a+b)*h на 2, результат будет записан в аккумуляторе

wr 054 – запись результата (a+b) *h/2 в оперативную память (ОЗУ)

hlt – остановка

Тестирование программы

1. В окно «Текст программы» введите программный код и выполните команду Работа | Компилировать. При правильном написании программы, в окне «Сообщения» появится запись, что ошибок не обнаружено.

2. В окне «Память» в ячейки 050, 051 и 052 введите числа a, b и h соответственно.

3. Установите курсор в первую ячейку 000 в окне «Память», а затем, в главном окне «Модель учебной ЭВМ» нажмите кнопку Пуск.

4. После выполнения программы, в ячейке 054 появится результат вычисления площади трапеции. Также ответ дублируется в Асс.

На третьем этапе обучающиеся самостоятельно выполняют предложенные задания, готовят отчет по выполненным заданиям (по аналогии с демонстрационным примером) и сдают его учителю.

Приведем примеры заданий для самостоятельного выполнения по теме 1.

1. Напишите программу, осуществляющую действия $A+B-C$; $A=9$, $B=6$, $C=3$.

2. Вводятся числа a и b . Напишите программу, которая позволит вычислить значение выражения: $2a^2+b^2$.

3. Вычислите площадь параллелограмма по известным стороне и высоте, опущенной на эту сторону.

4. Вычислите значение выражения при различных значениях a : $(2a+3)*(a^2-a)$.

5. Определите координаты вершины параболы $y=ax^2+bx+c$. Коэффициенты a , b и c заданы.

Самостоятельные работы выполняются обучающимися индивидуально или в группах.

Результаты выполнения самостоятельных работ оцениваются по следующим критериям:

1) Наличие программного кода с комментариями.

2) Наличие тестовых примеров, демонстрирующих корректность работы программного кода.

3) Сдача отчета в срок.

4) Количество решенных задач (1, 2 или 3).

При выполнении требований 1-3 и наличии 3 решенных задач выставляется оценка «5», 2 решенных задач – выставляется оценка «4», если ученик выполнил только одну из предложенных задач – оценка «3». Также оценка может быть снижена на 1 балл при невыполнении требований 1-3.

Контрольная работа рассчитана на 1 час и выполняется каждым обучающимся индивидуально.

Приведем пример контрольной работы.

1. Найдите $\min(\min(z,y),x)$.

2. Напишите программу, которая значение суммы $2+4+6+8+\dots+2n$.

3. Напишите программу, которая вычисляет факториал числа.

4. Дан одномерный массив. Найдите количество элементов этого массива, меньших 5.

5. Даны два массива чисел. Требуется вычислить среднее арифметическое произведений их элементов.

Результаты выполнения контрольной работы оцениваются по следующим критериям:

- 1) Наличие программного кода.
- 2) Корректность работы программного кода.
- 3) Количество решенных задач (1, 2 или 3).

При выполнении требований 1–2 и наличии 3 решенных задач выставляется оценка «5», 2 решенных задач – выставляется оценка «4», если ученик выполнил только одну из предложенных задач – оценка «3».

Изучение рекомендуемой модели целесообразно с учениками 10–11-х классов, обучающихся в школах с углубленным уровнем изучения информатики.

Использование учебной модели компьютера в школьном курсе информатики будет способствовать:

1) Лучшему пониманию взаимодействия основных структурных компонентов компьютера (память, процессор). Обучающийся может следить за тем, как меняется содержимое ячеек памяти и регистров процессора при выполнении программы.

2) Приобретению или совершенствованию навыков программирования на языке, близком к языку программирования низкого уровня.

3) Большей заинтересованности в изучении теоретического материала, так как при изучении модели обучающийся знакомится с различными способами адресации, структурой и функциональными компонентами процессора и памяти.

Список литературы

1. Еремин Е.А. Учебные модели компьютера. – URL: <http://educomp.runnet.ru> (дата обращения: 02.02.2023).

2. ЛамПанель. Тренажер для изучения работы процессора. – URL: <https://www.kpolyakov.spb.ru/prog/lamp.htm> (дата обращения: 22.08.2022).

3. Федеральный перечень учебников, рекомендованных к использованию при реализации программ общего образования. – URL: <http://fpu.edu.ru> (дата обращения: 01.02.2023).

А. В. Кайсина, А. С. Пухова

Государственная аккредитация образовательной деятельности в условиях цифровизации образования

Цифровизация как преобразование информации в цифровую форму предполагает внедрение современных цифровых технологий в любые сферы жизни общества. Преимущества цифровизации: ускорение и облегчение различных процессов; снижение издержек; оперативное получение информации; возможность персонализированного воздействия; удобство в использовании; экономия времени [2, с. 12].

Цифровая среда – система условий и возможностей, подразумевающая наличие информационно-коммуникационной инфраструктуры и предоставляющая человеку набор цифровых технологий и ресурсов для самореализации, личностного и профессионального развития, решения различных бытовых и профессиональных задач [3, с. 28].

Подготовка университета к процедуре государственной аккредитации и аккредитационного мониторинга напрямую зависит от правильного распределения управленческих процессов образовательной деятельности между административно-управленческим, профессорско-преподавательским составом и учебно-вспомогательным персоналом. Процесс подготовки к аккредитационным процедурам состоит из этапов, каждый из которых координирует отдел лицензирования, аттестации и аккредитации (Далее Отдел, Отдел аккредитации). Отделом организуется подготовка документов, внутренняя экспертиза образовательных программ, а также проверка на полноту и качество документов, представляемых факультетами, кафедрами для прохождения аккредитационных мероприятий.

Также отдел осуществляет подготовку и распространение справочных, информационно-методических и аналитических документов и материалов, направленных на повышение информированности работников университета в области содержания и процедуры государственной аккредитации, соответствия условий образовательного процесса в университете нормативным требованиям, эффективности и результативности деятельности университета.

Эффективность организации процедуры подготовки к госаккредитации в университете должна обеспечиваться строгим вертикальным взаимодействием между ответственным отделом и участниками образовательного процесса. Процедура аккредитации сложный и многоуровневый процесс, исходя из этого, приоритетом при организации работы будет координация и управление его структурных элементов.

Для подготовки к аккредитационной экспертизе отдел аккредитации разрабатывает программу мероприятий, а также устанавливает перечень документов, необходимых для отправки в контрольно-надзорный орган.

В программу включены пять основных мероприятий:

1. Подготовка документов и материалов, необходимых для учебно-методического обеспечения образовательного процесса по программам бакалавриата, программам специалитета и программа магистратуры.

2. Подготовка документов и материалов, необходимых для выполнения общесистемного обеспечения образовательного процесса по всем реализуемым образовательным программам.

3. Соблюдение требований действующего законодательства РФ в сфере образования.

4. Обеспечение и анализ качества подготовки обучающихся и выпускников.

5. Организация процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности Университета.

Каждое основное мероприятие содержит перечень мероприятий, для которых определены исполнители, руководители и сроки исполнения

Готовясь к процедуре, университет в лице отдела лицензирования, факультетов, кафедр, учебным отделом и других структурных подразделений готовит полный пакет документов, размещает необходимую информацию на специальном разделе сайта образовательной организации, направляет документы на экспертизу в Рособрнадзор.

Согласно регламенту, университет в лице отдела лицензирования обязан предоставить в контрольно-надзорный орган следующий пакет документов:

- основная образовательная программа (представляется при отсутствии на официальном сайте организации, осуществляющей образовательную деятельность в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»);

- документы, содержащие информацию о результатах мониторинга в системе образования, независимой оценки качества образования, профессионально-общественной аккредитации, общественной аккредитации (представляются в случае отсутствия, указанных документов на официальном сайте организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»);

- отчет о самообследовании (представляются в случае отсутствия, указанных документов на официальном сайте организации в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет»);

- сведения о реализации основных образовательных программ высшего образования, заявленных для государственной аккредитации образовательной деятельности составленное по форме согласно приложению №5 к настоящему перечню, и в соответствии с требованиями к заполнению и оформлению сведений о реализации основных образовательных программ высшего образования, заявленных для государственной аккредитации образовательной деятельности согласно приложению № 6 к настоящему перечню (при подаче заявления о государственной аккредитации образовательной деятельности основных образовательных программ высшего образования);

- копия квитанции об оплаты государственной пошлины;

- опись предоставленных документов.

После того, как документы были приняты, эксперты запрашивают у университета фонды оценочных средств по выбранным ими компетенциям для проведения диагностической работы.

Университету необходимо предоставить в Рособрнадзор только заявление-справку о реализации образовательных программ и фонды оценочных средств по компетенциям, так как остальные сведения должны быть размещены на сайте образовательной организации, согласно установленным законом требованиям, которые вуз обязан соблюдать.

Таким образом, при подготовке документов к такой сложной процедуре необходимо выстроить грамотное взаимодействие между

всеми участниками образовательного процесса для того, чтобы результат экспертизы был положительный и решить следующие задачи:

- провести отбор содержания основной образовательной программы в рамках Федерального государственного стандарта;
 - разработать содержание диагностической работы по компетенциям;
 - проанализировать средства организации государственной аккредитации в вузе;
 - исследовать особенности проведения государственной аккредитации с использованием новой модели ее проведения;
 - разработать локально-нормативный акт, регламентирующий процесс проведения государственной аккредитации и аккредитационного мониторинга в вузе;
 - разработать фонды оценочных средств по компетенциям.
- Установлены требования к:
- к основной образовательной программе,
 - фондам оценочных средств,
 - к электронно-информационной образовательной среде,
 - к портфолио,
 - возможностям электронно-информационной образовательной среды.

Подготовка в условиях цифровизации образования к процедуре госаккредитации сложный и трудоемкий процесс, требующий больших временных затрат. Данный процесс требует грамотного построения взаимодействия между участниками госаккредитации.

Список литературы

1. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Russian Journal of Education and Psychology. – 2017. – № 8 (6–2). – С. 35–38.
2. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Концептуальная модель понятия цифровой грамотности // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 4 (46). – С. 47–73.
3. Бороненко Т.А., Кайсина А.В., Федотова В.С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2 (38). – С. 167–193.
4. Анисимова Т.В., Конькова С.В. К вопросу о непрохождении аккредитации // Право и образование. – 2017. – № 9. – С. 35–41.

В. В. Королёв, Р. И. Нуретдинов

Обзор подходов к определению понятия «цифровая компетентность педагога»

Новые реалии и преобразования в экономике, социально-культурной сфере во многом предопределены теми технологическими новшествами (в значительной мере и в сфере цифровых технологий), которые повсеместно внедряются и требуют соответствующей подготовки субъектов

труда, производственных отношений. Цифровая трансформация сферы образования проникает в страны как развитого, так и развивающегося мира в результате процесса глобализации и Четвертой промышленной революции [4; 16; 20]. Растет объем исследований о традиционных и инновационных стратегиях, применяемых для повышения цифровой грамотности и темпов внедрения цифровых технологий в образовательных организациях.

Однако, несмотря на обилие методов развития профессиональных цифровых навыков педагогических кадров школ и вузов, данные свидетельствуют о том, что цифровая компетентность учителей меняется не так быстро и равномерно, как можно было бы ожидать. Среди наиболее часто упоминаемых проблем, связанных с повышением квалификации в сфере цифровых образовательных технологий, можно выделить отсутствие системного подхода к организации непрерывного профессионального образования педагогов [3]; отсутствие базовых навыков работы с ИКТ [11; 12]; преобладание общетехнологических курсов над специализированным и ситуативным обучением учителей разных специализаций [22]; ориентированность традиционных программ развития педагогов на ограниченный перечень сервисов и приложений, который со временем устаревает [7; 14]; отсутствие доступа к аппаратным и программным средствам в образовательных учреждениях [2]. Если предположить, что указанные проблемы связаны с отсутствием четкого понимания понятия педагогической цифровой компетентности и практически ориентированной основы для развития цифровых навыков, то одним из возможных решений данного вопроса может быть рассмотрение понятия педагогической цифровой компетентности на основе системного подхода и определение её структуры [1].

Существует значительное количество исследований, показывающих, что термин «цифровая компетентность» не имеет четкого определения по ряду причин: постоянно меняющийся характер понятия, которое развивается в соответствии с технологическим прогрессом; обилие синонимов и родственных терминов; различные интерпретации в результатах исследований в разных странах [5; 8; 10; 17; 18]. Вот пример определения цифровой компетенции, заключенного в рекомендациях Европейского союза по ключевым компетенциям для обучения на протяжении всей жизни: «Цифровая компетентность предполагает уверенное, критическое и ответственное использование и взаимодействие с цифровыми технологиями для обучения, работы и участия в жизни общества. Она включает в себя информационную грамотность и грамотность в отношении данных, общение и сотрудничество, медиаграмотность, создание цифрового контента (включая программирование), безопасность (включая цифровое благополучие и компетенции, связанные с кибербезопасностью), вопросы, связанные с интеллектуальной собственностью, решение проблем и критическое мышление».

Если перейти к существующим определениям педагогической цифровой компетентности, то можно обнаружить, что большинство из них воплощает современное понимание термина «цифровая компетентность» в его более широком значении. Наиболее короткую и общую формулу предлагают Э. Инстеф-йорд и Э. Мунте, которые рассматривают педагогическую цифровую компетентность как совокупность компонентов «жесткого навыка» и «мягкого навыка»: «умение интегрировать и использовать технологии в образовательных целях, а также обладание более общими навыками, подходящими для всех ситуаций, как личных, так и профессиональных» [9]. Ряд определений построен по единой схеме, поскольку содержат инструментальную составляющую (использование цифровых инструментов для поиска информации, создания контента и коммуникации), дополненную компетенциями, которые должны обеспечивать эффективную интеграцию цифровых инструментов в образовательный процесс: навыки критического мышления для оценки информации и выбора соответствующих цифровых инструментов и методов обучения; знание психолого-педагогических основ цифрового обучения; положительное отношение к технике [3; 6; 11; 19]. Педагогическая цифровая компетентность определяется нами как система знаний, умений и намерений, которые предоставляют возможность преподавателю принимать осознанные и правильные решения по использованию цифровых инструментов и связанных с ними методов обучения для конкретной образовательной задачи. Это в свою очередь приводит к улучшению учебного процесса и удовлетворению всех участников образовательного процесса.

Приведенное выше определение педагогической цифровой компетентности отражает современное понимание этого термина, сочетающее техническую направленность с более широкими перспективами. Следует подчеркнуть необходимость педагогических, критических и устойчивых подходов к внедрению цифровых инструментов в образовательный процесс, когда преподавателям нужно не только научиться пользоваться цифровыми инструментами, но и беспрепятственно интегрировать их в свою работу, профессиональную практику с учетом возможностей и ограничений в рамках конкретной образовательной ситуации.

Результаты обобщений подходов к определению понятия цифровой компетентности учителей [15; 21] показывают, что в структуре цифровой компетентности учителей произошло значительное смещение акцента с ИКТ на нетехнические навыки. Интересным представляется подход к построению модели педагогической цифровой компетентности, в котором её определение опирается на структуру коммуникативной компетентности Дж. ван Эка [13]:

I. Технический компонент.

Инструментальная составляющая. Знание структуры и функций конкретного инструмента. Способность объяснить учащимся, как пользоваться тем или иным инструментом.

Контекстная составляющая. Знание педагогических ситуаций, в которых уместно применение определенного инструмента.

Контентная составляющая. Возможность создавать контент в соответствии с функциональностью инструмента. Готовность научить студентов создавать контент с помощью данного инструментария. Знание этических и правовых вопросов, касающихся создания образовательного контента.

Стратегическая составляющая. Осведомленность о проблемах безопасности и способность защитить себя и способствовать безопасному поведению среди учащихся. Способность научить студентов устранять неполадки на своей стороне.

Дифференциальная составляющая. Способность адаптировать свое обучение для удовлетворения потребностей разных групп учащихся (студенты разных уровней образования, иностранные студенты, студенты с особыми потребностями) как с помощью цифровых инструментов, так и в процессе использования того или иного инструмента (например, us- метод «перевернутого класса» для иностранных студентов с низким уровнем владения языком страны обучения).

II. Педагогический компонент. Педагогическая компетентность (дополнительный компонент). Готовность к выбору и использованию цифровых инструментов в образовательных целях. Включает в себя способность критического анализа образовательных условий для определения подходящих инструментов, применения соответствующих методов обучения, разработки плана обучения и стратегий оценки. Также включает в себя возможность использования различных форматов обучения, таких как онлайн и смешанное обучение.

III. Общий компонент.

Социальная составляющая (эквивалент социального компонента коммуникативной компетентности) Способность сотрудничать со студентами, коллегами и другими участниками цифровой среды. Демонстрация положительного отношения к профессиональной деятельности с использованием образовательных технологий, проявление эмпатии и терпения в случае технических и коммуникативных сбоев, знание киберэтики.

Учебная составляющая (дополнительный компонент). Способность разработать набор вспомогательных методов, чтобы помочь себе и учащимся быстрее и эффективнее освоить новые образовательные технологии. Ориентация на участие в профессиональных сообществах с целью развития новых цифровых навыков и обмена лучшими практиками. Практическая рефлексия своего профессионального цифрового опыта.

Таким образом, предлагаемый вариант модели педагогической цифровой компетентности состоит из трех компонентов: технического, педагогического, общего. Первая группа составляет «техническое ядро» модели, описывающее знания и умения, непосредственно связанные с

применением цифровых инструментов. Во-вторых, педагогический компонент выдвигает на первый план профессиональный аспект педагогической цифровой компетентности. В-третьих, общей компонент модели включает социальные и учебные компетенции: социальное взаимодействие, установки, опыт, профессиональное саморазвитие и этику. Это не только умения обращаться с цифровыми инструментами, но и способность определить и продемонстрировать те основные навыки, которые необходимо приобрести, чтобы иметь возможность эффективно преподавать с применением цифровых образовательных технологий.

Список литературы

1. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Формирование цифровой компетентности учителей информатики // Вестник Самарского университета. История, Педагогика, Филология. – 2022. – Т. 28. – № 2. – С. 85–92.
2. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2019. – Вып. 1/40. – С. 83–91.
3. Салманова Д.А. Современные тенденции информатизации образовательного процесса вуза // Вестник социально-педагогического института. – 2018. – № 2 (26). – С. 53–57.
4. Смакотина Н.Л. Трансформация образования в условиях глобализации: возможности и риски // Ценности и смыслы. – 2017. – № 6(52). – С. 21–28.
5. Bawden, D. Information and Digital Literacies: A Review of Concepts. *Journal of Documentation*. Vol. 57, no. 2, pp. 218–259.
6. Güneş, E., Bahçivan, E. A Mixed Research-Based Model for Pre-Service Science Teachers' Digital Literacy: Re-sponses to "Which Beliefs" and "How and Why They Interact" Questions. *Computers & Education*. Vol. 118, pp. 96–106.
7. Honan, E., Exley, B., Kervin, L., Simpson, A., Wells, M. Rethinking the Literacy Capabilities of Pre-Service Primary Teachers in Testing Times. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 38, no. 10, pp. 48–63.
8. Ilomaki, L., Paavola, S., Lakkala, M., Kan-tosalu, A. (2016). Digital Competence – An Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research. *Education and Information Technologies*. Vol. 21, no. 3, pp. 655–679.
9. Instefjord E., Munthe E. Preparing Pre-Service Teachers to Integrate Technology: An Analysis of the Emphasis on Digital Competence in Teacher Education Curricula. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 39, no. 1, pp. 77–93.
10. Koltay, T. The Media and the Literacies: Media Literacy, Information Literacy, Digital Literacy. *Media, Culture and Society*. Vol. 33, no. 2, pp. 211–221.
11. Krumsvik, R., Jones, L. Teachers' Digital Competence in Upper Secondary School: (Work In Progress). In: *ICICTE 2013 Proceedings*. Crete: The International Consortium for Educational Technology, pp. 171–183.
12. McGarr, O., McDonagh, A. *Digital Competence In Teacher Education*. Oslo: Oslo Metropolitan University, 50 p.
13. Mezentseva, D.A., Dzhavlah, E.S., Eliseeva, O.V., Bagautdinova, A.Sh. On the Question of Pedagogical Digital Competence // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29. No 11. С. 88–97.
14. Ottestad G., Kelentrić M., Gudmundsdóttir G.B. (2014). Professional Digital Competence in Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 9, no. 4, pp. 243–249.
15. Redecker C., Punie Y. (Ed). *Europe-an Framework for the Digital Competence of Educators: DigiCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 95 p.

16. Schröder T. A Regional Approach for the Development of TVET Systems in the Light of the 4th Industrial Revolution: The regional association of vocational and technical education in Asia. *International Journal of Training Research*. Vol. 17, no. 1, pp. 83–95.

17. Spante M., Hashemi S.S., Lundin M., Algers A. Digital Competence and Digital Literacy in Higher Education Research: Systematic Review of Concept Use. *Cogent Education*. Vol. 5, no. 1, pp. 1–21.

18. Tømte, C.E. Educating Teachers for the New Millennium? *Nordic Journal of Digital Literacy*. Vol. 8, no. 01-02, pp. 74–88.

19. Tsankov, N., Damyanov, I. Education Majors' Preferences on the Functionalities of E-Learning Platforms in the Context of Blended Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. Vol. 12, no. 5, pp. 202–209.

20. Tsekeris, C. Surviving and Thriving in the Fourth Industrial Revolution: Digital Skills for Education and Society. *Homo Virtualis*. Vol. 2, no.1, p. 34.

21. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers. (2018). Paris: UNESCO, 60 p.

22. Wallace, J.N. The Nature of University Led Technological, Pedagogical, and Content Knowledge (TPACK) Professional Development: A Multi-Perspective Phenomenological Study. Thesis. Philadelphia, PA: Drexel University, 234 p.

Е. П. Кунаева, М. А. Еремеев, Л. С. Полякова, А. А. Скляр

Анализ и визуализация рынка недвижимости Санкт-Петербурга за период с 2005 по 2022 гг. как реализация общепрофессиональной компетенции бакалавров по направлению Землеустройство и кадастры

В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) нового поколения в процессе подготовки бакалавров по направлению Землеустройство и кадастры общепрофессиональные компетенции охватывают большой спектр дисциплин, которые формируются образовательной организацией в соответствии с ФГОС ВО, с учетом соответствующей примерной основной образовательной программы, включенной в реестр примерных основных образовательных программ [3; 4].

Рассмотрим общепрофессиональную компетенцию ОПК-4: способность проводить измерения и наблюдения, обрабатывать и представлять полученные результаты с применением информационных технологий и прикладных аппаратно-программных средств, которая относится к обязательной части блока 1. Дисциплины (модули), модуль Методы и средства решения задач по землеустройству и кадастру недвижимости, в рамках реализации которой была выполнена работа по визуализации средствами географической информационной системы (ГИС) [1; 2] данных рынка недвижимости Санкт-Петербурга за период с 2005 по 2022 гг. и проведен анализ. Данная общепрофессиональная компетенция осваивается обучающимися в таких дисциплинах как географические информационные системы в землеустройстве и кадастре, картография, геодезия и т.д.

На начальном этапе работы были проанализированы различные источники данных, предоставляющие информацию о стоимости недвижимости Санкт-Петербурга, вследствие отбора которых был выбран официальный Портал БН.ru [5], предоставляющий информацию по объектам недвижимости, ежедневно обновляющий свою базу проверенными объектами недвижимости, публикующий экспертные обзоры и аналитику, помогающий в оценке домов, квартир, офисов и загородных участков. Далее необходимые данные переводились в электронные таблицы средствами Microsoft Excel, разделенными по годам с указанием районов и стоимости жилья на первичном и вторичном рынках.

Следующим этапом на основе созданных электронных таблиц была создана серия из 36 карт стоимости недвижимости первичного и вторичного рынков за период с 2005 по 2022 гг. Карты создавались средствами ГИС QGIS [19], в масштабе 1:1 000 000, система координат WGS 84, проекция 2:50. В качестве основы на территорию района работ для создания карт была использована актуальная топографическая основа NextGIS [18]. С помощью инструментария ГИС QGIS были выведены все районы Санкт-Петербурга на отдельные слои, где в соответствии с соотношением стоимости 1 м² каждый слой последовательно был раскрашен в гамме выбранного градиента для наглядного представления пространственных данных. Отдельно был создан опорный слой с атрибутивной информацией для каждого района, включающей в себя стоимость 1 м² для первичного и вторичного рынков недвижимости за период с 2005 по 2022 гг. Каждый набор слоёв был сгруппирован по годам с возможностью просмотра всех карт и дальнейшей их обработке. Для визуализации, включающей в себя плавный переход от карт одного года к картам другого года, было выполнено формирование макетов карт в едином стиле. Далее из серии карт, включающей в себя 36 карт стоимости недвижимости первичного и вторичного рынков за период с 2005 по 2022 гг. был создан анимационный видеоролик средствами приложения ShotCut компании AtlasV Global Pte Ltd [17].

На основе обработанных данных, данных статистики и экспертных оценок, был выполнен анализ рынка недвижимости за период с 2005 по 2022 гг. В итоге мы видим, что в статистике стоимостей жилья в квартирах в Санкт-Петербурге учитывалась цена за квадратный метр, как в новостройках, так и в возведённых ранее домах. Исследование расчётов производилось в период с 2005 г., так как именно в этом году банки стали предлагать своим клиентам ипотечные кредиты без залога имеющегося жилья [6].

В результате проведенного анализа рынка недвижимости Санкт-Петербурга за период с 2005 по 2022 гг. было выявлено, что стабильности на рынке недвижимости за исследуемый период не наблюдалось.

В 2005 г. средняя стоимость квадратного метра на вторичном рынке

составляла около 32,5 тысяч р. Самое дорогое жильё предлагал Центральный район Санкт-Петербурга – 41 969 р. за квадратный метр. А самое дешёвое жильё – в Кронштадте, 22 698 р. за м². Это связано, в первую очередь, с удалённостью и «транспортной недоступностью» относительно остальных районов Санкт-Петербурга. В город вела всего одна дамба Кольцевой Автодороги со стороны Сестрорецка, а ближайшая открытая станция метрополитена, на тот момент «Старая Деревня», располагалась в 34 километрах от Кронштадта. Из общественного транспорта в Кронштадте представлены были только автобусы и маршрутные такси. Новые дома в 2005 году сдавались не во всех районах города. Без новостроек остались Колпинский, Кронштадтский, Курортный, Петродворцовый и Пушкинский районы – самые удалённые от центра территории Санкт-Петербурга. Без учёта этих районов средней ценой за квадратный метр в новостройке была сумма 31 828 р., что не намного меньше вторичного рынка. Самую низкую стоимость предлагал Красносельский район – 24 279 р. за м². Самый дорогой квадратный метр новостройки, как и у вторичного рынка, в Центральном районе – около 52 тысяч р.

До финансового кризиса 2008 г. рынок укреплялся, и стоимость жилья росла как на первичном рынке, так и на вторичном. Новое жильё было недоступно для покупки лишь в Кронштадте в 2006 и 2008 гг., в Адмиралтейском районе в 2007 и в Колпинском в 2008 г. Самые дешёвые метры предлагали в Кронштадтском и Колпинском районах, а первенство самых дорогих делили Адмиралтейский, Петроградский и Центральный районы.

После некоторого колебания в кризисное время цены на недвижимость в Санкт-Петербурге упали вслед за резко сократившимся спросом. Банки, ощутившие проблемы на внешних рынках заимствования и не уверенные в стабильности финансового положения потенциальных заемщиков, ужесточили условия ипотеки. Значительная часть покупателей стала выжидать падения цен, сводя к минимуму и без того невысокий спрос. К концу 2010 г. рынок «просел» примерно на четверть, по сравнению с началом кризиса в 2008 г.

Выход из кризиса на общероссийском уровне, новый рост платежеспособного спроса, а с ним и увеличение цен началось с 2011 г. Происходил стабильный рост, но вернуться к докризисным показателям 2008 г. вторичный рынок не успел, поскольку в 2008 г. средняя стоимость квадратного метра составляла около 101 тысячи р., а в 2013 всего 90. Новостройки же предлагались под покупку во всех районах города, за исключением Кронштадтского. Их средняя стоимость сумела превзойти показатель предкризисного 2008 г. на 3 тысячи р. – 90 против 87 тысяч. Эти цифры иллюстрируют и еще одну тенденцию, сложившуюся на городском рынке жилья: цена на новостройки постепенно смогла догнать стоимость на старые дома.

В 2014 г. произошло резкое падение российской валюты, ключевая ставка Центробанка РФ поднялась до 17 процентов, банки стали повышать ставки по ипотечным кредитам [7]. Всё это привело к тому, что к 2015 г. среднегородская стоимость квадратного метра жилья на обоих рынках практически смогла достигнуть 100 тысяч р.

В 2016 г. в большинстве районов города ситуация по ценам не изменилась, по сравнению с 2015 г. Но при этом центральные районы всё равно показали «плюс»: вторичный рынок в Петроградском районе подорожал за год на 16 тысяч, цены на новостройки в Центральном районе выросли на 34 тысячи за год.

В 2017 г. первичный рынок обогнал по стоимости вторичный. Этому поспособствовали изменения в Федеральном законе № 214. Среди поправок было увеличение минимального уставного капитала застройщика, новые требования к проектным декларациям и ужесточение требований к денежным средствам, поступающим от дольщиков жилья. За первую половину 2017 г. было введено в эксплуатацию почти вдвое меньше квадратных метров, чем за аналогичный период предыдущего года (1,45 млн м² против 2,6 млн м²) [8].

Показатели 2018 г. по нецентральным районам Санкт-Петербурга идентичны ценам 2017 г., за исключением новостроек в центре. Центральный и Петроградский районы – минус 17 процентов, Адмиралтейский – минус 7 процентов. Эксперты связывали это с тем, что экономика перестраивается под более бедного покупателя [9].

В 2019–2020 гг. стало происходить плавное повышение цен в среднем на 7 процентов ежегодно. Экспертами отмечалась инициативность банков в доступных ипотечных программах, а также переориентацию спроса на более качественное жильё [10; 11].

По отдельным районам можно было увидеть более резкое увеличение стоимости жилья, произошедшее вследствие строительства и открытия новых участков метрополитена и Западного Скоростного Диаметра [12]. Для сравнения, стоимость вторичного жилья в Красносельском районе без метрополитена выросла с 2008 по 2019 год на 7,7 процентов, во Фрунзенском – на 13,5 процентов, в Приморском – на 18,4 процента.

В 2018–2019 гг. в Красногвардейском районе была открыта первая частная трамвайная маршрутная сеть «Чижик». Трамвайная сеть соединила кварталы района со станцией метро «Ладужская» быстрыми трамваями с минимальными интервалами движениями [13]. Для сравнения, с 2016 по 2020 гг. стоимость жилья на вторичном рынке в Кронштадтском районе (в котором нет трамвайного сообщения и метрополитена) выросла на 11 процентов, а в Красногвардейском – на 25.

В 2021 г. среднегородская стоимость квадратного метра в новостройке выросла уже на 21,9 процента, по сравнению с 2019 и 2020 гг. Вторичный рынок стал немного отставать – плюс 17,9 процента к аналогичному периоду. Основной причиной столь бурного скачка был назван

повышенный спрос граждан из-за введения льготной ипотеки с государственным участием всего под 6,5 %, которая изначально была разработана Федерацией с целью поддержки застройщиков во время пандемии корона вируса [14].

Завершающий год анализа – 2022 ознаменовался неблагоприятной экономической ситуацией из-за введения санкций, повышения ключевой ставки Центробанка РФ и общим падением курса рубля [15]. На фоне обесценивания российской валюты недвижимость на вторичном рынке выросла в цене за год на 19 процентов, а недвижимость на первичном рынке – на 31 процент [16].

По итогам проведенной работы можно сделать вывод, что применяя визуализацию данных, созданную средствами ГИС, и выполнения на ее основе анализа, позволяет обучающимся усвоить материал в рамках реализации общепрофессиональной компетенции по дисциплинам, относящимся к обязательной части блока 1. Дисциплины (модули), модуль Методы и средства решения задач по землеустройству и кадастру недвижимости.

Список литературы

1. Комиссарова Т.С., Кунаева Е.П. Геоинформационные технологии в обучении бакалавров землеустройства и кадастров // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения: сб. науч. тр. – СПб., 2018. – С. 230–234.

2. Стеклова Г.А., Федотова В.С. Направления использования ГИС-технологий в землеустройстве и земельном кадастре // XVIII Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. 22–23 апреля 2014 г. – СПб.: Изд-во ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 164–169.

3. Портал ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/210302_B_3_22072020.pdf (дата обращения: 14.03.2023).

4. Портал ФГОС [Электронный ресурс]. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/method/R_RSSP.pdf (дата обращения: 14.03.2023).

5. Портал БН.ру – Бюллетень недвижимости [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.bn.ru/> (дата обращения: 11.12.2022).

6. Рынок жилья: 20 лет в зеркале БН // Бюллетень недвижимости [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://www.bn.ru/gazeta/articles/213869/> (дата обращения: 08.03.2023).

7. Вторичный рынок квартир: маневры на скользкой дороге // Бюллетень недвижимости [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://www.bn.ru/gazeta/articles/208857/> (дата обращения: 08.03.2023).

8. Перемены неизбежны: динамика рынка недвижимости Санкт-Петербурга в 2017 году // Новостройки Санкт-Петербурга и Ленинградской области [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://spbhomes.ru/science/dinamika-rynka-nedvizhimosti-pervichnogo-zhilja/> (дата обращения: 08.03.2023).

9. Некоторые итоги рынка недвижимости в 2018 году // Саморегулируемая организация Ассоциация проектных организаций «Союзпетрострой-Проект» [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://www.spbplan.ru/news/109727> (дата обращения: 08.03.2023).

10. Итоги 2019 года и прогнозы на следующий: цены, ипотека, эскроу-счета – чего ждать от 2020? // Новострой-СПб: [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: https://www.novostroy-spb.ru/statyi/itogi_2019_goda_i (дата обращения: 08.03.2023).

11. Восемь застройщиков ответили на шесть вопросов // Бюллетень недвижимости [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://www.bn.ru/gazeta/articles/261489/> (дата обращения: 08.03.2023).

12. Магистраль Северной столицы [Электронный ресурс]. – URL: <https://nch-spb.com> (дата обращения 09.03.2023).

13. Ход строительства // Трамвай «Чижик»: [chizhik-lrt.ru]. – 2023. – URL: <http://chizhik-lrt.ru/xod-stroitelstva/> (дата обращения: 09.03.2023).

14. Что происходит с ценами на жилье в 2021 году: рейтинг районов Петербурга по стоимости // Новостройки Санкт-Петербурга и Ленинградской области: [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://spbhomes.ru/science/stoimost-kvadratnogo-metra-zhilya-2021/> (дата обращения: 09.03.2023).

15. Цены на вторичное жильё в Петербурге серьёзно снизились // Издание РБК: [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: https://www.rbc.ru/spb_sz/24/12/2022/63a322419a79471aee63e625 (дата обращения: 10.03.2023).

16. Хроника пикирующего 2022 года: новые компании в Петербурге, рост цен, большие проекты, падение спроса // Новострой-СПб: [Электронный ресурс]. – 2023. – URL: <https://www.novostroy.su/articles/market/khronika-pikiruyushchego-2022-goda-novye-kompanii-v-peterburge-rost-tsen-bolshie-proekty-padenie-sprosa/> (дата обращения: 10.03.2023).

17. AtlasV Global Pte Ltd [Электронный ресурс]. – URL: <https://singapore-corp.com/co/atlasv-singapore-pte-ltd> (дата обращения: 10.02.2023).

18. NextGIS [Электронный ресурс]. – URL: <https://nextgis.ru/> (дата обращения: 19.12.2022).

19. QGIS [Электронный ресурс]. – URL: <https://qgis.org/ru/site/> (дата обращения: 28.01.2023).

И. А. Лебедева, И. Н. Пальчикова

Учебно-методическое сопровождение онлайн-обучения на платформе Google Класс

В рамках реализации национального проекта в сфере образования в нормативных документах [24; 25] обозначен комплекс стратегических задач:

– создание и развитие современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней;

– создание условий и обеспечение доступа к цифровой образовательной среде в различное время и независимо друг от друга всем участникам образовательного и творческого процесса;

– использование и развитие соответствующих образовательных технологий распространения знаний, их применения на практике в интересах личности, общества и государства.

В настоящее время на разных уровнях образования востребованы комплексные образовательные технологии: электронное обучение (e learning), дистанционные образовательные технологии (distant learning technology), сетевое обучение (on-line learning), мобильное обучение (m-learning), смешанное обучение (blended learning).

Ведущие позиции занимают педагогические технологии, которые основаны на использовании информационно-коммуникационных технологий, дистанционных образовательных технологий, сетевого обучения (онлайн-обучения).

Под *дистанционными образовательными технологиями* понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников (удаленных тьюторов) [26].

Онлайн-обучение – это обучение с помощью информационно-телекоммуникационной сети [5].

Указанные технологии открывают широкие возможности перед образовательными учреждениями и позволяют повысить качество предоставляемых услуг.

Педагогические технологии, основанные на информационно-коммуникационных технологиях, обеспечивают благоприятные условия для обучения на разных уровнях образования в разнообразных педагогических ситуациях [1; 2; 11; 20; 21]:

- обучение одарённых обучающихся в соответствии с их интересами и способностями;

- поддержка активной самостоятельной работы обучающихся с целью углубления знаний и получения новых навыков;

- создание индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в соответствии с их личными предпочтениями в науках и способностями;

- сопровождение целевых образовательных программ;

- поддержка адаптивного обучения с учетом успеваемости и личных потребностей обучающихся;

- поддержка компенсаторного обучения в соответствии с возможностями и способностями обучающихся;

- оказание дополнительных образовательных услуг.

Адаптивное обучение – это метод, который позволяет персонализировать учебный процесс под нужды конкретного ученика [1].

Компенсаторное обучение (Compensatory education) – специальные школьные программы для детей и взрослых, которые в прошлом по каким-либо причинам были лишены возможности получить образование [20].

Эффективной реализации процесса обучения и разрешению перечисленных педагогических ситуаций способствует наличие цифровой информационно-образовательной среды.

Информационно-образовательная среда. Система инструментальных средств и ресурсов, обеспечивающих условия для реализации образовательной деятельности на основе информационно-коммуникационных технологий [4; 5].

Среда создается таким образом, чтобы обеспечить гибкий и динамичный учебный процесс; поддержать всех участников и их активное взаимодействие на каждом этапе учебного процесса; реализовать преемственность всех этапов учебного процесса, его целостность [22].

Основополагающим компонентом такой среды считается электронный образовательный ресурс.

Электронный образовательный ресурс – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание (образовательный контент), используемое в образовательном процессе, и метаданные о них [4; 5].

Ресурсы используются в сочетании с системами управления образовательным контентом и системами управления обучением. Такие системы позволяют создавать и актуализировать ресурсы, обеспечивают координацию учебного процесса, учет и документирование его результатов.

Интеграционную функцию выполняют информационные площадки, цифровые платформы, они объединяют информационные системы разного вида, обеспечивающие реализацию процесса обучения с помощью информационно-коммуникационных технологий, и в рамках учебного процесса открывают доступ к ресурсам разным группам участников, обеспечивают взаимодействие между ними и поддерживают их сотрудничество и совместную работу. Роль интеграционных площадок могут играть:

- Федеральные государственные информационные системы, такие как цифровая образовательная среда для школ «Моя школа», реализованная на информационно-коммуникационной платформе для учебы и общения «Сферум»; образовательный Интернет-ресурс для школьников, студентов, учителей и родителей «ЯКласс»; образовательная среда нового поколения Образовариум и др.;

- образовательные платформы на базе библиотек, например, образовательная платформа «Юрайт»; электронно-библиотечная система Znanium; электронно-библиотечная система IPR BOOKS и др.;

- системы управления обучения, а именно Mirapolis LMS; LMS Moodle; Blackboard и др.

Использование перечисленных площадок открывает широкие возможности для реализации онлайн-обучения, но требует привлечения технического персонала, администрирования ресурсов, что снижает оперативность решения задач управления учебным процессом, вызывает проблемы координации учебного процесса и синхронизации прилагаемых

усилий, не предоставляет пространство и инструменты для совместной работы над документами.

Для комплексного решения задач онлайн-обучения чаще всего востребованы платформенные инфраструктуры, например, Google Workspace for Education, в состав которого входит сервис Google Класс.

Google Workspace for Education – это набор инструментов и сервисов Google, разработанных специально для учебных заведений и организаций, занимающихся домашним обучением. Он предназначен для эффективной совместной работы, удобства процесса преподавания и безопасности всех участников [15].

Сервис доступен как в веб-интерфейсе, так и в мобильном приложении. Поддерживая онлайн-обучения, он позволяет выстроить учебный маршрут обучающегося для изучения контента, запланировать выполнение заданий, обеспечить взаимодействие педагога с обучающимися и организовать активную работу на курсе.

Облачные технологии обеспечивают совместную работу участников учебного процесса: открывают доступ к интегрированному дисковому пространству, к документам, где каждый может оставлять комментарии, правки, замечания, добавлять информацию; объединяют синхронные и асинхронные каналы коммуникации; расширяют возможности платформы за счет сторонних интерактивных сервисов.

Описываемый сервис (Google Класс) позволяет исключить зависимость педагога от администрирования ресурсов. Однако следует помнить о проблемах их хранения на стороннем сервере и об ограничениях выбранной подписки.

Максимально задействовать функционал и обеспечить результативный процесс онлайн-обучения возможно только при наличии систематизированных справочных материалов, соответствующих принципам онлайн-обучения и способствующих активной работе на платформе Google Класс как обучающихся, так и преподавателя.

Опубликованные справочные материалы [3; 9; 13; 14; 16; 23; 27; 28; 29; 30] разного формата, видео, тексты, схемы, носят инструктивный характер, и чаще всего содержат описания отдельных локальных задач педагогической практики использования возможностей платформы Google Класс либо обучающимися, либо преподавателем. Большинство в них выполняется обзор функционала платформы и предлагаются краткие инструкции по созданию онлайн-курса Google Класса.

Отметим, что в основе организации онлайн-обучения лежит ряд принципов [17], среди которых основополагающими считаются принципы: – целенаправленного и планового обучения; – целостности учебного процесса и преемственности его этапов; – полной подготовки информационно-образовательной среды к началу учебного процесса и обеспечения работы каждого его участника.

Поэтому для решения перечисленных выше проблем при составлении справочных материалов целесообразно учитывать последовательность выполнения учебных задач как педагогом, так и обучающимся, на каждом этапе учебного процесса, от создания электронного образовательного ресурса или входа в курс до подведения итогов, принимая во внимание связи между ними и сохраняя его непрерывность. Одной из попыток реализации такого решения может быть разработка учебно-методического пособия «Управление учебным процессом в Google Классе».

В основу формирования разделов такого учебно-методического пособия целесообразно положить структуру электронного образовательного ресурса, информационный блок (координационный блок), содержательный блок и контрольно-коммуникативный блок [2; 6; 7; 8; 10; 12; 18; 19], которая определяется его функциональным назначением и спецификой применения в конкретных педагогических ситуациях.

Последовательное описание интерфейса и инструментов управления каждого структурного компонента позволит составить представление о возможностях платформы Google Класс для решения учебных задач, таких как создание и публикация учебного контента, регламентирование учебного процесса, получение и отправка учебных материалов, координация действий обучающихся, активное взаимодействие участников; а также на одной площадке выстроить целостный, гибкий и динамичный процесс обучения.

Таким образом, структура и содержание практико-ориентированного учебно-методического пособия могут быть сформированы в соответствии с порядком работы обучающихся и преподавателей на разных этапах учебного процесса и учётом принципов реализации онлайн-обучения.

В общей сложности пособие может состоять из пяти разделов:

1. Общая информация о Google Классе.
2. Работа обучающегося в Google Классе.
3. Технология создания и публикации материалов курса.
4. Анализ и оценка работы обучающихся.
5. Обеспечение активной работы обучающихся на курсе.

Цель первого раздела познакомить с общими инструментами и средствами сервиса Google Класс для управления классом в условиях онлайн-обучения.

Во втором разделе следует описать элементы среды, средства навигации и инструменты, поддерживающие работу обучающихся с момента входа на курс Google Класса. Обучающемуся можно предложить список упражнений, последовательное выполнение которых позволит составить представление о назначении, того или иного инструмента для работы на курсе Google Класса.

Содержание третьего раздела необходимо сформировать на основе базовых задач создания и публикации материалов учебного онлайн-курса Google Класса, а также на описании последовательности наполнения и настройки структурных элементов электронного образовательного ресурса.

В четвертом разделе следует описать ресурсы и инструменты обратной связи, обеспечение которой является основой процесса обучения. Обратная связь, постоянное взаимодействие участников учебного процесса, выступает инструментом получения информации о достижениях и проблемах обучающихся, их комментирования. Она проявляется в систематическом контроле, измерении, оценке и документировании результатов обучения.

Активное взаимодействие всех участников в учебном процессе обучения способствует приобретению обучающимися социального опыта и формированию умений отстаивать собственные позиции. В пятом разделе можно проанализировать страницы для взаимодействия участников Google Класса, инструменты и средства координации деятельности обучающихся.

Предлагаемое учебно-методическое пособие будет полезно педагогам при организации и проведении процесса онлайн-обучения на платформе Google Класс. Представленные в нём справочные материалы помогут сформировать чек-листы для обеспечения успешной работы обучающихся и преподавателей в Google Классе на отдельных этапах учебного процесса. К учебно-методическому пособию можно будет обратиться при проведении занятий со студентами, обучающимися по направлениям 44.03.01, 44.03.05, в рамках учебной дисциплины «Б1.В.04.ДВ.02.01 Дистанционное обучение в образовании», а также соответствующих курсов переподготовки и повышения квалификации в области информационных и коммуникационных технологий.

Список литературы

1. Адаптивное обучение: что это и зачем нужно. [Электронный ресурс] // Skillbox Media| Образование 4.0. – URL: <https://skillbox.ru/media/education/adaptivnoe-obuchenie-cto-eto-i-zachem-nuzhno/> (дата обращения: 07.05.2022).
2. Антуфьев А.А. Применение и сущность электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс] // Инфоурок. – 2020. – URL: <https://infourok.ru/primenenie-i-sushnost-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov-4678276.html?ysclid=lb9lkb9xhx205357680> (дата обращения: 05.12.22).
3. Бродецкая Г. Видео урок про создание курса на Google Classroom. [Видео]. – URL: <https://youtu.be/8hDczhKBwQ4> (дата обращения: 29.11.2022).
4. ГОСТ Р 52653-2006. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения.
5. ГОСТ Р 53620-2009. Национальный стандарт Российской Федерации. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные образовательные ресурсы. Общие положения (утв. и введен в действие Приказом Ростехрегулирования от 15.12.2009 № 956-ст).
6. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
7. Запатрина Н.В., Тимофеев Е.В., Родионов О.В. Практические аспекты формирования электронного образовательного ресурса в высшей школе // Россия: тенденции и перспективы развития. 2020. № 15-1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskie-aspekty-formirovaniya-elektronnogo-obrazovatel'nogo-resursa-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 07.12.2022).

8. Каллиников П.Ю. Современные тренды развития учебного контента и онлайн-обучения: примеры, технологии, инструменты [Электронный ресурс]. – URL: <https://ra-kurs.spb.ru/event/vebinar/?id=340> (дата обращения: 29.11.2022).
9. Коломийцев М. Google Classroom: функционал и краткая инструкция по созданию онлайн-курса [Электронный ресурс] // EduNeo: актуальные методики преподавания, новые технологии и тренды в образовании, практический педагогический опыт. 2022. – URL: <https://www.eduneo.ru/google-classroom/> (дата обращения: 07.05.2022).
10. Лобачев С. Основы разработки электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс] // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – URL: <https://www.intuit.ru/studies/courses/12103/1165/info> (дата обращения: 29.11.2022).
11. Малинин Н.В., Пономарев М.В. Концептуальные основы электронного обучения в современном ВУЗе // Преподаватель XXI века: Содержание и технологии образования. – 2014. – № 4. – Ч. 2 – С. 97–109.
12. Мусаев Ш.Р. К вопросу о структуре электронного образовательного ресурса // МНКО. – 2020. – № 5 (84). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-strukture-elektronnogo-obrazovatel'nogo-resursa> (дата обращения: 04.12.2022).
13. Никишина Т.В. Как сделать контент в E-Learning современным: визуальным, интерактивным, мультимедийным: Проект «E-learning-ЛЕТО». – 2019. – 54 с.
14. Никишина Т.В. ТОП-10 вариантов для размещения обучающего контента в онлайн: возможности и перспективы [Электронный ресурс]. – URL: <https://ra-kurs.spb.ru/event/vebinar/?id=335> (дата обращения: 29.11.2022).
15. Общие сведения о Google Workspace for Education. 2022 [Электронный ресурс] // Справка Google. URL: <https://support.google.com/a/answer/7370133?hl=ru> (дата обращения: 07.05.2022).
16. Орешко М.А. Создаём электронные уроки в Google Классе. 2020. [Видео]. URL: <https://youtu.be/CfsQ2O3sKds> (дата обращения: 07.05.2022).
17. Пальчикова И.Н. Принципы организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – Т. III. – С. 268–271.
18. Панюкова С.В. Цифровой учебный контент: выбирать или создавать? [Видео]. URL: <https://youtu.be/-7Dikq9LG-k> (дата обращения: 29.11.2022).
19. Парьева А. Как быстро и без бюджета перейти из офлайн в онлайн. 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://ra-kurs.spb.ru/event/vebinar/?id=294> (дата обращения: 29.11.2022).
20. Педагогическая энциклопедия. 2022 [Электронный ресурс] // Национальная энциклопедическая служба. – URL: <https://didacts.ru/termin/kompensatornoe-obuchenie.html> (дата обращения: 07.05.2022).
21. Постановление Правительства РФ от 13 октября 2020 г. № 1681 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/74765624/> (дата обращения: 07.05.2022).
22. Приказ Министерства просвещения РФ от 2 декабря 2019 г. № 649 «Об утверждении Целевой модели цифровой образовательной среды».
23. Сведения о Google Классе: Справка Google. 2022 [Электронный ресурс]. – URL: <https://support.google.com/edu/classroom/> (дата обращения: 07.05.2022).
24. Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы».
25. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года».

26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. – С. 16.

27. Юрочкина И.Н. Возможности бесплатной платформы Google-Класс для реализации онлайн обучения. 2020. [Видео]. – URL: <https://youtu.be/diuoH82tp4o> (дата обращения: 07.05.2022).

28. Юрочкина И.Н. Практика использования Google Classroom для онлайн-обучения. 2021. [Видео]. – URL: <https://youtu.be/Kxsj8w5unuA> (дата обращения: 07.05.2022).

29. Юрочкина И.Н. Видео экскурсия по Google Классу. Пример реального курса. [Видео]. – URL: <https://youtu.be/faMnXwYHEXw> (дата обращения: 07.05.2022).

30. Юрочкина И.Н. Мастер-класс. Создание теста в Google Форме и размещение его в Classroom. [Видео]. – URL: <https://youtu.be/DT9AUNBRVZw> (дата обращения: 07.05.2022).

Н. С. Майкова

Формирование цифровых навыков обучающихся при решении задач землеустройства с использованием различных программных продуктов

Национальная программа «Цифровая экономика» направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышение благосостояния и качества жизни граждан нашей страны путем повышения доступности и качества товаров и услуг, произведенных в цифровой экономике с использованием современных цифровых технологий, повышения степени информированности и цифровой грамотности [3].

Одной из целей Программы является: создание экосистемы цифровой экономики Российской Федерации, в которой данные в цифровой форме являются ключевым фактором производства во всех сферах социально-экономической деятельности и в которой обеспечено эффективное взаимодействие, включая научно-образовательное сообщество [3].

При обучении студентов бакалавриата и магистратуры направления «Землеустройство и кадастры» решению задач землеустройства могут быть использованы различные программные продукты, такие как электронные таблицы [1; 2], текстовый редактор, поисковые системы сети Интернет. Использование различных программных продуктов позволит повысить эффективность изучения дисциплины «Землеустройство», так как традиционные формы обучения решению задач целесообразно дополнять использованием информационно-коммуникационных технологий.

Рассмотрим процесс решения задачи землеустройства с использованием таких программных продуктов, как электронные таблицы [1; 2], текстовый редактор, поисковые системы сети Интернет. Процесс решения задачи предполагает: 1) использование поисковой системы сети Интернет для сбора сведений о земельном участке, 2) использование текстового редактора для оформления найденных в сети Интернет сведений о

земельном участке, 3) использование табличного редактора для систематизации сведений, проведения вычислений и построения диаграмм, предназначенных для наглядного отображения найденных в сети Интернет и вычисленных с помощью электронных таблиц сведений.

Задание 1. Подобрать в сети Интернет сведения о земельном участке сельскохозяйственного назначения, расположенном в Ленинградской области. Для выполнения индивидуального задания студенту выдается номер варианта, который соответствует его номеру в алфавитном списке группы. В соответствии с номером варианта выбирается район Ленинградской области, например:

1. Бокситогорский муниципальный район;
2. Волосовский муниципальный район;
3. Волховский муниципальный район;
4. Всеволожский муниципальный район;
5. Выборгский муниципальный район и т.д.

Подобрав данные по земельному участку в муниципальном районе (например, найти Выписку из Единого государственного реестра недвижимости) в сети Интернет, студенту необходимо составить и заполнить таблицу в электронных таблицах: «Сведения о земельном участке сельскохозяйственного назначения ... района Ленинградской области» (земельный участок сельскохозяйственного назначения выбирается студентом произвольно в том районе Ленинградской области, который соответствует номеру варианта).

Студент в электронной таблице указывает следующие сведения о земельном участке (на основе найденного документа): кадастровый номер, номер кадастрового квартала, дата присвоения кадастрового номера, адрес, площадь, кадастровая стоимость, руб., категория земель, виды разрешенного использования, получатель выписки. После таблицы составляется список источников.

Задание 2. Определение нормативно-правовой базы кадастровой оценки земель сельскохозяйственного назначения, расположенных в Ленинградской области. Сбор документации для применения государственной кадастровой оценки земель сельскохозяйственного назначения, расположенных в Ленинградской области и показателей удельной кадастровой стоимости земель.

Необходимо подобрать нормативно-правовые документы Ленинградской области (не менее 3-х), которые используются для расчета земельного налога – это результаты государственной кадастровой оценки сельскохозяйственных угодий Ленинградской области, а также результаты их актуализации. Результат оформить виде отчета в текстовом редакторе и таблицы в электронных таблицах «Результаты государственной кадастровой оценки сельскохозяйственных угодий Ленинградской области».

Задание 3. Скопировать данные для своего района из подготовленной в Задании 2 таблицы: «Результаты государственной кадастровой оценки сельскохозяйственных угодий Ленинградской области».

Сохранить данные в электронной таблице. Выполнить вычисления, учитывая коэффициент актуализации на текущий год.

Выполнить вычисления расчета земельного налога в соответствии со сведениями о земельном участке из Задания 1.

Задание 4. Вычислить кадастровую стоимость земельного участка сельскохозяйственного назначения района (по вариантам) Ленинградской области.

Воспользоваться сведениями из Задания 3 для района, который соответствует вашему варианту, и вычислить кадастровую стоимость земельного участка сельскохозяйственного назначения района (по вариантам) Ленинградской области.

Задание 5. Оценка рыночной стоимости земельного участка с учетом его кадастровой стоимости.

После вычисления кадастровой стоимости участка можно перейти к оценке рыночной стоимости участка, так как ценность земель устанавливается в зависимости от доходности, спроса и предложения, складывающихся на земельном рынке.

Вычислить (с помощью электронных таблиц и с помощью найденных в предыдущих заданиях сведений) рыночную стоимость земельного участка. Сформулировать в текстовом редакторе вывод о проделанной работе по образцу: рыночная стоимость земельного участка сельскохозяйственного назначения, площадью га, расположенного в ... районе Ленинградской области, была вычислена с учетом его кадастровой стоимости ... рублей и составляет рублей.

Формулировка выводов, по результатам выполненных заданий, способствует глубокому и осознанному пониманию сущности землеустроительных мероприятий, формированию у обучающихся способности выполнять землеустроительные действия наиболее оптимальным образом, использовать системный подход к обоснованию решений в землеустройстве, количественно оценивать эффективность использования земель.

Таким образом, использование перечисленных программных продуктов способствует формированию у обучающихся следующих компетенций: 1) способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий, 2) способность использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности, 3) способностью проведения и анализа результатов исследований в землеустройстве и кадастрах [4].

Список литературы

1. Майкова Н.С., Федотова В.С. Педагогические возможности использования MS Excel в профессиональной подготовке студентов направления «Землеустройство и кадастры» к решению задач по оценке объектов недвижимости // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., Санкт-Петербург, 25–26 апреля 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 262–267.

2. Майкова Н.С. Методика использования электронных таблиц при обучении решению задач линейной алгебры (на примере использования матриц в задачах городского кадастра с экономическим содержанием) // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 3. – С. 105–108.

3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – URL: <http://static.government.ru/media/files/pdf> (дата обращения: 12.03.2023).

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 21.03.02 «Землеустройство и кадастры», профиль подготовки «Кадастр недвижимости» (квалификация (степень) «Бакалавр») [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.consultant.ru/> (дата обращения: 12.03.2023).

А. А. Нечай, Е. В. Федоркевич

Что такое цифровой след и можно ли его скрыть?

Чем больше времени мы проводим в сети Интернет, тем больше информации оставляем там о себе, иногда даже не осознавая этого. Это могут быть наши посты и комментарии в социальных сетях, рабочие адреса электронной почты, история поиска в браузерах или товары в корзинах интернет-магазинов. Для обозначения всей совокупности данных, оставленных цифровым субъектом в сети, используют термины «цифровой след», «цифровая проекция», «цифровая тень».

Под цифровым следом (проекцией, тенью) мы будем понимать набор признаков сетевого субъекта, который включает в себя его атрибуты, предпочтения и особые черты. Применительно к человеку – обычному пользователю сети – это данные, введенные им при регистрации на различных сервисах сети Интернет (ФИО, дата рождения, пол, телефон, адрес электронной почты, адрес проживания), данные из его профилей в социальных сетях (имя пользователя (никнейм), публикуемые фотографии, любимые исполнители, любимые авторы литературных произведений и т. д.), истории покупок в интернет-магазинах (размер одежды и обуви, любимые бренды, ценовой диапазон покупок), отметки о посещениях каких-либо мест (рестораны, страны, города), истории посещений различных ресурсов и т. д. Цифровым субъектом может выступать не только человек, но и компания или предприятие, тогда компонентами цифрового следа такого цифрового субъекта будут, например, его данные как данные юридического лица (юридический адрес, сведения об

учредителях, открытых счетах в банках), публикации, комментарии, ответы на претензии клиентов, особыми чертами могут выступать, например, факты корпоративной истории компании, данные об участии в совместных бизнес-проектах и т. д.

Цифровые следы по степени осведомлённости о них цифровым субъектом можно разделить на активные и пассивные [1]. В первом случае цифровой субъект намеренно оставляет информацию о себе, например, написав комментарий под видео на Youtube или заполнив профиль в социальной сети ВКонтакте. Чем больше активности в сети проявляет цифровой субъект, тем более существенным является его активный цифровой след. Активный цифровой след растёт как снежный ком: информация остается доступной в течение многих лет, особенно когда речь идет о крупных платформах, которые вряд ли будут закрыты или удалены из Интернета.

Пассивные цифровые следы появляются без ведома цифрового субъекта. Информация о деятельности субъекта в сети, чаще всего, без его контроля и согласия, собирается с помощью различных инструментов, таких как рекламные трекеры, файлы куки (cookies) и специальное программное обеспечение, созданное с целью получения информации о пользователях в сети [9]. Пассивные следы включают в себя, например, данные о нашем местоположении в реальном времени, длительность пребывания на каком-либо сайте, время чтения контента, скорость нажатия клавиш при вводе текста и прочее [10].

Цифровые следы субъектов в сети накапливаются, анализируются и сравниваются с данными других субъектов для выявления значимых статистических корреляций [3].

Основываясь на результатах анализа цифрового следа конкретного субъекта, может быть сформирован довольно точный его цифровой портрет, который может использоваться сторонними лицами как в благих целях, так и злонамеренно [4]. Онлайн-платформы используют результаты анализа цифровых следов субъекта для создания персонализированной рекламы, банки и страховые компании – для оценки рисков при выдаче кредитов и оформлении страховок, работодатели – при принятии решения о приёме кандидата на работу. Злоумышленники могут использовать цифровые следы субъекта для извлечения информации о субъекте, например, с целью получения доступа к его учётным записям [5].

Итак, в современных реалиях невозможно не оставить цифровой след, это важная вещь, о которой следует помнить каждому субъекту при работе в любой цифровой среде [2]. Цифровые следы невозможно полностью контролировать. Если пользователь разместит какую-либо информацию о себе, например, в социальной сети, он больше не сможет контролировать её распространение [8]. При этом удаление персональных данных, сообщений и размещённого контента из профиля не решит проблему, поскольку персональные данные субъекта, его фотографии

уже могут быть загружены в какую-либо базу данных или на сторонние ресурсы, а сообщения могут быть разбросаны в виде скриншотов или текста на других веб-сайтах.

В связи с вышесказанным возникает вопрос: «Если цифровой след нельзя уничтожить, то можно ли его хотя бы уменьшить?». Тем самым мы приходим к необходимости соблюдения определённых правил информационной безопасности при работе в сети Интернет или правил так называемой «цифровой гигиены» [6].

Цифровую гигиену будем толковать в соответствии с [1, с. 79–80] как «свод указаний о наилучших способах сохранения информационной безопасности цифрового устройства и содержащихся на нём данных».

Дадим ряд рекомендаций по уменьшению цифрового следа пользователя сети Интернет и цифровых устройств:

1. Минимизировать количество источников персональных данных в сети Интернет и на цифровых устройствах.

Для этого необходимо удалить все старые посты на форумах, которые пользователь более не посещает, и старые профили в социальных сетях.

Если такой функции у веб-сервиса нет, то следует связаться с администратором веб-ресурса и запросить удаление всей информации о себе [10]. Главным аргументом в этом случае должен стать Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» (далее – ФЗ № 152), соответствующие изменения в котором вступили в силу 1 марта 2021 г. [2].

Согласно ФЗ № 152, любые данные из социальных сетей считаются общедоступными персональными данными, в связи с чем пользователь имеет право потребовать, чтобы их распространение было прекращено.

2. Выполнить настройку конфиденциальности своих профилей в социальных сетях и на цифровых устройствах [9].

Большинство социальных сетей позволяют своим пользователям регулировать конфиденциальность страниц. Обычно пользователь может полностью скрывать их в Интернете, предоставлять их только друзьям или публиковать личные сообщения для определённой группы людей. Такие настройки реализованы, например, в «ВКонтакте», «Твиттере», а для удобства доступна функция предварительного просмотра.

3. Использовать браузеры, которые позволяют выполнить настройку конфиденциальности при посещении сайтов в Интернет.

Например, браузеры Safari и Firefox по умолчанию отклоняют сторонние файлы cookie. Весь контент, который заблокировал браузер, можно увидеть в соответствующем отчёте о конфиденциальности.

4. Минимизировать объём информации, размещаемой в социальных сетях и мессенджерах. Это особенно верно в отношении данных, которые следует раскрывать с осторожностью, например, о путешествиях или

длительном отсутствии дома. Рекомендуется не открывать личный номер телефона, адрес электронной почты и адрес проживания для всех.

5. Внимательно относиться к данным, которые вы предоставляете при заполнении форм и заявлений в Интернете.

Зачастую пользователи делятся большим количеством данных абсолютно добровольно, чтобы сделать свои цифровые портреты более насыщенными и детализированными [7]. Однако некоторые данные – например, данные, связанные с финансами, – вообще не следует предоставлять. Поэтому, прежде чем заполнять форму или анкету, необходимо тщательно обдумать, так ли необходимо предоставлять запрашиваемые данные.

6. Не авторизовываться на сторонних сайтах через социальные сети.

Эту функцию можно использовать практически на любом портале (например, авторизоваться через «ВКонтакте»). С одной стороны, это довольно удобно для пользователя, поскольку не требуется придумывать новые логин и пароль, но в то же время пользователь предоставляет сайту больше информации о себе и становится не просто пользователем, а пользователем со своей любимой музыкой, конкретными интересами и домашними животными. Если же по каким-либо причинам всё-таки пришлось авторизоваться через социальную сеть, то необходимо ограничить доступ сайта к личным данным, хранящимся в профиле социальной сети [11].

7. Своевременно обновлять программное обеспечение.

Мошенники могут использовать уязвимости в более старых версиях операционных систем, утилит и прикладных программ для доступа к данным пользователя.

8. Ограничить использование сети Wi-Fi общего пользования.

Для подключения к сети Wi-Fi общего пользования в России пользователю придётся как минимум ввести личный номер телефона и адрес электронной почты. Также необходимо следить за используемыми приложениями и передаваемыми данными. Общественный Wi-Fi может быть взломан. Во время сеансов работы в сети Wi-Fi общего пользования не вводите личные данные и не пользуйтесь важными услугами, такими как банковское обслуживание.

Таким образом, при работе в глобальной сети Интернет с любого цифрового устройства каждый субъект намеренно или неосознанно оставляет свои цифровые следы. Невозможно полностью избавиться от цифровых следов, как и полностью держать их под контролем. Цифровой портрет субъекта, составленный на основе анализа его цифрового следа, представляет большой интерес для сторонних лиц, особенно для злоумышленников. Чем более подробный цифровой портрет субъекта доступен злоумышленникам, тем более успешную мошенническую схему они могут организовать. В связи с чем каждому цифровому субъекту важно контролировать размещаемые в сети личные данные и соблюдать правила цифровой гигиены.

Список литературы

1. Цифра и мы: учеб. пособие / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, И.Н. Пальчикова, Е.В. Федоркевич, В.С. Федотова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2020. – 180 с. – ISBN 978-5-8290-1895-5.
2. Федеральный закон от 27.07.2006 № 152-ФЗ «О персональных данных» [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/12148567/?ysclid=lfddmg85rc279232172> (дата обновления: 01.03.2023).
3. Нечай А.А. Ориентированность подготовки будущих учителей информатики на формирование профессиональных компетенций по информационной безопасности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2021. – № 2. – С. 428–441.
4. Нечай А.А. Формирование профессиональной компетенции в области кибербезопасности у будущих учителей информатики // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 4. – С. 114–124.
5. Нечай А.А. Использование инновационных методов и современных технологий для повышения квалификации в области кибербезопасности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 3 (32). – С. 193–196.
6. Нечай А.А., Краснов С.А. Формирование компетенции учителя информатики в области кибербезопасности // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9. – № 4 (33). – С. 188–190.
7. Нечай А.А., Краснов С.А., Свиначук А.А. Аналитическая модель обеспечения информационной безопасности образовательных организаций системы общего и среднего образования // Вестник Российского нового университета. Серия: Сложные системы: модели, анализ и управление. – 2020. – № 4. – С. 77–84.
8. Нечай А.А. Цифровая грамотность как составляющая базовых компетенций учителя и ученика // XXVI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. – СПб., 2022. – С. 350–353.
9. Нечай А.А. Актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций учителя информатики по информационной безопасности в условиях цифровизации образования // XXV Юбилейные Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф. / под общ. ред. С.Г. Еремеева. – СПб., 2021. – С. 279–282.
10. Кибербезопасность автоматки, телемеханики и связи на железнодорожном транспорте: научная монография / Д.В. Кочнев, А.А. Нечай, М.Г. Яшин, А.К. Черных. – Санкт-Петербург, Петергоф, 2022.
11. Федоркевич Е.В., Королёв В.В., Нуретдинов Р.И. Актуальные проблемы отбора содержания обучения в области прикладной информатики в условиях цифровой трансформации экономики // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/07PDMN522.pdf>.

РОЛЬ ПЕДАГОГА, ТРЕНЕРА, НАСТАВНИКА В СПОРТИВНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

А. Н. Дудус, С. Б. Лопатин

Применение искусственного интеллекта в процессе физической подготовки

Двадцать первый век назван веком информационных технологий, что не подлежит сомнениям, поскольку множество людей по всему миру используют смартфоны, ноутбуки, планшеты и другие гаджеты для облегчения своей повседневной жизни. Однако технологии не останавливают свое развитие в этой точке, сейчас мы стоим на пороге, когда искусственный интеллект может заменить работу человека. Такое замещение возможно не во всех областях, но во многих позволяет ускорить трудовой процесс, избежать ошибок, связанных с человеческим фактором.

На данном этапе интересным становится вопрос о применении искусственного интеллекта в физической культуре и спорте.

Термин «искусственный интеллект» (artificial intelligence, AI) был введен американским информатиком Джоном Маккарти в 1956 г.

Под искусственным интеллектом понимают способность интеллектуальных систем и алгоритмов осуществлять творческие функции, традиционно выполняемые человеком. Ключевой задачей искусственного интеллекта является интеллектуальное моделирование достижимых познавательных процессов [1, с. 80–88].

С искусственным интеллектом тесно связаны понятия машинного обучения и анализа данных, которые также участвуют во внедренных спортивных системах [2, с. 1487–1492].

Надо отметить, что на государственном уровне в Российской Федерации развитию искусственного интеллекта уделено значительное внимание как одному из приоритетных направлений в цифровизации экономики страны. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта в Российской Федерации даёт, на наш взгляд, оптимальное и развернутое определение, которое звучит следующим образом: **искусственный интеллект** – это комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые как минимум с результатами интеллектуальной деятельности человека. Комплекс технологических решений включает в себя информационно-коммуникационную инфраструктуру, программное обеспечение (в том числе в котором используются методы машинного обучения), процессы и сервисы по обработке данных и поиску решений.

Если говорить о практике применения такого интеллекта, которая существует на сегодняшний день, то банальным примером выступают игры в шахматы. Многие устанавливали себе на смартфон программы для игры в шахматы и таким образом осуществляли соперничество с компьютером. На деле это тот же искусственный интеллект, который имеет множество алгоритмов в системе, на каждый ход игрока-человека. В зависимости от задаваемой пользователем сложности компьютер может составлять и прогнозировать на один и более ходов. Однако нам интересно рассмотреть виды спорта, которые имеют более сложную систему, где консолидируются не только умственные навыки человека, но его физические движения, например, бег, прыжки, броски.

В настоящий момент на практике широко используется искусственный интеллект для того, чтобы судить соревнования в циклических видах спорта, где выполнение упражнений и заданий складывается по одному и тому же алгоритму. Вместе с тем нередко встречаются случаи, когда судья заинтересован в выигрыше той или иной команды, тем самым происходит нечестное судейство. В данном случае компьютерные технологии в совокупности с искусственным интеллектом могут избавить от этой проблемы. Оценивание результатов с использованием таких технологий позволит ограничить субъективные оценки, которые выставляют люди сегодня.

На сегодняшний день можно предложить использование искусственного разума только в пределах технической части выступления в различных видах спорта, например акробатике. Поскольку интеллект компьютера – это сложнейшая система, и человек ещё не способен внедрить в нее всю базу человеческих действий и манипуляций, оценить, например, эмоциональную составляющую довольно сложно и пока не востребовано. Однако даже в таком сложном вопросе можно привести примеры, когда компьютеризированные технические средства сканируют человеческую мимику и в соответствии с ней дают ответную реакцию, но такое происходит, когда человек находится непосредственно перед техникой и почти в полной статике. Смогут ли такие компьютеризированные технические средства определить правильно эмоции человека, когда тот располагается от него на различном расстоянии и находится в непрерывном движении?

Необходимо понимать, что некоторые виды спорта имеют достаточно сложную структуру, обусловленную большим количеством координационных движений или же, на примере баскетбола, хаотичностью движения игроков. Сложность состоит в том, что компьютерные программы всегда имеют определенный набор команд в системе, появляется вопрос возможности занесения в программу искусственного интеллекта достаточного количества алгоритмов в данной игре.

В 2017 г. калифорнийской командой было разработано приложение Home Court, цель которого помогать игрокам развивать навыки игры в баскетбол. С помощью телефона записывается видео бросков, которые

делятся на удачные и неудачные. После они сохраняются, а далее искусственным интеллектом видео внедряется в сервис. Интеллект анализирует видеок cadры, высчитывая оптимальную траекторию бросков. Даже несмотря на то, что такое приложение не имеет абсолютной точности результата и имеет место погрешность, оно помогает улучшить навыки. Программа работает на том, что оно высчитывает максимальное количество физических параметров, сюда входят:

- 1) техника броска;
- 2) высота прыжка и др.

По итогу приложение выдает просчитанную прогнозную модель о результатах броска на разных дистанциях от кольца.

Таким образом, можно сделать вывод, что баскетбол, несмотря на свою сложную структуру, позволяет использовать технологию искусственного интеллекта. Однако есть одно немаловажное уточнение: приложение используется при индивидуальных занятиях, а значит, в команде использование программы исключено на данный момент. Стоит отметить, что возможно в будущем и такой вид будет доступен. Поскольку американец Гарт Кейс занимается разработкой программы «ведения площадки», на данном этапе эта программа лишь посредством искусственного интеллекта помогает сортировать огромное количество фото- и видеофайлов с баскетбольных матчей, речь идет об огромном количестве снимков, которые при сортировке человеком занимают очень много времени.

Однако автор заявил, что видит продолжение деятельности данной программы для отслеживания матча в целом, т. е. соблюдения всех правил или же нахождения нарушений. Программа, сортируя фотографии, накапливает их в базе данных, что в дальнейшем при достаточном количестве можно соединить в единое целое и создать полноценный алгоритм игры в баскетбол. Также Гарт заявил, что программа поможет скорректировать некоторые движения самим игрокам и позволит избегать травмоопасных действий.

Система искусственного интеллекта активно внедряется в фитнес-технологии. Так в 2022 г. отечественный разработчик Е.С. Савельева создала и зарегистрировала программу для ЭВМ Sporttrainer – систему видеоаналитики и персональных рекомендаций для занятий спортом на основе технологий искусственного интеллекта. Данная программа реализует функционал, который предназначен для персональных тренировок людей, желающих улучшить свою фигуру. Она распознает положение тела человека, скорости и углы наклонов и реализует контроль над выполнением выбранных программ тренировок за счет алгоритмов видеоаналитики, распознающих движения человека и сопоставляющих их с эталоном. Программа формирует персональные рекомендации для занятий спортом на основе методов машинного обучения, которые предоставят возможность проводить тренировки в удобное для спортсмена время и обеспечивать консультирование пользователя по вопросам тренировок

и подбора схемы питания из предпочтений пользователя, что улучшает условия для домашнего спорта [3].

Применение искусственного интеллекта – это не только судейство, но и эмоции как самих игроков, так и зрителей-болельщиков. Так, на примере настольного тенниса были применены технологии искусственного интеллекта для создания условий более комфортного просмотра матчей.

В конце второго десятилетия двадцать первого века организаторы Уимблдонского турнира начали использовать компьютер «Watson» для создания нарезок лучших моментов игры в теннис – хайлайтов. Это система является искусственным интеллектом. В данном случае интеллект способен определять эмоции игроков, например такие, как сжатие кулака, а также эмоции болельщиков, ориентируясь на звуки радости или огорчения. Также компьютер понимает значимость момента и выделяет розыгрыши на брейк-пойнтах, сетболах и матчболах, а еще принимает во внимание статистику, например скорость подачи.

Заключительным этапом становится то, что Watson сам собирает все ключевые моменты в единое целое и подготавливает видеоролик.

Создатели и пользователи данной технологии стремятся развить и увеличить область пользования, они хотят довести данную систему до того, чтобы все кадры, снимаемые программой, были продемонстрированы болельщикам в прямом эфире. Такой прямой эфир строится не путем съемок оператором, а именно искусственным интеллектом, который учитывает в несколько десятков раз больше факторов, чем может человек.

Применение искусственного интеллекта в спорте не ограничивается только указанными направлениями, их достаточно большое количество. Но есть ещё одно обстоятельство, которое хотелось бы отметить в данной статье.

Искусственный интеллект на сегодняшний день не слишком развернутая и подробно изученная тема, но уже сейчас такая технология позволяет увидеть приблизительное будущее, к примеру, определенного человека. И эта функция может стать хорошим помощником для тренеров разных видов спорта.

Нередко происходит так, что ребенок, занимаясь каким-либо спортом, в детстве достигает больших результатов, а на этапе взросления навыки утрачиваются в силу физиологических особенностей ребенка. Так, Е.Е. Бендусов предлагает использовать искусственный интеллект для определения хоть и неоднозначного, но будущего ребенка. Не имеет смысла тянуть ребенка, у которого абсолютно отсутствуют перспективы в определенном виде спорта. С помощью искусственного интеллекта предлагается воссоздание образа ребенка в более зрелом возрасте, и по результатам которого можно будет видеть, например, сохранит ли ребенок стройную форму тела или в силу наследственных или физических характеристик наберет крупный вес. Такое воссоздание не означает, что если интеллект покажет, что ребенок станет значительно крупнее, то заниматься он больше не сможет. Здесь речь идет о том, что это поможет в

большой степени скорректировать тренировочный процесс, делать акценты на каких-то определенных упражнениях.

Если данная технология будет иметь массовость и распространенность, то это станет большим прорывом, будет появляться больше успешных спортсменов, самим детям будет легче находить себя и свой определенный род занятий.

И последнее направление, в котором может быть задействован искусственный интеллект, – создание нового. Если говорить конкретнее, то предполагается, что искусственный интеллект может помочь в создании новых типов движений в спорте. В некоторых видах спорта движения и элементы уже используются давно, а новые не появились. Возможно, что интеллект способен путем сбора старых элементных движений создать что-то новое. Однако новые движения должны обязательно проходить нормы контроля, по которым они будут признаны безопасными для выполнения.

Тема применения искусственного интеллекта в спорте довольно интересная и многогранная, она близка нам в силу инновационных технологий нашего времени. Подводя итоги, можно говорить, что сферы применения таких технологий не ограничиваются каким-либо определенным видом спорта, их области обширны. Перечисленные в данной статье направления – это не исчерпывающий список возможностей. Скорее всего, когда компьютерные технологии будут теснее связаны с человеком, таких направлений станет в несколько раз больше. Разумеется, для того чтобы прийти к таким технологиям, нужно большое количество времени, а также следует не забывать, что не только человек совершает ошибки. Компьютер – это созданное рукотворным трудом устройство, а значит, внося в него алгоритмы, программы и другое, тоже есть риск, что будет допущена какая-либо ошибка. Такие ошибки будут занимать время на создание идеальной системы искусственного интеллекта.

Список литературы

1. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3(135). – С. 80–88. – DOI 10.22394/1726-1139-2020-3-80-88. – EDN ХКТQТС.

2. Василук А.А. Искусственный интеллект в сфере физического воспитания и спорта // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 32. – С. 1487–1492. – EDN LFAXEV.

3. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022611937 Российская Федерация. SportTrainer – система видеоаналитики и персональных рекомендаций для занятий спортом на основе технологий искусственного интеллекта: № 2022611095: заявл. 31.01.2022: опубли. 04.02.2022 / Е.С. Савельева. – EDN OAXXSX.

4. Мансурова К.А., Мухамадеева Р.М., Шубина Ю.С. Использование технологий искусственного интеллекта в государственном управлении // Социально-экономические, юридические и философские проблемы современности: материалы XXV Всерос. науч.-практ. конф., Рязань, 22 декабря 2022 г. – Рязань: Концепция, 2022. – С. 220–222. – EDN QLZJFT.

Педагогическое совершенствование в процессе становления спортивного мастерства в циклических видах спорта

Современное спортивное мастерство является основной частью адаптации организма в условиях соревновательной деятельности. Следовательно, спортивная техника (и спортивное мастерство!) является следствием тренировочной работы в определённых условиях и режимах подготовки. Нужно сказать, что улучшение техники будет в том случае эффективным, если она предусматривает формирование рациональных спортивных и необходимых биомеханических условий. При этом спортивное движение расширяется за счёт реального уровня физической и технической подготовленности. Здесь необходимо оценить, что с ростом спортивного мастерства происходит постоянное совершенствование биодинамической структуры решения двигательных задач. В качестве условий выступает повышение моторного потенциала, способного к проявлению необходимых данных, динамических и кинематических параметров.

Вследствие этого амплитуда активного воздействия на центр масс при отталкивании расширяется за счёт рациональных элементов техники. В этой системе техническое мастерство в циклических видах спорта определяется силовыми воздействиями спортсменов. Здесь энерготехнический потенциал и эффективность восстановления неразрывно связаны с таким понятием, как искусственный интеллект. Данное высказывание учитывает энерготехнические ресурсы организма спортсменов [1; 2]. В этом плане необходима специфическая особенность технического мастерства. Например, более квалифицированные лыжники и легкоатлеты при выполнении стандартной нагрузки потребляют минимальное количество кислорода и поэтому у них с повышением спортивного мастерства МПК увеличивается.

Следовательно, можно отметить, что использование аэробных возможностей спортсменов при этом улучшается. Можно также выявить, что научно-методические основы имеют несколько аспектов: динамический, кинематический и информационный, которые находятся между собой в конкретной и чёткой взаимосвязи. Этот процесс непрерывно повторяется в зависимости от выполненных определённых положений спортсменов [2; 3].

Таким образом, тренировочный процесс у спортсменов должен носить повторно-тренировочный характер, а именно: первое – зрительные ощущения и восприятие технических условий спортивных движений; второе – самооценка выполнения; третье – саморегуляция исполнения; четвёртое – коррекция двигательных способностей, которая опирается на биомеханические параметры при выполнении специальных имитационных и соревновательных упражнений. Поэтому на этапах становления спортивного мастерства коррекция двигательных способностей обычно

носит выраженный специально логический характер. Спортсмен должен точно знать, что необходимо исправить в технике движения, а также что у него хорошо получается и особенно поощрять его индивидуальные особенности в соревновательных упражнениях. При этом форма самоконтроля и саморегуляции в процессе самообучения должна быть последовательной.

Если у спортсменов происходит заучивание не совсем правильных элементов в имитации отталкивания от опоры, то при этом снижается стабильность и естественно уменьшается результативность соревновательных упражнений.

Однако можно увидеть, что совершенствование спортивного мастерства является одним из видов многогранной адаптации человека в конкретных условиях. Здесь общими для всех циклических видов спорта двигательными заданиями являются быстрые перемещения по дистанции за короткое время. Так С. К. Фомин в журнале «Теория и практика» (2000, № 6) пишет о том, что квалифицированные лыжники при преодолении подъёмов в 10–12° чаще всего используют технику коньковых ходов. Данный ход на подъёмах выполняют укороченными скользящими шагами. При этом скорость их прохождения спортсменами возрастает на 16–18 % и может быть увеличена до 20 % в зависимости от квалификации спортсменов.

Поэтому структура отталкивания здесь преимущественно направлена на быстрые движения. В этом случае экономика мышечных усилий и мышечной энергии будет направлена на экономические ресурсы двигательных действий спортсменов. Однако в последнем случае тактическая установка должна предусматривать полноценную реализацию возможностей спортсменов [3; 4]. Таким образом, техническое мастерство в циклических видах спорта будет опираться и будет определять, где оно составляет искусственный интеллект. Мы можем констатировать, что искусственная среда будет устанавливать экономические ресурсы организма спортсменов. В этом плане спортивное техническое мастерство – это важное проявление для решения проблемы организации тренировочного процесса. В данном решении это не состояние, которое может быть достигнуто однажды, а текущий результат непрерывного процесса движения от менее совершенного к более совершенному спортивному результату. Поэтому совершенствование становления спортивного мастерства в многолетней тренировке заключается в необходимом поиске рациональных двигательных навыков. Следовательно, повышение технического мастерства направлено к эффективному использованию конкретной системы движения как одно из критериев его эффективности. С ростом спортивного мастерства происходит постоянное совершенствование биодинамической структуры, непосредственно также идёт снижение доли тормозящих сил. Всё это отражается в увеличении рабочих

силовых параметров, где идёт рациональное согласование пространственно-временных движений. Поэтому учебно-тренировочный процесс в сложно-координационных видах спорта зависит от качества управления фазовых движений соревновательных упражнений. Для организации оптимального управления необходимо знать модульные характеристики каждого элемента данных упражнений. Они должны быть минимизированы по критерию информативности в зависимости от начальной подготовки и до высшего спортивного мастерства. Это важно на начальном этапе тренировки и особенно на этапах непосредственной подготовки к соревнованиям. Параметры реальной тренировочной нагрузки лыжников или легкоатлетов и других спортсменов должны систематически сопоставляться с соответствующими целевыми программами. Практика показала, что целесообразно в начале подготовки жестко лимитировать тренировочные нагрузки и технические варианты, а затем учитывать индивидуальные особенности спортсменов. Поэтому профессионализация современной системы подготовки спортсменов выражается в поддержании высокого уровня готовности к соревнованиям.

Список литературы

1. Шестаков М.П. Искусственный интеллект в спортивной науке XXI в. // Теория и практика физической культуры. – 2020. – № 6. – 30 июня.
2. Головачев А.И., Абрамова Т.Ф. Особенности развития взрывной силы ног у лыжников гонщиков в спортивном онтогенезе с 12 до 22 лет // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 12.
3. Широкова С.В., Горбунов Е.А. Построение тренировочного процесса высококвалифицированных лыжников-гонщиков, специализирующихся в спринте // Теория и практика физической культуры. – 2018. – № 11.
4. Фомин С.К. Проявление технико-тактических действий квалифицированных спортсменов в лыжной гонке и биатлоне // Теория и практика физической культуры. – 2020. – С. 17–19.

Р. А. Истомин

Сущность личностной ценности в контексте формирования мотивационно-ценностного отношения к деятельности

В аксиологии доклассической, классической и современной философии обосновывается, что специфика поведения и направленность деятельности человека задается ценностями. В нашем исследовании формирования ценностного отношения подростков к физкультурно-рекреационной деятельности в условиях детского оздоровительного лагеря в фокусе внимания находится становление ценностных ориентаций к данной деятельности как личностно значимой. Обратимся к анализу теоретической модели понятия «личностная ценность» в философских, психологических и педагогических исследованиях.

В теории аксиологии сложились различные подходы к определению понятия «ценность» (Б. С. Братусь, В. А. Блюмкин, О. М. Бакурадзе, В. Вичев, О. Г. Дробницкий, М. С. Каган, Г. Олпорт, Г. Риккерт, В. А. Титов, Э. Фромм, А. Ф. Шишкин и др.), исходя из которых можно выделить ряд направлений интерпретации ценностей:

- природные и общественные явления, на которые направлено стремление к совершенному;
- отношения, в которых проявляются предпочтения, положительная или отрицательная значимость объектов и явлений окружающего мира для конкретной личности или социума в целом;
- паттерны поведения личности или общества;
- единство смысла и существования личности, которое определяет смысл всего мира в целом и каждой личности, события, поступка.

Эти направления выступают базой аксиологических теорий М. Шелера, Г. Риккерта, Н. Гартмана, Н. Худяковой, А. Мейнонга, Р. Перри, Д. Дьюи, Д. Льюиса, В. Виндельбанда, М. Вебера и др.

В теории аксиологического психологизма (А. Мейнонг, Р. Перри, Д. Дьюи, Д. Льюис) определена роль человека в зарождении ценностей как зависимость результата оценивания действительности от персональных способностей и личностных качеств. Подразумевается, что базой возникновения ценностей является биопсихологически интерпретированные потребности человека [4], на основе которых, в свою очередь, возникают и формируются мотивы деятельности.

Представитель аксиологического нормативизма М. Вебер выявляет определенный характер ценностей как отражения конкретной формы отношений человека с окружающим миром (полных и востребованных) и развивает представления неокантианцев о ценности как норме, способом существования которой является значимость для субъекта [4].

В теориях аксиологического трансцендентализма (В. Виндельбанд, Г. Риккерт) выявлен сверххарактер ценностей, всегда являющихся для человека образом желанного, должного, идеалом. Будучи идеальными, ценности не зависят от человеческих потребностей и желаний, коррелируя при этом с реальностью. На протяжении всей жизни индивид стремится к совершенству [4], что также отражает связь ценности с мотивацией достижений.

В теориях аксиологического онтологизма (Н. Гартман, М. Шеллер) выявлены специфические закономерности возникновения и развития ценностей исходя из идеи целостности бытия.

Таким образом, все эти теории показывают, что изучение сущностных качеств человека позволяет охарактеризовать специфику его ценностного мира [4; 5].

Рассмотрев подробнее аксиологическую теорию онтологизма (Н. Гартмана и М. Шелера), декларирующую, что результатом развития

человека является его отношения с миром, в которых он сам развивается как часть этого мира, мы выявили, что:

- отношения человек с миром строит сам. Построение этого отношения инстинктивно и генетически не задано, что делает этот процесс индивидуальным;

- организация построения этого отношения с одной стороны осуществляется с помощью разума, логики, мышления, с другой стороны, при помощи личного желания, влечения. Это желание и влечение неслучайно, но обязательно; оно определяет смысловую характеристику жизни.

Иными словами, появление и развитие ценностей возможны, согласно М. Шелеру, только при работе индивидуального духа (внутренней энергии жизни) и приобретении личного опыта как результата проживания и переживания человеком социально-культурной определенности его внешних и внутренних отношений с действительностью [5].

Личностные ценности напрямую влияют на поведение человека, которое определяется ясностью и непротиворечивостью мыслей. Неясность ценностей влечет непоследовательность поступков, так как повлиять на человека с набором размытых ценностей легче, чем на человека с ясной и четкой аксиологической позицией.

Критериями ясности личностных ценностей являются:

- оценочные суждения о том, что хорошо/плохо, красиво/безобразно;
- поиск смысла жизни на различных этапах;
- критическая оценка уже сформированных базовых ценностей;
- оценка и анализ мировоззрения окружающих;
- умение сформировать и выразить свою жизненную позицию;
- четкость мыслей, поведения и др.

Исходя из вышеизложенного, мы можем охарактеризовать личностные ценности как определенные мыслительные образы, направляющие стремления человека к тому, что значимо для него само по себе, по своей сути, и что задает предметную направленность его активности при установлении культурно-опосредованной формы его отношений с действительностью [4]. Для нашего исследования эта трактовка наиболее существенна, так как в ней раскрывается смысл отношения человека к какой-либо деятельности, где личностные ценности:

1) осознаются и определяются человеком индивидуально, в отличие от общественных ценностей, формирующихся обществом на протяжении определенного времени;

2) формируются в процессе интериоризации социальных ценностей и обретают функцию индивидуальной мотивации деятельности и поведения;

3) устанавливают стремление человека к осуществлению эталонного поведения или желание достичь его, которое является личностной необходимостью, значимостью, само собой разумеющимся;

4) направляют поведение и деятельность человека при установлении его отношений с действительностью в стремлении достичь поставленной цели, являющейся для него идеалом и в момент ее достижения преобразующуюся в новую цель-идеал.

Таким образом, личностные ценности – осознанные, наиболее общие смысловые образования, «мыслительные образы», влияющие на мотивацию и направления деятельности и поведения человека.

Список литературы

1. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1996. – 152 с.
2. Риккерт Г. О системе ценностей // Науки о природе и науки о культуре. – М.: Республика, 1998. – 363 с.
3. Слостенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Худякова Н.Л. Аксиологические основы поведения человека: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
5. Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – 490 с.

И. В. Кивихарью

Личностно-ориентированный подход педагога к физическому воспитанию студентов вуза традиционного прикладного искусства

Повышение эффективности обучения и воспитания студенческой молодежи во многом зависит от формирования знаний о здоровом образе жизни, мотивации к занятиям физической культурой и спортом, повышению уровня здоровья.

При обучении студентов здоровому образу жизни, педагогу необходимо быть примером и образцом в этом направлении. Обучение здоровому образу жизни должно выстраиваться с учетом всей системы воспитательной работы образовательного учреждения и основываться на основных принципах теории и методики физической культуры [1].

Личностно-ориентированное физическое воспитание должно быть направлено на всестороннее развитие личности обучающейся молодежи [6].

В Высшей школе народных искусств (академии) личностно-ориентированный подход педагога к физическому воспитанию построен с учетом индивидуальных особенностей обучаемых, направлен на использование личного потенциала.

Личностно-ориентированное физическое воспитание обучаемых в Высшей школе народных искусств (академии) представляет собой педагогический процесс, где центральное место занимает обучающийся. Поэтому целью физического воспитания обучаемых в Высшей школе

народных искусств (академии) является повышение эффективности процесса обучения по физической культуре и спорту на основе личностно-ориентированного подхода [2].

Задачи по физической культуре и спорту с учетом личностно-ориентированного подхода педагога можно охарактеризовать следующим образом:

- 1) адаптация поступивших на первый курс обучающихся к учебной деятельности;
- 2) создание обучаемым условий эффективной деятельности;
- 3) формирование знаний по изучаемому предмету,
- 4) формирование знаний о здоровом образе жизни;
- 5) формирование двигательных действий и навыков по физической культуре и спорту;
- 6) воспитание физической культуры личности;
- 7) обеспечение духовно-нравственного становления будущих специалистов традиционного прикладного искусства.

Личностно-ориентированный подход педагога к физическому воспитанию студентов вуза традиционного прикладного искусства основывается на основных принципах:

- 1) приоритет ценности личности и её жизненного опыта;
- 2) гуманизация взаимоотношений в образовательном процессе;
- 3) демократизация педагогических отношений;
- 4) оздоровительная направленность.

Наиболее полно личностно-ориентированный подход к физическому воспитанию студентов вуза традиционного прикладного искусства проявляется в профессионально-прикладной физической подготовке (как одного из основных видов физической подготовки) по формированию наиболее значимых профессиональных качеств в избранной профессии [2; 5].

На основании результатов исследования смысловой и мотивационной сферы физического воспитания в вузе традиционно-прикладной направленности (опроса студентов) можно констатировать, что 43 % респондентов не удовлетворяет организация учебных занятий, 30 % не нравится их жесткая регламентация, поэтому возникает необходимость радикального преобразования системы физического воспитания и отмены каких-либо нормативных (зачетных) требований, лежащих в ее основе: обеспечение многообразия предлагаемых для занятий видов спорта и свободы их выбора, что призвано устранить мотивацию конформационного исполнения официальной физкультурной деятельности. Вместе с тем, отмечается, что три стратегии совершенствования процесса физического воспитания из пяти, выдвигаемых самими студентами, очень близки к традиционному пониманию его сущности. Иначе говоря, на данный момент студенты не видят альтернативу существующей нормативной системе [4].

Конечной целью образовательного процесса по физической культуре в вузе должны стать сформированность мотивации к занятиям, потребность в физическом развитии [3; 7].

Личностно-ориентированный подход педагога к физическому воспитанию студентов вуза традиционного прикладного искусства заключается в организации учебного процесса по принципу спортивно-игрового интереса и направлен на повышение уровня физических качеств занимающихся.

Для повышения эффективности разработанного личностно-ориентированного подхода необходима готовность участия в учебном процессе не только обучаемого, но и преподавателя. С этой целью, от преподавателя в учебной деятельности требуется владение теоретическими и методическими приемами обучения и умением применять их на практике. Одной из основных задач для преподавателя во время всего периода обучения в Высшей школе народных искусств (академии) является личностно-ориентированный подход, в котором студент оценивался бы по сформированной у него компетенции и умению ее использовать в профессиональной деятельности.

С учетом представления молодежи о валеологии, физической культуре, здоровом образе жизни разработана структура личностно-ориентированного подхода педагога к физическому воспитанию студентов вуза традиционного прикладного искусства, учитывающего физкультурные интересы обучаемых.

В результате проведенного корреляционного анализа были определены значимые взаимосвязи зависимости физкультурных интересов студентов от степени физической подготовленности. Выявлено, что обучаемые с высокой физической подготовленностью предпочитают заниматься плаванием (44,2 %), волейболом (30,3 %), футболом (16,7 %), туризмом (21,8 %), баскетболом (12,6 %), легкой атлетикой (13,9 %), оздоровительной гимнастикой (8,2 %), общефизической подготовкой (21,3 %). На основании этого можно сделать вывод о предпочтении к занятиям в спортивных секциях по видам спорта обучаемых с высоким уровнем физической подготовленности. Обучаемые со средним уровнем физической подготовленности предпочитают заниматься плаванием (23,2 %), туризмом (21,7 %), лыжным спортом (20,1 %), легкой атлетикой (12,3 %), оздоровительной гимнастикой (12,3 %). Самыми предпочтительными занятиями оказались учебно-тренировочные занятия по общей физической подготовке (37,1 %). Обучаемые с низким уровнем физической подготовленности предпочли занятия по общей физической подготовке (100 %), плаванию (31,2 %), легкой атлетике (14,1 %).

Разработанный личностно-ориентированный подход к физическому воспитанию обучаемых в Высшей школе народных искусств (академии) выстроен с учетом мотивационной составляющей и представляет собой единство знаний, умений, навыков, и ценностных ориентаций на здоровый образ жизни, формирующих приобретение обучаемыми профессионально важных физических качеств и способностей.

Использование личностно-ориентированного подхода педагога в физическом воспитании обучающихся в вузе традиционного прикладного искусства в учебно-воспитательном процессе предполагает формирование профессионально важных качеств, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности и будет способствовать формированию здорового образа жизни обучаемых и их физическому совершенствованию.

Список литературы

1. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – С. 225–246.
2. Кивихарью И.В. Использование средств аэробики в личностно-ориентированной технологии физического воспитания в вузе художественно-творческой направленности // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2016 г. / под ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2017. – Т. II. – С. 295–299.
3. Кивихарью И.В., Червякова Е.Э. Оптимизация процесса физического воспитания студенток. Обучающихся по художественно-творческой направленности // XX юбилейные Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2016. – Т. II. – 384 с.
4. Пашкова Н.Н., Игнатъева М.Г. Приобщение студентов к самостоятельным занятиям физической культурой // Актуальные проблемы физической культуры и спорта: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. (14 ноября 2019 г.). – Чебоксары: Чувашский гос. пед. ун-т, 2019. – С. 590–593.
5. Шевелева И.Н., Мельникова О.А., Фаина О.О., Эммерт М.С. Организация физического воспитания в вузе на основе личностно-ориентированного подхода // Культура физическая и здоровье. – 2017. – № 1 (61). – С. 76–79.
6. Прошляков В.Д., Кудряшов С.В. О личностном подходе в физическом воспитании студентов // Физическое воспитание и студенческий спорт. – 2022. – Т. 1. – Вып. 2. – С. 175–182. DOI: 10.18500/2782-4594-2022-1-2-175-182
7. Толстова Т.И., Шумова А.Л., Прошляков В.Д. Расширение задач физического воспитания студентов в контексте формирования «физической грамотности» и модели спортивного образования // Образование. Наука. Научные кадры. – 2021. – № 3. – С. 300–302.

Е. С. Никитина, Л. С. Сорокина

Роль тренера в студенческой команде по баскетболу

Бытует мнение, что спортсмены далеко не интеллектуально развитые люди, что у них одно направление развития это физические нагрузки, однако на протяжении многих лет теории и практики доказывают обратное: система подготовки спортсменов представляет собой сложную форму интеллектуальной деятельности тренеров и спортсменов, особенно в игровых видах спорта. Одну из важных ролей управления в спортивно-игровых видах спорта играет общение между тренером и игроками, характеризующееся систематичностью, целенаправленностью воздей-

ствия как в целом на процесс подготовки, так и на отдельные его составляющие для роста результативности соревновательной деятельности и подготовленности игроков.

На сегодняшний день до конца не изучено состояние проблемы стилистики общения тренера с игроками баскетбольной студенческой команды, не проанализированы наиболее важные составляющие проблематики.

Повышение уровня игры в баскетбол в России оказывает непосредственное влияние на вектор направленности тренировочного и соревновательного процессов, усложняя при этом и деятельность тренера при подготовке баскетбольной команды, независимо от возраста игроков (детско-юношеская школа, студенческая или профессиональная команды) [8].

Описывая специфику деятельности тренера в процессе управления баскетбольной командой, многие специалисты подчеркивают, что тренеру важно внушить доверие к своему профессионализму и вызывать у своих учеников симпатию, так как в противном случае спортсмен всегда может уйти к другому тренеру. К сожалению, эта тенденция в настоящее время широко просматривается в детском спорте, что далеко не всегда положительно влияет на развитие игроков. Ряд специалистов считают, что отношение спортсменов к тренеру связано с ростом их результатов. В целом успешность воспитания и развития спортсменов зависит от умения тренеров общаться со своими воспитанниками.

В своей работе П.Л. Пономарев анализирует исследования и говорит об эффективности управления баскетбольной командой через педагогическое воздействие тренера в процессе общения и об особенностях такой деятельности. Необходимо выделить критерии эффективности работы самого тренера. Рассмотрим, какие факторы могут свидетельствовать об эффективности работы тренера. Т.Е. Казакова и М.К. Павлова определили успех работы тренера «по особенностям его целевой системы» и по формальному статусу. В то время как В. Параносич и Л. Лазаревич выделили успешных тренеров, которые максимально включены во взаимодействие и межличностное общение со спортсменами, ориентированными на совместную деятельность. М.В. Приставкина выдвинула критерием эффективности стаж работы и квалификацию. Л. Раубите и Д. Рачкаускайте приравнивали успешность деятельности тренера к тому месту, которое занимает команда на соревнованиях [8].

Е.П. Ильин выделил следующие педагогические критерии успешности – «эмоциональный отклик учащихся на проводимые учителем занятия», их удовлетворенность занятиями, посещаемость занятий, социально-психологический климат в группе занимающихся, результаты учеников (успеваемость, занятые на соревнованиях места), признание заслуг руководителями, «желание многих старшеклассников стать учителем физической культуры» [5].

Успешность тренера в работах А.А. Деркача и А.А. Исаева оценивалась по степени выполнения тренерских функций. Е.Р. Яхонтов предлагает оценивать успешность по степени реализации целей деятельности. Согласно позиции И.Г. Станиславской, А.Е. Певзнера были выделены функции тренера и функции спорта как социальной ценности. Функции спорта реализуются в продукте спортивной деятельности, ведь вся деятельность субъекта именно на это всегда и направлена. Продуктом деятельности тренера становится совокупность ожиданий учеников и общества в целом. Авторы выделяют четыре эффекта деятельности:

1) воспитательный эффект деятельности – формирование у спортсменов положительных свойств личности;

2) образовательный эффект – наличие умений выполнять естественные действия спортивной и физкультурно-оздоровительной направленности;

3) оздоровительный эффект – улучшение здоровья, фигуры, самочувствия, повышение функциональных возможностей, общей работоспособности и развитие двигательных качеств;

4) соревновательный эффект – повышение уровня соревновательных достижений спортсменов.

Тот или иной критерий успешности тренера, положенный в идеологию подготовки баскетболистов студенческой команды, будет влиять на форму и содержание педагогических воздействий тренера и опосредовать цели и ценности игроков и команды.

Наставник обязан обращаться с игроками уважительно. Тренер – это педагог. М. Вуттен отмечает, что стиль общения с членами баскетбольной команды должен быть таким же, какой использовался бы тренером при обучении игроков в классе [2]. Необходимо давать указания, делать замечания игрокам, получать от них информацию и формировать атмосферу сплоченного коллектива. Особенно важным моментом здесь будет являться то, что все установки наставника должны восприниматься игроками как бесспорные к действию. Это особо значимо в решающие моменты игры. Основой вышеперечисленного будет являться доверие, генерирующееся в ходе тренировок. Формированию отношений тренера с игроками способствует частое общение между ними в межсезонье. Наставник должен проявлять интерес к каждому члену своей команды: как живет игрок, чем занимается и т. д. Постоянный вектор общения с игроками вне зала формирует тесные связи между общающимися, что ведет к формированию крепкого баскетбольного коллектива [2]. В студенческом баскетболе тренер зачастую становится главным человеком в жизни игроков, так как многие приезжают из других городов, родители остаются за сотни тысяч километров. Немаловажным моментом общения в системе «тренер – спортсмен» является следующий: при обращении игрока к тренеру с личной проблемой наставник должен проявить участие, постараться помочь. Такой несложный алгоритм действий

формирует теплые взаимоотношения между членами студенческой баскетбольной команды, которые будут продолжаться многие годы, даже когда они либо закончат университет, либо перестанут играть в баскетбол. Индикатором правильного вектора генерирования взаимоотношений будет являться стремление игроков прийти к тренеру или позвонить ему.

Наши данные подтверждают данные Е.П. Ильина о педагогических воздействиях тренера [5]. Так же как и Е.П. Ильин, мы зафиксировали, что педагогическое воздействие реализуется в форме просьб, требований, советов, различных видов внушений. Проведенные наблюдения согласуются с мнением Е.Р. Яхонтова о том, что педагогическое воздействие на баскетболистов в тренировочном процессе включает в себя развитие хладнокровия, уверенности в собственные силы, формирование боевого духа и сплоченности команды.

Тренер обладает высоким доверием: он воспитывает молодежь. Но чтобы воспитывать, нужно самому быть высоконравственным человеком. Быть настоящим тренером – значит относиться к себе с большой требовательностью, обладать высокими моральными качествами, постоянно работать над повышением своего идейно-политического и культурного уровня, над расширением своих общих и специальных знаний.

Нами был проведен опрос-анкетирование членов студенческих сборных команд университетов Санкт-Петербурга по баскетболу, таких как РГПУ им. А.И. Герцена, СПбЛТУ им. С.М. Кирова, СПбГТУ «ЛЭТИ», СПбГАСУ и СПбГУ, всего 110 респондентов.

Хотелось бы обратить внимание на некоторые ответы студентов. На вопрос «Какую роль, по-вашему, играет в студенческой сборной Ваш тренер?» 55 % респондентов ответили, что это контроль за учебно-тренировочным процессом и дисциплиной; 15 % ответили, что тренер является «второй» мамой (папой); 2 % считают тренера помощником в трудных обстоятельствах; 18 % старшим товарищем; 10 % указали «другое».

На вопрос «Если бы у Вас была возможность начать карьеру в студенческом баскетболе заново, остались бы Вы в своей команде или пошли бы в другую?» 90 % опрошенных ответили, что остались бы в своей команде, только 10 % готовы были бы поменять команду. На поставленный вопрос «Бывают ли у Вас конфликты с тренером?» 7 % респондентов ответили «часто», 16 % ответили «редко» и 77 % «никогда».

Данный опрос-анкетирование позволяет нам сделать вывод, что тренер в студенческом баскетболе является авторитетом для игроков.

Многие великие тренеры, такие как В.П. Кондрашин, А.Я. Гомельский, Е.Я. Гомельский неоднократно указывали на сложный характер взаимоотношений в спортивной команде, который во многом определяется личностными особенностями тренера и спортсменов.

Список литературы

1. Васюра С.А., Иоголевич Н.И. Стилевые характеристики активности в общении спортсменов командных и индивидуальных видов спорта // Человек. Спорт. Медицина. – 2018. – Т. 18. – № 1. – С. 82–94.
2. Вуттен М. Как добиться успеха в подготовке баскетболистов. – М.: ТВТ Дивизион, 2008. – 400 с.
3. Горбачева О.А., Харлашин Д.А., Фролов Д.А. Формирование профессионального мастерства тренера в процессе педагогической деятельности // Наука–2020. – 2018. – № 5 (21). – С. 86.
4. Жесткова Ю.К., Шарифуллина С.Р., Мутаева И.Ш. Компоненты стиля руководства тренера как фактор эффективности работы спортивной команды // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2019. – Т. 14. – № 1. – С. 45–52.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
6. Лада С.С. Исследование эмпатии в системе «тренер–спортсмен» на этапе высшего спортивного мастерства // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 11 (189). – С. 301–305.
7. Новичихина Е.В., Мильхин В.А., Холодков И.С. Значение и влияние невербального поведения в спорте // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2017. – № 3 (6). – С. 13–21. Известия ТулГУ. Физическая культура. Спорт. 2022. Вып. 2 [Bulletin of TulSU. Physical culture. Sport. 2022. Issue 2] 73
8. Пономарев П.Л. Педагогическое воздействие тренера на баскетболистов высокой квалификации в тренировочной и соревновательной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 23 с.
9. Педагогические условия формирования авторитета тренера в процессе профессиональной подготовки в вузе / Ю.Д. Ушко [и др.] // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2019. – Вып. 4 (248). – С. 85–90.

Г. Б. Николенко, Н. Л. Умнякова, М. А. Лаптева

Мотивация профессионального роста педагогов в дошкольном образовательном учреждении в условиях ФГОС

Актуальность. В соответствии с законом Российской Федерации об образовании, а также федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования основной задачей педагогической практики в образовании является смена приоритетов в работе с педагогами ДООУ. Необходимыми условиями реализации стандарта дошкольного образования становятся освоение педагогами новых целевых ориентиров образовательного процесса, развитие профессиональной компетентности педагогов [1].

Безусловно, важно не только повышение профессионально-педагогических компетенций, но и формирование педагогической системы, ориентированной на здоровьесбережение.

При этом очевидно, что современный педагог должен быть не только высококвалифицированным специалистом, но и творчески мыслящей

личностью, социально активной, не боящейся конкуренции, ориентированной на нравственные ценности, самостоятельно принимающей решения в ситуации выбора и ответственной за их решение. Эта побуждает педагога к утверждению здоровьесозидания в профессиональной деятельности.

О.В. Вашечкина [2] указывает, что здоровьесозидательная компетенция педагога включает:

а) использование педагогом здоровьесберегающих принципов, методов и средств, позволяющих сохранять и развивать здоровье детей;

б) творческое дополнение содержания образовательного процесса знаниями, умениями, навыками с целью формирования мировоззренческих основ культуры здоровья обучающихся;

в) совершенствование педагогом индивидуального здоровья как условия эффективной самореализации в сфере педагогического труда.

На наш взгляд, здоровьесозидательная педагогическая деятельность является основой исполнения профессиональных обязанностей, так как наделяет педагога экспертностью в деле прививания детям здорового образа жизни и полезных привычек.

Целью исследования явилось определение условий мотивации педагогов к профессиональному росту.

В нашем дошкольном учреждении работает 28 педагогов, педагогический стаж не более 5–7 лет имеют 10 чел., более 15 лет – 18 чел. При помощи анкетирования педагог-психолог выявила проблему «синдрома выгорания», так у молодых педагогов он составил 7 %, у более опытных – 26 %. Причинами стали затянувшаяся адаптация, определение своего места в коллективе, несоответствие результатов затраченным силам, отсутствие связи между образовательным процессом и получаемым результатом.

Успех мотивации педагогов во многом зависит от качества методической работы, организованной в учреждении, осуществляемой руководителем и методистом. Поэтому для создания мотивации педагогам были предложены следующие условия работы:

1) совершенствование индивидуального здоровья как эффективную самореализацию в сфере педагогического труда и в жизнедеятельности;

2) использование педагогом знаний, умений и навыков, позволяющих сохранять, развивать здоровье воспитанников, формировать у них здоровьесориентированное поведение;

3) изменение у педагогов отношения к своему здоровью;

4) максимальное вовлечение педагогов в спортивно-массовую и физкультурно-оздоровительную деятельность;

5) снижение уровня профессионального выгорания у педагогов;

6) повышение сплоченности коллектива.

Для реализации данных условий работы были определены основные методы мотивации: организационные и морально-психологические.

Организационные методы осуществлялись разными путями. Педагогам было предложено поучаствовать в реализации комплекса ГТО по возрастным категориям. Так, молодые специалисты получили пять золотых и три серебряных знаков отличия. Принять участие в устной трансляции своего опыта работы: докладах на педагогических советах, семинарах, методических объединениях, научно-практических конференциях; в печатной пропаганде. Дать описание опыта в специальной литературе, опубликовании статей в педагогических журналах. Принять участие в наглядной пропаганде: выставках, учебных видео, презентациях, мастер-классах, наставничестве.

Морально-психологические методы профессиональной мотивации сводились к следующему:

- возможности каждому педагогу на своем рабочем месте продемонстрировать свой собственный потенциал (участие в тематических конкурсах, мастер-классах, семинарах, выступление на конференциях, показе открытых мероприятий);

- личному или публичному признанию (победы в конкурсах, награждение);

- условиям, при которых педагоги испытывают профессиональную гордость за отлично выполненную работу (конкурсы профессионального мастерства);

- постановке целей, которые воодушевляют педагогов на эффективный труд;

- созданию атмосферы взаимного уважения;

- продвижении в должности.

Одним из мотивационных условий вхождения в инновационную деятельность, программу приобщения педагогов с большим педагогическим стажем стал конкурс педагогических достижений.

В данном конкурсе педагоги приняли участие под разными номинациями. Молодые педагоги не только становятся значимыми в педагогическом обществе, своем коллективе, но и происходит реализация своего профессионального «я» в условиях соревнования между коллегами. А опытные педагоги повышают свои профессиональные компетенции в специальных номинациях. Например, участвуя в номинации «Учитель здоровья», педагог с многолетним стажем был мотивирован стремлением быть лучшим. Участие и победа помогли обрести силы для дальнейшего совершенствования своего мастерства.

Одним из направлений наставничества стало создание образовательных подкастов как формы работы со всеми участниками образовательных отношений. В дошкольной образовательной среде подкаст может стать инструментом, который позволит педагогу инновационным и творческим способом оказать поддержку родителям обучающихся. В этом случае подкасты могут быть использованы в образовательных целях (для распространения занятий), во вспомогательных целях (для

предоставления информации, например, как правильно заниматься дома).

Одновременно с этим подкаст способствует лучшей организации и строгому структурированию материала, оказывая педагогу помощь в определении наиболее важной информации.

Для определения эффективности данных условий, направленных на мотивацию педагогов к профессиональному росту, было проведен семинар района по организации коррекционно-образовательной работы в ДОО компенсирующего вида (для детей с ТНР). В ходе семинара были представлены следующие темы докладов:

1. Использование интерактивных технологий Mimio в работе учителя-логопеда и воспитателя логопедической группы.

2. Использование технологии песочной терапии в работе учителя-логопеда и воспитателя логопедической группы.

4. Использование цифровых технологий в современном обучении. Образовательный подкаст как форма работы со всеми участниками образовательных отношений.

5. Использование технологии ТРИЗ в логопедической работе.

6. Использование ЭОР и элементов сказкотерапии в коррекционной и физкультурно-оздоровительной работе.

По окончании семинара слушателям было предложено заполнить анкету, целью которого явилась оценка значимых тем семинара. Уровень проведенного мероприятия в целом на отлично оценили 82,9 % слушателей.

Все это способствуют тому, что педагоги нашего ДОО становятся более независимыми, уверенными в завтрашнем дне.

Таким образом, эффективности мотивационного сопровождения педагогов способствовали:

- наличие в ДОО педагогов-практиков, имеющих достаточную теоретическую базу, желающих и способных доступно транслировать собственный педагогический опыт в разных формах;
- достаточные материальные ресурсы.

Список литературы

1. Коточигова Е. В. и др. Совершенствование компетентности педагогов дошкольного образования. Внутриорганизационные решения: практ. пособие / под ред. Е. В. Коточиговой, Ю. И. Турыгиной. – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. – 66 с.

2. Вашечкина О.В. Определение результативности развития профессиональной компетенции педагога в контексте здоровьесозидающего подхода к образованию. – URL: <https://www.cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-rezultativnosti-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-pedagoga-v-kontekste-zdoroviesozidayuschego-podhoda-k-1/viewer> (дата обращения: 12.04.2023).

Роль тренера в организации дистанционных занятий с ветеранами

Перед изложением основного содержания статьи необходимо остановиться на личности тренера и ее роли в организации физических тренировок, организуемых в дистанционном формате и направленных на поддержание хорошей физической формы ветеранов. Так кто же такой тренер? Это прежде всего педагог, дидактическая деятельность которого осуществляется в двух направлениях: обучение и воспитание. К сожалению, современная педагогическая наука склонна в основном все свое внимание концентрировать на первом компоненте – обучении, совершенно игнорируя второй – воспитание.

В нашем случае акцент сделан именно на второй составляющей дидактики – воспитании ветеранов, формировании положительной мотивации к тренировочной деятельности, осуществляемой под руководством тренера, как правило в дистанционном режиме.

Так в чем же заключается необходимость воспитания убежденных седины ветеранов?

В 442-м окружном военном госпитале обнаружена негативная закономерность. В 90 % случаев смертей (от различных заболеваний) у пациентов были выявлены ещё и сердечно-сосудистые заболевания [1].

Данная группа заболеваний характеризуется факторами, увеличивающими риск их возникновения. Среди них лишний вес, вредные привычки, негативные особенности поведения и т. д. Соответственно, воспитательная работа с ветеранами должна строиться именно по уменьшению вредного воздействия этих факторов. По данным американских ученых, возрастает количество смертельных случаев при увеличении массы тела. Так, по сахарному диабету количество умерших с избыточным весом превышало ту же категорию с меньшим весом в 4 раза, по сердечно-сосудистым заболеваниям – в 1,5–2 раза, и даже по количеству несчастных случаев группа людей с лишним весом лидировала [2].

На современном этапе этот контраст только усугубился. Особенно увеличилась смертность от сердечно-сосудистых заболеваний в период самоизоляции (во время пандемии коронавируса), когда двигательная активность снизилась до предела. Как следствие, увеличился вес тела людей, находящихся в этих условиях. В этот нелегкий период были закрыты все спортивные сооружения и общественные парки. Все это подвигло к поиску новых форм, средств и методов физической тренировки ветеранов. Так начали формироваться дистанционные технологии тренировки, способные реализоваться в любых условиях современности.

Ввиду серьезной занятости на общественной работе (прежде всего педагогической) ветераны не в состоянии принимать участие в тренировках в составе группы. Поэтому для них более рационально организовать

самостоятельные тренировки под руководством тренера в дистанционном формате [6].

В этих условиях лучшим воспитательным моментом будет наглядный пример. А самый лучший пример – это пример тренера, поддерживающего себя в хорошей физической форме.

В поселке Тярлево в школе тяжелой атлетики тренирует молодых штангистов Александр Васильевич Фролов, работавший еще недавно тренером в ЛГУ им. А. С. Пушкина. Приблизившись к 90-летнему рубежу, он продолжает поднимать штангу. Конечно, вес штанги меньше, чем он поднимал в молодости, но, тем не менее, его уровень подготовленности позволяет ему одерживать победы на чемпионатах мира среди ветеранов в течении многих лет [4].

К сожалению, феномены «Спорт ветеранов» или «Ветеранский спорт» в России не узаконены, хотя в Государственную Думу уже внесен соответствующий законопроект. Принимающие участие в соревнованиях ветеранов, а также присутствующие на них люди невольно погружаются в атмосферу радости, юношеского спортивного задора.

Примером организации тренировок с ветеранами в дистанционном формате является подготовка к пешим переходам выпускников 1990 года РВВДКУ.

История организации пеших переходов восходит еще ко времени А. В. Суворова, когда он со своим войском (в возрасте около 70 лет) совершал переходы до 50 км.

Наши выпускники в возрасте 55–60 лет уже несколько лет подряд совершают летние переходы до 53 км.

В период подготовки к этим переходам под руководством тренера (в дистанционном формате) осуществляется планомерная деятельность, направленная на увеличение двигательной активности, корректировку веса тела, тренировку сердечно-сосудистой системы в соответствии с подготовленностью занимающихся [5].

По прохождении итоговой дистанции в составе группы (от 35 до 53 км) – около суток – восстановительный период. После чего наблюдается всплеск энергии, суперкомпенсация физической формы и небывалый подъем настроения.

Применение технологий дистанционной организации тренировки с ветеранами в сочетании с контролем за массой тела позволяет поддерживать их в хорошей физической форме, вести профилактику сердечно-сосудистых заболеваний и иметь позитивный жизненный настрой.

Данные технологии были опробованы в ходе педагогического эксперимента с офицерами запаса – преподавателями вузов, где была достоверно подтверждена их эффективность.

Список литературы

1. Демьяненко Ю.К. Основные приемы математической обработки и интерпретации результатов исследований по физической подготовке и спорту. – Л.: ВДКФФКиС им. П.Ф. Лесгафта, 1972. – С. 5–37.
2. Мильнер Е.Г. Формула жизни: медико-биологические основы оздоровительной физической культуры. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – С. 110.
3. Миронов В.В. и др. История и основы теории физической культуры: учеб. пособие / под общ. ред. проф. В.В. Миронова и В.Г. Федорова. – СПб.: МО РФ, ВИФК, 2005. – 296 с.
4. Никулин Л.В., Бобровик А.П. Использование средств дистанционного обучения для поддержания двигательной активности и профилактики наиболее распространенных заболеваний среди офицеров преподавателей старших возрастных групп, находящихся в запасе, Современные проблемы спорта, физического воспитания и адаптивной физической культуры: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 8 февраля 2019 г. – Донецк: ДИФКС, 2019. – С. 409–412.
5. Никулин Л.В., Хрусталева М.К., Маковой Б.В. Физическая подготовка граждан допризывного возраста: проблемы и пути их решения (статья) / Физическая культура и спорт в постиндустриальную эпоху: проблемы и пути их решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – СПб.: ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2022. – С. 94–100.
6. Суханов А.И. Теория и практика управления физическим состоянием человека на основе комплексных физкультурно-оздоровительных коррекций: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб.: ВИФК, 2002. – С. 46.

М. В. Рейнгардт, С. А. Давыдова

Роль наставничества при проведении уроков лечебной физической культуры

Проблема современной молодежи заключается в отсутствии комплексного физического развития организма на протяжении всего школьного возраста. По этой и некоторым другим причинам из российских школ выпускаются меньше 10 % здоровых детей. Если в начальной школе этот вопрос не является таким острым, то ближе к средним и старшим классам эта проблема становится куда серьезнее.

По нашему мнению, выход из данной ситуации заключается в введении уроков лечебной физической культуры в среднее и старшее звенья школы. Это позволит детям с ограничениями по здоровью поддерживать развитие опорно-двигательной, сердечно-сосудистой, дыхательной систем, укреплять иммунитет, что в будущем позволит сохранить здоровье у целого поколения.

Для большего понимания темы стоит дать определение некоторым терминам. Лечебная физическая культура (ЛФК) – это метод профилактики, реабилитации и лечения различных заболеваний. В основе ЛФК лежит одна из главных биологических функций – движение – как основной стимулятор роста, развития и формирования организма. Многие путают физиотерапию и лечебную физкультуру. Физиотерапия – это лечебное

использование физических средств (движения, тепла, воды и т. п.). Можно сказать, что ЛФК – отрасль физиотерапии, направленная на поддержание и укрепление здоровья через выполнение физических упражнений. Также существует понятие «патогенетическая терапия». Это лечение, направленное на стимуляцию сил организма для ликвидации патологии. Иными словами, это процесс восстановления организма и предотвращения или устранения патологий (нарушение работы организма) посредством воздействия определенного комплекса мер на организм.

По данным проведенного нами исследования (в опросе принимали участие 75 человек в возрасте от 15 до 30 лет и пять человек, чей возраст либо превышал, либо был меньше установленных рамок) были сделаны следующие выводы:

Большой половине современной молодежи нравится (-лось) посещать уроки физкультуры и заниматься на них в школе. Притом у 40 % опрошенных не было никаких проблем со здоровьем в период обучения в школе, которые могли как-то повлиять на эффективность занятий. Остальная часть имела проблемы со здоровьем, из-за которых было тяжело посещать данный предмет или это было вовсе невозможно.

Больше 80 % опрошенных (если быть точнее, то 82,5 % или 66 человек) считают, что нужно ввести уроки лечебной физической культуры, возможно даже как элективные занятия, обосновывая это тем, что сами начали замечать, как их сверстники или новое поколение все больше и больше теряют здоровье именно в этот период жизни. Уроки ЛФК же станут прекрасной возможностью позволить обучающимся продолжить укреплять и развивать свое тело и здоровье несмотря на какие-либо отклонения. Еще шесть человек затруднились ответить на этот вопрос, и лишь 8 человек из 80 выступили против данной идеи. Их аргументация заключалась в современном разделении обучающихся на «здоровых» и «освобожденных».

Также у 73 людей никогда не было уроков ЛФК в школе (чуть больше 91 %). Это означает, что данная практика где-то все-таки применяется или применялась.

Но стоит также отметить, что чуть больше трех четвертых опрошенных (76,2 %, или 61 человек) регулярно или почти регулярно посещали уроки физкультуры, один человек затруднился с ответом, 15 %, или 12 человек, нерегулярно ходили на физкультуру и лишь 6 человек не ходили на эти уроки вообще.

На основе данного исследования также можно сделать вывод, что современная молодежь имеет положительное отношение к физическому воспитанию в целом, а большая ее часть позитивно отнеслась к идее введения уроков ЛФК в средние и старшие классы школ.

При проведении занятий ЛФК в Ленинградском Государственном Университете им. А.С. Пушкина нами был поставлен эксперимент. Мы

отобрали экспериментальную группу и провели часть занятий без педагога или наставника. Качество выполнения упражнений падало в несколько раз. При отсутствии преподавателя или «старшего» пропадала мотивация к выполнению поставленных упражнений. Когда преподаватель или наставник присутствовали и выполняли упражнения вместе с группой, параллельно объясняя правила и цель выполнения тех или иных упражнений, количество ошибок резко сокращалось.

Роль наставника также важна при долгосрочном мотивировании студентов. Количество студентов, посещающих уроки ЛФК, за год возросло почти на 20 %, в то время как за пять лет общее количество студентов выросло в пять раз. Больше половины из них посещают занятия регулярно, а иногда и больше положенного. Общее самочувствие после занятия улучшается, появляется энергичность, жизнерадостность, увеличивается работоспособность.

В заключение можно сказать, что роль наставника и педагога несомненно важна при проведении занятий ЛФК в школах и университетах. Данные уроки могут стать прекрасной возможностью укрепления здоровья учащихся, а педагог, при правильном проведении урока, может легко мотивировать учащихся, например, на собственном примере, к выполнению физических упражнений и соблюдению здорового образа жизни в целом.

Список литературы

1. Аливердиева М.С., Демьянова Л.М., Смирнова О.С. ЛФК при нарушениях осанки, сколиозах и плоскостопии // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 54. – С. 159–163.
2. Коновалова А.И. Роль ЛФК в реабилитации после перенесенных заболеваний // Наука XXI века: актуальные направления развития. – 2019. – № 2-2. – С. 130–133.
3. Липовцева Т.В. ЛФК в условиях школы // Физическая культура в школе. – 2007. – № 3. – С. 26–27.
4. Лобачева А.С., Кульчицкий В.Е. Средства ЛФК. Формы и методы ЛФК // Трибуна ученого. – 2022. – № 1. – С. 32–36.
5. Москалева М.Н. Адаптация и мотивация к занятиям ЛФК у студентов вуза // Региональные аспекты управления социально-экономическими процессами: материалы XV Всерос. науч.-практ. конф. учащейся молодёжи, Чебоксары, 21 апреля 2022 г. – Чебоксары: Издательско-полиграфическая компания «Новое время» (Чебоксары), 2022. – С. 163–166.
6. Степанова Н.М. Изучение влияния лечебной физкультуры на здоровье детей с физическими отклонениями на базе «школы искусств» Г. Новочебоксарск, Чувашская Республика // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. III Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 05 сентября 2018 г. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2018. – С. 183–186.
7. Тараненко С.В. ЛФК при заболевании дыхательной системы // XII Международный молодежный форум «Образование. Наука. Производство»: материалы форума, Белгород, 01–20 октября 2020 г. – Белгород: Белгородский гос. технологический ун-т им. В.Г. Шухова, 2020. – С. 3762–3765.

Готовность бакалавров института физической культуры и спорта к решению задач практической работы по лыжной подготовке

Современное развитие физкультурно-спортивного образования предполагает наличие у выпускников институтов физической культуры и спорта соответствующего уровня профессиональной компетентности, умения реализовывать свой профессиональный потенциал для решения поставленных задач в различных условиях учебно-тренировочного процесса, способности применять методики диагностики, самоконтроля и самооценки [2, с. 239; 4, с. 65]. Наиболее эффективно профессиональная подготовка тренера-преподавателя осуществляется в условиях практических занятий реальной обстановки учебного процесса, где будущие специалисты получают возможность для применения ранее полученных теоретических знаний [1, с. 99; 3, с. 25; 4, с. 66].

Специалист по физической культуре и спорту должен отвечать требованиям профессионального стандарта «Тренер – преподаватель», обладать такими умениями, как «обосновывать выбор средств и методов обучения, воспитания и развития, а также образовательных технологий в образовательной практике, исходя из особенностей содержания предметных областей, базовых видов физкультурно-спортивной деятельности, возраста и образовательных потребностей обучающихся». Реализация данного положения при прохождении лыжной практики обучающимися института физической культуры и спорта осложняется отсутствием у большинства студентов представления о технике лыжных ходов. Так, по данным опроса, лыжная подготовка на всех ступенях обучения общеобразовательной школы была только у 18,2 % обучающихся, на протяжении начального общего образования и основного общего образования – 10,1 %. Уроки по лыжной подготовке не проводились у 72,7 % обучающихся. Данные цифры указывают на низкую начальную готовность обучающихся к решению задач практической работы по лыжной подготовке. Однако, даже при данной готовности обучающихся, возможно сформировать профессиональные умения будущих специалистов в области лыжной подготовки посредством реализации практико-ориентированных заданий.

В период прохождения зимней учебной практики бакалаврам 2 курса были предложены задания, включающие: разработку проекта и проведение занятия, направленного на развитие физических качеств и техническую подготовку обучающихся; алгоритм действий преподавателя-тренера на учебно-тренировочных занятиях лыжников-гонщиков; определение интенсивности нагрузки на основе пульсометрии и подготовка рекомендаций по соответствию величины физической нагрузки, решению поставленных задач; анализ проведения тренировочного занятия; оценка техники лыжных ходов; проведение спортивно-массового мероприятия и соревнований по лыжным гонкам.

Большинство обучающихся отметили сформированность профессиональных умений, приобретенных в процессе учебной практики (рис. 1).

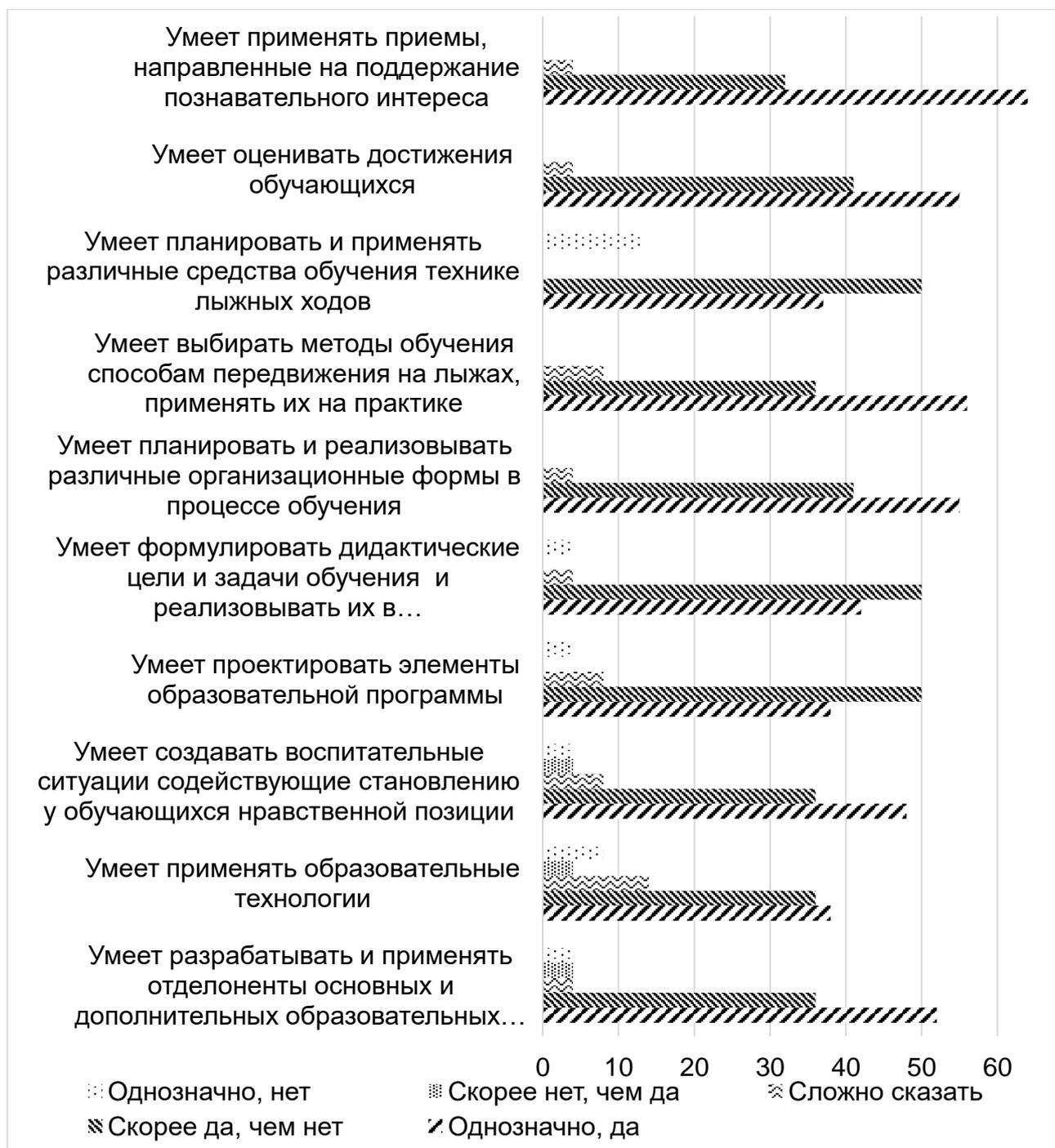


Рис. 1. Процентное соотношение профессиональных умений, приобретенных обучающимися в процессе учебной практики

Анализ представленных проектов учебных занятий свидетельствует о большей проработанности тем технической подготовки в лыжных гонках, чем тем, включающих развитие физических качеств спортсменов. Это указывает на необходимость включения в задания учебной практики

теоретических сведений, касающихся развития физических качеств средствами лыжной подготовки. У обучающихся возникли затруднения в выборе специальных упражнений лыжников-гонщиков и методов совершенствования двигательных навыков. Полученные данные указывают на недостаточное умение обучающихся 2 курса использовать в своей практической деятельности теоретические знания из других дисциплин.

Анализ данных пульсометрии учебного занятия, направленного на техническую подготовку, предполагающую работу в аэробной зоне (55–78 % от ЧСС макс.) показал существенное увеличение ЧСС после выполнения задания у 15,4 % обучающихся (на 20–38 уд/мин), незначительное превышение данного показателя у 38,5 % (на 3–9 уд/мин). В пределах пульсовой зоны ЧСС была только у 46,1 % студентов, занимающихся хоккеем, греблей, плаванием, футболом, спортивной акробатикой. Таким образом, большинство студентов – 53,9 % имеют недостаточный уровень развития физических качеств, необходимых для успешного освоения способов передвижения на лыжах и, следовательно, большие сложности в решении задач практической работы по лыжной подготовке.

Педагогические наблюдения, проведенные в период зимней учебной практики, показали, что у бакалавров 2 курса вызывают сложность задания по планированию и распределению физической нагрузки при проведении занятий по лыжной подготовке, применению обучающимися знаний смежных дисциплин, освоению способов передвижения на лыжах.

Полученные результаты указывают на необходимость их учета при коррекции учебных планов образовательной программы высшего образования бакалавриата и содержания заданий зимней учебной практики для более эффективного освоения обучающимися данной дисциплины и дальнейшего формирования их профессиональной готовности.

Список литературы

1. Аксарина И.Ю. Профессиональная подготовленность специалиста по физической культуре и спорту // Вестник Югорского государственного университета. – 2017. – № 1. – С. 99–101.
2. Лыжный спорт и методика его преподавания: учебник для вузов / В.В. Фарбей, Г.В. Скорохватова, В. Фарбей [и др.]; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2003. – 516 с.
3. Скорохватова Г.В., Дядичева М.В., Рыжков А.Б. Дополнительные программы спортивной подготовки // Физическая культура в образовательном пространстве России: состояние, тенденции и перспективы, Санкт-Петербург, 10 апреля 2019 г. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2019. – С. 254–257.
4. Скорохватова Г.В., Ансимова З.Ю., Чепиков Е.М. Критерии оценивания учебной практики студентов института физической культуры и спорта // Физическая культура. Спорт. Здоровье: сборник материалов II Всерос. науч.-практ. конф., Сыктывкар, 19 декабря 2019 г. / Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина, Институт социальных технологий. – Сыктывкар: Питирима Сорокина, 2019. – С. 65–69.

**Роль педагога физической культуры
в организации психофизической подготовки
и реабилитации участников специальной военной операции –
обучающихся вуза**

Во все времена педагог призван к сложной и многофункциональной миссии – подготовке своих учеников-студентов к выполнению наиболее актуальных на конкретном историческом этапе задач, поставленных обществом для обеспечения тех или иных сторон жизнедеятельности, развития и защиты своей страны. Эта деятельность априори предполагает активную включенность в знаковые для Отечества проблемы, готовность искать возможности для внесения своего вклада в их решение в рамках преподаваемых дисциплин, воспитательной работы или других организационно-педагогических форм и средств. Особенно важно сегодня это для преподавателей вузов, работающих с такой значимой социальной стратой, как студенческая молодежь.

В современных условиях, когда эскалация вооруженного противостояния России странам блока НАТО и их сателлиту – Украине, ориентирует на приоритет повышения обороноспособности страны во всех аспектах, в первую очередь – высокую физическую и психологическую готовность различных групп населения, то есть, человеческого ресурса, как к логичным следствиям ведения боевых действий, так и противостоянию террористическим угрозам, необходимых кондиций для выживания в экстремальных ситуациях любого – военного, техногенного, природного происхождения, требуется активная социально-политическая позиция педагогов по физической культуре.

Стратификация обучающихся в вузе на ступени бакалавриата и магистратуры достаточно неоднородна как по своему возрастному составу, который, с учетом заочной формы обучения охватывает контингент от 17 до 60 и даже более лет, так и по отношению к выполнению задач обороноспособности страны. Учитывая текущее состояние внешнеполитического вооруженного противостояния и прогнозируя наиболее вероятные тенденции развития ситуации в ближайшей перспективе, становится очевидным три наиболее широких кластера наших студентов:

- 1 – призывники, имеющие вероятностные возможности участия в вооруженном конфликте;
- 2 – возвращающиеся с СВО ветераны боевых действий;
- 3 – действующие сотрудники силовых ведомств, принявшие решение получить гражданскую специальность.

Следует отметить, что, если первый кластер охватывает всех лиц мужского пола, обучающихся на разных формах обучения всех факультетов и направлений подготовки, то 2 и 3 кластер в более существенной степени представлен на физкультурных профилях подготовки.

Указанное детерминирует необходимость внесения дополнительных организационно-педагогических условий в работу преподавателей по физической культуре.

Для обучающихся разных факультетов в процесс преподавания физической культуры можно рекомендовать акцентированное и целенаправленное внедрение наиболее эффективных средств из разных видов физкультурно-спортивной деятельности, инновационных фитнес-технологий, позволяющих повышать уровень физической подготовленности студентов по принципу военно-прикладной физической подготовки – «в минимум времени – максимум пользы».

Отвечая на возможные вопросы о целесообразности таких мер и общей постановки вопроса, можно подчеркнуть, что, бесспорно, гражданский вуз является, прежде всего учебным заведением, а не учебным центром подготовки новобранцев, однако в существующих условиях особо важно достижение цели – максимально возможного уровня общей физической подготовки, а также формирование двигательных навыков военно-прикладного значения. Особо следует указать, что, в соответствии с изменениями, вступающими в силу уже с сентября 2023 г., в вузах будет реализовываться начальная военная подготовка, частью которой является тактическая медицина, что также требует обеспечения необходимой функциональной, общей и специальной физической подготовленности обучающихся. Указанное определяет крайне высокую роль преподавателей физической культуры и соответствующего обновления и дополнения средств, которые следует вносить в учебный процесс.

Исходя из имеющихся данных, в рамках проводимых исследований по проблемам физической подготовки сотрудников спецподразделений различных силовых ведомств [2; 4 и др.], анализа включенного наблюдения обучения по тактической медицине со стресс-подготовкой, можно сформулировать ряд рекомендаций.

Так, в существенной степени может быть полезно моделирование условий проведения физкультурных занятий, обеспечивающих психофизическую подготовку – совершенствование согласованности деятельности анализаторов (зрительного, слухового, вестибулярного, мышечно-двигательного). Хороший эффект может дать проведение упражнений в условиях сенсорной депривации (ограничение слухового, зрительного контроля) либо, напротив, усиления воздействия на те или иные анализаторы в процессе выполнения двигательной деятельности, использование стресс-факторов (резкие внезапные звуки, быстрая смена двигательной деятельности на протяжении более трех минут, длительные перемещения, в том числе, по различной опоре, с утяжелителями).

Логично прогнозировать возрождение такого междисциплинарного (физическая культура и НВП) направления физической подготовки как стрельба. Указанное требует организации тиров как внутри помещения, так и открытых. Это возможно либо в помещениях и на территории вуза,

либо в арендованных тирах. Замена данного вида деятельности практически невозможна, так как обеспечивающий результат здесь меткость, причем, специфическая, которая, как и все координационные способности, не коррелирует с уровнем развития других координационных способностей (известно, что блестящий стрелок может быть крайне плохим танцором и наоборот).

В целях формирования прикладных навыков тактической медицины можно рекомендовать различные упражнения в ползании с преодолением препятствий, упражнения на согласованность действий в парах («раненый» – «спасатель»), переноска людей, грузов, упражнения на мелкую моторику, в том числе, в перчатках, на тонкую межмышечную координацию пальцев и кистей рук, дыхательные упражнения, как индивидуально, так и в паре. Бесспорно, высоко значение здесь также общей и координационной выносливости, что требует внимания к их развитию.

Указанные рекомендации касаются непосредственно обучения по дисциплине «Физическая культура» и позволят, при грамотном планировании и организации учебного процесса, вызвать необходимые адаптационные процессы, повысить уровень и более качественно подготовить студентов не только к выполнению воинского долга, но и повысить шансы на выживаемость в случае террористической опасности, а также катастроф природного или техногенного происхождения.

Помимо указанного представляется целесообразным внесение в организацию физкультурно-спортивной работы со студентами секций армейского рукопашного боя, стрельбы, возможно, единой секции военно-прикладной физической подготовки, объединяющей их, а также включающей в свою программу преодоление полосы препятствий. Наиболее перспективным здесь может быть привлечение к работе со студентами не только вузовских педагогов, но и ветеранов боевых действий, обучающихся на факультете физической культуры, что создает возможность оптимального соединения уникального военного опыта и владение теорией и методикой преподавания физической культуры.

Помимо указанного выше, преподаватели физической культуры могут быть задействованы в разработке и реализации программ психофизической реабилитации вчерашних комбатантов – вернувшихся из зоны СВО и приступивших к обучению в вузе. В данном аспекте для специалистов физической культуры важно владение телесноориентированными практиками, сформированными представлениями о психорегулирующем потенциале средств физической культуры. Существенная часть ветеранов боевых действий возвращается с ПТСР (посттравматическими стрессовым расстройствами), последствиями контузий и другими неблагоприятными психологическими состояниями [1; 2 и др.].

Также сегодня, по данным медицинской статистики, отмечается определенное количество ветеранов – ампутантов. Учитывая, что это достаточно молодые, в большинстве своем, люди, вполне прогнозируемо, что

часть из них будет получать высшее образование. Такие студенты будут нуждаться в особой поддержке. Ее возможными направлениями могут являться занятия по адаптивной физической культуре, секции адаптивного спорта, а также занятия по психофизической реабилитации (с задействованием как специалистов физической культуры, так и психологов, имеющих подготовку по работе с ПТСР военнослужащих).

Помимо указанного, следует особо выделить такой раздел работы с военнослужащими, сотрудниками силовых ведомств, обучающимися на факультете физической культуры, как научное руководство выпускными квалификационными работами. Имеющийся опыт с данным контингентом доказывает актуальность и целесообразность выбора тематики ВКР по различным аспектам физической подготовки силовых структур. Указанное позволяет не только существенно облегчить организацию педагогического эксперимента данному контингенту, но и стимулировать научно-исследовательскую деятельность в поиске эффективных и современных средств, разработки новых технологий, способов организации военно-прикладной физической подготовки с учетом воинской учетной специальности. Обобщая опыт работы кафедры физической культуры и спорта ЛГУ им. А.С. Пушкина с 2015 по 2023 гг., можно указать успешную защиту более 30 ВКР по военно-прикладной тематике, выполненных обучающимися – сотрудниками силовых ведомств, участие с научными докладами в 17 научных конференциях разных вызов (ЛГУ им. А.С. Пушкина, РГПУ им. А.И. Герцена, ВИФК, СПб Военный институт войск национальной гвардии РФ), вышедшие в печати 28 научных статей, в том числе, в журналах, входящих в список ВАК [2; 3; 4; 5 и др.]. Данный аспект работы со студентами требует от научного руководителя «погруженности» в проблематику исследуемых тем, а также умения организовывать работу с контингентом обучающихся, отличающихся от своих сокурсников непредсказуемостью и ненормируемостью графика службы, служебных командировок, проблем со связью, что обуславливает необходимость умения быстрого принятия организационных решений, слаженности взаимодействия, а также определенных психологических навыков.

Резюмируя вышеизложенное, можно выделить следующие возможные новые направления деятельности преподавателей физической культуры:

1 – усиление военно-прикладной направленности процесса занятий по физической культуре;

2 – дополнение содержания программ по физической культуре разделом «Пулевая стрельба»;

3 – организация работы секций военно-прикладной направленности;

4 – организация занятий по психофизической реабилитации студентов – ветеранов боевых действий;

5 – организация занятий по адаптивной физической культуре и секций адаптивного спорта для студентов-ветеранов боевых действий с отклонениями в состоянии здоровья (ампутантами);

6 – организация научно-исследовательской деятельности (в рамках ВКР, научно-исследовательских практик, ГРАНТов) в области военно-прикладных аспектов физической культуры с обучающимися – ветеранами боевых действий, сотрудниками силовых ведомств.

Указанные направления деятельности требуют от преподавателей физической культуры вуза активной личной позиции, не только владения как традиционными, так и инновационными высокоэффективными средствами физической культуры, но и умения их использовать для достижения целей высокой общей и военно-прикладной физической подготовленности обучающихся, наличия представлений о психорегулирующем потенциале средств физической культуры, а также заинтересованности в научно-исследовательской деятельности по вопросам военно-прикладной физической подготовке обучающихся в гражданских вузах. Сегодня как никогда важна консолидация всех специалистов – как военных, так и гражданских, для обеспечения высокой обороноспособности страны и ее успешного развития. И роль преподавателей физической культуры вузов здесь велика, что требует особого внимания профессионального сообщества к данному аспекту деятельности.

Список литературы

1. Смирнова Ю.В., Сайкина Е.Г., Кадыров Р.М. Оптимизация психофизического состояния сотрудников спецподразделений в процессе физической подготовки с использованием комплексного применения средств физической культуры и психотехнологий // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-3. – С. 362–365.

2. Смирнова Ю.В., Леонов К.Н. Возможности применения психотехнологий в процессе физической подготовки курсантов вузов Росгвардии // Физическая культура и спорт в образовательном пространстве: инновации и перспективы развития: сборник материалов Всерос. науч.-практ. конф.: в 2 т., Санкт-Петербург, 28 апреля 2021 г. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. – С. 79–83.

3. Тимочкин А.С., Смирнова Ю.В. Способы совершенствования аэробных способностей военнослужащих, проходящих службу в Заполярье // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сб. науч. ст. XII Межвуз. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Новосибирск, 19 ноября 2020 г. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. – С. 172–177.

4. Эффективность комплексного применения средств кроссфита и бокса в процессе физической подготовки сотрудников спецподразделений / Ю.В. Смирнова, Е.Г. Сайкина, А.В. Зюкин, В.С. Ишунькин // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 9. – С. 35–37.

Наставник в тхэквондо

Боевые искусства, в частности Тхэквондо, уже давно прочно вошли в нашу повседневную жизнь и не являются чем-то удивительным.

Если в конце XIX – начале XX в. боевые искусства были в диковинку и мастера боевых искусств были чуть ли не единственными носителями информации, то в наши дни информации о различных видах боевых искусств очень много. Это и различные фильмы, ролики в интернете, печатные издания и другие современные источники информации.

Рассмотрим в общих чертах тренировочный процесс. В настоящее время тхэквондо ВТ является олимпийским видом спорта. Часть занимающихся упорно тренируется и пытается достичь успехов в спортивном разделе тхэквондо, другая часть изучает тхэквондо, совершенствуясь с помощью этого вида боевого искусства и спорта одновременно.

Традиционно тренировки (чаще всего по тхэквондо) проходят в группе от десяти до тридцати человек. Конечно, бывают и группы меньшего размера, индивидуальные тренировки, но это скорее исключение, нежели правило. В условиях группы объяснить нюансы техники, правильность выполнения технических действий возможно только в общих чертах, тут на помощь может прийти наставник.

Наставничество¹ – отношения, в которых опытный или более сведущий человек помогает менее опытному или менее сведущему усвоить определенные компетенции. Наставником называют лицо, которое передает знания и опыт. Применительно к боевым искусствам это более опытный или имеющий более высокий уровень умений или знаний товарищ, делящийся своими знаниями и умениями.

Обычно, когда говорят про более опытного человека, возникает образ старшего, умудренного опытом человека, однако в боевых искусствах это не всегда так. Согласно этикету, правилам боевых искусств, старшим во время тренировки в зале считается ученик, имеющий более высокий ученический пояс или более высокую мастерскую степень. Если пояса или мастерские степени одинаковые, старшим признается тот, кто старше по возрасту.

В больших клубах давно имеются хорошие возможности для начинающих заниматься, а для более слабых учеников назначать наставников из числа старших и опытных для помощи в преодолении трудностей при тренировке.

¹ Наставничество // Википедия. Свободная энциклопедия: на рус. яз. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE> (дата обращения: 24.05.2023).

В нашей стране исторически сложилось так, что в боевых искусствах, не во всех, конечно, но во многих, существуют две параллельные системы оценивая технического уровня, мастерства. Это система поясов и система спортивных разрядов. В одной системе ученик может получать пояса от белого до черного, в другой системе спортивные разряды – от третьего юношеского разряда до заслуженного мастера спорта международного класса. В системе поясов ученик тренируется, осваивает различные виды техник, соответствующих определенному цвету пояса, сдает экзамен и получает пояс определенного цвета: белый, желтый, зеленый, синий, красный, коричневый – это ученические пояса. Далее после прохождения всех ученических цветных поясов он осваивает технику и сдает экзамен на черный пояс первый дан, затем на черный пояс второй дан и далее. Спортивные же разряды в боевых искусствах присваивают только по результатам спортивных соревнований. Порой встречаются парадоксальные на первый взгляд ситуации, когда одной паре наставник – ученик они могут меняться местами в зависимости от того, какой раздел изучается. Например, ученик с высоким поясом служит наставником для ученика с меньшим поясом, но имеющим высокий спортивный разряд при изучении базовых разделов тхэквондо, базовой техники, а при изучении спарринговой соревновательной техники ученик с низким поясом служит наставником для своего товарища с более высоким поясом, но меньшими умениями.

В процессе тренировок, освоения техники у некоторых учеников случаются продолжительные, не разовые пропуски, например, по болезни или для восстановления после травмы. Бывает так, что после продолжения тренировок они начинают отставать, у тренера не всегда есть возможность уделить время в процессе тренировок отставшему ученику, и тут может помочь наставник, назначенный тренером, или, так сказать, доброволец. Также это актуально в случае, когда после начала обучения через некоторое время приходят начинающие, кому нужна помощь не только в освоении азов техники, но и в том, чтобы разобраться с установленными правилами в зале, требованиями к занимающимся.

При организации тренировок с большим количеством занимающихся, как правило, тренеру помогают несколько старших учеников. Они являются наставниками для занимающихся и помогают освоить тонкости техники, преодолеть трудности тренировки менее опытным товарищам. Как правило, по мере увеличения продолжительности обучения, тренировок с течением времени помощь наставника требуется меньше, поскольку осваивается техника, приобретаются необходимые знания и умения, а с течением времени некоторые успешные ученики могут стать наставниками для младших или менее опытных товарищей.

Роль и помощь наставника возрастает при подготовке к соревнованиям, аттестациям или другим мероприятиям, когда как никогда важна роль техники или подготовки и тренеру уже труднее уделить внимание

каждому ученику. Тренер, проводящий тренировку при назначении наставника, как правило, дает указания наставнику, он говорит, на что наставнику нужно обратить внимание, в каком объеме подопечному ученику нужна помощь.

Также возможно, что кто-то из старших учеников, так сказать, по своей инициативе становится на некоторое время наставником для менее успешных или способных учеников по совершенно разным основаниям. Как правило, тренеры такому стихийному наставничеству не препятствуют, если это не мешает выполнению поставленных задач для группы на тренировке.

Подводя небольшой итог, вспомним наиболее часто встречающиеся ситуации, при которых тренеру нужно использовать помощь наставников для эффективного проведения тренировочного процесса:

- проведение занятий по изучению техники с большим количеством учеников;
- появление в группе отстающих учеников;
- появление в группе новых учеников невысокого уровня подготовленности;
- период подготовки к аттестациям, соревнованиям, мероприятиям;
- изучение сложных для понимания или исполнения нюансов техники;
- восстановление после болезни или травмы.

Если со спонтанным наставничеством (назовем это так), когда старший ученик, видя возможность поправить младшего или менее опытного ученика, помогает, поправляет, то с назначением постоянного и более длительного помогающего наставника может возникнуть вопрос о том, когда же сам наставник будет заниматься и поддерживать свой уровень подготовки и мастерства. Практически это можно решить обычно несколькими способами, самый простой – это привлечение в качестве наставников учеников старшей группы, у которой тренировки проводятся после окончания тренировок группы, в которой необходима помощь наставников. Также возможно привлечение старших учеников в наставники, которые приезжают помогать ученикам более низкого уровня для углубленного осознания техники или компетенции, ведь человек лучше начинает разбираться в компетенции, когда пытается кого-либо обучить.

В какой-то мере наставничество можно назвать шефством, взаимопомощью или взаимовыручкой. Но независимо от названия наставничество в боевых искусствах и в тхэквондо в частности есть, развивается и с появлением новых возможностей и технологий будет совершенствоваться и становиться эффективней.

Список литературы

1. Подоляко М.В., Подоляко В.П. Личностно профессиональные требования к тренеру по восточным единоборствам // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. – Тамбов, 2014.
2. Шулико Ю.А. Ключников Е.Ю. Тхэквондо Теория и методика: учебник для СДЮШОР: Феникс, 2007. – 797 с.
3. Сафонкин Сергей Секреты мастера тхэквондо. – СПб., 2014. – 204 с.

Структура занятий скандинавской ходьбой со студентами творческого высшего учебного заведения

Углублённые медицинские обследования (УМО), которые проходят все студенты при поступлении в Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (СПбГИКиТ) показывают достаточно низкий уровень их здоровья. По результатам обследования первокурсников в 2022 г. только 12,6 % студентов было отнесено к 1-й группе здоровья (Д1). У этих молодых людей не было выявлено хронических заболеваний или факторов риска для их возможного развития. Поэтому преподавателям кафедры физического воспитания творческого вуза СПбГИКиТ приходится, ориентируясь на эти результаты обследований, организовывать для студентов по преимуществу секционные занятия оздоровительной направленности, которые наиболее востребованы (по проводившимся опросам) у молодых людей. В связи с этим в последние пять лет для студентов организованы секции по таким направлениям, как пилатес, стретчинг, дартс, настольный теннис, психофизическая релаксация, а также и скандинавская ходьба. Подчеркнём, что все эти секционные занятия для студентов проводятся в удобное для них дневное время (во время большого перерыва) и длительностью не более 45–50 мин. В секцию скандинавской ходьбы, как правило, записываются студенты начиная со второго курса, которые отнесены по состоянию своего здоровья к основной или подготовительной группе.

Целью исследования была организация и разработка структуры секционных занятий скандинавской ходьбой для студентов в творческом высшем учебном заведении – СПбГИКиТ.

Основные результаты работы. Скандинавская ходьба, как особый вид двигательной активности, прежде всего имеющий оздоровительную направленность, завоевала популярность в Российской Федерации ещё в начале 2010-х гг. Тогда же она и получила первоначальное научно-методическое обоснование для своего интегрирования в национальную систему физического воспитания. Практически в тот же период времени систематические занятия скандинавской ходьбой стали внедряться в учебные планы по физическому воспитанию в ряде российских вузов [2]. В настоящее время учебные или секционные занятия стали широко использоваться во многих непрофильных вузах, где сформировалось чёткое разделение по организации и структуре занятий, времени и месту проведения, реализуемой нагрузке, например:

- как оздоровительной технологии в учебном процессе по «Элективным дисциплинам по физической культуре и спорту» [5; 6; 8];
- для дополнительных или секционных занятий со студентами, в основном подготовительной и специальной медицинских групп [3; 7].

Основные преимущества для внедрения скандинавской ходьбы в образовательный процесс по физическому воспитанию в СПбГИКиТ следующие: простота для освоения основ техники выполнения базовых двигательных действий при ходьбе с палками; доступность и невысокая стоимость необходимого инвентаря; долговечность при его аккуратном и правильном использовании; удобство для преподавателя и студентов в систематизации нагрузки, периодизации процесса, способах контроля.

Рассмотрим организацию и структуру проведения секционных занятий по скандинавской ходьбе в СПбГИКиТ. Набор в секцию проводится в начале учебного года. Информация о секции и графике её работы размещается на стендах кафедры физического воспитания и в популярной сети ВКонтакте: в сообществах ПерваКиТ (для студентов-первокурсников) и СпортКиТ (спортивного клуба СПбГИКиТ). На вводном занятии проходит собеседование преподавателя с каждым пришедшим студентом (студенткой) для определения их ожиданий от секционных занятий; текущего состояния здоровья; имеющегося до прихода на скандинавскую ходьбу предыдущего опыта занятий оздоровительной или спортивной направленности. Затем для каждого нового члена секции индивидуально подбираются палки в соответствии с их ростом. На втором занятии (проходит в аудитории) студентам рассказывают об истории появления скандинавской ходьбы в системе физического воспитания; её значении для развития необходимых им физических способностей и укрепления здоровья; требованиях, предъявляемых к студентам на занятиях. Далее в течение следующего периода времени (примерно 3–5 раз) занятия проводятся только в спортивном зале. Структура этих занятий следующая. Подготовительная часть занятия – это разминка на основе комплекса общеразвивающих упражнений (ОРУ). Отличительной особенностью является активное использование при выполнении практически каждого из упражнений палок: для формирования с их помощью правильной осанки (1); в качестве «лидера» движения (2); ориентира или препятствия (3); дополнительной опоры (4). В основной части занятия проводится последовательное освоение и затем совершенствование техники передвижения с палками: постановка ног и палок на опору; работа рук и её синхронизация с шагами; сохранение при движении правильной осанки. В завершение основной части занятия студенты выполняют комплекс упражнений прогрессирующей сложности на развитие их физических способностей (в основном силовых). Особенность упражнений – это максимальное использование палок. В заключительной части занятия выполняется комплекс стретчинга для развития гибкости и восстановления.

Большинство занимающихся достаточно уверенно могут освоить правильную технику передвижения с палками в течение месяца при условии систематического посещения занятий (один раз в неделю). Следующий этап – это проведение занятий на открытом воздухе. Перед тем как

выйти на улицу, студенты прослушивают инструктаж по правилам перемещения к месту занятий, которые проводятся недалеко от института – в сквере у Театра юного зрителя. Там есть достаточно удобные и пригодные для ходьбы с палками дорожки. Перемещение от института к месту для проведения занятия и обратно осуществляется организованно и только вместе с преподавателем. Структура занятия на улице близка к той, которая характерна для занятия в спортивном зале. Подготовительная часть – стандартный комплекс ОРУ с максимальным использованием палок. Нововведением для условий улицы является использование «естественного тренажёра» – удобной для подъёма лестницы театра. Здесь следует отметить, что ходьба по лестнице в настоящее время – это эффективное средство как оздоровительной, так и тренировочной направленности. Проведённые исследования показали имеющиеся различия в воздействии при использовании различных вариантов ходьбы по лестнице [4]. Ходьба через ступеньку может быть использована с целью развития силовых способностей мышц ног и ягодич. Если наступать на каждую ступеньку и увеличивать темп движения, то такая ходьба оказывает основное воздействие на повышение уровня функциональной подготовленности, общей и силовой выносливости.

Затем студенты выполняют комплекс подводящих упражнений с акцентом на параллельное развитие силовых способностей – различные варианты движения с палками: глубокими выпадами; в приседе (вперёд, назад, в стороны); прыжками в выпады со сменой ног и др. Далее студенты проходят определённую преподавателем дистанцию в сквере, показывая правильную технику скандинавской ходьбы. Преподаватель задаёт темп движения направляющему в «колонне по одному». Само расстояние, которое студенты преодолевают на занятии, постепенно возрастает от 500 м до одного километра. Помимо правильной техники ходьбы от занимающихся требуют постепенное (с ростом уровня их физической готовности) увеличение темпа перемещения по дистанции и умение его поддерживать на протяжении всего пути следования. Это связано с тем, что данные занятия позиционируются как скандинавская ходьба в «фитнес-режиме», а не естественный для лиц, в основном пожилого возраста, прогулочный рекреационный режим. Перемещение с палками в ускоренном, по сравнению с традиционной ходьбой, режиме определяется на занятии как составная часть общей функциональной тренировки, направленной на оптимальное развитие у занимающихся основных физических способностей и функциональных систем организма [1].

В заключительной части занятия на улице студенты выполняют комплекс упражнений, направленных на развитие силовой выносливости мышц ног и туловища. Затем для восстановления после проведённой тренировки они делают ещё комплекс упражнений стретчинга.

Требования к студентам для получения зачёта по «Элективным дисциплинам по физической культуре и спорту»: регулярное посещение в течение семестра всех секционных занятий по скандинавской ходьбе (1); демонстрация правильной техники ходьбы с палками по отрезку дистанции по заданию преподавателя (2); умение чётко держать темп передвижения и варьировать его на контрольном занятии (3). Никаких требований по обязательному выполнению контрольных тестов для определения уровня физической подготовленности к студентам секции скандинавской ходьбы для получения зачёта не предъявлялось.

В заключение необходимо отметить, что абсолютное большинство записавшихся в секцию скандинавской ходьбы студентов института занимались в ней на протяжении всех лет до окончания прохождения ими учебного предмета «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту» на третьем курсе обучения. Кроме того, абсолютное большинство из них (от 80 %) составляли студентки-девушки. Однако по качеству освоения техники ходьбы с палками следует отметить прежде всего немногочисленных, к сожалению, студентов-юношей (10–15 %).

Список литературы

1. Кафка Б., Йеневайн О. Функциональная тренировка. Спорт, фитнес. – М.: Спорт, 2016. – 176 с.
2. Кизько Е.А. Технология развития двигательных способностей студентов с использованием скандинавской ходьбы // Учён. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 11 (213). – С. 247–253.
3. Кирьянова Л.А., Морозова Л.В. Скандинавская ходьба как форма организации занятий специального медицинского отделения в Северо-Западном институте управления по элективным курсам // Учён. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 4 (182). – С. 190–193.
4. Малыгина Л.В., Федякин А.А., Тумасян Ю.А. Ходьба по лестнице: особенности оздоровительно-тренировочного воздействия на организм человека // Учён. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2017. – № 11 (153). – С. 134–137.
5. Нагейкина С.В. Эффективность реализации элективного курса по физической культуре с применением скандинавской ходьбы в условиях вузовского образования // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2020. – Т. 15. – № 1. – С. 67–75.
6. Соколова И.В. Использование скандинавской ходьбы на занятиях по физической культуре как оздоровительной технологии // Современ. учёный. – 2019. – № 4. – С. 80–86.
7. Чистякова Е.В., Соколова И.В. Методика проведения занятий по скандинавской ходьбе со студентами подготовительной и специальной медицинских групп в Санкт-Петербургском гуманитарном университете профсоюзов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. – № 1 (12). – С. 83–97.
8. Шепелева Н.А. Скандинавская ходьба как вид физической нагрузки в комплексной методике оздоровления студентов транспортного вуза // Учён. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 12 (166). – С. 292–294.

Современные аспекты профессионального образования будущих учителей физической культуры

Совершенствование подготовки высококвалифицированных кадров в сфере физической культуры и спорта является задачей огромной социальной важности. Решающее значение в совершенствовании системы подготовки бакалавров с высшим физкультурным образованием имеет разработка новых подходов к содержанию и организации учебного процесса, предполагающих и стимулирующих активность студентов к повышению качества профессиональной подготовки [2].

Приходько Я.А., Сливинский Д.В. [1, с. 849] считают, что современное образование предъявляет повышенные требования к специалистам в области физической культуры, в таких условиях недостаточно получить диплом об образовании и определенный набор знаний. Человек должен обучаться на протяжении всей своей профессиональной деятельности, «шагать в ногу со временем», овладевая новыми знаниями, которые будут впоследствии использоваться в его работе. Новые потребности, требования и интересы в области физической культуры диктуют необходимость получения новых знаний, при помощи которых в будущем специалист сможет самостоятельно разрабатывать новейшие физкультурно-оздоровительные методики [1].

В профессиональном стандарте (01.001 – педагог) сказано, что педагог должен осуществлять не только образовательную деятельность, планировать и проводить учебные занятия, осуществлять объективный контроль, но и формировать мотивацию к обучению, организовывать внеурочную деятельность учащихся (игровую, досуговую и т.д.) Для этого современный учитель должен владеть как традиционными формами и методами обучения, так и современными (выходящими за рамки учебных программ); разрабатывать, осваивать и применять технологии, основанные на инновационных психолого-педагогических подходах [3].

В соответствии с требованиями обновленных ФГОС начального общего и основного общего образования (2021 г). учитель физической культурой должен быть ориентирован на формирование у учащихся необходимости ведения здорового образа жизни, обучению их тем видам двигательной активности, которые они впоследствии смогут использовать в самостоятельных занятиях физической культурой, а также на формирование у обучающихся установки на регулярные занятия различными видами двигательной активности.

В настоящее время профессиональная подготовка студентов факультета физической культуры к работе с обучающимися в образовательных учреждениях различного уровня, в основном, нацелена на

формирования навыков проведения учебно-тренировочных занятий и, к сожалению, в меньшей степени оздоровительной.

Таким образом, наблюдается противоречие между реальной подготовкой высококвалифицированных специалистов в области физической культуры и современными требованиями к ним.

На данном этапе образование требует от нас поиска решения различных проблем, в особенности адаптации и социализации обучающихся. Какими будут выпускники, какими они будут обладать компетенциями, зависит от всей системы образовательного процесса. И в современных рабочих программах определён результат обучения детей в общеобразовательных учреждениях – это формирование базовых компетенций. Сформировать эти компетенции с помощью только традиционной методики невозможно и неправильно. Здесь на помощь и приходят новые формы и средства, с помощью которых, преподаватель может сформировать компетенции, необходимые выпускнику. К таким формам и средствам относятся средства фитнеса.

Видов двигательной активности в сфере фитнеса великое множество. Их можно классифицировать по содержанию, по возрастному или половому признаку, по техническому оснащению и т.д. Основываясь на опыте специалистов в сфере оздоровительной физической культуры, мы предлагаем использовать классификацию упражнений фитнеса по функциональному воздействию этих занятий на организм занимающихся.

Так, можно выделить следующие направления: развитие общей выносливости (аэробика, степ-аэробика, аквааэробика, скандинавская ходьба и т.д.), развитие силы (силовая аэробика, занятия в тренажерном зале и т.д.), развитие гибкости (флекс, стретчинг и т.д.), развитие координационных способностей (латина, зумба, брейк данс и т.д.), психорегуляция и расслабление (пилатес, йога и т.д.), комплексное воздействие (босу фитнес и т.д.).

Средствами фитнеса являются физические упражнения без инвентаря, а также с его использованием.

К направлениям фитнеса, в которых используются физические упражнения без инвентаря относятся такие виды двигательной активности, как аэробика, силовая аэробика, стретчинг, хип-хоп и т.д. В основе своей они относятся к базовым видам фитнеса, то есть именно эти виды являются основой для возникновения новых. Наличие большого количества научной литературы, учебно-методической пособий, видеоматериала, семинаров позволяет использовать эти средства фитнеса с занимающимися разного возраста и уровня подготовленности, а также в различных занятиях физической культуры.

К направлениям фитнеса, в которых применяются физические упражнения с использованием инвентаря, можно отнести следующие виды двигательной активности: степ-аэробика, йога-курунта, босу тренировки, танцы на фитболе, сайклинг и т.д.

В основном инвентарь используется для достижения следующих целей:

- повышения интенсивности занятий;
- разнообразия физических упражнений;
- повышения координационной сложности;
- привлечения внимания занимающихся и т.д.

Благодаря использованию инвентаря появляются и новые виды фитнеса: например, скандинавская ходьба, джамп фитнес, босу фитнес, кенгу джампс и т.д.). Надо отметить, что в настоящее время появляется очень много новых видов фитнеса, не имеющих под собой научную основу. Их основная задача – привлечение широких масс занимающихся, а также в максимально короткий срок достижение их основных целей, что может пагубно отразиться на состоянии здоровья. При этом остается не исследованным влияние этих занятий на организм занимающихся, отсутствие научно-методических рекомендаций по их проведению с различным контингентом. Так же мы не можем остановиться на том аспекте, что современный инвентарь является дорогостоящим, а иногда и травмоопасным.

Тем не менее, видов двигательной активности, используемых в фитнесе великое множество. Большинство из них применяются с использованием музыкального сопровождения. Известно, что музыка повышает настроение, эмоциональность занятия, развивает ритмичность, танцевальность, выразительность, знакомит обучающихся с основами музыкальной грамотности и т.д.

Благодаря широкому спектру воздействия средств фитнеса на обучающихся, несмотря на специфичность некоторых из них, они могут быть использованы как на учебных, так и внеурочных занятиях. Их многообразие, несомненно, повышает двигательный опыт занимающихся, привлекает к регулярным занятиям физической культурой, повышает интерес к ним, а также способствует формированию необходимости ведения здорового образа жизни.

Таким образом, использование новых средств и методов для профессиональной подготовки специалистов по физической культуре позволит повысить уровень профессиональной компетентности будущего педагога и воспитать конкурентоспособного специалиста на рынке труда.

Список литературы

1. Приходько Я.А., Сливинский Д.В. Подготовка специалистов по физической культуре и спорту с использованием информационных технологий // Аллея науки: Издат. центр: «Quatum». – 2020. – С. 848–853.
2. Рыбакова Е.О. Совершенствование профессионального образования студентов физкультурного вуза средствами фитнеса // Учен. зап. ун-та им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 12 (130). – С. 177–181.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544Н. – URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/mintrud/orders/129> (дата обращения: 14.04.2023).

Роль тренера в становлении футболиста

В современном обществе происходят углубляющиеся изменения в том, как люди функционируют в различных жизненных пространствах, источником которых является поступательное развитие цивилизации, влияющее на характер и специфику поколений. Среди пространств, где эти изменения заметны, можно выделить современный характер оплачиваемого труда, обусловленный цивилизационными и экономическими изменениями, что в свою очередь также переводится в аспект личной жизни. В свете этих изменений аспект участия в физической культуре приобретает совершенно новое значение, которое в настоящее время становится одним из методов активного отдыха для взрослых. В дополнение к большой группе общества, практикующей свои различные формы в рамках проведения свободного времени, можно выделить группу детей и подростков, среди которых спорт становится формой осуществления мечты о будущей профессиональной карьере в соответствии со своими ведущими мировыми футбольными авторитетами. Эти стремления представляют собой долгий путь, на котором молодой спортсмен, помимо совершенствования своих спортивных навыков, участвует в процессе отбора, что позволяет выделить его среди конкурентов, талантливых людей с исключительными предрасположенностями к профессиональному спорту. Процесс воспитания спортивных навыков молодого игрока также является педагогическим процессом, в котором тренер имеет особую миссию.

Важным пунктом становится презентация процесса взросления молодого игрока для профессиональной практики в футболе. В свете обсуждаемых вопросов роль современного тренера как воспитателя, наставника и опекуна будет четко заметна на пути роста к карьере, а также к развитию хорошего отношения у молодого игрока как личности. Существует большая разница между работой со взрослыми и с детьми. Было бы ошибкой предполагать, что дети – это просто маленькие люди, и на основе этого предположения создавать условия для тренировок и соревнований, аналогичные тем, которые можно наблюдать во взрослом футболе. Тренировочные воздействия должны соответствовать уровням развития и желаниям детей, которые определяются в чувствительные периоды развития ребенка. Понимание того, почему дети играют в футбол, помогает нам определить, каковы цели тренер ставит перед своей деятельностью. Основная цель деятельности тренера – обучать и развивать молодых игроков и, следовательно, создавать потенциальных кандидатов в более старшие команды, а также возможных игроков в профессиональные клубы, которым может быть предоставлена возможность стать профессиональными футболистами и посвятить свою жизнь футболу. В

дополнение помимо преподавания футбола, в рамках тренировочных занятий, тренер также обучает игроков социальному поведению, чтобы они могли вносить позитивный вклад в общество и в свое будущее.

Стоит выделить ключевые задачи, стоящие перед тренером и его деятельностью в становлении футболиста:

1. Футбол. В первую очередь для обучения спортсменов и поощрения пожизненной любви к спорту, футболу тем более к молодым начинающим футболистам, которые в соответствии со своим талантом овладеют всеми концепциями и требованиями в этом развитии. Подбор средств и методов для обеспечения того, чтобы они максимально реализовали свой потенциал в качестве футболиста в свои команды, а также постоянно развивали свою страсть к футболу.

2. Педагогическая. Воспитывать здоровых спортсменов с четкими жизненными и спортивными целями: быть физически активными, добросовестными и открытыми для новых впечатлений – всех качеств, которые готовят спортсменов к жизни после активной карьеры.

3. Социальная. Развивать спортсменов, которые будут вписываться в спортивную и социальную среду; признание полезности ежедневных физических упражнений как одного из основных условий повышения качества жизни.

4. Психологическая. С помощью системного подхода развивать страсть к футболу у отдельного спортсмена и команды, поощрять положительные психологические характеристики (ответственность, целеустремленность, трудолюбие), а также помогать спортсменам развиваться и реализовывать свой потенциал на соревнованиях.

5. Здоровье. Усвоить хорошие гигиенические привычки и заботиться о нормальном психофизическом развитии; влияние физической активности не только на улучшение и поддержание здоровья, но и на развитие физических качеств и способностей, требующих ответственного отношения к тренировочному процессу.

6. Продвижение. Обучать будущих футболистов, которые с помощью различных видов социальной деятельности будут помогать своим клубам в соответствии со своими способностями.

7. Патриотическая. Поощрять позитивное чувство принадлежности к своей стране, народу и культуре, а также проявлять понимание и готовность сотрудничать с другими культурами мира.

Тренеру стоит учитывать и ряд особенностей в своей деятельности: дети учатся не так, как взрослые, особенно когда процесс обучения включает интеллектуальную и физическую активность. Возраст ребенка определяет то, как он воспринимает информацию, взаимодействует с другими людьми и окружающим миром, а также то, как он воспринимает себя (физически, эмоционально и ментально). Имея это в виду, возраст является ключевым компонентом, который следует учитывать при выборе содержания и методологии, используемых в тренировочном процессе.

Для детей очень важно, чтобы они узнали свое собственное тело, овладев рядом навыков, которые могут быть использованы в различных обстоятельствах. Это заложит основу для спортсменов до того, как они начнут тренироваться в углубленной спортивной специализации. Развивая такие навыки, как бег, метание, прыжки, ловля, вращение, кувырки и балансирование, дети становятся моторно и функционально компетентными, что является основой любого вида спорта, включая футбол. Возможности, которыми обладает тренер, позволяет в тренировочном процессе помочь начинающему футболисту осознать, в каких областях они преуспевают, и наряду с социальными импульсами выбирают спортивную деятельность к чему они талантливы и хотят стремиться дальше. Исследования современных специалистов в области спортивной физиологии показывают, что такой подход полезен не только для спортсменов, но и для всего населения, независимо от того, что результаты приходят медленнее.

Также стоит отметить и наиболее частую проблему, стоящую перед тренером: преждевременная специализация приводит к профессиональному росту в раннем возрасте, и часто впоследствии, из-за застоя, начинающие спортсмены бросают футбол. Многостороннее развитие является основой пирамиды, которая ведет к приобретению конкретных знаний и, в конечном счете, к профессиональной деятельности.

Представленная статья приводит к выводу, что компетенции современного тренера значительно превышают чисто спортивную функцию. Тренер, помимо компетенций, тесно связанных с работой на поле, должен продемонстрировать ряд мягких навыков – знание основ педагогики, психологии, социологии, которые позволят ему лучше понять окружение своих подопечных. В результате становится возможным выстраивать отношение лидера, авторитета и формировать соответствующие установки у молодых игроков. Таким образом, тренер должен учиться всю жизнь. Если зачерствел, перестал учиться – значит, перестал быть тренером.

Список литературы

1. Годик М.А. Метрологические основы отбора в спорте: учеб. пособие // Спортивная метрология. – М.: ФиС, 1988. – 243 с.
2. Кузнецов А. Футбол. Настольная книга детского тренера. – М.: Профиздат, 2018. – 408 с.
3. Корх А.Я. Тренер: Деятельность и личность: учеб. пособие. – М.: Терра-Спорт, 2000. – 120 с.
4. Лобановский В.В. Бесконечный матч. – М.: Физкультура и спорт, 1989.
5. Рабинер И. Дик Адвокат и Гус Хиддинк. Невероятные приключения голландцев в России. – М.: Астрель, Полиграфиздат, 2020. – 512 с.

Использование персональных электронных устройств самоконтроля физического состояния занимающихся на самостоятельных занятиях физической культурой

Одна из главных целей образования состоит в том, чтобы с помощью физической культуры, обучения и воспитания подготовить молодого специалиста, соответствующего мировому стандарту образования и способного в полной мере участвовать в жизни общества.

Физическая культура как часть общей культуры личности, направлена на развитие ее целостности, ее способности и готовности реализовать свои силы в здоровом стиле жизни, профессиональной деятельности, в построении социокультурной комфортной среды, являющейся неотъемлемым элементом образовательного пространства вуза.

Одна из основных задач физической культуры в высшем учебном заведении – пропаганда принципов здорового образа жизни среди студентов. Многие авторы считают стремление к самостоятельным занятиям [1; 2] важным проявлением сформированности физической культуры личности. Физическая активность студентов, в частности самостоятельные занятия физической культурой, положительно влияет на укрепление здоровья, служит средством снятия стрессов, профилактикой асоциального поведения и наркомании.

В физическом воспитании особенно важна совместная деятельность преподавателя и студента, направленная на успешную реализацию задач образовательного и воспитательного характера. Преподаватель физической культуры вуза поможет студенту не только методически грамотно организовать самостоятельные занятия физической культурой, но также научит контролировать изменения показателей своего здоровья.

В процессе самостоятельных занятий физической культурой наиболее важным фактором является самоконтроль – регулярное наблюдение за состоянием своего здоровья и физического развития, и их изменений под влиянием занятий физической культурой. Данные наблюдений заносятся в дневник самоконтроля.

Существуют субъективные и объективные показатели самоконтроля. К числу субъективных показателей самоконтроля при занятиях физической культурой относятся: утомление, настроение, самочувствие, болевые ощущения, усталость, желание заниматься и т.п. В число объективных показателей входят: частота сердечных сокращений, артериальное давление, частота дыхания [3; 4]. Субъективные показатели можно отслеживать самостоятельно без сторонних приспособлений. Объективные же показатели требуют наличия определенного устройства для их мониторинга. Для упрощения отслеживания объективных показателей и сбора данных о тренировке были разработаны специальные

устройства, именуемые фитнес-браслетами или фитнес-трекерами. Фитнес-трекер отслеживает физическую активность пользователя. Небольшой по размеру гаджет позволяет автоматизировать сбор и обработку данных, выдавая пользователю готовый результат в виде графиков и прогнозов, а в ходе тренировки – текущую информацию по ней. Наиболее популярные функции фитнес-трекера: мониторинг пульса, контроль качества сна, контроль физической активности в том числе шагомер. Таким образом, это электронное устройство является современным вариантом дневника самоконтроля.

Информация о популярности данных устройств изучалась на основании потребительской активности покупателей в интернет-магазинах. Определяющим фактором сравнения приборов является наличие датчиков: GPS/ГЛОНАСС, гироскоп, акселерометр, монитор сердечного ритма, датчик температуры, что определяет приблизительный набор функций: контроль интенсивности тренировки, измерение артериального давления, измерение пульса, вычисление индекса массы тела, отслеживание маршрута тренировки, автоматическое определение типа выполняемого упражнения, количество предустановленных типов упражнений, контроль уровня кислорода, наблюдение за сном, а также измерение температуры и подсчет потраченных и потребленных калорий.

Пользуясь представленными критериями, можно составить сравнительную характеристику наиболее популярных устройств.

Сравнительная характеристика фитнес-трекеров

Название, Характеристики	MI band 7	MI band 7pro	MI band 6	MI band 4	HUA WEI band 7	HUA WEI band 6 pro	AMA ZFIT Band 7	AMAZ FIT Band 5	Samsu ng Galaxy Fit2	Samsu ng Galaxy Fit
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Контроль интенсивности тренировки	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+
Измерение пульса	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Отслеживание маршрута тренировки	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-
Определение типа упражнения	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+

Контроль уровня кислорода	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-
Контроль сна	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Измерение температуры	-	-	-	-	+	-	+	-	-	-
Подсчет калорий	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
Поддержка внешнего пульсо-	+	-	+	+	+	-	-	+	+	+
Подсчет ИМТ	-	-	+	+	+	-	-	+	+	+
Количество типов упражнений	120	117	30	6	96	96	120	11	90	-
Уровень влагозащиты	50 м									
Дни автономной работы	14	12	14	20	14	14	18	14	15	16
Стоимость	3500	6000	2500	1700	3000	4300	3400	2500	3600	3500
Место в рейтинге	1	5	2	7	2	5	1	3	4	6

На основании результатов, представленных в таблице, можно определить наиболее функциональные образцы, позволяющие объективно оценивать состояние занимающегося и регулировать интенсивность выполнения упражнений при самостоятельных занятиях физической культурой.

Первое место занимают браслеты MI band 7 и AMAZFIT band 7. У данных устройств большое количество предустановленных типов тренировок, а также присутствуют все необходимые датчики. MI band 7 отличается возможностью подключения внешнего пульсометра для наиболее точных измерений, а что касается AMAZFIT band 7, данный браслет снабжен датчиком температуры, что может помочь в контроле состояния занимающегося. Второе место разделили браслеты HUAWEI

band 7 и MI band 6. Они обладают необходимым набором датчиков и имеют поддержку внешнего пульсометра, однако MI band 6 имеет малое количество предустановленных тренировок. Устройство HUAWEI band 7 не определяет интенсивность тренировки. Третье место занимает браслет AMAZFIT band 5. Минусом этого устройства является меньшее количество предустановленных тренировок. MI band 7pro занял 5-е место ввиду большой стоимости и отсутствия поддержки внешних датчиков пульса. Устройства Samsung galaxy fit и MI band 4, занявшие 6-е и 7-е место обладают устаревшей операционной системой и явно проигрывают остальным фитнес-трекерам.

Несмотря на то, что большинство рассмотренных устройств обладает широким функционалом, следует помнить, что фитнес-браслет является вспомогательным устройством. Однако в целях общего контроля за состоянием занимающегося и непосредственно тренировочным процессом использование технических устройств данного вида вполне допустимо.

Список литературы

1. Абрашина И.В. Организационно-методические особенности проведения практических занятий в дистанционном формате со студентами факультета физической культуры на примере предмета подвижные и спортивные игры. Физическая культура и спорт в постиндустриальную эпоху: проблемы и пути их решения: материалы Всерос. науч.-практ. конф, 2020–2021 гг. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2022 – 152 с. ISBN 978-5-8290.

2. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К проблеме воспитания личной физической культуры у школьников и студентов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2000. – № 2. – С. 50–53.

3. Солодков А.С., Сологуб Е.Б. Физиология человека. Общая. Спортивная. Возрастная: учебник. – М.: Тера-Спорт, Олимпия Пресс, 2001. – 520 с.

4. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта: учеб. пособие. – М.: Академия, 2015. – 479 с.

В. В. Фарбей, Е. Г. Жевлаков

Влияние применения дыхательных тренажеров на функциональные показатели биатлонистов

Качественное прохождение огневого рубежа на фоне сильного мышечного утомления и недостатка кислорода определяется отчасти толерантностью организма биатлониста к физической нагрузке и сопутствующей гипоксии [2; с. 22].

В современной науке и практике спорта достаточно исследований и опыта применения дыхательных упражнений в тренировочном процессе в различных видах спорта, направленных на адаптацию организма спортсмена к гипоксии и гиперкапнии. Эти исследования подтверждают важность тренированности системы дыхания в становлении спортивного

мастерства, росте функциональных и адаптационных возможностей организма спортсмена к нагрузкам [1, с. 21; 3, с. 23].

Интерес к применению дыхательных тренажеров в подготовке биатлонистов вызван необходимостью поиска оптимальных доступных средств и методов, направленных на повышение работоспособности спортсменов в условиях гипоксии, которые могут стать альтернативой или частичной заменой тренировочных занятий в условиях среднегорья, дыханию газовыми смесями, барокамерам, медикаментозным средствам [3; с. 24].

Дыхательные тренажеры, вызывающие гипоксические сдвиги, являются перспективным подходом в расширении арсенала средств, способных обеспечить достижение высокого уровня функциональных возможностей организма биатлонистов и рост спортивных результатов [2; с. 155].

В связи с этим возникает необходимость научного обоснования и разработки методики применения дыхательных тренажеров для подготовки квалифицированных биатлонистов, направленных на адаптацию организма к гипоксии и рост функциональных показателей биатлонистов.

Предполагалось, что применение дыхательных тренажеров повысит адаптационные возможности организма спортсмена к гипоксии и функциональные показатели биатлонистов.

Применение дыхательных тренажеров осуществлялось по показателям функциональной и соревновательной подготовленности.

Использовались оборудование и программное обеспечение для функциональной диагностики и работоспособности спортсменов (тест PWC-170: Стресс-ЭКГ система Schiller; велоэргометр Ergoline; спирометрическое исследование (программируемый спирометр Mir); для регистрации показателей соревновательной деятельности проводился хронометраж гонки и видеосъемка стрельбы. Полученные результаты обрабатывались методами математической статистики. Достоверность различий зависимых выборок определялась по T-критерию Стьюдента.

Основу экспериментальной методики подготовки биатлонистов составили комплексы упражнений с применением дыхательных тренажеров:

1. Тренажеры (Sparthos Workout Mask, FDBRO Training Mask, DMoose Training Mask), используемые в сочетании с физическими и стрелковыми упражнениями различной интенсивности, направленные на увеличение силы и выносливости инспираторных мышц организма.

2. Тренажеры (Самоздрав, тренажер Фролова, Карбоник) для гиперкапнически-гипоксической тренировки с нагрузкой и без нагрузки, направленные на рост функциональных показателей биатлониста за счет искусственно созданных условий повышенной концентрации углекислого газа и дефицита кислорода в альвеолярном воздухе и крови.

Целью эксперимента являлось повышение функционального резерва организма биатлонистов.

Задачи:

- 1) обеспечить рост функциональных показателей биатлонистов;
- 2) совершенствовать адаптационные возможности организма биатлонистов к гипоксии.

Экспериментальная подготовка с применением дыхательных тренажеров осуществлялась в подготовительном периоде. В эксперименте приняли участие квалифицированные биатлонисты (КМС), которые были разделены на две равные группы: экспериментальную и контрольную, в каждой по 16 биатлонистов, всего 32.

Разработанная методика подготовки биатлонистов с применением дыхательных тренажеров в подготовительном периоде (июнь – август 2021 г.) составила 25 тренировочных занятий, включающих теоретические занятия по физиологии системы дыхания, устройству и принципу работы дыхательных тренажеров; практические занятия по разучиванию упражнений с применением дыхательных тренажеров; тренировочные занятия по физической и стрелковой подготовке с применением тренажерного метода дыхания.

Тренажеры применялись в основной и заключительной частях тренировочного занятия. Продолжительность применения дыхательного тренажера в одном занятии варьировалась от 20 до 90 минут, в соответствии с задачами микроциклов подготовки. Биатлонисты КГ тренировались по общепринятой программе спортивной подготовки.

Применение экспериментальной методики подготовки квалифицированных биатлонистов с использованием дыхательных тренажеров с нагрузкой и без нагрузки позволило выявить влияние дыхательных тренажеров на функциональные показатели спортсменов (см. таблицу).

Данные, представленные в таблице, свидетельствуют об эффективности применения дыхательных тренажеров в подготовке биатлонистов. Показатели функциональной системы, определяющие работоспособность организма спортсмена, имеют достоверный прирост: в ЭГ МПК на 14,2 %, ЧСС при ПАНО на 7,2 % ($p \leq 0,05$). В КГ МПК на 7,7 %, ЧСС при ПАНО на 5,9 % ($p \leq 0,05$).

Таблица

Влияние применения дыхательных тренажеров на функциональные показатели биатлонистов, n=32

Показатели	Результаты ЭГ				Результаты КГ			
	до	после	t	P	до	после	t	P
	M±m	M±m			M±m	M±m		
ЖЕЛ, мл/кг	58,4±2,2	65,4±2,0	2,29	≤0,05	59,0±2,9	64,5±3,1	2,45	≤0,05
ФЖЕЛ мл/кг	48,0±2,1	53±2,4	2,42	≤0,05	48,9±5,6	54,1±5,9	1,93	>0,05
МПК, мл/мин/кг	60,4±1,7	69±1,9	2,41	≤0,05	57,4±1,4	61,8±1,6	2,29	≤0,05

ЧСС при МПК, уд/мин	183,4±5,6	192,3±6,4	1,94	>0,05	182,9±9,4	180,7±9,6	1,79	>0,05
ЧСС при ПАНО, уд/мин	160,5±5,4	172,0 ±6,2	2,16	≤0,05	161,6±5,7	171,1±4,5	2,33	≤0,05
МВЛ, л/мин	224,1±7,7	253,9±9,4	2,13	≤0,05	231,2±11,8	242,2±12,3	1,87	>0,05
Проба Штанге, с	67,2±3,1	79 ±3,6	2,29	≤0,05	66,6±3,1	71,0±3,4	2,22	≤0,05
Проба Генча, с	41,2±2,2	49,6±3,2	2,45	≤0,05	44,8±1,9	49,9±2,3	2,23	≤0,05
МОД, л/мин	6,7±2,2	6,3±2,4	2,02	>0,05	6,8±2,9	6,7±2,3	1,99	>0,05
ЧДД в покое Кол-во/мин	13,4±0,6	10,9±0,4	2,31	≤0,05	14,1±0,7	13,0±0,6	2,19	≤0,05

Примечание: ЖЕЛ – жизненная емкость легких; ФЖЕЛ – форсированная жизненная емкость легких; МПК – максимальное потребление кислорода; ЧСС – частота сердечных сокращений; ПАНО – порог анаэробного обмена; МВЛ – максимальная вентиляция легких; МОД – минутный объем дыхания; ЧДД – частота дыхательных движений.

Прирост в показателях проб Штанге, Генча и ЧДД в покое по окончании эксперимента свидетельствуют о высокой диффузной способности легких, экономизации работы сердечно-сосудистой и дыхательных систем. Показатели проб Штанге у представителей ЭГ увеличились на 17,2 %, Генча – 20,3 %, ЧДД в покое – 18,6 % ($p \leq 0,05$). В КГ на 6,7 %, 11,6 % и 7,9 % соответственно ($p \leq 0,05$). ЖЕЛ в ЭГ увеличилась на 12,1 %, в КГ 8,4 % ($p \leq 0,05$), выявлен прирост силы и выносливости дыхательных мышц по показателям МВЛ на 12 %, ФЖЕЛ – 10,4 %, ($p \leq 0,05$). В остальных показателях изменений не отмечено ($P > 0,05$).

Таким образом, подготовка квалифицированных биатлонистов с применением дыхательных тренажеров способствует росту функциональных показателей за счет адаптации дыхательной и сердечно-сосудистой системы к изменениям газового состава вдыхаемого воздуха и гипоксии, вызванных физической нагрузкой и дыхательными тренажерами. Повышается эффективность кровоснабжения дыхательных и сердечной мышц, легочного кровообращения, процесса диффузии газов в организме, проходимости дыхательных путей, и вентиляционных способностей легких.

Выводы

Метаболические сдвиги в организме биатлонистов и тренировочный эффект от применения дыхательных тренажеров в подготовке биатлонистов обеспечивают достоверный рост показателей функциональной подготовленности: МПК – 14,2 %, ЖЕЛ – 12,1 %, МВЛ – 12 %, ФЖЕЛ – 10,4 %, ЧСС при ПАНО – 7,2 % ($p \leq 0,05$).

Гипокси-гиперкапнические тренировки с применением дыхательных тренажеров вызывают адаптацию биатлонистов к гипоксии за счет изменений в системах внешнего дыхания, сердечно-сосудистой, кроветворной, нервной, эндокринной систем, обеспечивая экономичность их

работы и качество процесса усвоения кислорода. Так, в экспериментальной группе прирост составил: в пробе Штанге – 17,2 %, Генча – 20,3 %, ЧДД в покое снизилась на 18,6 %, ($p \leq 0,05$).

Список литературы

1. Заплахов Ю.А. Повышение эффективности подготовки 10–13-летних пловчих с использованием аэроионизации и пролонгации выдоха: автореф. дис. ... канд. пед. наук, специальность 13.00.04; Камская государственная академия физической культуры, спорта и туризма. – Набережные Челны, 2009. – 23 с.
2. Солодков А.С. Физическая работоспособность спортсменов и общие принципы ее коррекции (ч. I) // Ученые записки. – 2014. – № 3 (109). – С. 148–158.
3. Ходарев С.В., Тертышная Е.С., Поляков С.Д. Интервальная гипоксическая тренировка в сочетании с триовитом и L-карнитином у юных спортсменов // Лечебная физкультура и спортивная медицина. – 2010. – № 8 (80). – С. 20–25.

О. Н. Федорова, Т. П. Елисеева

Физическая активность, как фактор, формирующий психологический портрет пожилого человека

Пожилой возраст – это закономерный этап в жизни человека. Период 60–65 лет примерно соответствует возрасту выхода на пенсию в большинстве развитых стран и считается началом старости. Однако, хронологический возраст не всегда имеет определяющее значение, в то время как множество других социальных, демографических и биологических факторов гораздо ощутимее влияют на определение старости. Так, в развивающихся странах пожилой возраст может наступить и в 50 лет в связи с меньшей продолжительностью жизни, когда активная физическая деятельность становится невозможной, в то время как в развитых странах его достигают только в 65.

Средняя продолжительность жизни постоянно увеличивается, в связи с этим, наступлению старости со временем «отодвигается» на более поздний возраст. Если этого происходить не будет, то треть жизни человек будет считаться «пожилым». Если в 1930 г. только 50 % мужчин и 57 % женщин доживали до пожилого возраста (65 лет), а в 2020 г. в среднем мужчины проводили в пожилом возрасте 11 лет, а женщины – 16 лет, или 14 и 20 % своей жизни [1], при этом в 2022 г. в России средняя продолжительность жизни составила 72,5 года. Увеличение ее продолжительности, с одной стороны, и снижение рождаемости, с другой, приведет к значительному приросту доли пожилых людей в современном обществе и к 2050 составит 22 %, то есть около 2 миллиардов человек [3].

Из трех периодов в процессе старения выделяют: пожилой возраст (60–74 г.); старческий возраст (75–89 лет); долгожительство (90 лет и старше). Пожилой возраст некоторыми специалистами рассматривается,

как «переходный» от зрелости к старости. В данном этом возрасте человек сталкивается с изменениями на семейном, бытовом, социальном и, наконец, физическом уровнях:

- отстранение от социального окружения в связи с уходом на пенсию, снижение количества и качества связей с обществом;

- одиночество, когда дети и внуки начинают жить своей жизнью, зачастую отдельно, а родные, друзья и знакомые уходят из жизни;

- снижение жизненного интереса в результате отсутствия социальных контактов и равнодушие к окружающим и самому себе;

- психологическая защита, которая позволяет обрести временное душевное равновесие, приводит к стремлению избегать новой информации, восприятию меняющихся обстоятельств, отличных от сложившихся стереотипов;

- отсутствие личностного развития в связи с восприятием утраченного «рая» своей юности, переживая и сожалея о нем, концентрируясь на прошлом и не принимая настоящего, теряя будущее;

- развиваются качества: осторожность, бережливость и запасливость, как необходимость заблаговременно готовиться и планировать те или иные действия, готовиться морально к предстоящим событиям – это своеобразный результат пришедшего ощущения времени;

- проявляются черты характера, которые не были заметны или маскировались в молодости – сварливость, обидчивость, капризность, раздражительность, жадность;

- повышенная тревожность и мнительность возникают вследствие неуверенности в своих силах, а негативные эмоции и депрессивные состояния возникают в результате погружения в свои болезни.

Подводя итог сказанному, можно выявить основные факторы, способствующие старению: отсутствие четкого жизненного ритма; сужение сферы общения; уход от активной трудовой деятельности; ощущение одиночества и синдром «опустошенного гнезда»; уход человека в себя; ощущение дискомфорта от замкнутого пространства и многие другие жизненные события и ситуации. Многие из этих факторов можно предупредить и безболезненно преодолеть за счет изменения отношения и к процессу старения, и к себе самому в целом. Большое значение здесь, без сомнения, может и должна играть семья и ближайшее окружение (знакомые родственники, соседи). А второе, не менее важное, условие поддержания качества жизни – оптимальный уровень двигательной активности. Причем занятия физическими упражнениями могут иметь разнообразную форму – от прогулок и экскурсий, занятий спортом, до посещения фитнес тренировок в клубах и государственных учреждениях по месту жительства, где занимающиеся смогут не только компенсировать недостаток в общении, но и укрепить здоровье, противостоять возрастным изменениям.

Наше исследование заключалось в определении психологического портрета занимающихся в секциях по месту жительства и в фитнес-клубах людей пожилого возраста (женщины 60–70 лет и мужчины от 65–75 лет) на основе анкетного опроса.

На сегодняшний день проводится огромная работа по месту жительства по всей стране. Мы исследовали работу при СПб ГБУ ЦФКСЗ «Царское Село», которая способствует активному приобщению к групповым занятиям пожилых людей, однако, их численность остается пока незначительной (15–20 %), тогда как основную часть составляют люди более старшего возраста (70–80 %). Это легко объяснимо тем, что в возрасте 60-70 лет люди еще достаточно активны: продолжают работать, помогать в семье с воспитанием детей, общаются со сверстниками, посещают культурные учреждения и т.д. Количество занимающихся в различных секциях варьируется в зависимости от характера упражнений. Основными занятиями по месту жительства при физкультурно-спортивных комплексах являются: скандинавская ходьба, плавание, суставная гимнастика, настольный теннис, городки. В фитнес-клубах количество пожилых людей составило всего 10–15 % посетителей, причем все респонденты имели предыдущий опыт занятий физической культурой, активного здорового образа жизни, который у них был сформирован задолго до наступления исследуемого этапа жизни. Основными занятиями в фитнес-клубах у мужчин были отмечены: индивидуальные и самостоятельные тренировки в тренажерных залах, йога, различные варианты единоборств; у женщин: пилатес, йога, стретчинг, фитбол, калланетик, скандинавская ходьба.

Следовательно, люди, которые и в зрелом возрасте занимались регулярно физической культурой, преодолевают порог пожилого возраста менее болезненно, они умеют занять себя в появившееся свободное время. Проведенный опрос позволил определить, к какому социально-психологическому типу восприятия старости относились занимающиеся.

Исследования зарубежных и отечественных ученых говорят о существовании нескольких типов положительного отношения пожилого человека к жизни и обществу. Социологи и психологи (Ф. Гизе, Д. Бромли, А. Качкин и др.) предлагают различные варианты классификации типов старости на основании определения психологического портрета человека. Мы в исследовании придерживались классификации И.С. Кона, одного из основателей современной российской социологической школы, который предлагает выделять следующие благополучные социально-психологические типы старости:

- Первый тип – активная старость, которой присущи участие в общественной жизни, воспитании молодежи, оказании помощи нуждающимся – полноценная жизнь, без ощущений какой-либо ущербности.

- Второй тип – занятия самообразованием, отдыхом, развлечениями и др. На что ранее не хватало времени, для людей этого типа характерна хорошая социальная и психологическая приспособляемость, адаптация, гибкость, но их энергия направлена только на себя.

○ Третий тип встречается преимущественно среди женщин. Они реализуют свои способности, опыт и энергию в своей семье, им некогда хандрить и скучать, однако, как отмечают психологи, удовлетворенность жизнью у этой группы людей ниже, чем в первых двух.

○ Четвертый тип людей концентрируется на своем здоровье и его укреплении, и моральным удовлетворением с помощью различных типов активности, вместе с тем они склонны к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, проявляют повышенную тревожность [2].

Опрос выявил следующее распределение респондентов по типам отношения к пожилому возрасту.

К *первой типу* (активная общественно-полезная жизнь) – 20 % женщин и 40 % мужчин из занимающихся пожилых людей, которые вообще не заметили изменений, связанных с переходом в другую возрастную группу;

К *второму типу* (активность и саморазвитие направлено на себя) – 40 % женщин и всего 10 % мужчин из опрошенных респондентов;

К *третьему типу* (активность, направленная на семью) – около 10 % женщин, мужчин таких не нашлось среди опрошенных;

К *четвертому типу* (поддержание здоровья и направленность на себя и свое состояние) относились 20 % женщин и 40 % мужчин.

Остальные опрошенные (10 %) либо не относились к положительному типу восприятия пожилого возраста, либо имели очень незначительный опыт занятий физической активностью и не могли утвердительно ответить на вопрос о ее значении для своего здоровья, настроения, качества жизни.

В нашем исследовании принимали участие люди, активно занимающиеся физическими упражнениями и понимающие их ценность и значение в их жизни, формировании ее качества. Необходимо дальнейшее обоснование критериев выбора оздоровительных занятий для пожилых людей, их влияния на физическую и функциональную подготовленность занимающихся. Значение таких исследований тяжело переоценить, причем даже не для людей, перешагнувших очередной возрастной рубеж. Знания о том, с какими возрастными проблемами предстоит столкнуться и каким образом их можно не просто отсрочить, а сделать менее глобальными и труднорешаемыми, необходимы людям уже в зрелом возрасте. Все это заставляет говорить о том, что чем раньше в жизнь людей придут регулярные и систематические занятия физической культурой, тем выше будет качество их жизни и снизится влияние негативных факторов, связанных с пожилым возрастом.

Однако, формирование и сохранение устойчивой привычки к систематическим занятиям физическими упражнениями, которая имеет огромное значение для поддержания здоровья лиц пожилого возраста, это большая сфера общественной и индивидуальной деятельности, где зна-

ния и установки общества в направлении физической культуры воплощаются в конкретные дела, обеспечивающие ход и результаты процесса физического воспитания, общефизической и спортивной подготовки. Поэтому необходим системный сравнительный и перспективный анализ дел в сфере организации физической активности в спортивных и общественных организациях.

Список литературы

1. Карась Л. – URL: <https://theoryandpractice.ru/posts/183> (дата обращения: 11.01.23).
2. Кон И.С. Постоянство личности: миф или реальность? / в кн. Хрестоматия по психологии / сост. В.В. Мироненко; под ред. А.В. Петровского. – М., 1987.
3. Всемирный Доклад о старении и здоровье 2015 г. [Электронный ресурс]. – URL: https://rgnkc.ru/images/pdf_documets/VOZ_doklad_starenie.pdf (дата обращения: 10.02.2023). – URL: https://cyberleninka.ru/viewer_images/17670440/f/1.png.

Е. Э. Червякова, Н. В. Седых

Формирование у детей и подростков потребности к здоровому образу жизни

Здоровье человека – это то, что волновало людей во все века. Наиболее значимой эта тема остается и в XXI в. Состояние здоровья школьников, а в нашем конкретном случае – российских школьников, вызывает серьёзную тревогу специалистов во многих отраслях и в первую очередь у педагогов. Наглядным образом это можно фиксировать при сравнении здоровья нынешних школьников со здоровьем их сверстников 20 или 30 лет назад. Здесь явно прослеживается тенденция на ухудшение здоровья современного поколения. При этом наиболее значительный рост частоты всех болезней происходит в возрастные периоды развития и формирования детского организма, совпадающие с периодами обучения в средней школе.

В уставе Всемирной организации здравоохранения [1; 5] «здоровье» трактуется как состояние полного физического, душевного, социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

«Это величина, в пределах которой каждый человек или группа людей могут с одной стороны реализовать свои желания и удовлетворять потребности, а с другой – изменить или справиться с окружающей средой...» [2; 4; 6].

Основной целью «Здоровья нации» является улучшение состояния физического и духовно-нравственного здоровья граждан России, качественного повышения их уровня жизни.

«Здоровье нации» является безусловной общественной ценностью, приоритетом государственной политики, основой национального богатства и национальной безопасности России, отражает жизнестойкость и геополитические перспективы нации.

«Здоровье» – это не просто отсутствие болезней, а состояние физического, морального, психического, экологического и социального благополучия, включающего такие формы поведения и образа жизни людей, которые позволяют сделать нашу жизнь лучше.

Проблема ухудшения здоровья подрастающего поколения в последние годы приобретает все большую актуальность. По данным Министерства здравоохранения России, к 6–7-летнему возрасту только 13 % детей могут считаться здоровыми, а к моменту окончания школы это число уменьшается в 2,5 раза. Одной из существенных причин является несформированность у детей и подростков ценностного отношения к собственному здоровью [3; 4].

Здоровье ребенка, его социально-психологическая адаптация, нормальный рост и развитие во многом определяются средой, в которой он живет. Для ребенка от 6 до 17 лет этой средой является система образования, так как с пребыванием в учреждениях образования связаны более 70 % времени его бодрствования. В то же время в этот период происходит наиболее интенсивный рост и развитие, формирование здоровья на всю оставшуюся жизнь, организм ребенка наиболее чувствителен к экзогенным факторам окружающей среды.

По результатам многих социологических опросов и исследований, чаще всего интерес молодых людей к их здоровью – далеко не самый приоритетный. В таких условиях разработка новых педагогических технологий, обеспечивающих воспитания культуры здоровья и заинтересованность у детей и подростков в физической культуре, заботе о своем здоровье, приобретает все большее значение.

У детей и подростков культура здоровья – это грамотность в вопросах здоровья, достигаемое в результате обучения, практического воплощения потребности вести здоровый образ жизни и в умении заботиться о своем здоровье.

Популяризация здорового образа жизни, который в последние время становится все более «модным трендом», существенно помогает молодым людям осознавать, что качество жизни напрямую связано с их здоровьем.

По данным Института возрастной физиологии РАО, школьная образовательная среда порождает факторы риска нарушений здоровья, с действием которых связано 20–40 % негативных влияний, ухудшающих здоровье детей школьного возраста. Исследования ИВФ РАО позволяют проранжировать школьные факторы риска по убыванию значимости и силы влияния на здоровье учащихся [6]:

1. Стрессовая педагогическая тактика;
2. Несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
3. Несоблюдение элементарных физиологических и гигиенических требований к организации учебного процесса;
4. Недостаточная грамотность родителей в вопросах сохранения здоровья детей;
5. Провалы в существующей системе физического воспитания;

6. Интенсификация учебного процесса;
7. Функциональная неграмотность педагога в вопросах охраны и укрепления здоровья;
8. Частичное разрушение служб школьного медицинского контроля;
9. Отсутствие системной работы по формированию ценности здоровья и здорового образа жизни.

В педагогической среде принято считать, что ответственность за сохранение и укрепление здоровья учащихся в школе должны разделять административные работники и специально подготовленные профессионалы. Но при рассмотрении всех случаев, связанных с рисками здоровья учащихся, выясняется, что в большинстве случаев их разрешение связано с практической работой учителей в ежедневном формате, а также напрямую связано с профессиональной деятельностью. И в таком случае преподавателю необходимо изыскивать время, а также иметь навыки, способствующие положительно влиять на сохранение и укрепление здоровья.

Основной формат в образовательном процессе – урок, и именно его проведение напрямую зависит от проводящего его преподавателя. И непосредственно во время урока учитель может определить его здоровьесберегающий потенциал и организовать обучение таким образом, чтобы этот самый потенциал реализовать.

Следует учесть, что умственное утомление на уроках является не следствием какой-либо одной причины (сложности материала или психологической напряженности), а определенным сочетанием, совокупностью различных факторов.

Таким образом, важнейшим элементом современной политики образования является формирование у детей и подростков потребности быть здоровым, вести здоровый образ жизни, быть ответственным за состояние своего здоровья.

Список литературы

1. Бутырская Е.В., Зайцева Л.М. Педагогические аспекты формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни у детей старшего дошкольного возраста // Учитель и время. – № 8. – 2013. – С. 9–14.
2. Вайнер Э.Н. Основы медицинских знаний и здорового образа жизни. – М.: КноРус, 2017. – 480 с.
3. Губогло З.И. Формирование культуру-ценностной мотивации здорового образа жизни, что нужно делать в школе для формирования мотивации здорового образа жизни? // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – № 6. – 2008. – С. 50–52.
4. Дорошенко А.Л., Соколов Е.Е. Основы здорового образа жизни. Факторы, определяющие здоровый образ жизни // Вестник Ивановского государственного университета. Серия: Естественные, общественные науки. – № 2. – 2011. – С. 36–41.
5. Назарова Е.Н. Основы здорового образа жизни: учеб. – М.: Academia, 2019. – 536 с.
6. Чукаева И.И. Основы формирования здорового образа жизни. – М.: КноРус, 2018. – 64 с.

Сведения об авторах

Аксютин З. А., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы, Омский государственный педагогический университет

Ананьина Л. Н., старший преподаватель, Удмуртский государственный университет; аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Андреева М. Ю., учитель-дефектолог, школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга

Андреева О. А., учитель, школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга

Асалханова М. В., кандидат искусствоведения, доцент, доцент кафедры культурологии и искусства, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, член Союза художников России

Байчорова Х. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры специального факультета, Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева Министерства обороны Российской Федерации

Бакариус М. С., обучающийся факультета истории и социальных наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Батурина И. В., старший преподаватель кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Бороненко Т. А., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Булат Р. Е., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Бульбанович С. В., старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Бурдакова О. П., кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Васильева М. А., учитель истории и обществознания, СОШ «ЦО «Кудрово»

Волошкина С. П., аспирант 2 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Выдро Е. И., воспитатель, детский сад комбинированного вида № 10 г. Всеволожска

Голанова А. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Голиков Р. А., начальник отдела информационных технологий; аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Голикова Е. И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Горелов И. П., доктор военных наук, кандидат исторических наук, профессор, профессор кафедры ОРП, Санкт-Петербургский университет МВД России

Горшкова Т. Ю., старший преподаватель кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Груздева М. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Давыдова С. А., студентка 2 курса факультета иностранных языков, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Дмитриев О. С., аспирант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Дудус А. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической подготовки, Санкт-Петербургский имени В. Б. Бобкова филиал Российской таможенной академии

Евсикова А. И., старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имени Главного маршала авиации А. А. Новикова

Ежова М. В., учитель биологии, СОШ «ЦО «Кудрово»

Елисеева Т. П., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Еремеев М. А., студент 3 курса факультета математики и информатики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Жевлаков Е. Г., кандидат педагогических наук, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Жернакова А. Н., ассистент кафедры психологии и педагогики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Жилина А. И., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Жукова О. Г., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Закутняя Т. В., кандидат педагогических наук, преподаватель, Гатчинский педагогический колледж им. К. Д. Ушинского

Зубарев Ю. М., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Иванова С. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Истомин Р. А., старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Кайсина А. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Капралова И. В., методист, Колледж банковского дела и информационных систем, Санкт-Петербург

Карандашов В. Д., доктор философских наук, профессор, Михайловская военная артиллерийская академия

Карпова В. В., кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Кивихарью И. В., кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики гимнастики, Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта

Кисляков Н. И., кандидат технических наук, доцент, Лужский институт (филиал) Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина

Клубникина С. А., доцент кафедры культурологии и искусства, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, член Союза художников России

Князева Т. Б., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры управления и профессионального образования, Ленинградский областной институт развития образования

Ковальчук И. С., заместитель директора по учебно-воспитательной работе, СОШ «ЦО «Кудрово»

Колесов В. И., доктор педагогических наук, кандидат экономических наук, профессор, профессор межфакультетской кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, магистр образования, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Заслуженный деятель науки и образования РАЕ, академик РАЕ, Лужский институт (филиал) Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина

Комиссарова Т. С., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социально-культурного сервиса и туризма, директор Научно-исследовательского института географии, экологии и природопользования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Коновалов Д. Е., кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Корнеев Г. Д., студент 5 курса факультета истории и социальных наук, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Королёв В. В., старший преподаватель кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Короткова Е. В., старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Кузьмина И. Е., кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

Кунаева Е. П., старший преподаватель кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Лаптева М. А., старший воспитатель, ГБДОУ № 99, Выборгский район Санкт-Петербурга

Лебедева И. А., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Лихачева М. Е., старший преподаватель, Военно-морская академия им. Адмирала Флота Советского Союза Н. Г. Кузнецова

Лопатин С. Б., преподаватель кафедры боевой, физической и тактико-специальной подготовки, Санкт-Петербургский университет Федеральной службы исполнения наказаний

Лустин С. И., доктор медицинских наук, кандидат педагогических наук, профессор, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Любова А. В., учитель-дефектолог, школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга

Майкова Н. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Малякова Н. С., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Мороз Т. Г., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий межфакультетской кафедрой гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, Лужский институт (филиал) Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина

Морозова М. И., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Нагымжанова К. М., доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой социально-гуманитарных наук и языковых дисциплин, Университет «Туран-Астана», г. Астана, Казахстан

Нечай А. А., старший преподаватель кафедры информатики и информационных систем, аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Никитина Е. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спортивно-массовой работы, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Николенко Г. Б., методист, ГБДОУ № 99, Выборгский район Санкт-Петербурга

Никуленкова Е. В., кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории России, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Никулин Л. В., кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ, Военный институт физической культуры

Ничагина А. В., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Ноздров П. А., преподаватель кафедры романо-германской филологии и лингводидактики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Нуждин В. А., старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Нуретдинов Р. И., старший преподаватель кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Овчинникова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Пальчикова И. Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Петров А. Ю., преподаватель, Санкт-Петербургский технический колледж

Петрова Т. Л., ведущий специалист, Комитет образования администрации Бокситогорского муниципального района Ленинградской области

Полищук В. П., преподаватель, Военно-морской политехнический институт

Полякова Л. С., студентка 3 курса факультета математики и информатики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Попова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Попова М. Н., учитель математики, школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга; аспирант кафедры теории и методики профессионального обучения, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Потоцкий А. В., аспирант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Пухова А. С., начальник отдела компетенций ЕКЦ управления по обеспечению деятельности единого контакт-центра, Отделение Пенсионного фонда Российской Федерации по Санкт-Петербургу и Ленинградской области

Радченко Г. В., ассистент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Рейнгардт М. В., старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Саватеева А. А., воспитатель, Сланцевский детский сад № 15 комбинированного вида, г. Сланцы, Ленинградская область

Сайкина Е. Г., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры гимнастики и фитнес-технологий, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Самсонова А. В., учитель-логопед, школа № 627 Невского района Санкт-Петербурга

Седых Н. В., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики адаптивной физической культуры, Волгоградская государственная академия физической культуры

Селиверстова Е. А., студентка 5 курса факультета истории и социальных наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Семенова Л. Н., кандидат исторических наук, доцент, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Сиялова И. А., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Скворцов А. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры естествознания и географии, научный сотрудник Научно-исследовательского института географии, экологии и природопользования, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Скляр А. А., студентка 3 курса факультета математики и информатики, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Скорохватова Г. В., кандидат педагогических наук, доцент, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Смирнова Ю. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Смолонская А. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Соколов Н. Ю., аспирант 1 курса, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Солдатова М. А., кандидат исторических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Соловьев О. Н., старший преподаватель, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Сомкин А. А., доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания, Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения

Сорокина Л. С., старший преподаватель кафедры физического воспитания и спортивно-массовой работы, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Софошин Д. С., старший преподаватель, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Тельменева В. И., воспитатель, детский сад комбинированного вида № 10 г. Всеволожска

Титовец С. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Тусеева Е. И., старший преподаватель кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Умнякова Н. Л., кандидат педагогических наук, доцент, инструктор по физической культуре, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Фарбей В. В., доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры методики обучения физической культуре и спортивной подготовки, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Федоркевич Е. В., доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Федорова О. Н., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Федотова В. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики и информационных систем, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Фотин М. А., мастер производственного обучения, Ижорский колледж

Фотина Т. П., мастер производственного обучения, преподаватель, Ижорский колледж

Хомяк Г. И., учитель-логопед, детский сад комбинированного вида № 10 г. Всеволожска

Хрусталева М. К., научный сотрудник НИЦ, Военный институт физической культуры

Червякова Е. Э., кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Чижов А. В., студент 5 курса факультета истории и социальных наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Яковлева Е. Л., студентка 1 курса магистратуры факультета истории и социальных наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

Яцевич Н. А., ассистент кафедры общей и прикладной психологии с курсами медико-биологических дисциплин и педагогики, Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет