

**СРЕДНЕЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**

ИЮНЬ

Издается с сентября 1995 г.

**ЕЖЕМЕСЯЧНЫЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ
И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ****ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР****А.А. Скамницкий**, доктор пед. наук, профессор**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА****И.П. Пастухова**, канд. пед. наук, доцент**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ**

П.Ф. Анисимов, руководитель дирекции по управлению и развитию кампуса Российского университета нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина, доктор экон. наук, профессор

О.И. Воленко, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

В.М. Демин, президент Союза директоров средних специальных учебных заведений России, директор Красногорского государственного колледжа, доктор пед. наук, профессор

В.М. Жураковский, академик Российской академии образования, зав. кафедрой Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета, доктор техн. наук, профессор

Е.Г. Замолоцких, первый проректор Московского психолого-социального университета, доктор пед. наук, профессор

А.И. Иванов, действительный член Академии педагогических и социальных наук, Международной педагогической академии, доктор пед. наук, профессор

В.Ф. Кривошеев, член-корреспондент Российской академии образования, доктор ист. наук

Е.А. Леванова, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

Г.П. Новикова, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, профессор, доктор психол. наук, доктор пед. наук

Л.Н. Ожигова, профессор Кубанского государственного университета, доктор психол. наук

А.Н. Рощин, сотрудник Института геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского Российской академии наук, канд. пед. наук

В.В. Рябов, член-корреспондент Российской академии образования, президент Московского городского педагогического университета, доктор ист. наук, профессор

С.Ю. Сенатор, профессор Московского педагогического государственного университета, доктор пед. наук

Г.П. Скамницкая, профессор, доктор пед. наук

С.Н. Толстикова, профессор Московского городского педагогического университета, доктор психол. наук

Ю.В. Шаронин, проректор по развитию Пушкинского государственного естественно-научного института, доктор пед. наук, профессор

Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Минобрнауки РФ журнал «Среднее профессиональное образование» включен в перечень рецензируемых научных изданий, который вступил в силу с 01.12.2015 г. (письмо Минобрнауки РФ от 01.12.2015 № 13-6518 «О перечне рецензируемых изданий», Решение ВАК Минобрнауки РФ от 25.10.2017 № 2-пл/2 «О дальнейшей оптимизации перечня рецензируемых научных изданий...», сайт ВАК: <http://www.vak.ed.gov.ru/>).

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия, регистрационный номер ФС 77–22276.

Сайт: <http://www.portalspo.ru>

E-mail: redakciya_06@mail.ru

Содержание

Проблемы и перспективы		Психология и педагогика	
Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения – Е.Н. Леонович, Т.А. Ершова3		Психологические аспекты проведения занятий в интерактивной форме – М.М. Богданова, О.М. Кузеванова, С.Ю. Шевелев 36	
Компетентностный подход в обучении		Психологические основы методики обучения пунктуации – Л.С. Трегубова, Д.В. Дерюгова, С.В. Колотушкина 38	
Реализация компетентностно-ориентированного подхода в воспитательном процессе Белгородского индустриального колледжа – О.А. Шаталов7		Научно-методическая работа	
Дополнительное образование		Подготовка учителя к обучению младших школьников орфографии – Т.А. Ершова 43	
Программа повышения квалификации методистов в условиях внедрения ФГОС по ТОП-50 – Л.Н. Казакова, А.В. Полякова ... 12		Применение андрагогического подхода в обучении студентов – Е.В. Алябьева, Д.В. Коханенко, О.Ф. Кунгурова, С.Ю. Шевелев 46	
Научно-исследовательская работа		Вопросы воспитания	
Начальное профессиональное образование как индикатор развития тяжелой индустрии – С.А. Тютюков, С.Н. Меньшикова 17		К вопросу об организации семейного досуга в учреждениях дополнительного образования – А.А. Науменко, И.М. Костерева 49	
Процесс формирования у школьников социальной успешности – Г.Н. Павлова, Е.И. Сухова 22		Социально-экологическое воспитание учащихся в системе СПО – В.С. Шилова 53	
В помощь педагогу		Формирование исторической памяти подрастающего поколения (на основе событий военной истории России XX века) – А.А. Богданова 55	
Приемы и механизмы эффективного педагогического общения – И.В. Рыжкова, О.В. Кулагина, Г.В. Левченко 26		Аннотации58	
Становление исполнительского искусства на медных духовых инструментах в России – Н.А. Токарев 29			

ПОСТРОЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА НА ОСНОВЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАЗНОУРОВНЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

*Е.Н. Леонович, профессор,
доктор пед. наук,
Т.А. Ершова, аспирант
(Московский городской
педагогический университет)*

Характер преобразований, происходящих в настоящее время в России, затрагивает различные сферы деятельности человека, в том числе и сферу среднего и высшего педагогического образования. В этой связи должна создаваться качественно новая образовательная система, способная моделировать и воспроизводить в действительности все богатство явлений и связей материальной и духовной жизни общества, система, направленная на интеллектуальное и духовно-нравственное развитие личности.

Становление такой образовательной системы во многом зависит от содержания культурного опыта, который сохраняется, обогащается и передается учащимся, а также от степени активности самой личности в деятельности. Именно в такой системе должен быть подготовлен учитель Школы будущего [4, с. 24].

Подходя к данному вопросу с иных позиций, следует отметить необходимость повышения качества образования как условие полноценного развития современного российского общества.

Качество образования в педагогике чаще всего понимается как некая мера соответствия получаемых в образовании результатов и предъявляемых к ним требований. Но каковы эти требования, откуда они берутся и какими в итоге должны быть интегральные характеристики качества образования? По этим вопросам в позициях ученых и практиков обнаруживаются принципиальные различия, обусловленные разным пониманием назначения, сути и целей образования.

Широко распространен взгляд на образование как на способ и процесс передачи знаний, умений и навыков. С позиции такого понимания образования его цели определяются исходя из «социального заказа». Качество образования в данной системе признается высоким, если его результаты соответствуют требованиям, которые в данное время предъявляются к нему со стороны практики. Этот подход к качеству образования является подходом «от потребителя». Такая позиция прогрессивна для сферы материального производства, однако применительно к образованию она соответствует устаревшим взглядам.

В настоящее время в сфере образования широко распространяются идеи деятельностного подхода. Суть его состоит в том, что образование рассматривается не только как способ передачи знаний, умений и навыков, но и как способ развития самой личности. Личность при этом рассматривается как субъект творческой деятельности. Такое понимание предполагает, что процесс формирования учащегося как субъекта деятельности составляет главную линию его развития.

Деятельностный подход требует:

- признания самоценности личности;
- создания условий для развития ее познавательных способностей, удовлетворения и развития познавательных потребностей, формирования продуктивной познавательной деятельности, которую отличает

высокая степень активности, мотивации, самостоятельности;

- обеспечения объективного контроля и самоконтроля знаний, а также умений применять знания в нестандартных ситуациях;
- целесообразности в использовании продуктивных методов, форм и средств обучения и др.

Именно при таком подходе возможна подготовка учителя, способного переносить описанные выше идеи в практику школы. Современный учитель должен осознавать, что качество образования определяет не столько процесс усвоения знаний, умений и навыков, сколько процесс становления школьника как субъекта разнообразных видов и форм разумной человеческой деятельности. Актуальными оказываются не только вопросы отбора содержания образования, организации и управления процессом усвоения знаний, но и вопросы развития способностей школьников к различным видам деятельности, высшим уровнем которой выступает продуктивная деятельность.

В научном рассмотрении любой человеческой деятельности и практических действий по ее формированию важнейшую роль играет методологическое обеспечение, что требует обращения к общей теории деятельности. Согласно общей теории деятельность есть практическое преобразование человеком объективного мира, и изменение самого деятельного субъекта происходит в процессе конкретных деятельностей, которые выделяются по критерию побуждающих их мотивов. Внутри деятельности вычленяются действия – процессы, подчиняющиеся целям, и операции – способы осуществления действий, соотносящиеся с условиями их выполнения.

Учебная деятельность школьника выступает одной из разновидностей деятельности человека, порождаемой особой потребностью, направленной на преобразование деятельного субъекта, на его самоизменение в процессе учения [2, с. 135–139]. Разрабатывая положения общепсихологической теории деятельности, *Д.Б. Эльконин*, *В.В. Давыдов*, *А.К. Маркова* и другие подчеркивают, что учебная деятельность по своей структуре повторяет, воспроизводит строение любой разумной деятельности человека.

При самом общем рассмотрении структуры деятельности человека они выделяют в ней три основных звена: мотивационно-

ориентировочное, центральное (рабочее, исполнительское) и контрольно-оценочное.

Эта базовая модель, как считает *В.В. Давыдов*, в каждом конкретном случае исследования должна быть соответствующим образом развернута, исходя из характерных особенностей вида деятельности. При интерпретации данной схемы применительно к учебной деятельности выделяются следующие структурные компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-ориентировочный, действенно-операционный, организационно-планирующий и контрольно-оценочный.

Большая часть работ по данной проблеме посвящена изучению, как правило, какого-либо одного структурного компонента учебной деятельности. Бесспорно, все эти направления актуальны и нуждаются в углубленной разработке, однако в их раздробленности исчезают полнота и целостность, которые изначально присущи деятельности. Учебная познавательная деятельность должна изучаться и формироваться в структурном единстве всех ее компонентов. Включение различных аспектов анализа деятельности в целостное представление о ней задает системный подход, основные положения которого ориентированы на интегративные процессы, на синтез целого.

Системный подход формируется из представлений о системе. Понятие «система» всегда соотносится с представлением о целом. Целое не всегда можно развернуть во всем его содержании, поэтому в результате анализа выделяют части целого или элементы. К принципам, определяющим способы расчленения изучаемого объекта, относятся:

- а) выявление зависимости каждого элемента от его места и функций в системе-целостности;
- б) исследование механизма взаимозависимости элементов в системе-целостности;
- в) изучение характера иерархичности системы и др. (*Е.Л. Белкин*, *М.Р. Кудаев*).

Систему можно определить как совокупность элементов определенного рода, взаимосвязанных, взаимодействующих между собой и входящих в систему-целостность. Каждый элемент системы выполняет свое функциональное назначение, если непосредственно взаимодействует со всеми другими элементами.

Особо подчеркнем, что в системе можно выделить такие взаимосвязи, которые более всего влияют на объединение отдельных элементов в систему-целостность. Поскольку цель подчиняет себе функционирование всех элементов системы-целостности, то именно к таким связям относятся целевые связи.

Учебную деятельность нельзя свести ни к одному из компонентов: полноценная учебная деятельность всегда есть их единство и взаимопроникновение. Такое понимание отличается от бытующего еще в практике расширительного понимания учебной деятельности как любого процесса приобретения знаний, умений и навыков.

Учебная деятельность формируется не одновременно, а проходит в своем развитии ряд последовательных этапов с характерными для них условиями, поднимаясь на новый уровень. Поэтому программа формирования учебной деятельности должна состоять из последовательных этапов с соответствующими целями и задачами. Данные этапы и составляют систему учебной деятельности.

Вслед за профессором *В.П. Беспалько* мы можем выделить четыре уровня (этапа) учебной деятельности.

1. **Уровень идентификации** (учащийся только различает объекты изучения).
2. **Уровень репродукции** на основе памяти. В современной науке для данного уровня выделяют воспроизводящую активность (рецепция и репродукция), которая характеризуется стремлением учащихся понять новое явление, дополнить и воспроизвести знания, овладеть способом их применения по образцу.
3. **Уровень умения** применять усвоенную информацию и получать новую на основе использования усвоенного образца деятельности. Для данного уровня свойственна интерпретирующая активность (репродукция с элементами продукции), которая характеризуется более высокой устойчивостью волевых усилий, проявляющихся в стремлении учащегося к проникновению в сущность явления, к познанию связей между явлениями, к самостоятельному поиску путей решения поставленных задач при затруднениях.

4. **Уровень трансформации** позволяет ориентироваться в новых ситуациях и вырабатывать новую, принципиально отличную от прежних, программу действий. Его отличает творческая активность (продукция), которая характеризуется стремлением учащихся применить имеющиеся знания в новой ситуации, т.е. перенести знания и способы деятельности в новые условия. Характерной особенностью этого уровня считается проявление высоких волевых качеств, упорство и настойчивость в достижении цели, широкие и стойкие познавательные интересы (*Г.Б. Хлыбова*).

Разноуровневое обучение здесь может пониматься как разработка и реализация разноуровневых самостоятельных работ для учащихся при осуществлении подходов индивидуализации и дифференциации. Целью системы учебной деятельности является формирование у учащихся деятельности третьего, а затем четвертого уровней.

Каждому уровню соответствуют свои выше-названные аспекты: мотивационно-целевой, содержательно-ориентировочный, действенно-операциональный, организационно-планирующий и контрольно-оценочный.

С субъективной стороны, обучение на двух последних уровнях должно включать следующие цели:

- а) общее развитие познавательных способностей (мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения);
- б) формирование мотивации, потребностей, интересов;
- в) привитие навыков к самообразованию и др.

Познавательную деятельность следует рассматривать как программу и ее реализацию. В процессе обучения должно происходить «улучшение» работы программы, связанное с освоением учащимися способов продуктивной деятельности.

Активное формирование познавательной деятельности осуществляется в таких дидактических ситуациях, когда познавательные способности подвергаются интенсивной тренировке. Примеры таких ситуаций можно найти в современной педагогической литературе [1; 3].

Поскольку познавательная творческая деятельность относится к высшим духовным на-

слаждениям, то поиск удовлетворения в ней может считаться важным внутренним мотивом развития и формирования личности.

Познавательная деятельность, в которой реализуются такие потребности, всегда имеет яркую эмоциональную окраску, что определяет тесную связь между интересами школьников и позитивной мотивацией.

Важную роль при этом играет потенциально активная среда, которая не может по своей инициативе вступить во взаимодействие с человеком, но человек, вступив в такое взаимодействие, получает ответную реакцию, соответствующую характеру среды. Так осуществляется процесс вхождения школьника в среду, управляемый педагогом и подчиняющийся законам функционирования среды.

Значимым фактором формирования активной познавательной деятельности является создание ситуаций для самовыражения. Такие ситуации возникают, если общение в группе происходит в условиях психологической совместимости и комфортности, если проявляется постоянный взаимный интерес к различным видам деятельности, если школьники поощряются к обмену своими впечатлениями и знаниями о разных сторонах действительности.

В целом мы можем сделать вывод о том, что познавательная деятельность третьего и четвертого уровней есть творческая учебная деятельность, проблемная по форме предъявления материала, практическая по способу его применения, интеллектуально нагруженная по содержанию, самостоятельная по характеру добывания знания, протекающая в условиях постоянного конкурса мнений, предложений и т.д.

Учет названных психологических и педагогических факторов позволит учителю эффективно управлять формированием познавательной деятельности школьников, повышать эффективность и качество школьного образования при реализации принципа научности в построении образовательных технологий [5, с. 81].

Литература

1. *Десяева Н.Д.* Как я обучаю решению поисковых задач на уроках морфологии // Русский язык в школе. 1986. № 5.
2. *Ершова Т.А.* К вопросу формирования учебно-познавательной деятельности младших школьников // В сб.: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте требований ФГОС НОО и ФГОС ВО / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. М.: Экон-Информ, 2015.
3. *Калинченко А.В.* Подбор дифференцированных заданий в зависимости от характера деятельности учащихся // Начальная школа. 2013. № 5.
4. *Леонович Е.Н.* Основы проектирования школы будущего // Аксиома: актуальные аспекты гуманитарных наук. 2017. № 1 (5).
5. *Леонович Е.Н., Серебренникова Ю.А.* Реализация принципа научности при построении образовательных технологий в системе профессиональной подготовки учителя // в сб.: Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте педагогической инноватики: материалы Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов / сост. и отв. ред. Т.И. Зиновьева. М.: Экон-Информ, 2016.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БЕЛГОРОДСКОГО ИНДУСТРИАЛЬНОГО КОЛЛЕДЖА

*О.А. Шаталов, директор
Белгородского индустриального
колледжа*

Одним из ведущих преобразований в системе российского профессионального образования является введение федеральных государственных образовательных стандартов на всех этапах обучения, обусловленное возрастающей необходимостью подготовки выпускников к работе в высокотехнологичном мире, где каждый должен быть конкурентоспособным. В связи с этим все более актуальной становится компетентностная ориентация образовательного процесса, что влечет за собой модернизацию системы образования, в том числе – среднего профессионального [2].

Сегодня, после многолетнего забвения, среднее профессиональное образование становится востребованным, количество обучающихся в учреждениях СПО растет, значительно повышается их общий уровень. В ходе «прямой линии» Президент России *В.В. Путин* ответил на вопрос о ранней профориентации молодежи: «Подготовка профессиональных кадров, особенно в сфере производства, является одним из ключевых элементов роста на ближайшее время, потому что само производство усложняется, и, конечно, нам нужны прежде всего высококвалифицированные рабочие кадры» [4].

На VI Всероссийском форуме рабочей молодежи *В.В. Путин* отметил, что сегодня нужны те, «кто понимает, что такое современное производство, как оно устроено. Нужны люди, которые понимают, что такое программирование, робототехника. Это сложный вид деятельности, но без того, чтобы овладеть всеми этими зна-

ниями и навыками, нам, конечно, не решить серьезных вопросов, которые стоят перед нашей страной» [8].

Соответственно, возрастают требования к личным качествам выпускника средней профессиональной организации, который должен быть не только высококвалифицированным специалистом, но и личностью со сформированными социальными компетенциями. Будущий специалист должен постоянно стремиться к саморазвитию, к самосовершенствованию и быть высоко-нравственной личностью.

Концепция компетентностного подхода, который положен в основу воспитательной работы в Белгородском индустриальном колледже, предполагает продуктивное развитие обучающихся, расширение возможностей для формирования полноценной личности каждого из них, а также адаптации в современном обществе. Мы основываемся на идее о том, что источник развития находится в самом юном человеке, его субъективном опыте. Преподаватель же при этом является лишь организатором образовательного процесса, консультантом.

Понятие компетентности является более широким, чем знания или умения, поскольку компетентность включает в себя знания, умения, учебный и жизненный опыт, ценности, интересы, которые самостоятельно реализуются учащимся и используются им в определенной конкретной ситуации. Знания составляют основу компетентности. Используя компетентностный подход и совершенствуя на его основе образовательный

процесс, мы стремимся к тому, чтобы научить студентов применять полученные знания и умения в конкретных жизненных ситуациях. Ведь известно, что данный подход предполагает четкую ориентацию на будущее, которая заключается в возможности построения своего образования с учетом успешности в личной и профессиональной деятельности [2].

Отметим также, что компетенция проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации, а также в мотивации на непрерывное образование.

Компетентностный подход требует общекультурной и профессиональной подготовки молодежи, ориентации образования на развитие личности, ее рост. В трудах по данной проблематике неоднократно отмечалось, что в современных условиях именно личностные качества специалиста определяют его профессиональную мобильность, обеспечивают возможность принятия осмысленного решения в различных жизненных ситуациях, в межличностных конфликтах, развивают способность к оценке пределов своей активности, ответственное отношение к здоровью и др.

Компетентностно-ориентированный подход позволяет нам рассматривать процесс образования как формирование умения решать проблемы независимо от их сложности, опираясь на имеющиеся знания. Акценты делаются на результате образования, в качестве которого рассматривается не усвоение информации, а способность человека самостоятельно действовать в различных проблемных ситуациях [9].

Глоссарий ФГОС СПО, определяя понятие «общие компетенции», представляет их как «универсальные способы деятельности, общие для всех (большинства) профессий и специальностей, направленные на решение профессионально-трудовых задач и являющиеся условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда» [7].

Мы придерживаемся следующей позиции: чтобы сформировать выпускника, компетентного во всех значимых сферах профессионального образования и собственно жизнедеятельности, повысить качество его подготовки, необходимо применять активные методы и формы обучения, инновационные технологии, современные

технические средства обучения, используя познавательную, коммуникативную и личностную активность обучающихся.

Для формирования у обучающихся некоторых важных компетенций, преподаватели Белгородского индустриального колледжа активно применяют игровые имитационные методы, среди которых чаще всего используется такой вид работы, как мозговой штурм (например, заседание клуба молодого избирателя).

Это свободная форма дискуссии, что позволяет быстро включить в работу всех членов группы. Она дает хорошие результаты там, где требуется генерация разнообразных идей, их отбор и критическая оценка. Принимаются и одобряются все высказанные идеи. Здесь больше ценится количество выдвинутых идей, чем их качество. Идеи могут высказываться без обоснования. Данный вид работы вполне позволяет обучающимся организовывать собственную деятельность, определять методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, а также решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях (ОК-1, ОК-3).

Применение деловых игр – имитационных, операционных, ролевых – предполагает обычно создание нескольких команд, которые соревнуются друг с другом в решении задачи. Например, команды могут изображать предприятия, конкурирующие в области обеспечения населения какой-либо продукцией, или политические партии, стремящиеся во время выборов в парламент приобрести наибольшее количество голосов избирателей. Здесь требуются не только знания и навыки, но и умения работать в команде, находить выход из неординарных ситуаций и пр. Подобная работа позволяет учащимся овладеть навыками работы в коллективе и команде, обеспечивая ее сплочение, а также эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями (ОК-6), ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий (ОК-7).

Среди всех применяемых педагогическим коллективом методов особо хотелось бы отметить метод проектирования, который с успехом используется и в учебном, и в воспитательном процессе колледжа. С помощью данного мето-

да студенты учатся понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес (ОК-1), осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, профессионального и личностного развития (ОК-4), использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности (ОК-5) и т.п.

Метод проектов, используемый в образовательном процессе колледжа, позволяет решить проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов (экологический клуб, военно-патриотический клуб «Легион.31», волонтерский отряд «Татьяна» и т.п.).

Уделяя много внимания воспитательно-образовательному процессу, мы разработали специальную концепцию, которая основана на программе «Сотрудничество».

Сама программа создана на основе постулатов педагогики сотрудничества, главной идеей которой является учение без принуждения. Согласно педагогике сотрудничества личностная мотивация школьника носит определяющий характер для всего обучения. Лишь естественный интерес может стать основой успешного обучения. Создавая творческую атмосферу на каждом занятии, педагоги привлекают учащихся к активной работе. Таким образом происходит превращение ученика из объекта обучения и воспитания в субъект, что позволяет учащемуся познавать новое через собственные действия, осмысливая при этом необходимость последних [3].

Цель воспитания ориентирована на развитие компетентной личности, способной и готовой к обучению в течение всей жизни, мотивированной на личностный рост и профессиональную карьеру, социально адаптированной в профессиональном сообществе колледжа и отрасли, конкурентной на рынке труда.

Поставленная нами цель реализуется через следующие задачи.

1. Формирование у обучающихся системных знаний по предметам при одновременном повышении мотивации к обучению и подготовке их к осознанному подходу к профессии.

2. Формирование жизненно значимых знаний и умений, социальных компетенций, коммуникативных навыков, обеспечивающих адаптацию в социальной среде.
3. Формирование патриотического сознания, способствующего развитию личности, обладающей качествами гражданина – патриота Родины.
4. Реализация системы мероприятий по формированию здорового образа жизни, высокофункциональных стратегий поведения и личностных ресурсов, препятствующих злоупотреблению наркотическими и другими психоактивными веществами.
5. Формирование способности к самоопределению и саморазвитию, навыков взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, активного социального взаимодействия без ущемления прав и свобод другой личности.

В программе «Сотрудничество» нами выделен ряд подпрограмм, каждая из которых имеет собственную цель и в принципе может использоваться автономно на тех или иных этапах воспитательной работы. Но мы считаем, что программа должна использоваться в комплексе, т.к. «выпадение» одной из подпрограмм нарушит систематичность и целостность всей воспитательной работы.

Итак, нами выделены следующие подпрограммы.

«Родина – Россия – Белгородский край». Ее цель – формирование патриотического сознания: решение задач, способствующих развитию личности, обладающей качествами гражданина-патриота. Здесь формируется компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, направленная на развитие и реализацию патриотических и духовно-нравственных качеств учащихся.

«Создай себя сам». Целью данной подпрограммы является создание условий для психологического самосовершенствования, обеспечение психологического благополучия личности. В этой подпрограмме вырабатывается компетентность, с помощью которой студенты учатся брать на себя ответственность за работу членов команды, выполнять должностные обязанности.

«Человек – имя тебе» подразумевает воспитание нравственности на основе общечеловеческих ценностей, профилактику правонарушений в студенческой среде, формирование толерантного сознания. Достигаются эти цели через развитие ключевых социальных компетенций, а именно через умение правильно использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, а также делать аргументированные выводы.

«Я люблю тебя, жизнь» – подпрограмма, направленная на обучение самостоятельному решению проблем, оценке рисков и принятию решения в нестандартных ситуациях. Глобальная цель данной подпрограммы – профилактика злоупотребления психоактивными веществами среди студентов и создание здоровьесберегающего образовательного пространства.

Весь комплекс действий в этой подпрограмме направлен на то, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития.

«Профессионал» – подпрограмма, призванная формировать конкурентоспособного специалиста. Здесь важны компетенции, относящиеся к профессиональной деятельности человека. Личность учится понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

«Я – лидер» – актуальная и востребованная подпрограмма, направленная на создание в колледже студенческого самоуправления, которое строится на общечеловеческих принципах демократии, гуманности, гласности, открытости. Данная подпрограмма направлена на развитие компетенции принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами.

Реализация указанных подпрограмм направлена на создание в колледже единого образовательного пространства, основой которого является разделяемая всеми субъектами образования единая система ценностных ориентаций. Добиться этого преподавателям колледжа помогают и активные методы воспитания. «Во всех формах внеурочных мероприятий функцию формирования общих компетенций выполняют инновационные методы обучения и воспитания, которые должны быть ориентированы

не на знание, а на деятельностный подход. Они должны быть направлены на воспитание творческой активности и инициативы студентов» [1]. Описанная нами программа «Сотрудничество» и указанные подпрограммы как органические ее части убедили нас в этом.

Стоит отметить и материальную базу колледжа, которая позволяет проводить разноплановую воспитательную работу. В колледже имеются: спортивный зал площадью 518,0 м², тренажерный зал, спортивный зал площадью 618,7 м², спортивный зал площадью 168 м², бассейн площадью 438,7 м², стрелковый тир площадью 310,2 м², актовый зал площадью 138,7 м², радиорубка для вокалистов. Всего в колледже действуют 15 творческих кружков и спортивных секций.

Около 500 обучающихся ежегодно принимают участие в различных конкурсах, спортивных соревнованиях и олимпиадах. Результативность участия воспитанников колледжа в творческих конкурсах, конкурсах профмастерства, олимпиадах и спортивных соревнованиях представлена на диаграмме.

Однажды Дж. Равен заметил, что компетентность – это жизненный успех в социально значимой области [5]. Обратившись к компетентностно-ориентированному подходу, мы сознательно пошли на обновление образовательного процесса, которое включало в себя планирование, разработку и создание целого комплекса документации, в том числе и учебно-методической, а также необходимых и эффективных средств обучения для использования их в рамках времени и содержания, определяемых образовательной программой.

Таким образом, компетентностно-ориентированный подход в воспитательном процессе колледжа направлен на самореализацию студентов в творческой деятельности, на формирование умения рефлексировать, что является одной из значимых современных тенденций в развитии образования.

Литература

1. Компетентностный подход. Инновационные методы и технологии обучения: учеб.-метод. пособие / сост. Н.В. Соловова, С.В. Николаева. Самара: Универс групп, 2009.

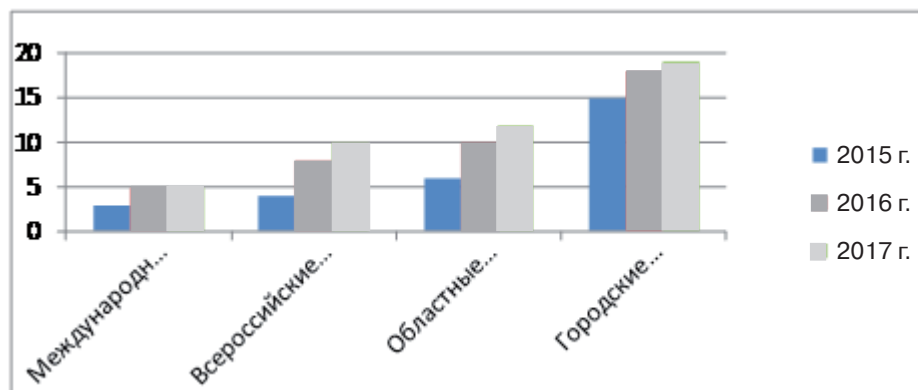


Диаграмма 1. Успехи обучающихся колледжа за 2015–2017 гг.

2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Методологический семинар «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Педагогика сотрудничества. URL: <http://paidagogos.com/?p=4291>
4. РИА «Новости». URL: <https://ria.ru/society/20150416/1058907027.html>
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.
6. Рахматуллина Р.Ф., Кубракова О.Н., Фахретдинова М.Н. Научно-методическое сопровождение формирования общих компетенций обучающихся при освоении основной профессиональной образовательной программы в учреждении среднего профессионального образования: теоретическая разработка. Ульяновск, 2013.
7. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / авт.-сост. В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина. URL: http://firo.ru/?page_id=985
8. Стенографический отчет о пленарном заседании VI Всероссийского форума рабочей молодежи. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/page/8>
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕТОДИСТОВ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ПО ТОП-50

*Л.Н. Казакова, зав. кафедрой,
канд. пед. наук,
А.В. Полякова, доцент,
канд. пед. наук
(Нижегородский институт
развития образования)*

Актуальность курса повышения квалификации для методических работников обусловлена новыми подходами к организации содержания образовательной деятельности в системе профессионального образования, связанными с введением ФГОС по ТОП-50. Одним из приоритетных направлений в системе развивающегося профессионального образования стало обновление содержания, форм и методов подготовки специалистов на основе компетентностного подхода. Введение ФГОС нового поколения повлекло за собой изменение отношения к результатам обучения и, соответственно, к формам и методам их измерения. Если ранее оценка результатов обучения была представлена исследованием уровня знаний, умений и навыков обучающегося, то сегодня оценка результатов освоения вида профессиональной деятельности носит комплексный, интегративный характер и определяется степенью сформированности общих и профессиональных компетенций выпускника.

Реализация ключевого принципа, заложенно-го во ФГОС, – ориентация на цели, значимые для сферы труда, требует адекватной и своевременной разработки новых и переработки имеющихся правовых, организационных, методических и информационных ресурсов. Методическая служба образовательного учреждения, ориентированная на разработку учебно-методического комплекса сопровождения ФГОС по ТОП-50, должна

гибко реагировать на запросы рынка образовательных услуг. Чтобы эффективно, рационально и своевременно решать методологические, методические и профессионально-педагогические задачи, возникающие в процессе инновационной деятельности, методическая служба должна соответствовать запросам и потребностям региональной системы профессионального образования, а методист – отвечать требованиям, предъявляемым к нему в условиях реализации компетентностной модели профессионального образования.

Ключевой фигурой изменений становится как сам педагог, так и специалист методической службы, осуществляющие подготовку или активно способствующие подготовке нового поколения рабочих и специалистов для развивающихся отраслей экономики России. Кроме предметно-профессиональных знаний от специалистов методических служб и педагогических работников системы профессионального образования требуются специальные педагогические, методические, методологические, научно-исследовательские, опытно-экспериментальные, инновационные умения и навыки. Компетентность специалиста методической службы определяется теми функциональными задачами, которые методист реализует в процессе своей деятельности. А оценка профессиональной деятельности специалиста методи-

ческой службы является основой для установления соответствия уровня его квалификации требованиям, предъявляемым к первой или высшей квалификационной категории в соответствии с новым Порядком аттестации.

Таким образом, актуальность разработки программы курса повышения квалификации для методистов системы СПО обусловлена необходимостью решения задач, сформулированных перед системой дополнительного профессионального образования федеральными и региональными программами развития российского образования в условиях его системных изменений.

Программа курса направлена:

- на освоение специалистами методических служб ГБПОУ в условиях внедрения ФГОС по ТОП-50 приемов и технологий организации методической работы, позволяющих повышать их педагогический и методический образовательный потенциал, развивать профессиональные и общие компетенции, работать с информационными ресурсами и интерактивными технологиями;
- «укрупнение знаний» в области инновационной методической, методологической и педагогической деятельности, конструирование содержания обучения методистов в виде отдельных блоков в соответствии с принципами системности, логичности и научности;
- оптимальное сочетание содержания, форм и технологий изложения материала как необходимое условие преодоления противоречий между научностью и доступностью, а также доходчивость изложения.

Критерии успешного освоения программы

Слушатель должен знать:

- основные нормативно-правовые документы, обеспечивающие деятельность методической службы в современных условиях;
- требования к планирующей документации методической службы ОУ;
- основные направления и разнообразные формы индивидуальной и коллективной методической работы;
- систему работы педагогического коллектива по единой методической теме (ЕМТ);

- требования к УМК по профессии (специальности) в соответствии с ФГОС нового поколения, ФГОС по ТОП-50;
- современные подходы к оценке качества подготовки специалистов нового поколения, основанной на компетентностном подходе;
- технологии обобщения эффективного педагогического опыта;
- методы и способы развития профессиональной культуры педагога.

Слушатель должен уметь:

- формировать профессиональные и общие компетенции педагогических работников образовательного учреждения;
- использовать информационные и компьютерные технологии;
- реализовывать современные формы организации индивидуальной и коллективной методической работы;
- проектировать планирующую и учебно-программную документацию, создавать УМК профессий (специальностей);
- обобщать эффективный педагогический опыт и публично его представлять;
- разрабатывать программы развития методической службы.

Реализация программы предполагает учет следующих дидактических принципов.

1. *Принцип научности:* соответствие применяемых технологий современным теоретическим разработкам в области профессионального образования.

2. *Принцип актуальности:* ориентация на разработку содержания повышения квалификации в соответствии с новыми нормативными документами Министерства образования и науки РФ, Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области и другими документами, обеспечивающими деятельность методических служб.

3. *Принцип мобильности и оперативности обновления:* разработка содержания учебных материалов и алгоритмов деятельности на основании запросов и потребностей специалистов методических служб ГБПОУ СПО.

4. *Принцип компетентностного подхода:* ориентация на профессиональные и общие компетенции и сформированный педагогический опыт специалистов системы профобразования.

Цели и задачи реализации программы

Основной целью повышения квалификации специалистов методических служб системы профессионального образования, зам. директоров по НМР, методистов, заведующих методическими кабинетами, председателей ПЦК (МО/МК) является повышение уровня их методической и методологической культуры в условиях введения ФГОС, создание условий для саморазвития личности.

В результате обучения слушатели должны быть подготовлены к практической работе в профессиональных образовательных учреждениях, быть компетентными в реализации ФГОС по ТОП-50, уметь обобщать эффективный педагогический опыт и способствовать более качественной подготовке выпускников. Поэтому перед ними стоят следующие задачи:

- 1) сформировать представление о качественных характеристиках современного специалиста методической службы профессионального образования, о возможностях личного самосовершенствования и саморазвития для эффективной и высококвалифицированной работы, о способах продвижения и карьерном росте в профессиональном сообществе;
- 2) освоить базовые методические и методологические знания, понятия и законы, связанные с процессами профессиональной идентификации и развития личностного потенциала;
- 3) сформировать практические навыки самообразования, саморазвития, самореализации, саморефлексии, способствующие становлению профессиональных и общих компетенций;
- 4) закрепить полученные знания в процессе практических занятий: семинаров, тренингов, ролевых игр, организационно-деятельностных игр (ОДИ), выездных занятий в ресурсные центры и учреждения региональной образовательной системы.

Структура курса

1. Методическая служба ГБПОУ СПО в условиях введения ФГОС по ТОП-50 (в объеме 24 часов, в том числе 4 часа лекций, 20 часов практико-ориентированных занятий слушателей).

2. Основные направления индивидуальной и коллективной методической работы в ГБПОУ (в объеме 26 часов, в том числе 4 часа лекций, 22 часа практико-ориентированных занятий слушателей).
3. Развитие методического и педагогического мастерства в структуре педагогической культуры (в объеме 22 часов, в том числе 2 часа лекций, 14 часов практико-ориентированных занятий, 6 часов – выездное занятие в ресурсный центр профобразования региона).

Технологии и формы организации образовательного процесса

Процесс обучения слушателей включает следующие виды учебно-познавательной деятельности: лекции, практические занятия, тренинги, ОДИ, семинары-практикумы. Предусмотрен обмен опытом работы слушателей в интерактивной форме. Оценка уровня подготовленности слушателей осуществляется в форме входной, текущей и выходной диагностики. Итоговый контроль по каждому из разделов курса предусмотрен в форме зачета, ежедневной рефлексии слушателей по предложенной карте-схеме. Учебный план предполагает организацию индивидуальных консультаций слушателей в объеме четырех часов.

Общие требования к итоговой аттестации

Итоговая аттестация специалиста методической службы ГБПОУ по окончании процесса обучения направлена на определение уровня сформированности базовых приращений личности специалиста в способах представления собственного методического опыта, в навыках аналитической, диагностической и проектной деятельности, а также в способах публичного представления эффективного методического опыта профессиональных достижений с презентацией.

Текущий контроль при обучении методистов осуществляется в форме самоконтроля слушателя на основе разработанных анкет, опросников, карт наблюдений, рабочих тетрадей. По каждому разделу курса проводится зачет в соответствии с нормативами времени, предусмотренными для данного вида деятельности.

По окончании курса обучения планируется публичная защита выпускной квалификационной работы методиста (из опыта практической работы слушателя). Методические рекомендации к выпускной квалификационной работе предложены автором программы повышения квалификации.

Учебно-методические материалы для слушателя

1. Программа повышения квалификации: «Основные направления и содержание деятельности методической службы в образовательной организации СПО в условиях внедрения ТОП-50».
2. Методические рекомендации к выпускной квалификационной работе.
3. Рабочие тетради для слушателей.
4. Конспекты лекций с презентациями по каждой теме.
5. Диагностические материалы (анкеты входного, текущего и итогового контроля, тестовые материалы).
6. Список рекомендуемой литературы.

Данный учебно-методический комплекс позволит специалистам методических служб образовательных учреждений подготовиться к инновационной деятельности в условиях внедрения ФГОС по ТОП-50, успешно реализовать новый Порядок аттестации педагогических кадров, «Закон об образовании в Российской Федерации» и будет способствовать созданию условий для саморазвития и самореализации слушателей. Повышение квалификации по данной программе с использованием методического комплекса поможет руководителям образовательных учреждений добиться более эффективной организации методической работы в ГБПОУ.

Литература

1. Алдакаева Н.Г. Корпоративное обучение как одна из форм методической работы // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2009. № 6.
2. Витенко В.Н. Педагогическое и лекторское мастерство // Специалист. 2011. № 8.
3. Есенкова Т.Ф. Выставка-ярмарка педагогических инноваций: методическое сопровождение // Журнал руководителя управления образованием. 2010. № 4–6.

4. Еремина Н.А., Полякова А.В. Проблемы формирования профессиональных компетенций в стратегии планирования эффекта синергии // Путь науки. 2016. № 1 (23).
5. Еремина Н.А., Полякова А.В. Проектная деятельность в профессиональном образовании на основе синергетического подхода // Евразийский союз ученых. 2015. № 5–4.
6. Ефимова А.Н. Новый взгляд на занятие: баланс обучения, воспитания и развития: методическая работа // Практика управления ДОУ. 2011. № 1.
7. Казакова Л.Н. Технология проведения производственно-педагогической мастерской для мастеров производственного обучения ОУ НПО и СПО. Н. Новгород, 2011.
8. Ларина В.П. Организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности образовательных учреждений // Научные исследования в образовании. 2008. № 6.
9. Плетенева О.В. Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях внедрения ФГОС // Методист. 2011. № 6.
10. Положение «Об организации экспериментальной деятельности в системе образования» (Приказ Министерства образования и науки РФ от 9 марта 2004 г. № 1123). URL: http://edu.ru/db-mo/mo/Data/d_04/pr11-23-1.htm
11. Полякова А.В. Методические рекомендации по проведению аттестации педагогов профессионального образования Нижегородской области в 2013–2014 учебном году. Н. Новгород: Поволжье, 2013.
12. Проектирование методической работы в образовательном учреждении в условиях модернизации системы образования: метод. пособие / авт.-сост. О.В. Плетенева, В.В. Целикова. Н. Новгород: НИРО, 2012.
13. Сергеева Т.А., Уварова Н.М. Мониторинг деятельности экспериментальных площадок // Профессиональное образование. 2005. № 9.
14. Сергеева Т.А., Уварова Н.М., Максимченко Т.В. Технология оформления педа-

- гогического опыта. М.: Интеллект-Центр, 2003.
15. *Ситник А.П., Перенкова Е.В.* Методическая работа как фактор развития способности учителя к самоанализу профессиональной деятельности: метод. рекомендации. М.: АПК и ППРО, 2005.
16. *Сластенин В.А.* Как методически грамотно провести эксперимент-исследование // Методическая работа в школе. 2009. № 2.
17. *Темник В.В., Череданова Л.Н.* Экспериментальная и научно-исследовательская работа в учреждениях профессионального образования в новых социально-экономических условиях // Профессиональное образование. 2006. № 2.
18. Формирование модели сетевой организации методической работы на муниципальном уровне на основе самопроектирования управленческой деятельности / сост. В.В. Пустовалова; науч. ред. Е.В. Василевская. М.: АПК и ППРО, 2011.

Анонс

Уважаемые читатели!

Предлагаем вашему вниманию анонс материалов, опубликованных в Приложении № 6, 2018 к журналу «Среднее профессиональное образование».

Учебный процесс

А.С. Теслер. Методология ретроградного освоения учебного материала студентами старших курсов медицинских колледжей на примере темы «Сердечно-сосудистые заболевания»

С.В. Изусина. Особенности организации познавательной деятельности обучающихся старшего школьного возраста на уроках обществознания

Исследовательская работа студентов

О.Е. Знаменская. Формирование учебно-исследовательской компетенции студентов технического вуза с позиций межкультурной иноязычной коммуникации

Учебно-методическая работа

М.В. Колганова. Методическая разработка теоретического занятия по теме «Устройство стропильной системы крыши»

Психолого-педагогические мастерские

Д.И. Калайда. Мама врет, или думай, как взрослый

А.Д. Казимагомаева. Актуальные проблемы семейного воспитания в современных условиях

Образование за рубежом

Р.Ж. Мешелова. Методическая разработка на тему «Поэзия Жамбыла»

Внеаудиторная работа

С.А. Видяпина. «Бьетса в тесной печурке огонь...» (методическая разработка досугового мероприятия)

Л.И. Охотникова, Т.А. Романова. Методическая разработка внеаудиторного мероприятия «Культура человека. Нужна ли она нам сегодня?»

Технологии профессионального образования

В.В. Говорова, С.Н. Дубровина. Внедрение в образовательный процесс методик, направленных на развитие рефлексивных знаний и умений, профессиональных компетенций

Непрерывное образование

А.Н. Плесконосов. Воспитание чувства ритма у детей на начальном этапе обучения чтению с листа в работе над художественным образом музыкального произведения

НАЧАЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНДИКАТОР РАЗВИТИЯ ТЯЖЕЛОЙ ИНДУСТРИИ

*С.А. Тютюков, преподаватель,
доктор техн. наук, доктор пед. наук,
С.Н. Меньшикова, зам. директора
(Колледж железнодорожного
транспорта УрГУПС, г. Екатеринбург)*

Подготовка работников низового звена в системе профессионального образования не теряет своей актуальности во все времена. В XX веке эволюционное развитие общества в России было нарушено дважды – в 1917 и 1992 гг. Рассмотрим параметры изменения подсистемы подготовки работников низового звена (подготовки рабочих кадров) в сопоставимые сроки (25 лет), а именно с 1917 по 1942 г. и с 1992 по 2017 г.

Согласно определению, данному в Философском словаре, развитие – закономерное качественное изменение материальных и идеальных объектов, характеризующееся как необратимое и направленное; одновременное наличие этих свойств отличает развитие от других изменений [1, с. 400]. Чтобы обосновать наличие развития экономики в современной России, в частности в Свердловской области и в Екатеринбурге, используются в первую очередь такие критерии, как количество автомобилей на душу населения, количество торговых центров, производство продукции в денежном, а не натуральном выражении (не вычлняя параметры потребления товаров первой необходимости) и т.п. Критериев здоровьесберегающего развития граждан, таких, например, как продолжительность жизни, количество заболевших СПИДом, используется гораздо меньше.

По отношению к подсистеме подготовки рабочих кадров в качестве критериев развития выбираются не количественные параметры выпускаемых кадров для жизненно важных (напри-

мер, обороноспособность страны) отраслей, а такие показатели, как «спрос на качественно новую по образовательным характеристикам рабочую силу», «количество привлеченных инвестиций, в первую очередь от бизнеса», «доля валового продукта в расчете на отработанный час», «подготовка работников низового уровня преимущественно для сферы обслуживания и строительной индустрии», «ввод новых специальностей, профессий и закрытие старых» (Н.Д. Сапожникова). Также уделяется много внимания доказательству того, что «...уже до революции 1917 г. на Урале сложилась достаточно стройная система профобразования», хотя есть и другие мнения [2, с. 31; 3, с. 8].

В нашем сообщении предметом сопоставления будут преимущественно количественные параметры подготовки кадров в 1917–1942 и 1992–2017 гг. по профессиям, востребованным на предприятиях тяжелой индустрии страны. То есть предполагается, что эти данные могут рассматриваться в качестве индикатора интенсивности процесса индустриализации (главным образом на Урале).

1917–1942 годы

После продолжительного участия России в мировой войне, иностранного вмешательства в жизнь страны (интервенция и оккупация, финансирование из-за рубежа вооруженного противостояния разных слоев населения страны) 43% всех рабочих Урала составляли женщины, подростки, военнопленные, китай-

цы и персы [4, с. 221]. Уральский экономический регион включал территорию современных Свердловской, Челябинской, Пермской, Оренбургской, Курганской областей, Башкирии и Удмуртии.

На первом этапе социалистического строительства (1921–1927 гг.) решались задачи восстановления разрушенного хозяйства и создания условий для развития подсистемы профессионально-технического образования (ПТО). Этому вопросу уделялось большое внимание со стороны руководства страны: *В.И. Ленин* внес предложение о временной ранней профессионализации подростков, *А.А. Богданов* и *А.В. Луначарский* отдавали приоритет общему образованию, *Л.Д. Троцкий* и *О.Ю. Шмидт* считали возможным узкое техническое обучение.

В 1918 г. вышел Декрет ВЦИК «Об единой трудовой школе РСФСР (Положение)», содержащий основные принципы школьного строительства (политехничность школы и ее связь с народным хозяйством, совместное обучение, запрет телесных наказаний, отделение от религии и др.). Всего же в 1917–1918 гг. советской властью было обнародовано около 30 правительственных постановлений. Формировались руководящие органы ПТО, развивалась сеть профессионально-технических учебных заведений, осуществлялось бронирование мест для рабочих-подростков на производстве, увеличивалась их численность, велась активная пропаганда ПТО на страницах периодической печати, а также широкая дискуссия о содержании и формах профессионального обучения в стационарных учебных заведениях и непосредственно на производстве – в научно-практических журналах.

К 1923 г. был организован подотдел профтехобразования – Уралпрофобр. Вместо губернских комитетов ПТО (1920 г.) сформированы окружные подотделы ПТО. Много сделали для развития ПТО на Урале *П.Г. Огурцов*, *Д.А. Авксентьевский*. Проводились областные съезды по рабочему образованию. Заметную роль в разработке и освоении новой системы ПТО сыграл комсомол. Не является случайным и тот факт, что возникла такая форма обучения, как школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ), в которых сочетались профобучение и производственный труд учащейся молодежи.

Оснащенность подсистемы ПТО оборудованием возрастала благодаря прикреплению учебных заведений к предприятиям и увеличению госбюджетного финансирования. В результате число школ ФЗУ, профтехшкол и учебно-показательных мастерских возросло с 93 в 1921 г. до 119 в 1928 г., а количество учащихся в них – с 5407 до 10 777 человек [4, с. 241]. Некоторое развитие получили учебно-показательные мастерские. Кроме того, распространенными формами подготовки молодых рабочих являлись профтехкурсы (на них в эти годы училось порядка 21 000 человек), а также индивидуальное и бригадное ученичество. К слову сказать, бригадное ученичество впервые в стране начали применять железнодорожники Урала [3, с. 18]. Средний тарифный разряд рабочих увеличился с 4,4–5,6 до 5,2–6,0.

В годы первой пятилетки в регионе строилось и реконструировалось около 150 крупных предприятий, из них 83 – в Свердловской области (Уралмаш, Уралвагонзавод, Новотагильский метзавод, Уральский алюминиевый завод в Каменск-Уральском и др.). Численность рабочих, занятых в крупной промышленности, да и во всем народном хозяйстве области, возросла более чем в два раза, почти до 900 тыс. человек к 1932 г.

Требования, предъявляемые промышленностью к уровню подготовки рабочих в подсистеме ПТО, возрастали. Этим можно объяснить поиски новых форм управления образованием, упразднение Главпрофобра и создание Главного управления по подготовке промышленных кадров (сектор кадров ВСНХ СССР). Много внимания уделялось подготовке преподавателей и мастеров для работы в подсистеме ПТО, вопросам обеспечения учебных заведений оборудованием, оснащения всем необходимым помещений для занятий (например, состоявшийся в августе 1932 г. секретариат Уралобкома ВКП (б)).

Примерно в два раза увеличилось количество профессионально-технических учебных заведений. Кроме упомянутых выше форм обучения стали использоваться другие педагогические системы: дозаводского ученичества, фабрично-заводские семилетки, Центрального института труда (пооперационная подготовка строителей), дополнительного рабочего образования (ДРО) на предприятиях, рабочего шефства, общества «За

овладение техникой – ЗОТ». В организации и становлении ЗОТ принимали участие *Н.К. Крупская, А.В. Луначарский* и другие известные деятели системы образования.

Возникли и новые типы профессионально-технических учебных заведений – школы ученичества массовых профессий (ШУМП) и школы-заводы. В деятельности учреждений ПТО стало использоваться социалистическое соревнование, создавались свои комсомольские структуры.

Всего к 1933 г. различными формами обучения было охвачено не менее 1/3 работавших в промышленности и еще более высокий процент – от количества рабочей молодежи. Функционировало порядка 160 школ ФЗУ (не считая иных школ подобного типа), в которых обучалось около 40 тыс. учащихся [4, с. 227]. По количеству стационарных учебных заведений ПТО и числу учащихся в них Уральский регион вышел на первое место в РСФСР. ПТО также было призвано способствовать повышению культурно-технического уровня рабочих кадров из национальных меньшинств.

В годы второй пятилетки и предвоенные годы в целях интенсификации приобретения знаний, навыков и умений было решено сократить сроки обучения будущих рабочих в школах типа ФЗУ примерно в два раза (до одного года), причем на Урале впервые в стране начали подготовку тружеников для вредных и «горячих» производств. По приказу Наркома тяжелой промышленности в мае 1933 г. на предприятиях стали создавать производственно-технические курсы трех ступеней, был введен обязательный техминимум, по почину Уралмашзавода стали проводить общественно-технические экзамены, предусматривалась сдача гостехэкзамена. Продолжали действовать стахановские курсы, курсы мастеров социалистического труда.

В то же время появились новые формы подготовки и повышения квалификации рабочих – стахановские школы, институт инструкторов стахановских методов труда. Ими (т.е. вне учебных учреждений ПТО) с 1936 по 1939 г. в промышленности Урала было охвачено не менее 10% рабочих. К концу второй пятилетки 2/3 рабочих крупной промышленности Урала закончили обучение либо еще продолжали технику [3, с. 31]. Роль школ типа ФЗУ в подготовке рабочей молодежи к 1939 г. сократилась. В Свердловской области в

1937 г. работало 60 таких школ с 12,9 тыс. учащихся, в них увеличилась доля спортивной подготовки, усилилась оборонно-массовая идеологическая работа, было введено военное дело.

В октябре 1940 г. были приняты Указ Президиума Верховного Совета СССР «О государственных трудовых резервах СССР» и постановление СНК «Об организации Главного управления трудовых резервов при Совнарком СССР». Объявлен призыв подростков 14–15 лет в создаваемые ремесленные и железнодорожные училища (РУ и ЖУ) со сроком обучения два года и молодых людей 16–17 лет в школы шестимесячного фабрично-заводского обучения (ФЗО). В Свердловской области на базе бывших школ ФЗУ начали функционировать 19 училищ и 27 школ ФЗО (к маю 1941 г. их было 49), в которых училось более 20 тыс. человек. С июля 1941 г. сроки обучения уменьшились до одного года и 4–5 месяцев соответственно. В Свердловскую область было эвакуировано 79 РУ с более чем 125 тыс. учащихся. И в дальнейшем, вопреки трудностям военного времени, открывались новые РУ и ЖУ. Возрастала доля воспитанников, обучавшихся в мастерских [3, с. 39].

Таким образом, невзирая на крайне неблагоприятные начальные условия создания подсистемы ПТО (неграмотность населения, разруха после иностранной интервенции, ошибки управления и другие факторы), только в профессионально-технических учебных заведениях Урала в период с 1921 по июнь 1941 г. подготовлено не менее 135 тыс. рабочих [4, с. 215]. В основном рабочие кадры готовились непосредственно на производстве с использованием новаторских педагогических разработок. Созданная подсистема ПТО выполнила социальную функцию: позволила увеличить количество квалифицированных рабочих, обеспечить гигантские темпы индустриализации Урала и стала одной из составляющих Великой Победы 1945 г. Кроме того, молодые рабочие показали себя патриотами страны, что в значительной степени говорит о правильности методов воспитания, которые разрабатывались советской школой педагогики ПТО.

1992–2017 годы

В 1992 г. был принят закон «Об образовании», узаконивающий коммерческую деятельность в сфере образования. Некоторые профтехучи-

лица были перепрофилированы на подготовку будущих работников сферы обслуживания или преобразованы в лицеи, где прием осуществлялся по конкурсу, возрастала доля платного обучения рабочим профессиям. Следовательно, подсистема ПТО в некоторой степени перестала выполнять функцию поддержки детей из малоимущих семей и сирот, т.е. функцию социального «лифта». Снизилась воспитательная роль ПТО (например, в учебных заведениях все шире распространяется ненормативная лексика). В 1992–1998 гг. государственные расходы на финансирование профобразования уменьшились в три раза, а по сравнению с серединой 1980-х – и того больше (так как валовой внутренний продукт РФ резко сократился).

К 2004 г. число учреждений начального профессионального образования (НПО) в Свердловской области уменьшилось до 121 против 157 в 1988 г. [3, с. 180–182]. Систематически не выполнялись плановые показатели по финансированию. Например, в 1997 г. ассигнования на питание, льготный проезд студентов, обеспечение детей-сирот, компенсацию педагогическим работникам на приобретение литературы составили лишь 31,5% от плана. Зарплата не выплачивалась по полгода, и эта ситуация усугублялась гиперинфляцией. Материальная база учреждений НПО деградировала, количество учащихся в них снижалось (например, по сравнению с 1990/1991 учебным годом в 2002/2003 году – на 11,5%). Соответственно, не всегда были востребованы перспективные наработки ведущего вуза РФ в области профессионально-педагогического образования (РГППУ, Екатеринбург) [2, с. 15, 99].

В то же время в 2002 г. в Свердловской области население с уровнем образования НПО занимало второе место (15,9%) после среднего профессионального образования (СПО) – 27,4% [5, с. 200–202]. То есть в то время НПО еще пользовалось спросом. Но уже разрабатывались концептуальные основы дальнейшего реформирования-оптимизации системы образования, усиления ее частного коммерческого сегмента с перекладыванием на население все большей части финансовых затрат на повышение квалификации и получение рабочих профессий и др. Однако педагогам было ясно, что внутрифирменная подготовка рабочей молодежи вряд ли получит широкое развитие, поскольку частни-

ку в этом случае придется помимо денежных затрат вникать в вопросы обучения и воспитания, а также быта 15–16-летних подростков.

Как же обстоят дела в сфере НПО в последние годы? В 2012 г. был принят Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ», а в 2013 г. – Закон № 78-ОЗ «Об образовании в Свердловской области», где нет отдельных статей, касающихся НПО. В 2016 г. сеть профессиональных образовательных организаций Свердловской области была представлена 108 учреждениями, подведомственными Министерству общего и профессионального образования Свердловской области (97 учреждений), Министерству культуры Свердловской области (девять учреждений), Министерству физической культуры, спорта и молодежной политики Свердловской области (одно учреждение) и Министерству социальной политики Свердловской области (одно учреждение). Всего в государственных бюджетных и автономных учреждениях профессионального образования обучаются 68 559 человек [6].

В соответствии с упомянутыми выше законами функционируют профильные ресурсные центры развития профобразования на базе учебных заведений НПО и СПО, а также многочисленные центры подготовки, общества с ограниченной ответственностью (ООО), негосударственные образовательные частные учреждения (НОЧУ) и т.п. Количество этих центров в документе [6] не приводится, их много. В течение лишь 1,5 часов работы в сети Интернет удалось найти только в Екатеринбурге 39 всевозможных центров, ООО, НОЧУ и других, занимающихся обучением рабочих профессиям в значительной степени для сферы обслуживания, транспорта и строительства на платной основе (порядка 10 000–12 000 рублей в месяц).

В этом перечне выделяется Региональный межотраслевой центр дополнительного профессионального образования завода им. М.И. Калинина (подготовка по 79 рабочим профессиям: первый месяц – теоретическое обучение, второй – производственное). У нас имеется опыт работы в нем. Наиболее востребованные профессии – операторы станков с числовым программным управлением, токари и другие станочники, наименее востребованные – плавильщики, литейщики. К слову сказать, это не удивительно, поскольку крупное заготовительное про-

изводство – база машиностроения – из города «изгоняется»: за последние пять лет свернуты (вместо модернизации) литейные производства предприятий оборонно-промышленного комплекса (цех № 9 Уралмаша, Уралхиммаша, завода им. М.И. Калинина, Уральского дизель-моторного завода) и электровозоремонтного завода. Подобная «стратегия» представляется недалёковидной в условиях ужесточения санкций со стороны так называемых цивилизованных стран. По-видимому, надежды в сфере заготовительного производства возлагаются на сотрудничество с Китайской Народной Республикой, но ведь и КНР имеет свои интересы на российских территориях. (Между прочим, помощь 90% учащихся систем НПО и СПО в КНР составляет 1500 юаней в год [5, с. 226], а по данным туристов, посетивших КНР в 2016 г., стоимость проезда в общественном транспорте составляет 1 юань, обед – 1,5–2,0 юаня.)

Лишь в одном учебном заведении СПО Екатеринбурга – Уральском колледже технологий и предпринимательства нам удалось наблюдать разные уровни профобразования (НПО и СПО). В колледже набирают учебные группы для обучения в том числе будущих рабочих (полагается, на бюджетной основе). Но их подготовка не сориентирована на работу в сфере тяжелой индустрии и транспорта.

В этом направлении положительный опыт имеется в Колледже железнодорожного транспорта (открыт еще в 1929 г. в Свердловске), в котором в 1994–2017 гг. курсы подготовки и повышения квалификации рабочих кадров массовых профессий для ОАО «Российские железные дороги» успешно окончили 12630 человек с получением соответствующих разрядов. В то же время при изучении сайта Колледжа энергетики и машиностроения ведущего Российского профессионально-педагогического вуза (РГППУ) нами не обнаружено сведений о наборе учебных групп будущих рабочих.

Особое внимание уделяется созданию в Свердловской области Межрегионального центра компетенций (МЦК), который будет осуществлять подготовку кадров по 16 специальностям из перечня ТОП-50 и 8 компетенциям по методике WorldSkills International [8, с. 3]. Полагают, что специализация «Машиностроение, управление сложными техническими системами, обработка

материалов» МЦК соответствует профилю региональной экономики. Центр призван стать образовательной площадкой и одновременно методическим центром по разработке и реализации образовательных программ нового формата для подготовки конкурентоспособных рабочих кадров, востребованных промышленными предприятиями Уральского региона.

На территории Свердловской области создано 30 центров робототехники и современных автоматизированных систем проектирования, 3D-моделирования промышленных процессов (более 10 000 обучающихся 8–17 лет). Однако представляется, что имеет место разрыв между содержанием учебных программ МЦК и слабо обновляемой «эффективными собственниками» инфраструктурой и материально-технической базой заготовительного производства промышленных предприятий региона (по опыту работы одного из авторов в 2011–2018 гг. на предприятии оборонно-промышленного комплекса).

В 2015 г. Свердловская область стала площадкой проведения полуфинала национального чемпионата рабочих профессий WorldSkills Russia-2015, площадкой II Национального чемпионата сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности WorldSkills Hi-Tech-2015, а также соревнований для учащихся в возрасте от 10 до 17 лет JuniorSkills-2015 [6]. В то же время уровень новейших стандартов учебно-материальной базы для реализации ТОП-50 пока не достигнут [8, с. 10].

По поводу же WorldSkills ученые (например, академик Российской академии образования *С.Н. Чистякова*) высказывают мнение о слабом педагогическом сопровождении этого шоу-подхода, о необходимости подробного анализа причин такого активного внедрения его в практику СПО и потребности соотнесения его с новыми образовательными стандартами ФГОС [8, с. 11].

Таким образом, за период с 1992 по 2017 г. в условиях по сути деиндустриализации РФ наблюдается тенденция сокращения или перефилирования учреждений НПО, все большая часть финансовых затрат на обучение рабочих профессиям, необходимым для сохранения обороноспособности страны, оплачивается за счет средств населения. НПО на законодательном уровне отсутствует в качестве само-

стоятельной ветви государственной подсистемы ПТО, что резко снизило возможности выполнения ею социальной функции поддержки молодежи из малоимущих семей. Ослабла воспитательная роль НПО и ухудшилось состояние здоровья рабочей молодежи. Показатели 1992–2017 гг. значительно ниже показателей 1917–1941 гг., что отражает тенденции развития индустрии в указанные годы. Анализ функционирования подсистемы подготовки рабочих кадров способствует более объективному оцениванию изменений в структуре промышленности и, следовательно, выявлению приоритетов государственной политики в этой сфере.

Литература

1. *Философский словарь* / под ред. И.Т. Фролова. М.: Политиздат, 1987.
2. *Леднев В.П.* Профессионально-педагогическое образование на Урале: становление и развитие. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2004.
3. *Начальное профессиональное образование на Среднем Урале. 1917–1990 гг.* / кол- лектив авторов; науч. ред. М.Т. Крючков. Екатеринбург: УрГУПС, 2007.
4. *Постников С.П., Фельдман М.А.* Государство и профессиональная подготовка рабочих кадров промышленности Урала в 1900–1940 гг. Екатеринбург: УрО РАН, 2004.
5. *Социальная политика в России и Китае: монография* / отв. ред. З.Т. Голенкова. М.: Новый хронограф, 2016.
6. *Об утверждении Государственной программы Свердловской области «Развитие системы образования в Свердловской области до 2024 года.* Постановление Правительства Свердловской области от 29 декабря 2016 г. № 919-ПП.
7. *Иванов А.В.* Актуальные проблемы духовного развития молодежи // *Alma mater. Вестник высшей школы.* 2017. № 5.
8. *Материалы круглого стола // Профессиональное образование. Столица.* 2017. № 4.

ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ

*Г.Н. Павлова, аспирант,
Е.И. Сухова, профессор,
доктор пед. наук
(Московский городской
педагогический университет)*

Одним из сложных и спорных вопросов в современной теории обучения и воспитания является сущность категории «формирование». Анализ учебных, учебно-методических и научных изданий последних лет свидетельствует о неоднозначной ее оценке и столь же неоднозначном отношении к ней.

В самом общем виде формирование рассматривается как разновидность развития, специ-

фическая для определенного уровня иерархии; как процесс становления какого-либо явления; как трансляция способов деятельности, отношений, стимулирующая приобретение индивидом опыта общения, чувствования, волевых усилий [9]. В последнем случае следует помнить, что:

- во-первых, успешность такого формирования может обеспечиваться:
 - внешним давлением;

- конформизмом;
 - способностью имитировать нужное поведение;
 - искренним желанием подражать значимым образцам;
 - собственным разумом;
 - совестью;
- во-вторых, оно преимущественно происходит путем культивирования различных способов **со**-бытия детей и взрослых друг с другом:
- *в когнитивной сфере* – через **со**зерцание, **со**средоточение, **со**отнесение, **со**-измерение, **со**поставление, **со**мнение;
 - *в эмоциональной* – через **со**участие, **со**переживание, **со**чувствие, **со**страдание;
 - *в поведенческо-волевой* – через **со**-зидание, **со**трудничество, **со**действие, **со**противление, **со**ревнование [3].

Ссылаясь на *П.Ф. Каптерева, В.С. Селиванов* отмечает тот факт, что еще в конце XIX – начале XX в. было высказано и поддержано многими педагогами мнение: процесс воспитания состоит из двух частей – формирования личности под влиянием целенаправленных воздействий (воспитание в узком смысле слова) и формирования личности вследствие непреднамеренных, в том числе случайных, влияний. Вместе преднамеренное воспитание и непреднамеренное объединяются в понятие «социальное формирование личности» [9]. Следовательно, в педагогической теории бытовала точка зрения, согласно которой формирование личности трактуется как более широкое понятие, чем воспитание.

Г.М. Коджаспирова предлагает иную логику анализа данного феномена: в частности, она раскрывает сущность этой педагогической категории со следующей позиции:

- формирование как общесоциальная категория – процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений; процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий, воспитания, обучения, социальной среды;
- формирование как педагогическая категория – целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения;

- формирование как организаторская деятельность педагога в образовательном процессе – создание общности, сообщества;
- формирование как результат развития человека – придание ему определенной социальной формы, целостности в приобретении необходимых достижений, знаний, умений, мотивов поведения [7].

Таким образом, различными гранями формирования личности могут быть названы процесс развития личностных качеств человека, система деятельности и ее результат.

В контексте поведенческого направления психологии формирование успешности в связке с процессами социализации, развития социальной компетентности рассматривается как результат внешнего влияния, оправдывающего, по мнению *В.В. Знакова*, любой путь к успеху [6]. С точки зрения формирования социальной успешности человека предлагается расширение и обогащение ансамбля социальных моделей и ролей, стимулирование их освоения и оправдания локальных социальных ожиданий, активизация преобразующего влияния среды на ребенка. В качестве ведущего средства рекомендуется использовать имитацию.

Если характеризовать феномен социальной успешности как социальную компетентность, то в содержание сложного процесса ее формирования включается стимулирование стремления к социальной эффективности, ориентация на успех, выраженная в мотивации достижения, в поддержании оптимистической установки, в освоенности тендерной роли и склонности к перспективному и вариативному планированию желаемого будущего [6].

С педагогических позиций пути формирования успешности как результирующей ситуации успеха обосновывает *А.С. Белкин*. Он раскрывает их с учетом социальной ситуации развития ребенка на различных возрастных ступенях детства. При этом автор исходит из следующего:

- а) когда речь идет о педагогическом аспекте формирования ощущения успешности у ребенка, то оно представляет собой результат продуманной, подготовленной стратегии деятельности, четко обоснованной тактики учителя, его воспитательных действий, поддержки семьи;

б) направлениями формирования могут выступать:

- организация игровой деятельности, интеграция в сообщество, развитие в коллективе гуманных отношений;
- обучение полезным действиям и их последующее усложнение;
- своевременная поддержка и минимизация затруднений в основных видах деятельности;
- обеспечение личностного подхода (опора на положительные качества, признание и реализация всех прав ребенка, включение его в сотрудничество со взрослыми, уважение достоинства и неповторимости жизненного опыта);

в) формированию успешности будут способствовать используемые в определенной последовательности в дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском возрасте такие ситуации успеха, как «Сбывшаяся радость», «Уверенные», «Лестница», «Даю шанс», «Общая радость», «Следуй за нами», «Обмен ролями», «Отсроченная отметка» и др. [1; 5].

Таким образом, применение продуманных для каждого этапа обучения и воспитания ситуаций успеха в наиболее значимых видах деятельности, создающих условия для приобретения позитивного социального опыта, самоутверждения личности, обеспечивает формирование социальной успешности ребенка, выступает своего рода «пусковым механизмом» для дальнейшего ее развития, становления [1].

Е.Ю. Варламова отмечает, что личность является системообразованием, имеющим не только определенный статус в системе социальных отношений, но и отношение к самой себе, определяющее характер ее социализации, результаты социальной адаптации, автономизации и социальной активности. Таким образом, достижения человека, его успешность или неуспешность отражаются в его внутреннем мире и определяют отношение человека к себе либо как к социально ущемленному, либо как к социально полноценному субъекту [3].

Поэтому составляющими формирования социальной успешности в комплексе способны выступать:

- перевод на профессионально-деятельностный уровень теоретико-гуманистических ориентаций педагогов, достижение обстановки психологической комфортности в школе;
- создание поля для реализации личностного потенциала школьника;
- насыщение учебного процесса гуманитарным содержанием;
- педагогическое сопровождение личностного роста школьников в социальном взаимодействии.

Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, что проблема успешности человека в различных сферах жизнедеятельности во все времена привлекала внимание философов, писателей, общественных и государственных деятелей. Они пытались по-разному рассматривать ее, предлагая свое, авторское видение данного феномена. Однако при имеющемся многообразии точек зрения не все аспекты интересующего нас явления в равной мере представлены в публикациях, что делает необходимым проведение всестороннего междисциплинарного анализа понятий «успех», «успешность», «социальная успешность».

В философских и социологических исследованиях понятие «успех» определяется как достижение оптимального метода организации своей жизни как в личностном, так и в деловом плане [10].

В педагогике подчеркивается, что любой успех имеет две взаимосвязанные стороны: а) личностное, субъективное, сугубо индивидуальное переживание; б) коллективная оценка достижений личности.

Успешность личности в контексте социально-философских и психолого-педагогических представлений складывается из устремлений в будущее и взаимосвязи ядра самооценки, самомониторинга, самоэффективности, характеристик эмоциональной среды. Успешность отражает поведение человека в социуме, особенности его деятельности. В этом аспекте социальная успешность будет включать три ведущих компонента: стремление к признанию, известности, престижу; стремление к достижениям в значимой деятельности; стремление к соревновательности, соперничеству, самопроявлению.

Некоторая неопределенность в трактовках успеха и успешности ведет к многоликости и разнообразию понимания социальной успешности, которая одними учеными отождествляется с социальной компетентностью, другими – с социальной реализованностью, третьими – с достигнутым благополучием, жизненной устроенностью. Поэтому портрет социально успешного человека складывается при помощи следующих мозаичных элементов: хороший человек, уважаемый специалист, отличающийся материальным достатком, публичным признанием, физической ухоженностью, личностной уверенностью, самореализовавшийся в тех или иных формах и видах деятельности и др.

Мы будем понимать под социальной успешностью школьников интегральное качество личности, в основе которого – особое эмоциональное состояние ребенка, выражающее его отношение к собственным достижениям, к результатам своей деятельности и деятельности окружающих, к жизненным обстоятельствам при позитивной оценке со стороны социума его действий, модели поведения, осуществляемого выбора [10].

Структуру социальной успешности составляют знания, умения и навыки, а также готовность к их реализации в повседневности. Поэтому мы будем также исходить из того, что социальная успешность предполагает гармонию адаптации и автономизации, социальной активности и ответственности, продуктивности и незавершенности действий.

На основе анализа научных исследований, осмысления опыта деятельности образовательных учреждений можно констатировать, что формирование социальной успешности у школьников – целенаправленный, педагогически инструментированный целостный процесс, который сориентирован на знание ими способов анализа ситуаций, на умения разбираться в себе и окружающей обстановке, выделять главное и выбирать для себя наиболее оптимальное направление, на действие для достижения поставленных целей и умение взаимодействовать с социумом. Этот процесс призван обеспечивать условия для достижения ребенком более высоких и качественных результатов в значимом виде

деятельности при социальном взаимодействии, для приобретения им социальных знаний, мотивов готовности к действиям, способности к взаимодействию. К таким условиям относятся педагогическая поддержка, диалогизм и интерактивность форм обучения и воспитания, соревновательность и преемственность, стимулирование самопознания и готовности к продуктивному сотрудничеству.

Литература

1. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. М.: Академия, 2000.
2. *Блинова В.К., Калинина Н.В.* Что такое социальная успешность и как ее достичь в школе. URL: <http://in-exp.ru/component/content/article/23-exp-plosch/80-school-soc-luck.html>
3. *Варламова Е.Ю.* Организационно-педагогические условия обеспечения социальной успешности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2004.
4. Воспитательная деятельность педагога / под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2005.
5. *Грушин А.С.* Формирование социальной успешности у сельских школьников в условиях разновозрастного общения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2015.
6. *Казимирская Л.Н.* Педагогические условия социальной успешности обучающихся в современной гимназии: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2012.
7. *Коджаспирова Г.М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: Айрис-пресс, 2006.
8. *Марасанов Г.И., Ромотаева Н.А.* Социальная компетентность: психологические условия развития в юношеском возрасте. М.: Когито-центр, 2003.
9. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2000.
10. Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. М.: Академия, 2002.

ПРИЕМЫ И МЕХАНИЗМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

*И.В. Рыжкова, канд. пед. наук, доцент,
О.В. Кулагина, канд. пед. наук, доцент,
Г.В. Левченко, канд. техн. наук, доцент
(Саратовский государственный
аграрный университет им. Н.И. Вавилова)*

Отправными точками практического общения, безусловно, являются умения и навыки человека в использовании так называемых понимающих и директивных приемов реагирования при взаимодействии. Частыми причинами неэффективности любого состоявшегося акта педагогического общения являются склонности и привычки учащегося, а порой и преподавателя, прибегать к принижающе-уступчивой и защитно-агрессивной формам поведения. И работают эти формы как некие заменители рефлексивного и директивного общения. Поддержать оптимальное и эффективное общение со студентами-слушателями могут известные четыре вида активных ответных реакций при взаимодействии: выяснение, перефразирование, отражение чувств и резюмирование. Именно они зачастую обеспечивают рефлексивное слушание и эффективное взаимодействие [1].

Итак, что такое выяснение? Этот процесс представляет собой просто обращение к собеседнику (в нашем случае подразумевается преподаватель) за уточнением его слов, деталей полученного сообщения (информации), собственного понимания какой-либо фразы.

Пример использования такого приема на практическом занятии «Правоведение»

Преподаватель: Решение задач по дисциплине «Правоведение» – это творческий процесс, который основывается на законодательной базе. Решение задач по праву можно условно разделить на несколько этапов. Во-первых, нам

необходимо определить отрасль права, в рамках которой нужно рассматривать эти правоотношения. На следующем этапе мы должны проанализировать, с помощью каких нормативно-правовых актов можно решить эту задачу.

Студент: Получается, мы будем решать задачи, чтобы узнать правовую базу и законы?

Преподаватель: Да, мы будем решать задачи. В результате решения этих задач вы сможете понять смысл закона и научитесь применять нормы права к конкретным жизненным ситуациям в дальнейшей жизни, а полученные знания станут востребованными на практике.

Перефразирование – это переформулировка того, что вам сообщают, своими словами для проверки понимания или же с целью перенаправления разговора в нужную сторону (поэтому перефразирование может затрагивать не все сообщение, а лишь какую-то его часть). Перефразирование дает понять, что говорящий хотел сказать и что он в действительности сказал. Адекватное понимание происходит, если партнеры понимают не только слова, но и чувства, состояния друг друга.

Отражение чувств партнера как прием рефлексивного слушания помогает правильно понять эмоциональное состояние говорящего. Слушая экспрессивную и порой бессвязную речь вашего визави, только что закончившего выполнение проекта или задачи, вы, желая лучше понять его и одновременно уяснить причину его волнения, можете сказать: «Мне кажется,

что вы чем-то очень раздражены/расстроены». Идет нейтральное отражение чувств и это часто оптимизирует коммуникацию – говорящему оно показывает, что его понимают, а слушающему часто проясняет суть происходящего. Возникает как бы синергетический союз [2].

Резюмирование – это подведение итогов, выводы из основных идей и чувств говорящего. Этот прием, по сути дела, является выяснением смысла действия. Такое подытоживание помогает в разговорах, когда затрагивается несколько тем. Выстраивается некая цепочка выводов, регламентированно разведенных, но логически объединенных.

Пример использования такого приема на занятии «Психология работы в малых группах»

Студент: Говоря о видах стилей руководства коллективом, можно выделить несколько наиболее часто используемых в управлении. Это директивный, коллегиальный и либеральный стили. Выбор стиля зависит от некоторых значимых факторов: 1) ситуация, 2) группа (ее характеристики), 3) задача. Мне думается, еще нельзя не учитывать черты личности самого руководителя.

Преподаватель: Вы совершенно правы: выбор одного из стилей руководства зависит не только от его особенностей, но и напрямую от личности руководителя, его приоритетов в работе и поставленных задач.

Безусловно, само желание услышать и понять собеседника без всякой специальной техники практически всегда приводит к улучшению взаимопонимания. И было бы правильным все же говорить не о том, что мы *не умеем слушать*, как это часто бывает, а о том, что разного рода предубеждения приводят к тому, что мы *слушать не хотим*. Неумение слушать в самых разных педагогических ситуациях приводит к потере эффективности всего процесса.

Пример диалога преподавателя и студента на семинаре дисциплины «Транспорт в сельском хозяйстве»

Студент: Таким образом, исходя из условий поставленной задачи, рациональнее обеспечить перевозку зерна из хозяйства на элеватор, используя следующий подвижной состав N грузовых автомобилей и W автопоездов...

Преподаватель, обрывая речь студента: Чем обоснован ваш выбор количества подвижного состава?

Пауза. Студент продолжает свою речь: Предлагаемые мною транспортные средства имеют грузоподъемность, позволяющую осуществить доставку груза за D дней.

В общении с давно и хорошо знакомыми людьми иллюзорная высокая предсказуемость их поведения приводит нас к убеждению (а на самом деле – к предубеждению), что нет необходимости пристально анализировать их слова, поскольку мы всегда заранее уверены, что все поймем правильно. В таких ситуациях можно говорить о слишком малом желании слушать, что связано с некоторой душевной ленью, фиксированностью на собственных проблемах и невнимательностью к ближним [3, с. 75–76]. Такие классические моменты общения с коллегами в педагогическом коллективе обычно приводят к конфликтным ситуациям и напрасным потерям рабочего времени.

Мы часто говорим о *неумении слушать* и тогда, когда, наблюдая въяве университетские общественные мероприятия и публичные дискуссии или полемику на занятии, убеждаемся, как накал страстей приводит их участников к полному взаимному отторжению.

Пример обсуждения учебного вопроса на семинаре дисциплины «Транспорт в сельском хозяйстве»

Для проведения анализа эффективности грузовых перевозок студенты делятся на группы. Методический прием «Жужжащие группы». Каждая подгруппа должна выбрать оптимальный маршрут доставки груза с учетом категории дорог. Студенты представляют рациональные ответы – итоги обсуждений внутри группы.

1 группа: Предлагаем осуществить перевозку груза, используя маятниковый маршрут движения и дороги третьей категории.

2 группа: Это не рационально, можно использовать дороги различных категорий, это сократит расстояние перевозок.

3 группа: Послушайте! Здесь мы не согласны. Лучше использовать кольцевой маршрут.

В результате бурных обсуждений цель практического занятия не достигнута, психологический климат в группе остается в отрицательных прогрессиях [5].

Говоря о педагогическом процессе и взаимопонимании в цепочке преподаватель – студент, следует отметить, что неумение выслушать

другую сторону без лишних эмоций, доброжелательно, без заведомой предубежденности рождает взаимное недопонимание, которое и создает ситуацию, когда принятие каких-либо конструктивных решений, соглашений априори не ставится целью.

В то же время нередки ситуации, когда личностные характеристики участников процесса, их готовность к эффективному взаимодействию, более спокойный взгляд на позиции, выдвигаемые как противоположные, позволяют увидеть, что эти позиции, в сущности, мало чем отличаются.

А ведь в 70–80% конфликтных ситуаций с учащимися и коллегами достаточно всего лишь заставить себя вслушаться и понять то, что говорят остальные, и предмет спора исчез бы сам собой. И здесь причина непонимания – не «неумение», а нежелание слушать, которое определяется спецификой восприятия личностью всей ситуации, в которой происходит общение. Очевидно просматривается отсутствие всякого побуждения услышать партнера, которое некоторые скромно именуют неумением. При подобном восприятии смысла ситуации общения никакие студенческие или преподавательские знания и умения не помогут повысить эффективность коммуникации – для этого нет базиса [4].

Таким образом, необходимой базой для повышения эффективности общения со стороны слушающего является его желание слушать и слышать, которое, в свою очередь, сильно зависит от того, какой видится ему ситуация общения. Следовательно, слушающий действительно

может ощутимо повлиять на успешность коммуникации: либо увеличить, либо уменьшить ее. Причем для него, так же как и для говорящего, важно знание о барьерах коммуникации, личностных особенностях, характеристиках – своих и партнера.

Литература

1. Рыжкова И.В. Совершенствование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2009.
2. Рыжкова И.В. Моделирование педагогической подготовки будущих преподавателей профессионального обучения на принципах синергетического подхода // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2008. № 4 (60).
3. Левченко Г.В., Тюрин И.Ю., Сукова Е.А. Адаптация студентов – сложный многофакторный процесс // В сб.: Отечественная наука в эпоху изменений: постулаты прошлого и теории нового времени. Екатеринбург, 2015.
4. Дудникова Е.Б., Рыжкова И.В., Кулагина О.В., Измайлова Ю.М., Щербакова Н.А. Психологические аспекты воспитания и обучения в высших учебных заведениях: учеб.-метод. пособие. Саратов: Амирит, 2017.
5. Рыжкова И.В. Интеграция педагогической и инженерной составляющей подготовки будущих преподавателей профессионального обучения: межвуз. сб. науч.-техн. ст. Вольск, 2007.

СТАНОВЛЕНИЕ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО ИСКУССТВА НА МЕДНЫХ ДУХОВЫХ ИНСТРУМЕНТАХ В РОССИИ*

*Н.А. Токарев, ассистент кафедры
Московской государственной
консерватории им. П.И. Чайковского*

Второй период развития исполнительства на медных духовых инструментах совпал с началом эпохи Просвещения в России. В эти годы были открыты Академия наук, университеты, театры, появились различные оркестры и музыкальные коллективы. Тогда же начала активно развиваться национальная композиторская школа, а медные духовые инструменты занимали все более твердые позиции в армии, быту, придворной жизни и домашнем музицировании.

С началом правления Петра I (с 1682 по 1725 г.) стало активно развиваться исполнительское искусство игры на медных духовых инструментах, чему способствовали реформы, придавшие этому виду музыкального искусства важное государственное значение. Глобальная реформа армии, проведенная в начале XVIII в., интегрировала в воинскую структуру различные музыкальные подразделения по примеру западноевропейских стран. Указ 1711 г.¹ предписывал строгое количество музыкантов и конкретных музыкальных инструментов в каждом полку. В Устав всех полков было внесено обязательное наличие труб и ударных инструментов. Петром I были приглашены иностранные музыканты, которые закреплялись за определенными воинскими частями. Первыми полками, в которых были образованы подобные ансамбли, стали Семеновский и Преображенский.

В том же году в дополнение к вышеуказанным ансамблям в каждом полку были сформированы ансамбли немецких гобоев (ансамблем гобоев

назывался любой ансамбль, состоящий из духовых инструментов), насчитывающие от девяти до одиннадцати исполнителей. Подготовка полковых музыкантов велась в специальных гарнизонных школах, открытых в Петербурге, Москве, Архангельске, Кронштадте и других крупных городах. Музыканты, проходившие службу в полках, также занимались преподаванием искусства игры на инструментах.

Реформы, проводившиеся Петром I, затронули не только военное, но и придворное и домашнее музыкальное искусство. В России появилось много иностранных музыкантов-профессионалов. С 1721 г. в Петербурге стали часто выступать музыканты из капеллы герцога *К. Гольштейн-Готторпского* (1700–1739, нем.: *Karl Friedrich, Herzog zu Holstein-Gottorp*).

К 1720 г. в России основой духовой группы многих оркестров стали иностранные музыканты. Они приглашались и на светскую, и на военную службу. Например, до нас дошли имена некоторых трубачей и валторнистов того времени, проходивших службу в Петербурге и Москве. Это *Георг Фридрих Поморски, Гиндрик Норман, Грегори Массур, Годфрид Боритиус, Якоб Венгстерн, Фридрих Венгстерн, Тобиас Венгстерн, Андре Вингстерн, Фридрих Вистен, Антон Шмит, Матиас Иормиус Волковский, Фридрих Юбершер, Яган Гефлер* и др.

Отечественные исполнители на духовых инструментах получали места в основных оркестрах, где капельмейстерами были иностранные специалисты.

В 1727 г. в связи с активным развитием военно-морского флота России были открыты специальные «трубачевские школы» для подготовки музыкантов-духовиков, которые будут проходить службу во флоте.

В 1730 г. императрицей Анной Иоановной (с 1730 по 1740 г.) был изменен Устав Российского

* Продолжение. Начало см.: Среднее профессиональное образование, 2018, № 1.

¹ Указ № 2319 1711 г. объявлял о создании Военно-оркестровой службы в молодой регулярной Российской армии и определял «Штаты кавалерийских и пехотных полков с показанием расположения оных по губерниям».

войска, касающийся музыкантов: была увеличена численность исполнителей до 18–20 человек в каждом полку. Также был введен новый вид награды для музыкантов – серебряные трубы (рис. 1). Анна Иоановна была первым правителем, применившим данные инструменты для награждения музыкантов после участия в реальных боевых действиях. Впервые это произошло в 1737 г. после снятия турецкой осады крепости Очаков на Черноморском побережье.



Рис. 1

Первыми удостоились чести быть награжденными серебряными трубами музыканты из Измайловского кавалерийского полка. В дальнейшем наградные трубы стали обвивать Георгиевской лентой, откуда пошло их новое название – Георгиевские серебряные трубы. Эти инструменты были третьими по счету в системе иерархии наград после орденов и медалей. Установился порядок получения наградных труб. В кавалерии трубы были длинными и прямыми, в пехоте фигурными и согнутыми несколько раз. Пехота получала две трубы на полк, кавалерия имела одну в каждом эскадроне. Некоторым родам войск, например флоту, по штату полагались сигнальные рожки. Поэтому вместо труб они получали в награду Георгиевские сигнальные рожки, украшенные белым крестом и лентой (рис. 2).

В 1729 г. была узаконена деятельность придворных и помещичьих (крепостных) оркестров. Это стало одним из важных шагов в истории развития исполнительского искусства на медных духовых инструментах в России. С 1738 г. были предприняты первые попытки обучения музыкантов в специальных учебных заведениях. В 1740 г. в Петербурге был создан специальный

оркестровый класс для обучения крепостных музыкантов, которые в будущем должны были пополнить состав придворного, а затем и театральных оркестров. Позже по всей России открылись специальные школы и воспитательные дома с целью подготовки крепостных музыкантов для работы в крупных профессиональных коллективах. Обучение искусству игры на медных духовых инструментах было неотъемлемой частью образовательного процесса в подобных заведениях.

К середине XVIII в. было создано большое количество домашних помещичьих (крепостных) инструментальных капелл, принадлежавших в основном царской фамилии и домам русских вельмож. Как правило, в их составе обязательно присутствовали медные духовые инструменты. В обязанности музыкантов входило сопровождение знатных лиц на выездах и общественных торжествах, встреча гостей, музыкальное сопровождение пиров и балов. Для обслуживания таких мероприятий к исполнителям предъявлялись требования, отличные от игры в военном оркестре. Учитывая практически камерный состав ансамбля, от исполнителей на медных духовых инструментах требовались высокое качество звучания, строя, чистоты интонаций и владение разнообразными штрихами.

Начиная со второй половины XVIII в. крепостные музыканты составляли ядро театральных и других профессиональных оркестров. Возросший профессиональный уровень исполнительского мастерства музыкантов требовал создания новых музыкальных произведений, расширения репертуара для медных духовых инструментов.

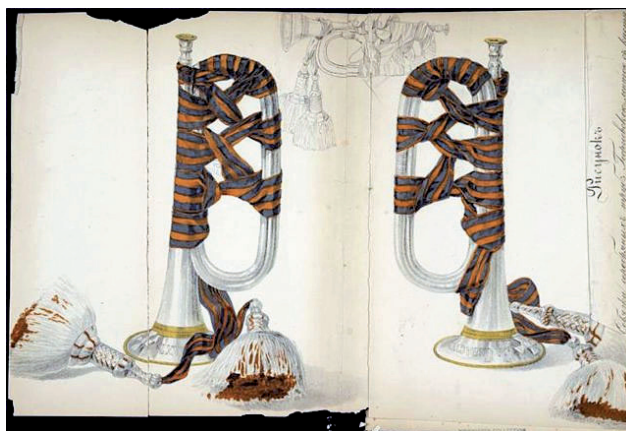


Рис. 2

Развитию отечественного исполнительского искусства на медных духовых инструментах во второй половине XVIII в. способствовало творчество иностранных композиторов, таких как *Й. Штарцер* (1726–1787), *Х. Глюк* (1714–1787) и *Л. Моцарт* (1719–1787).

Во время пребывания с 1760 по 1770 г. в России *Й. Штарцер* написал произведение для пяти труб, двух флейт и ударных – «Musica da Camera molto particolare fatta e presentata alla Regina di Mosca, a 8 voc[i] in C», требовавшее от трубачей особенно чистой игры и исполнения всех хроматических нот звукоряда. Здесь использовались три трубы в строе С и две в строе D. Впоследствии эта музыка была расширена с пяти до восьми частей *Х. Глюком* и инструментована *Л. Моцартом* для более крупного состава ансамбля. В этом произведении трубе отводилась значительная солирующая роль. От исполнителей требовались исключительный слух (так как игра на инструментах в строе С и D в те времена представляла собой интонирование больше амбушюрное, нежели техническое), широкий диапазон, доходящий до «ре» третьей октавы, а также умение четко переключаться с сольной игры на аккомпанементную.

Для исполнения музыки такой степени сложности требовались специальные профессиональные навыки. Любительского или военного музыкального образования для этого было недостаточно. В 1763 г. императрицей Екатериной II был издан Указ об основании фонда для дальнейшего развития искусства путем обучения детей музыке. Часть средств этого фонда составляли пожертвования самой Екатерины. Также одна четвертая доля от доходов со всех театральных и музыкальных мероприятий шла в фонд.

В скором времени на средства вышеуказанного фонда были открыты учебные заведения, готовившие музыкантов-профессионалов. Это Императорский Воспитательный дом – благотворительное учебно-воспитательное учреждение для сирот (1764 г.), здание которого было построено на улице Солянке.

В 1772 г. состоялось открытие Санкт-Петербургского отделения Императорского воспитательного дома. А в 1779 г. в Санкт-Петербурге была открыта первая в России специальная школа сценического и музыкального искусства. Образовательный процесс получил

свое логическое развитие и профессиональную ориентированность.

В середине XVIII в. произошло еще одно знаменательное событие в истории развития исполнительского искусства на медных духовых инструментах – был создан оркестр роговой музыки. Идея принадлежала богатому русскому дворянину *С.К. Нарышкину*. По его распоряжению в 1751 г. руководителем оркестра стал придворный чешский музыкант *Я.А. Мареш* (1719–1794). Будучи не только прекрасным музыкантом, но и неплохим инструментальным мастером, *Я. Мареш* усовершенствовал русские охотничьи рога и создал полный и разнообразный комплект таких инструментов. Это были металлические рога конической формы с загнутой узкой мундштучной частью (рис. 3 на с. 32). Каждый инструмент издавал только один звук диатонического ряда, в длину имел от 9,5 до 225 см с общим диапазоном звучания от «ля» контроктавы до «ре» третьей октавы.

Роговой оркестр, созданный *Я. Марешем* из крепостных *С.К. Нарышкина*, пользовался большим успехом. *Мареш* был назначен главным дирижером придворной егерской музыки². Многие вельможи стали заводить у себя роговые оркестры. Инструменты постоянно совершенствовались. Чешский валторнист *К. Лау*, служивший с 1770 г. капельмейстером у графа *К.Г. Разумовского*, совершенствовал инструменты путем добавления к рогам различных клапанов.

Подобными роговыми оркестрами во второй половине XVIII в. в Москве обладали также *Н. Шереметев*, *П. Кольчев*, *П. Демидов*, *Д. Столыпин*, *П. Юшков*, *Ф. Вадковский*, *Б. Салтыков*, *Г. Потемкин*, *Г. Орлов* и *А. Строганов*. Роговые оркестры имелись также в Егерском и Конногвардейском полках и при царском дворе. Средний роговой оркестр состоял примерно из сорока исполнителей, каждый из которых играл на одном, двух или трех рогах попеременно. Число рогов в оркестре иногда достигало трехсот.

Деятельность роговых оркестров была обширна: участие в официальных придворных празднествах, домашних балах, серенадах, про-

² Этот ансамбль исполнял церемониальную музыку на коронации Александра III в 1883 г. и Николая II в 1896 г.



Рис. 3

гулках на воде, фейерверках, маскарадах, конных постановках, концертах и т.д. В начале XIX в. с общим распространением оркестров в России роль роговых оркестров в музыкальной жизни Москвы и Петербурга стала еще более значительной. Самобытность и национальная природа принесли роговым оркестрам популярность и известность не только в России, но и за рубежом. В 1824 г. оркестр *Б. Салтыкова* выезжал с гастролями в Лондон, а с 1830 по 1835 г. гастролитировал по странам Западной Европы. Интерес к роговой музыке стал снижаться к 1840-м гг. вследствие появления новых, более совершенных оркестровых инструментов.

В 1760 г. иностранным музыкантом, подданным Богемии *Ф. Кёльбелем* (1708–1787) был впервые представлен хроматический инструмент *Amor-shall* (рис. 4). Это был однотональный инструмент с шестью отверстиями, который по праву считается прямым предшественником хроматических инструментов³.

Изобретение в Европе помповых инструментов способствовало притоку в Россию профессионалов, обучающих исполнительскому искусству игры на них. Так, в 1782 г. в Россию приехали

Л. Меркл и *И. Пешко*, немецкие трубачи-виртуозы из оркестра графа *Эстерхази*. Они впервые в России исполнили совместный концерт, играя во всех тональностях с использованием всех хроматических звуков. Для отечественной исполнительской школы эти приемы были новыми. *Л. Меркл* и *И. Пешко* стали не только первыми в России исполнителями на данных инструментах, но и первыми педагогами, обучавшими игре на них. Освоение русскими музыкантами новых хроматических инструментов стало важным этапом в развитии исполнительского искусства на медных духовых инструментах.

В начале XIX в. продолжилось развитие крепостных капелл. Наряду с небольшими ансамблями стали формироваться симфонические и театральные оркестры. Уровень их мастерства позволял им исполнять сложные симфонические произведения и оперные спектакли. Кроме подмосковного оркестра *Д. Шереметева* и оркестра *М. Виельгорского* в его поместье Луизино Курской губернии, виртуозными считались оркестры *А. Бибикова* в Москве, *И. Ильинского* в Романове Волынской губернии, *В. Будянского* в Киеве. С появлением больших оркестров, исполнявших крупные музыкальные произведения, при этих коллективах стали формироваться своеобразные музыкальные школы.

С 1812 по 1816 г. наградные Георгиевские серебряные трубы и тромбоны стали использоваться в ансамблях «музыка труб», в состав которых вхо-

³ До недавнего времени не было известно, как выглядел данный инструмент. Только в 2000-х гг. кларнетист и историк профессор *А. Степанов* из Санкт-Петербурга обнаружил несколько его изображений с описанием *Якоба фон Штейлина*.

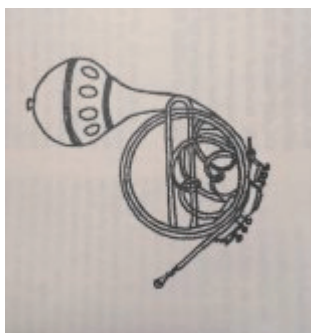


Рис. 4

дили натуральные трубы разных строев и тромбоны. Типичными для составов этих ансамблей являлись шесть труб в строе G (с отверстиями для нот «фа», «ми-бемоль» и «до»), четырнадцать труб в строе D (с отверстиями для «до» и «ля-бемоль»), одна басовая труба в строе D и басовый тромбон с двойной кулисой, построенный по прототипу прусской модели⁴.

Во время оккупации Парижа русским музыкантам стали доступны трубы с роторным механизмом (рис. 5), широко использовавшиеся во французских театрах и военных оркестрах.

Это были копии с английских инструментов, изготовленные во Франции. На них можно было играть весь хроматический звукоряд, при этом не возникало трудностей с чистотой игры, артикуляцией и интонацией. Данные инструменты и их копии стали широко использоваться во всех крупных театрах России. Основываясь на архивных данных о введении в 1828 г. в русских военных учебных заведениях медных духовых инструментов с двумя и тремя вентилями и на данных английского историка *Х. Фампера, Д. Рогаль-Левицкий* сделал вывод, что в России раньше, чем в других странах Европы, был создан духовой оркестр, полностью укомплектованный медными духовыми инструментами с роторным механизмом.

В период с 1811 по 1813 г. *Ф. Блюмелем* и *Г. Штольцелем* был изобретен помповый механизм (рис. 6, с. 34). В 1818 г. он был представлен в Пруссии и запатентован как «механизм Штольцеля». Данное изобретение стало самым важным в истории развития медных духовых инструментов. Новые хроматические инструменты стали широко использоваться в военных



Рис. 5

⁴ В период войны с Наполеоном русское ратное музыкальное искусство много позаимствовало у прусских исполнителей: особенности манеры исполнения, состав военных

ансамблей и инструменты, по образцу которых впоследствии стали изготавливаться инструменты в России.



Рис. 6

оркестрах, так как их звук превосходил по качеству все ранее известные инструменты. Одним из первых таких инструментов была труба немецкой фирмы Griesling&Schlott. Император Николай I, еще будучи великим князем, во время поездки в Берлин в 1824 г. заказал для России новые инструменты, устройство которых было скопировано отечественными мастерами, и через несколько лет все военные музыканты играли на подобных инструментах.

Новые инструменты требовали и новых навыков игры. Поэтому в 1828 г. в Петербурге была организована школа трубачей в учебном кавалерийском эскадроне. К этому времени хроматические инструменты использовались практически везде и всегда, исключая исполнение музыки, специально написанной для натуральных или роторных инструментов.

Большой вклад в развитие российской духовой музыки также внес *Л. Маурер* (1789–1878). Он стал первым композитором в России, сочинявшим музыку для брасс-квинтетов. Это были первые сочинения для подобных составов в России⁵.

К этому времени игра на медных духовых инструментах и техника исполнительского искусства на них были усовершенствованы настолько, что во всех крупных театрах в оркестрах числилось от трех до пяти исполнителей по каждой из специальностей – труба, корнет, валторна, тромбон и туба. Предпочтение отдавалось исполнителям, играющим на хроматических инструментах, так как они могли исполнять любую музыку

во всех тональностях. Роторные и помповые инструменты вошли во многие ансамбли и оркестры России и прочно закрепились в них.

Помимо технического совершенствования инструментов шло общее развитие исполнительства. Оркестровые партии для медных духовых инструментов становились более насыщенными, выразительными и технически сложными. Ко второй половине XIX в. медные духовые инструменты участвовали в оперно-симфонических оркестрах. Возросшие навыки и мастерство отечественных исполнителей позволили отказаться от иностранных специалистов, и большая часть мест в духовой группе оркестров была занята российскими музыкантами.

Толчком к дальнейшему развитию российского исполнительского искусства игры на медных духовых инструментах послужило создание в 1859 г. при активном участии *А.Г. Рубинштейна* Русского музыкального общества (РМО). Основной задачей РМО было приобщение широкого круга публики к «серьезной музыке» и поощрение отечественных талантов.

Литература

1. *Адищев В.И.* Музыка в системе воспитания детей российского дворянства (конец XIX–начало XX века) // История музыкального образования как наука и как учебный предмет: материалы V Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Э.Б. Абдуллин и др. М., 1999.

⁵ До настоящего времени дошли оригинальные ноты, изданные в 1881 г. Это «Двенадцать маленьких пьес» («Zwölf kleine Stücke») и «Доброе утро» («Morgengruß»), написанные

Маурером для двух корнетов в строе В, двух валторн в строе F и одного бас-тромбона. Также им были написаны двенадцать арий для корнета в сопровождении фортепиано.

2. *Баженов С.В.* Коллекция серебряных подарочных труб в военном музее артиллерийских, инженерных и войск связи. СПб., 1998.
 3. *Баранцев А.* История обучения игре на духовых инструментах в России конца XVIII–начала XX веков: дис. ... канд. искусствоведения. Петрозаводск, 1973.
 4. *Берлиоз Г.* Мемуары. М.: Музыка, 1967.
 5. *Вертков К.А.* Русская роговая музыка. М.: Музгиз, 1948.
 6. *Глинка М.И.* Записки / сост. А.С. Розанов. М.: Музыка, 1988.
 7. *Зарудко В.М.* Коллекция серебряных труб – наград русской армии в войне с Наполеоном в фондах Государственного центрального музея музыкальной культуры им. М.И. Глинки: материалы X Всерос. науч. конф. / сост. А.В. Горбунов. М.: Калита, 2002.
 8. *Иванов В.* Научно-теоретические основы постановки при игре на духовых инструментах // Лекции по теории исполнительства и методике обучения игре на духовых инструментах. М.: ВДФ при МГК, 1991.
 9. *Иванов В.* Библиографический указатель отечественной литературы по теории и практике исполнительства на духовых и ударных инструментах. М.: ВДФ при МГК, 1990.
 10. *Левин С.* Духовые инструменты в истории музыкальной культуры. Л.: Музыка, 1973.
 11. *Михневич В.* Очерк истории музыки в России в культурно-общественном отношении. СПб., 1879.
 12. *Орвид Г.* Краткая история трубы как оркестрового инструмента. М.: Метод. кабинет Моск. гос. консерватории, 1939.
 13. *Усов Ю.А.* История отечественного исполнительства на духовых инструментах. 2-е изд. М.: Музыка, 1985.
 14. Allgemeine muzikalische Zeitung (AMZ). Leipzig, 1798–1848.
 15. *Lapie R.* Une decouverte sensationnelle // Brass Bulletin. 2000. № 1.
 16. *Mathie G.* The trumpet teacher's guide// PP Music. Portland, 2009.
 17. The New Grove, 2nd ed. Edited by Stanley Sadie and John Tyrrell. London: Macmillan, 2001.
 18. The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Edited by Stanley Sadie. 20 vols. London: Macmillan, 1980.
 19. *Russman M.* Brass Quarterly. 6/4 Hamburg. 1963, 1964.
 20. *Tarr H.E.* The Russian Trumpet Tradition from the Time of Peter the Great to the October Revolution. Hillsdale, New York: Pendragon Press. 2003.
-
-

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ В ИНТЕРАКТИВНОЙ ФОРМЕ

*М.М. Богданова, доцент,
канд. экон. наук,
О.М. Кузеванова, ст. преподаватель,
канд. пед. наук,
С.Ю. Шевелев, зав. кафедрой
канд. экон. наук
(Барнаулский филиал Финансового
университета при Правительстве
Российской Федерации)*

В связи с изменением базовых подходов к системе образования изменились и функции преподавателя: его деятельность теперь ориентирована на создание условий для саморазвития учащихся, формирование у них компетенций в процессе обучения, обеспечение норм общественного сознания.

Современные требования к личности обусловили пересмотр педагогических концепций, методологических подходов к содержанию образовательных программ [2, с. 188–191]. Методы обучения должны соответствовать его содержанию и специфике организации учебного процесса. В свою очередь, результативность процесса обучения должна достигаться сформированностью компетенций. Для этого преподавателю необходимо владеть определенной суммой педагогических и психологических знаний, методикой преподавания.

Эффективным инструментом обучения являются интерактивные занятия, которые помогают решить проблему мотивации студентов, ориентировать их на развитие интеллектуальных (мыслетехнических), коммуникативных, творческих и рефлексивных способностей. В соответствии с требованиями ФГОС доля интерактивных занятий должна составлять не менее 50% от общего объема учебных часов. Существуют

различные виды интерактивных технологий обучения: проектные (проекты, презентации), рефлексивные (тренинги, деловые и ролевые игры), коммуникативно-деловые (конференции, дискуссии), проблемно-поисковые (кейсы, проблемные и ситуационные задачи). Использование интерактивных форм обучения в процессе проведения практических и семинарских занятий способствует эффективному усвоению знаний и развитию научно-исследовательских навыков, творческого и аналитического мышления.

Таким образом, весьма актуальными представляются проблемы психологического сопровождения интерактивных занятий.

В ходе интерактивного занятия решение поставленной проблемы строится по определенному алгоритму:

- определить суть проблемы (источник), т.е. осознать собственную неспособность преодолеть затруднение;
- определить критериальные подходы к решению проблемы (норма), т.е. сопоставить норму (как должно быть) с практикой (как есть);
- определить способ действия (механизм), т.е. выбрать методы реализации и обеспечить средствами [1].

Так как на занятиях существует как минимум два субъекта (студент/студенты и преподаватель), то и данный алгоритм следует рассматривать с двух позиций (см. табл.).

Таблица

Алгоритм решения проблемы студентом и преподавателем

Этап решения	С позиции студента	С позиции преподавателя
Источник	Осознавать необходимость самообразования	Понимать собственные функции (профессиональная позиция)
Норма	Ориентироваться на непрерывное самообразование	Развивать свой профессионализм как уровень педагогического мастерства
Механизм	Осознавать, принимать правильные решения, достигать цели	Развивать педагогические способности (врожденные и приобретенные)

Студент, включаясь в систему образования как главный ее субъект, должен провести оценку своих способностей, норм и потребностей и постоянно сопоставлять их с внешними условиями, т.е. самоопределиться по целям, содержанию и методам обучения. В свою очередь педагог изучает внутренние условия студента (его потребности, нормы и способности), преобразует внешние условия, создает модель процесса образования и разрабатывает собственную педагогическую технологию. Третьим, опосредованным субъектом образования выступает общество в лице коллектива, семьи, ближайшего окружения. На процесс образования общество влияет косвенно, формируя потребности, нормы и способности других субъектов – студента и преподавателя.

В ходе проведения интерактивных занятий большое внимание должно уделяться развитию коммуникативных способностей путем взаимодействия студента и педагога как субъектов образования. При этом каждый должен понимать, что другой человек – это не я, это другой мир. В процесс коммуникации субъект вступает со своим неповторимым внутренним миром, мировоззрением. Если человек это принимает, то старается понять собеседника, заинтересоваться его внутренним миром, что приводит к укреплению взаимоотношений. Если не принимает, то возникает нетерпимость, агрессивность, что может привести к осложнению или прекращению отношений.

Рассматривая интерактивное занятие в первую очередь как процесс коммуникации, т.е.

обмен эмоциональным и интеллектуальным содержанием, психолого-педагогическое взаимодействие можно построить по определенной схеме [1]:

- *Автор* (чаще всего один из студентов) строит тезис, понятный для других;
- *Понимающий* (другой студент/студенты группы) реагирует на тезис, т.е. выражает свое согласие/несогласие с тезисом, выдвигает сомнения или выражает поддержку;
- *Критик* (назначается из *понимающих*), не соглашаясь полностью или частично с тезисом автора, выдвигает свою гипотезу и оформляет ее в тезис с измененным смыслом (характеристиками субъекта мысли);
- *Организатором* коммуникации чаще всего выступает преподаватель, он держит рамку коммуникации (соблюдение правил) и следит за исполнением ролей ее участниками.

Используя данный алгоритм, понимая психологию и мотивацию студентов, применяя на практике личностно ориентированный подход, преподаватель будет направлять действия учащихся на развитие интеллектуальных способностей.

Результаты обучения в рамках компетентностного подхода должны выражаться в приобретенных компетенциях – знаниях, умениях, владении навыками. К трехступенчатому алгоритму решения проблемы студентом и преподавателем (источник–норма–механизм) добавляется еще один этап – рефлексия, т.е. осмысление

собственных действий, целей, методов путем самоанализа, сопоставление полученного результата с поставленной целью. Если на интерактивных занятиях каждый студент решает свою задачу, то следует говорить об индивидуальной рефлексии, если в решении задействована группа студентов – о групповой рефлексии. В обоих случаях рефлексия должна отражать процесс исследования проблемы (проблематизация) и пути ее решения (депроблематизация).

С психологической точки зрения важно направить рефлексию на понимание того, что результат может быть как положительным, так и отрицательным. В условиях здоровой конкуренции на интерактивных занятиях студенты могут оказаться *критиками, понимающими* или *авторами*, а также победителями или проигравшими, а задача преподавателя – не дать возникнуть конфликту на почве оценки результатов.

В идеальном случае интерактивные занятия должен проводить преподаватель с высокой квалификацией, которая складывается из профессиональной и специальной подготовки, а также личностных качеств. Высококвалифицированный преподаватель способен системно представлять цели, содержание и средства обучения, объек-

тивно оценивать полученные результаты и вовлеченность студентов в учебный процесс, поддерживать позитивный психологический климат на занятиях.

Уровень педагогического мастерства преподавателя в большей степени оценивается именно на интерактивных занятиях, где профессионализм выступает как слагаемое умения (что умею из того, что умели до меня) и творения (что добавлю нового от себя). Следовательно, позиция преподавателя должна отталкиваться не от того, что он знает, а что может.

Литература

1. *Громкова М.Т.* Педагогические основы образования взрослых. М.: Изд-во МСХА им. К.А. Тимирязева, 1993.
2. *Гунина Е.В., Хрисанова Е.Г.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования в вузе // Модернизация экономических систем: взгляд в будущее: сб. науч. тр. / под ред. П.А. Неверова, Б.А. Аманжоловой. Прага: VVC «Sociosfera-CZ», 2016.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ

*Л.С. Трегубова, доцент, канд. пед. наук,
Д.В. Дерюгова, аспирант,
С.В. Колотушкина, аспирант
(Московский городской
педагогический университет)*

В положениях современной Концепции филологического образования отмечается значимость русского языка как языка межнационального общения, языка культуры, образования и науки. Изучение русского языка и литературы играет ведущую роль в процессах воспитания

личности, развития ее нравственных качеств и творческих способностей [4].

В связи с этим в системе общего филологического образования особое внимание уделяется языковому образованию учащихся, которое предполагает организацию «познавательной де-

тельности, направленной на овладение языком и речью, на саморазвитие и становление ученика как личности» [7]. В условиях современного образовательного пространства особую значимость приобретает система среднего профессионального образования, имеющая большие возможности для подготовки будущих педагогов к организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках русского языка.

Важный аспект языкового образования – развитие у школьников навыков письменной речи, которая представляет собой сложный когнитивный процесс, связанный с порождением высказывания, выражением его смысла, а также с перекодированием смысловых единиц речи в условные графические знаки или их комплексы. В связи с этим учащимся необходимо научить согласовывать действия, направленные на осознание логико-смысловой стороны письменной речи, с действиями, связанными с формализацией порождаемого письменного высказывания.

Процесс развития письменной речи школьников осуществляется во взаимосвязи с формированием их пунктуационных умений, представляющих собой, по определению *М.Т. Баранова*, «интеллектуальные действия, выражающиеся в выборе и постановке знаков препинания в коммуникативных единицах – предложении и тексте» [6, с. 207]. Целенаправленное внимание учащихся начальных классов к знакам препинания поможет создать основу для формирования их пунктуационных знаний и умений на следующих этапах обучения, будет способствовать осознанию учащимися роли знаков препинания в процессе письменного общения [8, с. 43].

В исследованиях ученых-методистов важность обучения пунктуации в начальных классах обосновывается следующим образом:

- дограмматическое знакомство младших школьников со знаками препинания позволит создать основу для формирования их пунктуационных знаний и умений на следующих этапах обучения русскому языку;
- целенаправленное внимание к знакам препинания поможет учащимся увидеть за знаком смысл высказывания, воспринять и осознать его, а затем интонационно правильно воспроизвести;
- привлечение внимания учащихся к знакам

препинания как средству коммуникации будет способствовать формированию их умения использовать знаки препинания для точного выражения мыслей и чувств в процессе письменного общения [9, с. 5].

Для того чтобы методически правильно организовать процесс работы над знаками препинания, педагог должен учитывать специфику пунктуационного умения. По мнению *М.Т. Баранова*, «пунктуационное умение отражает речемыслительную деятельность пишущего, которая связана с поиском и реализацией средства языкового выражения» [6, с. 207]. Он считает, что в пунктуационном умении заложены как грамматико-синтаксические, так и речевые операции, и в связи с этим выделяет следующие интеллектуальные операции, которые определяют последовательность применения пунктуационного правила:

- а) упреждение смыслового отрезка, необходимого для выражения дополнительного значения (в предложении), предвидение новой мысли и ее связи с предыдущей мыслью (в тексте);
- б) осознание структуры создаваемой конструкции, характера и места в ней смыслового отрезка;
- в) постановка знака препинания [6, с. 207].

В зависимости от мыслительных операций и конечного результата *М.Т. Баранов* определяет следующий перечень пунктуационных умений:

- видеть смысловые отрезки в готовых коммуникативных единицах, а также предвидеть их в создаваемых самим пишущим коммуникативных единицах;
- пунктуационно правильно оформлять предложения и текст в соответствии с изученными пунктуационными правилами;
- обосновывать место и выбор знака препинания;
- находить пунктуационные ошибки и исправлять их [6, с. 208].

Специфику пунктуационных умений *М.Т. Баранов* определяет следующим образом: с одной стороны, они предполагают автоматизм действия при выборе и постановке знака препинания, с другой – они осуществляются при определенном самоконтроле. Ученый отмечает, что при встрече пишущего с нестандартной или неясной для него ситуацией самоконтроль ста-

новится развернутым. Это позволяет говорить о пунктуационном умении-навыке и о постоянном – явном или потенциальном участии сознания, активной мысли в его применении [6].

В работах *Г.Г. Граник* выделены следующие умения, которые лежат в основе пунктуационного действия:

- а) умение быстро улавливать такие особенности синтаксических конструкций, которые служат основой для определенных правил пунктуации;
- б) умение сознательно анализировать логико-синтаксический строй предложения или целого текста [2].

Она высказывает мысль о том, что быстрое распознавание пунктуационно значимых особенностей предложения предполагает владение действием на уровне навыка, а сознательный анализ – на уровне умения [2].

Существует модель психологического механизма формирования пунктуационных умений (*Г.Г. Граник, М.Я. Микулинская* и др.). При описании данной модели *Г.Г. Граник* выделяет общие приемы умственной работы, позволяющие решать всю совокупность пунктуационных задач, регулируемых синтаксическими правилами. Данный общий прием включает следующий ряд операций:

- 1) предугадывание в предложении некоторых исходных синтаксических элементов;
- 2) вычленение элементов предложения, необходимых для решения пунктуационной задачи, внесение этих элементов в оперативную память;
- 3) предугадывание (упреждение) синтаксических форм еще не поступивших частей текста, необходимых для применения соответствующего правила, занесение этого упрежденного элемента (еще не имеющего лексического наполнения) в оперативную память;
- 4) мысленное объединение вычлененных элементов синтаксической конструкции, влияющих на решение пунктуационной задачи, в словосочетания (блоки), занесение этих блоков в память;
- 5) удержание блоков в оперативной памяти до решения пунктуационной задачи;
- 6) решение пунктуационной задачи, «сброс» блоков из оперативной памяти [2].

Данная модель, безусловно, позволяет определить этапы формирования пунктуационного умения как действия. Однако в ней не представлены операции, связанные с коммуникативной и речевой деятельностью учащихся при выборе необходимых знаков препинания.

Для того чтобы повысить эффективность освоения учащимися письменной речи, а также пунктуационных норм русского языка, педагогу необходимо, на наш взгляд, учитывать особенности таких познавательных процессов, как восприятие, внимание, память и другие, активизация которых неизбежно происходит в процессе овладения речью уже на начальном этапе обучения. В связи с этим обратимся к характеристике данных процессов и их особенностей в младшем школьном возрасте.

В психолингвистике восприятие речи рассматривается как система процессов информационной переработки текста, опосредующих его понимание. *А.А. Леонтьев* считает, что при восприятии речи на содержательном уровне осуществляется вероятностное прогнозирование как семантического развертывания текста, так и его грамматического (синтаксического или морфосинтаксического) строя: прогнозирование структуры предложения или цепочки предложений [5].

По мнению *Н.И. Жинкина*, процесс восприятия устной речи основан на механизме слухового восприятия, так как воспринимаемое на слух проговаривается во внутреннем плане [3]. Исходя из этого, в процессе работы над знаками препинания необходимо учитывать зависимость восприятия учеником речевого высказывания от степени развития его речевого слуха, формирование которого осуществляется в процессе наблюдения над интонацией.

Процесс формирования пунктуационной грамотности предполагает развитие умения воспринимать смысл высказывания. Для этого необходимо при выполнении отдельных заданий ставить ученика в условия самовыражения чужой мысли, заложенной в готовом тексте (предложении) [9, с. 73]. Следует отметить, что полноценное восприятие письменного текста зависит не только от уровня развития школьников и их готовности к его восприятию, но и от уровня владения ими системой выразительных средств, которые являются компонентами живой речи. В связи с

этим необходимо особое внимание уделять выразительной стороне речи [9, с. 73].

Усвоение младшими школьниками пунктуации во многом зависит и от такого психического процесса, как внимание. По мнению *Л.С. Выготского*, освоение речи и развитие внимания идут параллельно. Вместе с постепенным овладением речью ребенок начинает управлять и процессом собственного внимания [1].

В психологии внимание рассматривается как фактор контроля за ходом деятельности, как направленность сознания ученика на определенные объекты, которые имеют для него устойчивую или ситуативную значимость. Характеризуя особенности данного психического процесса, ученые выделяют произвольное и произвольное внимание.

Непроизвольное внимание возникает независимо от сознательного намерения. Оно определяется познавательным интересом. Причиной его появления служат определенные раздражители (их интенсивность, новизна, эмоциональная окраска).

Произвольное внимание, по мнению ученых, является опосредованным. В его основе лежит сознательная цель. Оно направляется и регулируется учеником в соответствии с решаемыми задачами. Для поддержки произвольного внимания необходимы определенные усилия.

В работах *Н.Ф. Добрынина* выделяется послепроизвольное внимание, для которого характерно наличие цели. Однако такое внимание возникает как следствие проявления определенного интереса к объекту и увлечения каким-либо процессом без осознанных волевых усилий. Следует отметить, что формирование пунктуационных умений младших школьников необходимо осуществлять с учетом особенностей как произвольного, так и произвольного внимания. Однако особую значимость в работе над знаками препинания приобретает послепроизвольное внимание, для которого характерна увлеченность процессом познания явлений языка.

В процессе формирования пунктуационной грамотности учащихся необходимо учитывать и такие свойства внимания, как концентрированность, устойчивость, объем и другие. Ученые рассматривают концентрированность внимания как степень сосредоточенности на одном и том же предмете, объекте деятельности. Важнейшей

характеристикой внимания наряду с устойчивостью и концентрированностью является объем, который характеризуется количеством объектов, воспринимаемых одновременно. По мере увеличения в сознании ученика логических связей между воспринимаемыми предметами объем внимания расширяется. Для того чтобы помочь младшему школьнику воспринимать предложение как синтактико-пунктуационную структуру в целом, необходимо проводить наблюдения над логическими связями и отношениями между компонентами предложения.

В исследованиях ученых (*С.Н. Калинин*, *С.Л. Кабыльницкая*, *С.А. Полуэктова*, *Л.П. Набатникова*, *Т.В. Мазур* и др.) представлены приемы, которые оказывают положительное влияние на формирование обозначенных выше свойств внимания:

- а) воссоздание речевой ситуации по воспринятому на слух высказыванию;
- б) активизация зрительных представлений с опорой на наглядность;
- в) сопоставление звучащего фрагмента речи и серии картинок;
- г) опора на яркие зрительные образы.

Данные приемы целесообразно использовать при организации работы над знаками препинания.

Важную роль в процессе обучения младших школьников пунктуации играет память. *Н.И. Жинкин* рассматривает данный когнитивный процесс как запоминание, сохранение и последующее воспроизведение человеком его опыта. У детей младшего школьного возраста преобладает произвольный вид памяти, в котором отсутствует сознательно поставленная цель. Ученый отмечает, что механизмы памяти в этом возрасте не исчерпываются произвольным запоминанием, в психике ребенка появляются и элементы произвольной памяти. Высокой степени развития в этом возрасте достигает механическая память – способность к запоминанию по ассоциации. Наряду с этим наблюдаются и элементы логического запоминания (обычно при запоминании понятного детям содержания), а также эмоциональная память [3].

В процессе создания речевого высказывания важную роль играет долговременная память и кратковременная (оперативная). Рассматривая механизмы построения речи, *Н.И. Жинкин* от-

мечает, что для речевой реализации характерна долговременная (постоянная) память как «хранилище» материала и кратковременная (оперативная) память как средство выполнения конкретных речевых действий. Он указывает на взаимосвязь этих видов памяти. При этом доминирующая роль одного из них определяется тем, какой вид речевой деятельности осуществляется: восприятие или воспроизведение. *Н.И. Жинкин* высказывает мысль о том, что «при речевом восприятии активнее проявляет себя кратковременная память. Это объясняется тем, что устная речь должна восприниматься почти мгновенно, поэтому слуховая память значительно напряжена, так как необходимо удержать в сознании высказывание в целом. При воспроизведении речевого высказывания происходит извлечение ресурсов из долговременной памяти, которая является способом не только сохранения, но и постоянного накопления информации» [3, с. 65].

Безусловно, в процессе работы над знаками препинания особое значение имеет долговременная память, поскольку формирование пунктуационных умений младших школьников связано с развитием наблюдательности (посредством наблюдения над интонационным оформлением фразы). С целью развития долговременной памяти целесообразно предлагать учащимся прослушивание ярких, запоминающихся (и по содержанию, и по исполнению) звучащих образцов. При этом важно подкреплять слуховое восприятие разнообразными видами наглядности (зрительной, моторной и др.).

Таким образом, в процессе развития письменной речи учащихся на начальном этапе обучения педагог должен учитывать наряду с

особенностями механизма формирования пунктуационных умений специфику таких психических процессов, как восприятие, внимание, память. Такой подход будет способствовать повышению уровня пунктуационной грамотности учащихся.

Литература

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 2005.
2. *Граник Г.Г.* Психологические основы пунктуационных упражнений // Вопросы психологии. 1980. № 4.
3. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. М.: Академия, 2000.
4. Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2015.
5. *Леонтьев А.А.* Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974.
6. Методика преподавания русского языка в школе / под ред. М.Т. Баранова. М.: Академия, 2001.
7. *Рамзаева Т.Г., Савельева Л.В., Гогун Е.А.* и др. Развивающее языковое образование в современной начальной школе: пособие для студентов факультетов начального образования и учителей начальных классов / под науч. ред. Т.Г. Рамзаевой. СПб.: Специальная литература, 2009.
8. *Трегубова Л.С.* Обучение пунктуации в начальных классах // Начальная школа. 2014. № 7.
9. *Трегубова Л.С.* Теория и практика обучения пунктуации в начальных классах: монография. М.: Экон-Информ, 2011.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОБУЧЕНИЮ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИИ

*Т.А. Ершова, аспирант
Московского городского
педагогического университета*

Положения ФГОС начального общего образования повышают требования к профессиональной подготовке учителя. Современный учитель должен уметь отобрать учебное содержание, а также разработать эффективные способы передачи его учащимся.

Как показывает практика, особые трудности учитель начальных классов испытывает при обучении школьников орфографии. Рассмотрим аспекты деятельности учителя, связанные с особенностями русской орфографии.

Прежде всего учитель должен иметь в виду, что обучение орфографии, т.е. формирование у младших школьников орфографических навыков, тесно связано с реализацией основных принципов русской орфографии.

Принципы орфографии – это общие основания для написания слов и морфем при наличии выбора, предоставляемого графикой. К важнейшим принципам русской орфографии относятся морфологический, фонематический, традиционно-исторический, фонетический, дифференциации значений.

Они помогают учителю понять смысл правила, способа проверки орфограмм, осмыслить орфограмму как звено общей системы, как производную закономерностей языка. При этом учитель не знакомит младших школьников с данными принципами.

Рассмотрим каждый из принципов орфографии, а также орфографические навыки, которые они формируют.

Морфологический принцип требует, чтобы проверка орфограммы была ориентирована на

морфемный состав слова. Он предполагает единообразное, одинаковое написание морфем: корня, приставки, суффикса, окончания независимо от позиционных чередований в звучащем слове, происходящих при образовании родственных слов или форм слова. К числу таких несоответствий письма и произношения относятся безударные гласные в разных морфемах, оглушение звонких и озвончение глухих согласных в слабых позициях, произносимые согласные.

Проверка орфограмм, пишущихся по морфологическому принципу, включает в себя:

- прежде всего понимание значения проверяемого слова [4, с. 92];
- фонетический анализ, определение ударных и безударных слогов, выделение гласных и согласных, уяснение сильных и слабых позиций фонем, позиционных чередований и их причин;
- анализ морфемного состава слова, умение определить место орфограммы;
- применение правила, подбор проверочного слова.

Итак, согласно морфологическому принципу русской орфографии наблюдается единообразие в написании морфем. Рассмотрим это положение более подробно.

1. Корень

Такую орфограмму, как безударная гласная, учитель вводит с первого класса. Разберем «работу» принципа на примере конкретных слов: *гора, леса, мороз*. Ребенок встречается в упражнении первое слово – *гора*. При необходимости с помощью учителя определяет его лексическое

значение. Младший школьник проставляет ударение, определяет «опасное место», которым здесь является безударная гласная. Если слово вводится в первом классе, то ребенку уже указано место орфограммы (пропущена буква), если во втором или третьем – то ученик подбирает однокоренные слова для определения морфемы. Выяснив, что это безударная гласная в корне, младший школьник подбирает проверочное слово так, чтобы ударение падало на нее: *ГОры, ГОрочка, ГОрный, ГОрец*.

Рассмотрим второе слово: *леса*. Алгоритм проверки безударной гласной такой же, как и у слова *гора*, но в данном случае возникает трудность в определении лексического значения: если автор имел в виду *лЕса*, то пропущена безударная гласная **-е-**, если задавалось слово *лиСа*, то пропущена безударная гласная **-и-**. Таким образом, мы видим, что морфологический принцип в данном случае дополняется принципом дифференцирующих значений, который предполагает различное написание слов-омофонов.

Третье слово: *мороз*. Алгоритм разбора все тот же. Младший школьник определяет орфограмму: парная по глухости-звонкости согласная и подбирает проверочное слово: *морозЫ, морозЕц, морозНый, заморозил*. Но в данном случае встретилась еще одна орфограмма – безударная гласная в корне, написание которой необходимо запомнить. Здесь вступает в силу традиционно-исторический принцип. Ребенок должен обратиться к орфографическому словарю, чтобы правильно написать букву. При этом встает вопрос о словаре-минимуме для начальной школы [3].

2. Приставка

Учитель принимает во внимание, что младший школьник, определив безударную гласную в приставке, легко справится с выбором ее правильного написания. Например, слово *закрыл*. Выяснив, что **за-** является приставкой, ребенок быстро определяется с ее написанием.

Рассмотрим слово *безболезненный*. Здесь сложность возникает из-за того, что морфема может быть как **без-**, так и **бес-**. На помощь приходит фонетический принцип, согласно которому пишется та буква, которая обозначает слышимый звук. Так же происходит и в словах *бесплатный, бездействие, расписание, разбить* и др.

Встретив такое слово, как *занос*, младший школьник может столкнуться с трудностью в написании. Приведем пример: *снежный занос и держится за нос*. В первом случае это приставка **за-**. Значит, слово *занос* пишется слитно и через букву **а**. Во втором случае это предлог **за**. Разобраться поможет принцип дифференциации значений.

3. Суффикс

Определив лексическое значение слова, орфограмму и ее место в слове, младший школьник сможет сделать правильный выбор написания такой морфемы, как суффикс. Например: *чулок, огрызок, мирок, окунёк, ласточка, дяденька*.

4. Окончание

Зная правила написания падежных окончаний имен существительных, глаголов, зависимость окончаний имен прилагательных от вопроса имен существительных, ученик легко определит верное написание: *в окне, в сене, в любви, увидишь, моешь, холодное утро*.

Фонематический принцип правописания гласит: одна и та же буква обозначает фонему в сильной и слабой позициях. Русская графика – фонемная. Фонема – смысловоразличитель. Буква, фиксируя фонему, обеспечивает единое понимание значения морфемы независимо от вариантов ее звучания. Фонематический принцип объясняет в основном те же орфограммы, что и морфологический принцип, но с другой точки зрения, и это позволяет глубже понять природу орфографии. Фонематический принцип позволяет объединить многие разрозненные правила: правописание безударных гласных, звонких и глухих согласных, непроизносимых согласных; а также способствует пониманию системности в правописании.

Традиционный принцип правописания утверждает, что в русском языке много слов, которые невозможно или трудно проверить правилами, и они пишутся так, как принято, по традиции. Непроверяемые слова усваиваются на основе запоминания целого «образа» слова: зрительно, путем проговаривания, с опорой на память, через употребление в письменной и устной речи, составление гнезд родственных слов, составление словариков. Так, сочетания **жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк-чн, чт, нч, щн**, соединительные **о, е** в сложных словах, все словарные и за-

имствованные слова объясняются данным принципом русской орфографии.

Суть *фонетического принципа* – в максимальном соответствии написания слова его звуковому составу. Можно предположить, что звукобуквенная письменность первоначально была фонетической: писали так, как слышали. Об этом свидетельствуют ошибки первоклассников типа: *дождь льют, сат, скаска, щитайет, чисы, чящя*. У них еще не преодолена фонетическая тенденция письма.

В современном письме немало написаний, в которых не возникает расхождений между звучанием и письмом. В большинстве слов требуют проверки лишь орфограммы, а остальные буквы пишутся фонетически, в соответствии со звучанием. Написание букв, не вошедших в состав орфограмм, на практике не дает ошибок. Все они отражают и фонемный состав слов. Такие написания называются фонетико-графическими, они не противоречат другим принципам правописания.

Однако все же в них таится некоторая опасность для обучения: они создают иллюзию соответствия буквы звуку, что на самом деле бывает далеко не всегда. Так, например, слова *бездельник, безнравственный, беспощадный, расписание, роспись* не создают опасности. Но в слове *безвкусный*, слышится **бес-**. Здесь на помощь приходит морфологический принцип. Ребенок определяет морфему – приставка. Вспоминает правило: если корень начинается со звонкого звука, то приставка тоже будет оканчиваться на звонкий.

Принцип дифференциации значений применяется тогда, когда надо с помощью правописания разграничить понятия, обозначаемые омонимами, омофонами. На примере этого принципа легко показать школьникам, что орфография – активное средство выражения мысли пишущего. Дифференцирующие написания демонстрируют учащимся значение орфографии во взаимопонимании пишущего и читающего, автора и читателя. Данный принцип русской орфографии реализует написание частицы **не** с глаголами, правило написания прописной буквы в начале предложения и в именах собственных. Приведем примеры: *стоит сосна* и *протер глаза со сна*. В первом случае слово *сосна* имеет орфограмму «безударная гласная в корне слова», которая определяется морфологическим принципом. Во

втором случае раздельное написание предлога с именем существительным вызвано принципом дифференцируемых значений. Написание слов *Шарик* и *шарик* также определяется рассматриваемым принципом. *Детский плач – не плачь, туш – тушь* являются омофонами. В данном случае определить правильный вариант написания помогают сразу два принципа – дифференцированных значений и морфологический.

Учет принципов русской орфографии приводит учителя к выводу о необходимости создания вариативной методики. Очевидно, что морфологический принцип требует создания прочной грамматической и морфематической основы в работе учащихся. Фонематический принцип – свободного владения фонемами, четкого различения сильных и слабых позиций. Оба эти принципа предполагают богатый и мобильный словарь для быстрой и безошибочной проверки безударных гласных и звонких/глухих согласных. Традиционный принцип опирается на осмысленное запоминание, на прочность памяти. Принцип дифференцирующих написаний требует точного, а иногда и очень тонкого понимания языковых единиц – слов, сочетаний, текста.

Таким образом, мы видим, что обучение детей правописанию связано с реализацией различных принципов русской орфографии. Трудно разделить орфограммы по принципам. Принципы иногда противоречат друг другу, иногда дополняют друг друга. Следовательно, обучение младших школьников орфографии носит разнородный характер, что и следует учитывать в практике преподавания.

Литература

1. *Бабайцева В.В.* Принципы русской орфографии // Русский язык в школе. 2008. № 3.
2. *Иванова В.Ф.* Современная русская орфография: учеб. пособие для филол. специальностей вузов. М.: Высшая школа, 1991.
3. *Леонович Е.Н.* Учимся говорить и писать. Лексико-орфографический минимум для начальной школы. М.: Дидакт, 1994.
4. *Серебренникова Ю.А., Леонович Е.Н.* Слово и его значение (к вопросу о предметной сущности слов) // Вестник московского образования. 2014. № 12.

ПРИМЕНЕНИЕ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ

*Е.В. Алябьева, доцент, канд. пед. наук,
Д.В. Коханенко, доцент,
канд. физ.-мат. наук,
О.Ф. Кунгурова, доцент,
канд. филос. наук,
С.Ю. Шевелев, зав. кафедрой,
канд. экон. наук
(Барнаульский филиал Финансового
университета при Правительстве
Российской Федерации)*

Студенчество по хронологическим показателям возраста находится в пограничном состоянии взрослеющей юности – юности, переходящей во взрослость. Один из основоположников андрагогики, выдающийся американский теоретик и практик образования взрослых *М.Ш. Ноулз* полагал, что применение педагогической технологии обосновано и оправдано при обучении лиц примерно до 18 лет, далее более корректным является применение андрагогической модели обучения [1, с. 183]. Вместе с тем стоит отметить тот факт, что андрагогика, будучи самостоятельной областью теории и практики, бесспорно во многом сопряжена по принципам и перспективам развития с педагогикой, проблематизируется сам вопрос границ андрагогики и педагогики, сопряжения принципов образования взрослых и детей [2].

На студенческом этапе жизни человека одни принципы андрагогики усиливают свое действие по мере продвижения к завершению формального обучения (например, стремление к самостоятельности и самоуправлению, использование жизненного опыта в качестве важного источника обучения, обучение для решения важной жизненной проблемы, организация процесса обучения в виде совместной деятельности обучающихся и обучающихся), другие принципы, как правило, больше применимы к заочной форме обучения (расчет на безотлагательное применение полученных умений, навыков, знаний и качеств, лимитирование обучения временными, пространственными, бытовыми, профессио-

нальными, социальными факторами), становятся более значимыми в ходе дальнейшего непрерывного образования.

Конечное образование из-за быстрого старения профессиональных знаний вынужденно становится непрерывным и тем самым из вида деятельности (обучения) превращается в вид жизнедеятельности личности, который не завершается по истечении определенного периода обучения, но продолжается в той или иной форме в течение всей социально активной жизни человека.

Отсюда вытекают важные задачи: научить студента осмысленно и самостоятельно работать сначала с учебным материалом, затем с научной информацией, заложить основы самоорганизации, привить умение непрерывно повышать свою квалификацию. Целевые установки в образовании трансформируются с задач усвоения знаний на создание, производство знания в процессе диалогизации истины, имеющей личностно-ценностный характер. Специфически человеческий способ жизнедеятельности, ведущий к саморазвитию, а также совершенствованию общества, состоит в изобретении средств и способов *содействия* с другими людьми. Актуальным становится совместный поиск нового содержания, форм и технологий обучения в *содействии* обучающего и обучающегося.

Стимулировать общение в ходе учебной деятельности будут образовательные технологии, построенные по принципам обучения взрослых и развивающие самонаправленность студента.

Это различные формы рефлексии, критического мышления. Одной из валидных технологий является технология развития критического мышления. В ее основе лежит групповая работа, имеющая целью развитие навыков общения, самообразования, соотнесение содержания учебного процесса с конкретными жизненными задачами, а также реализацию идеи ценности личности.

Психологическим механизмом развития критического мышления является трехфазовая модель восприятия информации, включающая:

- 1) вызов – актуализация имеющихся знаний и представлений по теме, пробуждение интереса к ее изучению, структурирование материала для изучения;
- 2) осмысление – получение новой информации, ее осмысление и соотнесение с собственными знаниями;
- 3) размышление (рефлексия) – целостное осмысление и обобщение полученной информации, анализ всего процесса изучения материала, выработка собственного отношения к изучаемому материалу и его повторная проблематизация (новый вызов).

Приведем пример применения технологии критического мышления на занятии по политологии, посвященном проблемам осмысления процессов глобализации. Важной составляющей контекста данной проблематики выступает формирование идентичности в современном обществе – гражданской, этнокультурной, региональной и, наконец, общечеловеческой – как осознание сущности человека в планетарном масштабе.

Учебная группа делится на шесть подгрупп, каждой из которых предлагается работать с определенным текстом:

- *Глобализация: политические риски открытости.*
- *Глобализация – рискованный фактор для здоровья человека?*
- *Глобализация и церковь.*
- *Метаморфозы европейской идентичности.*
- *Политическая и цивилизационная самоидентификация современного российского общества в условиях глобализации.*

- *Модернизация, глобализация, идентичность. Общие проблемы и российские особенности.*

В ходе учебного занятия составляется диаграмма Ишикавы (распространено также название «рыбий скелет»).

Данная графическая техника помогает структурировать исследуемый процесс, идентифицировать возможные причины проблемы, позволяет более глубоко проанализировать причины событий, поставить цели, показать внутренние связи между разными частями проблемы. Этот вид схем широко используется в менеджменте, так как позволяет эффективно находить решения в сложных ситуациях, вырабатывать новые свежие идеи. На такой схеме можно зафиксировать любое количество идей, ее часто используют на этапе проведения мозгового штурма. В голове скелета находится проблема, которая рассматривается в ходе занятия. На верхних косточках отмечаются причины возникновения проблемы, на нижних выписываются способы решения.

На стадии вызова в группах анализируются предложенные тексты и формулируются проблемы. На стадии осмысления идет работа над диаграммой: записываются перечисленные в тексте проблемы и способы их решения. Каждая группа проводит презентацию сначала проблем, затем – способов решения. Презентация заполненной схемы демонстрирует комплексный характер проблем. Стадия рефлексии может пройти в форме обсуждения пословиц, которые отражают суть обсуждаемых проблем.

Другая технология, широко используемая в обучении экономике и бизнес-наукам и получившая распространение в преподавании гуманитарных дисциплин, – кейс-стади. Использование кейс-метода позволяет совершенствовать навыки учебной деятельности, применять на практике теоретический материал, видеть неоднозначность решения проблем в реальной жизни.

Студентам предлагается осмыслить жизненную ситуацию (сформулированную преподавателем или самими обучающимися), которая отражает реальную проблему, активизирует полученный комплекс знаний. Сама проблема, как правило, не имеет однозначного решения. Таким образом развивается способность к проведению анализа и диагностики проблем, умение четко формулировать и высказывать свою позицию,

умение общаться, дискутировать, воспринимать и оценивать информацию.

Кейс может быть представлен в виде письменного текста, аудиотекста, видеосюжета. Например, при изучении курса политологии актуальным является обсуждение проблемы национальной идеи. Кейсом служит видеосюжет «Нужна ли России национальная идея?». Двое ведущих российских политиков отстаивают диаметрально противоположные точки зрения. Преподаватель выступает в роли модератора, предлагая для обсуждения ряд вопросов:

Какие доводы, аргументы, факты приводят оппоненты в подтверждение своей позиции?

Может ли в основе национальной идеи России лежать православное христианство?

Каковы шансы евразийской концепции стать основой национальной идеи в России?

Может ли в основу лечь монархическая концепция?

Кто должен (может) создать национальную идею для России?

Каково ваше отношение к данной проблеме? На чьей вы стороне? Каковы ваши аргументы и факты?

Регулярное применение технологии развития критического мышления и кейс-стади при изучении гуманитарных наук позволяет развивать у студентов аналитические навыки (отличать факты от интерпретации, добывать, представлять и анализировать информацию), практические (использовать теоретические знания), творческие (генерировать альтернативные решения), коммуникативные (вести дискуссию, защищать собственную точку зрения), а также стимулировать интерес к прошлому России, ее современной политической жизни, формировать активную гражданскую позицию, что способствует становлению у молодых людей осознанной позиции взрослого обучающегося.

Литература

1. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: ПЕР СЭ, 2007.
2. Мухлаева Т.В., Соколов В.И., Заборщикова М.М. Андрагогика: проблемы идентичности и сопряженность с педагогикой // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 4.

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*А.А. Науменко,
И.М. Костерева
(Московский городской
педагогический университет)*

Проблема организации семейного досуга в учреждениях дополнительного образования является предметом научного анализа в различных областях отечественной науки.

Не поддается сомнению тот факт, что именно в семье начинается становление и развитие человека. Благодаря семье, своему первому социальному окружению, ребенок усваивает важные нормы и правила, приобретает первые знания об окружающем мире, осваивает основные умения и навыки, которые он потом может применять в социуме.

Воспитательный процесс семьи включает в себя разнообразные способы, средства и методы воздействия на ее членов и прежде всего детей. К одному из таких средств мы относим процесс организации семейного досуга.

Досуг современного человека – это время, которое не занято общественно-трудовой деятельностью, а также свободно от выполнения важных функций в рамках социальных и семейных отношений.

Многие исследователи, такие как *Г.В. Ганьшина* [1; 2; 3], *Г.И. Грибкова* [1; 4], *Е.И. Григорьева* [1], *И.Н. Ерошенков* [5], *Л.С. Жаркова* [6], *И.Д. Левина* [7], рассматривают семейный досуг как социокультурный и педагогический феномен, который находится в неотъемлемой внутренней связи с процессами обучения, воспитания и развития личности ребенка.

Важная роль при организации семейного досуга принадлежит коллективным взаимоотношениям, создающим благоприятный психоло-

гический климат, спокойную и дружелюбную обстановку. Для семейного коллектива характерна постоянная забота членов семьи об успехах ребенка, стремление противостоять разрушению семейного коллектива, а также благоприятные, доверительные, эмоционально-личные взаимоотношения членов семьи, включающие доброжелательность, уважение и тактичность.

Мы считаем, что отсутствие в семье организованной совместной досуговой деятельности ведет к невосполнимым потерям в области развития ребенка, его способностей, определенных личностных качеств.

Как отмечает *Г.И. Грибкова*, «досуг в семье – это развивающая деятельность, дающая возможность для активного отдыха, потребления духовных ценностей и личностного развития всех членов семейного коллектива при учете индивидуальных интересов и потребностей» [4, с. 35].

По мнению *Г.В. Ганьшиной*, от уровня культуры семьи во многом зависит духовное богатство и благополучие общества, его способность формировать креативную личность информационной эпохи, готовность преодолеть социальную пассивность, демографический кризис, алкоголизм, наркоманию, утвердить в людях ценности гуманизма и толерантности, раскрыть им созидательный и эстетический потенциал спорта, искусства, чтения, активного досуга, общения с природой [1, с. 5; 3, с. 6].

В основе семейного досуга лежит самостоятельная психолого-педагогическая составляющая, направленная на объединение семьи как

единой системы и оказывающая важное воспитательное воздействие на все стороны жизни ребенка, его социальное развитие. Семейный досуг приобщает детей к освоению духовной культуры, раскрывает лучшие человеческие качества, позволяет преодолевать личностные трудности и комплексы посредством включения в творческую деятельность и проявления творческой активности.

В своем исследовании *И.Н. Ерошенков* дает определение семейного досуга: «...коллективная деятельность, содержание и формы проведения которой зависят от уровня культуры, образования, места жительства, доходов, национальных традиций, возраста членов семьи, их индивидуальных склонностей и интересов». Автор выделяет его основные характеристики:

- семейный досуг выполняет специфическую роль, которая направлена на поддержание семьи как целостной системы, коллектива;
- препятствует проникновению в нее таких враждебных разрушительных сил, как алкоголь, скука, взаимное психологическое пресыщение и отчуждение;
- оказывает развивающее воздействие на всех ее членов: повышает их образовательный, общекультурный уровень;
- сплачивает общностью интересов, переживаний;
- является действенным средством семейного воспитания: дети учатся беречь время, любить природу, приобретают культуру восприятия искусства, накапливают опыт общения, остро осознают общность семьи [5].

По нашему мнению, к базовым элементам семейной досуговой деятельности можно отнести:

- личный опыт родителей (наличие умений и навыков) в организации семейной досуговой деятельности, который определяет содержательную составляющую досуга;
- личностная позиция всех членов семьи в вопросах организации семейного досуга (активность/пассивность, творчество участников – это показатели качества организации досуга);
- адекватное (реальное) отношение к ребенку со стороны родителей, включение его в

деятельность с учетом его возрастных особенностей и имеющихся навыков;

- наличие семейных традиций, носящих объединяющий характер для всех членов семьи.

Социально важное творческое и духовное общение происходит только при условии искреннего отношения к организованному семейному досугу как значимой совместной деятельности. Эта деятельность направлена на формирование системы семейных ценностей, положительной эмоциональной окраски познавательной деятельности.

В настоящее время растет количество семей, которые активно проводят свой досуг вместе. Как правило, в таких семьях прослеживается закономерная тенденция сформированной внутрисемейной атмосферы уважения, сплочения и доброжелательности.

Качество семейной досуговой деятельности определяется наличием у членов семьи опыта самореализации, отношением к организации досуговой деятельности, отношением к ребенку.

Важным показателем в оценке сформированности семейной досуговой деятельности является наличие уровней развития досуга.

Первый уровень – оптимальный. Он характеризуется социально значимыми компонентами досуговой деятельности, такими как польза, творчество, объединение, организованность. На этом уровне присутствует атмосфера сотрудничества и сотворчества, которая определяется мобильностью отношений родителей и детей и обуславливает существование семьи как коллектива. Такой двусторонний контакт способствует организации постоянной совместной деятельности в семье, формированию общесемейных традиций.

Второй уровень – допустимый. На этой стадии развития характер досуга связан с активным потреблением, т.е. семья ориентируется на посещение выставок, кинотеатров, музеев, ходит в походы и ездит на рыбалку, занимается спортом и путешествует. Данный уровень семейного отдыха в области совместного досуга показывает, что члены семьи знают о досуге, но практические умения и навыки в организации досуговой деятельности у них слабо сформированы.

Третий уровень – низкий. Он связан с пассивным потреблением культурных благ. В се-

мьях с таким уровнем досуга преобладают следующие виды занятий: редкие совместные прогулки, прием гостей, хаотичные застолья, просмотр телевизионных передач, редкие походы в кино. Такой способ организации досуга не объединяет членов семьи. В таких семьях повышается конфликтность, эмоциональный фон носит отрицательный характер, досугу не придается важного значения и его роль принимается [9].

Если семейный досуг организован правильно, то он благотворно влияет на все стороны жизни семьи, удовлетворяет различные духовные потребности членов семьи, реализует восстановительную функцию. Семейный досуг должен приносить удовольствие каждому члену семьи. Только тогда он будет оказывать не только восстановительное, но и развивающее воздействие на детей и взрослых.

Для того чтобы семейный досуг реализовал все вышеизложенные функции, мы считаем необходимым осуществлять процесс организации семейного досуга с помощью учреждений дополнительного образования.

Важнейшими институтами социализации ребенка являются семья и образовательные организации, к которым относятся и учреждения дополнительного образования. Их задачи и воспитательные функции направлены на ребенка, и для его полноценного развития необходимо добровольное сотрудничество обеих сторон [6, с. 48].

Нынешняя система образования разрабатывает новые модели взаимодействия учреждения дополнительного образования с семьей.

Данное взаимодействие может быть организовано следующим образом:

- привлечение родительской общественности к воспитательно-образовательному процессу организации;
- открытость системы образовательных организаций для родителей, возможность посещать их в любое время;
- организация мероприятий, направленных на ознакомление родителей со спецификой учреждений дополнительного образования, их структурой и содержанием работы, что позволяет более детально понять аспекты работы учреждений данного вида, а также понять, что это открытая система,

направленная на оказание помощи и поддержки семье;

- совместная организованная работа родителей и педагогов по воспитанию, образованию и развитию ребенка;
- использование максимального количества разнообразных программ, направленных на совместную деятельность детей и родителей.

По нашему мнению, при включении семьи в деятельность учреждений дополнительного образования важно учитывать принципы взаимодействия семьи и образовательной организации. К таким принципам мы относим:

- гуманизм в общении и взаимодействии как педагогов со всеми членами семьи, так и внутри семьи;
- уважительное отношение друг к другу, в том числе родителей к ребенку, а также членов семьи к педагогам учреждений дополнительного образования и наоборот;
- обязательное регулярное повышение педагогической культуры родителей и психолого-педагогического уровня педагогов.

Эффективность воспитательной системы дополнительного образования наряду с другими факторами обусловлена взаимодействием с семьей, утверждением родителей как субъектов целостного образовательного процесса совместно с педагогами и детьми. Расширение педагогического взаимодействия, активизация родительского коллектива, приобщение его к деятельности учреждения дополнительного образования способствуют оптимизации семейного досуга.

Как показывает практика, на основе взаимопонимания, взаимодействия, координации усилий родителей и педагогов успешнее решаются проблемы системы дополнительного образования детей. *И.Д. Левина* отмечает, что «стратегия сотрудничества семьи и учреждений дополнительного образования детей определяется прежде всего спецификой образовательного учреждения и его задачами, характером конкретных задач, выявленных в совместной деятельности, конкретных затруднений» [7, с. 14].

Важно максимально включить родителей в образовательный процесс учреждения дополнительного образования для достижения

системного взаимодействия и формирования позиции субъект-субъектных отношений. По нашему мнению, это позволяет переформировать представления современных родителей о своей роли в жизни ребенка, ведь не секрет, что многие считают своей задачей обеспечить ребенка материально, что, по их мнению, должно соответствовать представлению детей о счастливой жизни.

Формирование потребности в здоровом образе жизни и наполнение свободного времени современной семьи творческими видами деятельности, художественной культурой требует от педагогов и работников учреждений культуры создания авторских программ и проектов по организации разнопланового содержательного досуга. Высокая мотивация лежит в основе всей системы педагогических и социально-культурных технологий, применяемых в досуговых программах [2].

Организация семейного досуга в учреждениях дополнительного образования включает в себя ряд направлений, к которым мы относим:

- психолого-педагогическое просвещение и формирование педагогической рефлексии родителей;
- комплексное взаимодействие педагогов дополнительного образования с семьей в воспитании детей;
- максимальное включение родителей в общую деятельность с детьми;
- проведение диагностики и коррекции семейного воспитания;
- организация психологической защиты ребенка от неблагоприятных условий в различных социальных институтах.

Таким образом, досуговая деятельность в семье – это вид развивающей деятельности, определяющий для каждого ее участника возможности по реализации здорового образа жизни, духовного развития, личностного роста с учетом индивидуальных интересов и потребностей.

Организованный семейный досуг имеет самостоятельную педагогическую составляющую, так как, с одной стороны, направлен на сохранение эмоционально-положительной среды в семье, с другой – оказывает положительное воспитательное и развивающее воздействие на всех членов семьи.

Чтобы процесс взаимодействия специалистов учреждений дополнительного образования и семьи был успешен, необходимо постоянно совершенствовать содержание, формы и методы совместной работы, стимулировать родителей к самообразованию в области психолого-педагогических знаний, а также расширять сферы совместной деятельности, общения педагогов и родителей с детьми [8, с. 35].

Результативность организации семейного досуга в учреждениях дополнительного образования напрямую связана с разнообразием форм и методов работы с родительской общественностью в учреждениях данного типа.

Литература

1. *Ганьшина Г.В.* Формирование здорового образа жизни современной семьи: коллектив. монография / Бабаев А.В., Бабаева Е.В., Ганьшина Г.В., Григорьева Е.И., Грибкова Г.И., Заварина С.Ю., Муравьева Ж.В., Старых Л.В. / под ред. Г.В. Ганьшиной. М.: ГГТУ, 2017.
2. *Ганьшина Г.В., Лунина Г.В.* Тьюторское сопровождение адаптации детей к условиям дошкольной образовательной организации // *Современные проблемы науки и образования.* 2017. № 4.
3. *Ганьшина Г.В., Бабаева Е.В., Муравьева Ж.В., Старых Л.В.* Формирование здорового образа жизни семьи средствами рекреативных технологий // *Современные проблемы науки и образования.* 2017. № 3.
4. *Грибкова Г.И.* Педагогика досуга: учеб.-метод. пособие. М.: МГАКХиС, 2011.
5. *Ерошенков И.Н.* Культурно-досуговая деятельность в современных условиях. М.: НГИК, 2004.
6. *Жаркова Л.С.* Деятельность учреждений культуры: учеб. пособие. 3-е изд. М.: МГУКИ, 2003.
7. *Левина И.Д.* Роль досуговой деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
8. *Науменко А.А., Умеркаева С.Ш.* Взаимодействие учреждений дополнительного образования с родительской общественностью как форма организации семейного досуга // *Фэн-наука.* 2015. № 7 (46).

9. Науменко А.А. Взаимодействие учреждений дополнительного образования с родительской общественностью в вопросах

формирования досуговой культуры семьи // Среднее профессиональное образование. 2018. № 5.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ В СИСТЕМЕ СПО

*В.С. Шилова, профессор
Белгородского государственного
университета, доктор пед. наук*

Актуальность проблемы социально-экологического воспитания учащихся обусловлена необходимостью разрешения противоречий, возникающих в социоприродной системе. Требуется не только систематическое и последовательное образование в области взаимодействия с природной средой, но и обязательное воспитание таких качеств личности, которые будут способствовать бережному, рачительному отношению молодых людей к природе в процессе овладения ими профессией, включенной в природопользование.

Следует отметить, что в нашей стране проблема обучения и воспитания учащихся в области природной среды стала активно разрабатываться в 80-х годах XX столетия, охватывая разные образовательные ступени [1]. Однако система профессионального образования, прежде всего начального и среднего, в тот период несколько выпала из поля зрения исследователей. Считалось, что задачи экологического образования достаточно эффективно решались в условиях общеобразовательной школы, поэтому нет смысла обращать на них внимание в процессе профессиональной подготовки специалистов начального и среднего звена.

Вместе с тем практика показывает, что нельзя исключать возможности этих звеньев в воспитании экологической ответственности и в конечном счете экологической культуры учащихся. Отсюда *цель настоящей работы* – выявление потенциала системы СПО в воспитании ответ-

ственного отношения к природе у специалистов среднего звена.

На необходимость воспитания новых поколений обращает внимание и «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где подчеркивается обязательная связь формируемых знаний и умений с традиционными нравственными ценностями, мирным созиданием и защитой своего Отечества. Среди основных направлений воспитания в рамках этого документа особое место занимают профессиональное самоопределение и экологическое воспитание. Они направлены на сознательный выбор профессии, воспитание чувства ответственности за состояние природного потенциала, рациональное природопользование, становление и развитие экологической культуры [2].

Не противоречит Стратегии федеральный государственный стандарт среднего профессионального образования (2009), предусматривающий в перечне требований к результатам освоения основной образовательной программы понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, так или иначе связанной с окружающей социальной и природной средой. Это требование находит свое отражение в содержании общего гуманитарного и социально-экономического циклов дисциплин, в результате изучения которых обучающийся должен знать основные категории, раскрывающие условия формирования личности, ее свободы и ответственности за сохранение жизни, культуры и окружающей среды. Затем это

положение конкретизируется в дисциплинах профессионального цикла, в содержании деятельности федеральных учебно-методических объединений системы СПО [3].

Возвращаясь к предмету нашего рассмотрения, отметим, что и сегодня продолжают разрабатываться различные аспекты экологического воспитания. Так, нами раскрыта сущность социально-экологического воспитания школьников. Это процесс, предполагающий прежде всего:

- становление идеала гармонии в социоприродных отношениях на основе формируемых социально-экологических знаний;
- воспитание у молодых людей убежденности в необходимости сохранения природной среды для будущих поколений, рационального использования ее потенциала;
- формирование у них взгляда на человека как главную преобразующую и сохраняющую силу; на культуру как общечеловеческое достояние; на природу как универсальную ценность для всего живого;
- воспитание интеллектуальной воли, связанной с глубоким усвоением содержания социально-экологического воспитания, его практическим применением в повседневной жизни и деятельности [4].

Для формирования названных качеств личности у студента системы СПО необходимы соответствующие изыскания и организация педагогического процесса. Проведенное нами исследование позволило определить сущность процесса социально-экологического образования обучающихся, его главных составляющих: обучения и воспитания [5]. Раскроем процесс воспитания в рассматриваемом аспекте.

Социально-экологическое воспитание обучающихся в системе СПО предполагает формирование готовности специалиста к построению гармоничных отношений с природой в процессе выполнения им определенных профессиональных функций. Это процесс включения личности в социоприродные отношения в рамках избранной профессии путем усвоения основных социально-экологических ценностей с учетом меры, норм, правил этих отношений и рационального природопользования.

Широкий педагогический смысл социально-экологического воспитания заключается в организации целенаправленного процесса, осуществ-

ляемого педагогической системой СПО. Узкий педагогический смысл предполагает специально организованную воспитательную деятельность. Ее целью является формирование у обучающихся системы качеств, связанных с социально-экологическими отношениями. К ним мы относим:

- любовь ко всему живому;
- бережливость и ответственность по отношению к природной среде;
- рациональное использование природных богатств;
- убежденность в обязательности изучения, сохранения и возобновления природы в настоящем и будущем;
- сформированное социально-экологическое мировоззрение.

Социально-экологическое воспитание – это не только процесс усвоения студентами опыта прошлых поколений во взаимодействии с природой, но и процесс формирования ими собственного социально-экологического опыта, изменения его структуры в соответствии с ресурсами природы и личностными устремлениями, обусловленными необходимостью дальнейшего устойчивого и гармоничного социоприродного развития.

Исследование показало, что категория «социально-экологическое воспитание обучающихся» – сложная многоаспектная категория, системный характер которой определяется многогранностью и сложностью реальных социально-экологических взаимодействий, уровнем усвоения и освоения учащимися опыта этих взаимных влияний, условиями его передачи от одного поколения к другому с учетом профессиональных особенностей. В связи с этим требуется дальнейшая работа по изучению потенциала системы СПО в решении задач социально-экологического воспитания обучающихся.

Подытоживая сказанное, отметим:

- проблема социально-экологического образования обучающихся в системе СПО в целом и социально-экологического воспитания в частности продолжает оставаться актуальной;
- к настоящему времени в педагогической теории и практике накоплен достаточный опыт социально-экологического обучения и воспитания, составляющий фундамент дальнейших исследований в этой области;

- особое место в решении задач социально-экологического обучения и воспитания занимает система СПО, возможности которой используются пока еще явно недостаточно и требуют своего выявления, изучения и внедрения в теорию и практику образования.

Литература

1. Экологическое образование школьников: монография / под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной. М.: АПН, 1983.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 051001 Профессиональное обучение (по отраслям). Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 10 ноября 2009 г. № 574.
4. Федеральные учебно-методические объединения в системе среднего профессионального образования. URL: <https://минобрнауки.рф>.
5. *Шилова В.С.* Социально-экологическое образование школьников: теория и практика: монография. 3-е изд., доп. Ульяновск, 2018.
6. *Шилова В.С.* Социально-экологическое образование студентов: монография. Белгород, 2006.

ФОРМИРОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ПАМЯТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ (на основе событий военной истории России XX века)

*А.А. Богданова, доцент
Стерлитамакского филиала
Башкирского государственного
университета, канд. пед. наук*

Ушедшее столетие оставило заметный след в истории человечества: мировые войны, революции и крушение империй, гигантские социальные эксперименты строительства тоталитарных обществ, глобализация и ее последствия и т.д.

Одними из самых значимых для отечественной истории XX века стали войны и революции, втянувшие в кровавый водоворот исторического развития миллионы жизней и оставившие неизгладимый рубец в судьбах многих поколений. Однако в исторической памяти подрастающего поколения знания о различных событиях военной истории России представлены неравномерно, схематично, подчас отрывочно.

Проведя опрос первокурсников в колледже Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета, мы выяснили, что наиболее значимым событием прошлого века для них является Великая Отечественная война. Студенты без труда ориентируются в исторической канве Великой Отечественной войны, помнят ее героев, знают песни, книги, фильмы, посвященные войне, называют героев своего города и района.

К сожалению, о событиях Первой мировой войны и Гражданской войны первокурсники – участники анкетирования не смогли дать исчерпывающей информации: затруднялись в определении хронологии событий, не назвали ни одного героя Первой мировой войны, путались

в калейдоскопе героев/антигероев Гражданской войны, не смогли географически и хронологически локализовать свой регион в гражданском противостоянии 1918–1920 гг.

Как видим, матрица исторической памяти обучающихся включает в себя пазлы различной величины. О событиях Великой Отечественной войны мы помним, чтим героев, создаем памятники и мемориалы; события же Первой Мировой войны и Гражданской войны незаслуженно забыты, не включены в социальный и личностный опыт студентов, не персонифицированы.

Тем не менее социальный прогресс общества обеспечивается не только материальными факторами. Развитие культуры напрямую зависит от того, как человечество хранит опыт прошлых лет. Память – необходимое условие самоидентификации личности. Знание своих корней, своего прошлого определяет ответственность перед обществом, связывает человека с прошлым и будущим.

В условиях агрессивной волны фальсификаций и извращений истории, провокационных заявлений со стороны некоторых современных западных политиков требуется объективное осмысление причин, опыта и уроков военных противостояний России прошедшего столетия. Необходимость обращения пристального внимания к процессу формирования у студентов исторической памяти объясняется и тем, что в подростково-юношеском возрасте активно формируется самосознание личности, ее самоидентификация. Только последовательные и корректные усилия по целенаправленному формированию исторической памяти на основе ключевых событий истории России XX века будут содействовать развитию патриотических качеств, являться ценностным потенциалом для воспитания гражданина.

Исследователи в области военно-исторической антропологии *А.С. Сенявский* и *Е.С. Сенявская* выделяют механизмы формирования исторической памяти как феномена массового сознания. По их мнению, историческая память делится на кратковременную и долговременную [3], при этом кратковременная память формируется непосредственными участниками или свидетелями событий. Долговременная же историческая память, во-первых, всегда метафорична и мифологизирована, и, во-вторых, основным ее содержанием являются исторические символы как опорные точки национального самосознания.

С естественным уходом современников происходивших событий историческая память меняется, приобретает новые оттенки, становится менее достоверной и более насыщенной «реальностями» дня сегодняшнего. Историк *М.В. Соколова* отмечает, что «историческая память со временем еще больше политически и идеологически актуализируется» [4]. И с этим нельзя не согласиться, так как на сегодняшний момент память о событиях военной истории представляет собой систему как правдивых, истинных, так и ложных, искаженных знаний, представлений, понятий, образов и т.д.

Остановимся на наиболее важных механизмах формирования исторической памяти о ключевых военных конфликтах XX века у подрастающего поколения.

Память о событиях Первой мировой войны занимает незаслуженно скромное место как в российском историческом сознании, так и в его освещении в образовательной практике. Это обусловлено стереотипами советской историографии, характеризующей войну в русле большевистского отношения к ней как к «империалистической», «несправедливой», имеющей ключевыми задачами захват земель, покорение чужих наций, грабеж, отвлечение внимания трудящихся от насущных проблем классовой борьбы.

При освещении событий Первой мировой войны необходимо привлечение примеров из фронтового опыта героических офицеров и солдат, служивших на фронтах войны. Это генерал Алексей Брусилов, полные Георгиевские кавалеры Козьма Крючков и Мария Бочкарева, автор «Мертвой петли» летчик-асс Петр Нестеров, герои авиации, предвосхитившие подвиг А. Маресьева, Александр Прокофьев-Северский и Юрий Гильшер и др.

Интерес к событиям Гражданской войны возрос в связи с юбилейной датой – 100-летием ее начала. В отличие от Первой мировой, Гражданская война территориально затронула большую часть регионов России, что отразилось на сохранении исторической памяти о гражданском противостоянии в памятниках, мемориалах, названиях улиц, художественной литературе, кинематографе. Политическая конъюнктура советской действительности возвела на исторический олимп большевиков и военачальников РККА. И лишь в настоящее время оценка насле-

дия Гражданской войны перестает быть категоричной: она уже не рассматривается однозначно как противостояние предателей «белых» и защитников угнетенных «красных». Литература, кинематограф и пропаганда корректируют образы лидеров белого движения: чаще это благородные рыцари, не нашедшие своего места в изменившемся мире.

Студенты средних профессиональных образовательных учреждений – сформировавшиеся личности с собственным опытом исторических знаний, полученных в школе, семье, общественных организациях, СМИ, который обязательно необходимо задействовать. История (прошлое), отраженная в восприятии личностного опыта учащегося, актуализирует выбор дальнейших жизненных ориентиров (будущее). Историческая память служит критерием выбора личностных стратегий развития: восприняв ценности прошлых поколений, молодые люди определяют тем самым вектор движения для последующих поколений.

При формировании исторической памяти необходимо использовать разнообразные механизмы. Основным источником знаний по ключевым событиям XX века для студентов средних профессиональных образовательных учреждений являются учебные занятия по истории. Несмотря на многие негативные моменты: ничтожно малое количество часов, отводимых на изучение военных противостояний, некорректное освещение военных событий в учебной литературе, история остается важнейшей мировоззренческой дисциплиной, формирующей у молодых людей знания о мировых войнах, Гражданской войне. Задача преподавателя при этом – не просто дать представления о военных событиях, но и обязательно эмоционально окрасить содержание занятия, привнеся элементы сопереживания.

Действенным механизмом формирования исторической памяти является также посещение мест памяти: музеев, мемориалов, святынь. Согласно *М. Хальбваксу* [5], основоположнику теории исторической памяти, посещения мнемонических мест пробуждают воспоминания о прошлом, формируют ментальные символы. «Воспитание понимания, что история огромной страны соткана из кусочков биографий больших и малых местностей, способствует воспитанию патриотизма, чувства гордости и ответственности за судьбу своей малой

Родины», – справедливо указывает исследователь *Т.Н. Жуйкова* [2].

Сохранению исторической памяти способствует общение с непосредственными участниками событий военных лет: ветеранами, труженниками тыла, поколением «детей войны», участниками локальных военных конфликтов. Студенты имеют возможность соприкоснуться с «живой», непосредственной памятью народа. Рассказы участников событий, будучи очень личностными, эмоционально окрашенными, выступают олицетворением социальной преемственности, связи поколений. Важнейшим ресурсом формирования исторической памяти является также обучение студентов, согласно меткому высказыванию *М. Блока*, «ремеслу» историка [1]. Привлечение учащихся к исследовательским проектам «История страны в истории моей семьи» (сбор устных сведений, систематизация документов и семейных реликвий, использование архивных материалов) является важной вехой формирования исторической памяти.

Таким образом, последовательные и целенаправленные усилия педагогов по сохранению исторической памяти подрастающего поколения позволяют сформировать уважительное и адекватное отношение учащейся молодежи к историческому прошлому своей страны.

Литература

1. *Блок М.* Апология истории, или Ремесло историка. М.: Наука, 1986.
2. *Жуйкова Т.Н.* Историческая память как основа формирования патриотизма в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин // *Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии.* 2016. № 1–3.
3. *Сенявский А.С., Сенявская Е.С.* Историческая память о войнах XX века как область идейно-политического и психологического противостояния // *Отечественная история.* 2007. № 2.
4. *Соколова М.В.* Что такое историческая память // *Преподавание истории в школе.* 2008. № 7.
5. *Хальбвакс М.* Социальные рамки памяти. М.: Новое изд-во, 2007.

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта СФ БашГУ В18-130.

Аннотации

Алябьева Елена Викторовна, Коханенко Дмитрий Васильевич, Кунгурова Ольга Фридриховна, Шевелев Сергей Юрьевич
Применение андрагогического подхода в обучении студентов

Студенчество рассматривается как категория взрослых обучающихся, для которой адекватен андрагогический подход. Особенности современной социокультурной ситуации меняют целевые установки в образовании с задач усвоения знаний на производство знания. Этой задаче соответствуют технологии обучения взрослых, основанные на активном взаимодействии и диалоговом общении субъектов образовательного процесса. Раскрывается применение технологии развития критического мышления и ситуационного метода в преподавании гуманитарных наук.
Ключевые слова: андрагогический подход, технологии обучения взрослых, производство знания.

Alyabyeva Elena Victorovna, Kokhanenko Dmitry Vasilyevich, Kungurova Olga Fridrikhovna, Shevelyov Sergey Yuryevich (Barnaul Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation)

Applying the Andragogical Approach in Teaching Students

Students are considered as a category of adult learners for whom applying the andragogical approach is adequate. The features of modern sociocultural situation change the guidelines in education from assimilating knowledge to producing knowledge. This objective accords with adult education methods the basis of which is active interaction and dialogue communication between the subjects of the educational process. The application of the technology of developing critical thinking and situational method in teaching of the humanities is revealed.

Keywords: andragogical approach, adult learning technologies, knowledge production.

E-mail: barnaul@fa.ru

Богданова Альмира Абдулхаевна
Формирование исторической памяти подрастающего поколения (на основе событий военной истории России XX века)

В статье проанализирован феномен исторической памяти как важнейшего ресурса формирования ценностных и гражданских ориентиров подрастающего поколения. Эмоциональное освещение событий военной истории, привлечение краеведческого материала, материалов устной истории определены автором как эффективные механизмы формирования исторической памяти на занятиях в среднем профессиональном образовательном учреждении.

Ключевые слова: историческая память, военная история, XX век, преподавание истории.

Bogdanova Almira Abdulkhayevna (Sterlitamak Branch of Bashkir State University)

Formation of the Historical Memory of the Younger Generation (Based on the Events of the Russian Military History of the XX Century)

The article analyzes the phenomenon of historical memory as the most important resource for the formation of value and civic guidelines of the younger generation. Emotional coverage of the events of military history, bringing in the local and oral history materials are defined by the author as efficient mechanisms for the formation of historical memory in class in secondary professional educational institutions.

Keywords: historical memory, military history, XX century, teaching history.

E-mail: almira-bogdanova@mail.ru

Богданова Марина Михайловна, Кузеванова Ольга Михайловна, Шевелев Сергей Юрьевич

Психологические аспекты проведения занятий в интерактивной форме

В статье исследуются психологические аспекты проведения занятий в интерактивной форме. Представлен алгоритм решения проблемы студентом и преподавателем, рассмотрена схема психолого-педагогического взаимодействия

участников занятия. В качестве результатов исследования определена новая позиция преподавателя, а также достигнутое студентом понимание необходимости самоопределения и необходимости самообразования. Методика исследования включала анализ библиографических источников по данной теме и собственный опыт авторов проведения занятий в интерактивной форме.

Ключевые слова: интерактивные занятия, учебный процесс, психологические аспекты, алгоритм решения проблемы.

Bogdanova Marina Mikhaylovna, Kuzevanova Olga Mikhaylovna, Shevelyov Sergey Yuryevich (Barnaul Branch of the Financial University under the Government of the Russian Federation)

Psychological Aspects of Teaching in an Interactive Form

The article deals with the psychological aspects of teaching in an interactive form. The algorithm of solving a problem by a student and a teacher is presented, the scheme of psychological and pedagogical interaction between the participants is considered. As a result of the study a new position of a teacher is defined, as well as a student's understanding of the need for self-determination and the need for self-education. The research methods included the analysis of bibliographic sources on this topic and authors' own experience of conducting classes in an interactive form.

Keywords: interactive classes, educational process, psychological aspects, algorithm for solving a problem.

E-mail: MMBogdanova@fa.ru

Ершова Татьяна Алексеевна

Подготовка учителя к обучению младших школьников орфографии

Как показывает практика, особые трудности учитель начальных классов испытывает при обучении школьников орфографии. В статье рассмотрены вопросы подготовки учителя начальной школы, связанные с учетом и реализацией принципов русской орфографии.

Ключевые слова: принципы русской орфографии, обучение орфографии, орфограмма, фонема.

Ershova Tatyana Alekseyevna (Moscow City Teacher Training University)

Teacher Training for Teaching Spelling Primary Schoolchildren

As practice shows, teachers of primary school experience certain difficulties when teaching schoolchildren to spell. The article considers the questions of primary school teachers' training connected with the account and implementation of principles of Russian spelling.

Keywords: principles of Russian spelling, teaching spelling, spelling, phoneme.

E-mail: tatiana_alekseevna@mail.ru

Казакова Лариса Николаевна, Полякова Александра Валентиновна

Программа повышения квалификации методистов в условиях внедрения ФГОС по ТОП-50

Актуальность курса повышения квалификации для методических работников обусловлена новыми подходами к организации содержания образовательной деятельности в системе профессионального образования, связанными с введением ФГОС по ТОП-50. В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональных компетенций специалистов методических служб. Особое влияние на развитие творческих способностей методиста оказывает разработанная и внедряемая инновационная модель профессионального стандарта педагога, требования ФГОС по ТОП-50, требования регионального рынка труда и работодателя в современных условиях.

Ключевые слова: система повышения квалификации, методическая служба, синергетика, синергетический эффект, интерактивные методы обучения.

Kazakova Larisa Nikolayevna, Polyakova Alexandra Valentinovna (Nizhny Novgorod Institute for Education Development)

Advanced Training Programme for Methodologists in the Context of Implementing Federal State Education Standards (FSES) for TOP-50

The relevance of the advanced training course for methodologists is conditioned by new approaches to organizing the content of educational activities in the

vocational education system which are related to the introduction of FSES for TOP-50. The article deals with the problems of forming methodical services specialists' professional competencies. A special impact on the development of a methodologist's creative abilities is provided by the developed and introduced innovative model of the professional standard of a teacher, the requirements of FSES for TOP-50, the requirements of the regional labor market and employers in modern conditions.

Keywords: system of advanced training, methodical service, synergetics, synergetic effect, interactive teaching methods.

E-mail: l.n.kazakova@yandex.ru

Леонович Евгений Николаевич, Ершова Татьяна Алексеевна

Построение учебного процесса на основе организации разноуровневого обучения

В статье рассматривается характер учебной познавательной деятельности, этапы ее формирования при осуществлении деятельностного подхода. Разноуровневое обучение понимается как разработка и реализация разноуровневых самостоятельных работ для учащихся при осуществлении подходов индивидуализации и дифференциации.

Ключевые слова: качество образования, деятельностный подход, учебная деятельность, уровни учебной деятельности, творческая активность.

Leonovich Evgeny Nikolayevich, Ershova Tatyana Alekseyevna (Moscow City Teacher Training University)

Building an Educational Process on the Basis of Organizing Multi-Level Training

The article considers the nature of educational cognitive activity, the stages of its formation in the implementation of the activity approach. Multi-level training is understood as the development and implementation of multi-level independent work for students in implementing the approaches of individualization and differentiation.

Keywords: quality of education, activity approach, educational activity, educational activity levels, creative activity.

E-mail: tatiana_alekseevna@mail.ru

Науменко Александр Андреевич, Костерева Ирина Михайловна

К вопросу об организации семейного досуга в учреждениях дополнительного образования

Если семейный досуг правильно организован, то он благотворно влияет на все стороны жизни семьи, удовлетворяет различные духовные потребности членов семьи. В статье дается определение семейного досуга, приводятся его характеристики, рассматривается проблема использования разнообразных форм и методов работы с родительской общественностью в условиях дополнительного образования при организации семейного досуга.

Ключевые слова: семейный досуг, родительская общественность, учреждения дополнительного образования, воспитание.

Naumenko Alexandr Andreyevich, Kostereva Irina Mikhaylovna (Moscow City Teacher Training University)

On the Question of Organizing Family Leisure in Institutions of Additional Education

If family leisure is properly organized it beneficially affects all aspects of family life, satisfies the various spiritual needs of family members. The article gives the definition of family leisure, its characteristics, considers the problem of using various forms and methods of work with the parental community in the conditions of additional education when organizing family leisure.

Keywords: family leisure, parental community, institutions of additional education, upbringing.

E-mail: mr.alex-naum@yandex.ru

Павлова Галина Николаевна, Сухова Елена Ивановна

Процесс формирования у школьников социальной успешности

Автор рассматривает один из сложных и спорных вопросов в современной теории обучения и воспитания – категорию «формирование». Формирование социальной успешности у школьников – целенаправленный, педагогически инструментализованный целостный процесс, который сориентирован на знание ими способов анализа ситуаций, на умение разбираться в себе и окру-

жающей обстановке, выделять главное и выбирать для себя наиболее оптимальное направление, на действие для достижения поставленных целей и умение взаимодействовать с социумом. Этот процесс призван обеспечивать условия для достижения ребенком более высоких и качественных результатов в значимом виде деятельности при социальном взаимодействии.

Ключевые слова: успех, успешность, социальное формирование личности, социальная успешность, успешность личности, системное образование.

Pavlova Galina Nikolayevna, Sukhova Elena Ivanovna (Moscow City Teacher Training University)

Process of Schoolchildren's Social Success Formation

The author considers one of the complex and controversial issues in the modern theory of education and upbringing – the category of 'formation'. The formation of schoolchildren's social success is a goal-oriented, pedagogically instrumented holistic process that focuses on their knowledge of the ways of analyzing situations, the ability to understand themselves and the environment, to identify the main and choose for themselves the most sensible direction, to act in order to achieve their goals, to interact with society. This process is designed to ensure the creation of certain conditions for a child to achieve higher and better results in important activities within social interaction.

Keywords: success, success rate, social formation of personality, social success, personality success, system formation.

E-mail: ogu3080@mail.ru

Рыжкова Ирина Васильевна, Кулагина Ольга Владимировна, Левченко Галина Викторовна
Приемы и механизмы эффективного педагогического общения

В статье рассматриваются частотные ошибки педагогической коммуникации в практике общения преподавателя и обучающегося, механизмы, приемы рефлексивного слушания и психологические установки личности преподавателя в процессе общения на практических занятиях.

Ключевые слова: взаимодействие, выяснение, перефразирование, отражение чувств, резюмирование, умение слушать, предсказуемость поведения.

Ryzhkova Irina Vasilyevna, Kulagina Olga Vladimirovna, Levchenko Galina Victorovna (Saratov State Vavilov Agrarian University)
Methods and Mechanisms of Efficient Pedagogical Communication

The article deals with frequent errors of pedagogical communication in the practice of communication between a teacher and a student, with mechanisms and receptions of reflexive listening and psychological attitudes of a teacher's personality in the process of communication in practical classes.

Keywords: interaction, clarification, rephrasing, reflection of feelings, resumption, ability to listen, predictable behavior.

E-mail: irinar@ya.ru

Токарев Никита Андреевич

Становление исполнительского искусства на медных духовых инструментах в России

Данная статья является продолжением материала, опубликованного в журнале СПО (№ 1, 2018). В настоящем цикле будут представлены все этапы развития исполнительского искусства на медных духовых инструментах в России начиная с Древней Руси и заканчивая настоящим временем. Ключевой задачей автора является сбор всей доступной информации по теме в один полноценный источник, основанный на отечественной и зарубежной литературе, как исторической, так и современной.

Ключевые слова: исполнительское искусство, медные духовые инструменты, военно-оркестровая служба, серебряные трубы, крепостные музыканты.

Tokarev Nikita Andreyevich (Moscow State Tchaikovsky Conservatory)

Formation of Performing Arts on Brass Instruments in Russia

This article is a continuation of the material published in the Journal of Secondary Vocational Education (N 1, 2018). In this cycle the article will present all the stages of development of the performing arts

on brass instruments in Russia from Ancient Rus to the present time. The key task of the author is to collect all available information on the topic in one full-fledged source based on domestic and foreign literature, both historical and modern.

Keywords: performing arts, brass instruments, military orchestral service, silver pipes, serf musicians.

E-mail: n.a.tokarev@gmail.com

Трегубова Лидия Семеновна, Дерюгова Дарья Валерьевна, Колотушкина Светлана Владимировна

Психологические основы методики обучения пунктуации

В статье рассматривается проблема формирования пунктуационных умений учащихся начальных классов. На основе анализа психологической литературы авторами выявлены особенности механизма формирования пунктуационных умений, специфика таких когнитивных процессов, как восприятие, внимание, память, которые необходимо учитывать в процессе развития письменной речи школьников, а также при организации работы над знаками препинания.

Ключевые слова: письменная речь, пунктуационные умения, восприятие, внимание, память.

Tregubova Lidiya Semyonovna, Deryugova Darya Valeryevna, Kolotushkina Svetlana Vladimirovna (Moscow City Teacher Training University)

Psychological Principles of Punctuation Learning

The article considers the problem of punctuation skills formation of primary schoolchildren. On the basis of the presented analysis of psychological literature the author reveals the features of the mechanism of punctuation skills formation, the specificity of such cognitive processes as perception, attention, memory which need to be considered in the development of written speech of schoolchildren and also when organizing work on punctuation marks.

Keywords: written speech, punctuation skills, perception, attention, memory.

E-mail: tregubova.l@mail.ru

Тютюков Сергей Александрович, Меньшикова Светлана Николаевна

Начальное профессиональное образование как индикатор развития тяжелой индустрии

Анализ функционирования подсистемы подготовки рабочих кадров способствует более объективному оцениванию изменений в структуре промышленности и, следовательно, выявлению приоритетов государственной политики в этой сфере. Анализ охватывает периоды времени индустриализации Урала в 1918–1942 и его деиндустриализации в 1992–2017 гг. и позволяет сделать вывод, что ключевые показатели развития ПТО в период индустриализации были выше.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, индустриализация, деиндустриализация, Урал, критерии развития системы профтехобразования.

Tyutyukov Sergey Alexandrovich, Menshikova Svetlana Nikolayevna (College of Railway Transport, Yekaterinburg)

Initial Vocational Education as an Indicator of the Development of Heavy Industry

The analysis of the functioning of the employees' training subsystem encourages a more objective assessment of changes in the structure of industry and, consequently, the identification of priorities for state policy in this field. The analysis covers the periods of the industrialization of the Urals in 1918–1942 and its deindustrialization in 1992–2017 and allows concluding that the key indicators of the development of Vocational Education and Training in the period of industrialization were higher.

Keywords: vocational education and training, industrialization, deindustrialization, Ural, criteria for the development of the vocational education system.

E-mail: setut@mail.ru

Шаталов Олег Александрович

Реализация компетентностно-ориентированного подхода в воспитательном процессе Белгородского индустриального колледжа

В статье представлен опыт воспитательной работы в контексте компетентностного подхода на примере конкретной профессиональной образовательной организации. Особое внимание

уделяется концепции воспитательной работы, основанной на программе «Сотрудничество», применяемым методам, формам и технологиям, описан результат ее внедрения.

Ключевые слова: воспитательный процесс, компетентностный подход, личностные компетенции выпускника, единое образовательное пространство.

Shatalov Oleg Alexandrovich (Belgorod Industrial College)

Implementation of a Competence-Oriented Approach in the Educational Process of the Belgorod Industrial College

The article presents the experience of educational work in the context of competence-oriented approach on the example of a specific vocational educational organization. Particular attention is paid to the concept of educational work based on the program 'Cooperation', to methods, forms and technologies applied, the result of its implementation is described.

Keywords: educational process, competence-oriented approach, graduates' personal competencies, unified educational space.

E-mail: direktor@bincol.ru

Шилова Вера Сергеевна

Социально-экологическое воспитание учащихся в системе СПО

В настоящей статье рассматривается проблема социально-экологического воспитания обучающихся в системе среднего профессионального образования. Ее актуальность обусловлена

сохраняющимися противоречиями в системе «общество – природа» и необходимостью формирования у молодых людей качеств личности, способствующих сохранению, восстановлению и возобновлению природных богатств. Несомненно, возможности для этого, пока еще мало исследованные, в системе СПО есть. Предварительный анализ федеральных образовательных стандартов показал их наличие и определил основные пути изучения.

Ключевые слова: социально-экологическое образование, социально-экологическое воспитание, природная среда, рациональное природопользование.

Shilova Vera Sergeyevna (Belgorod State University)

Students' Socio-Ecological Education in the System of Secondary Vocational Education

This article considers the problem of students' socio-ecological education in the system of secondary vocational education. Its relevance is due to the continuous contradictions in the system 'society – nature' and the need to create in young people personal that contribute to the preservation, restoration and renewal of natural resources. Undoubtedly, there are possibilities for this in the secondary vocational education system, though little explored so far. A preliminary analysis of federal educational standards showed their presence and determined main ways of research.

Keywords: socio-ecological education, social and environmental education, natural environment, rational nature management.

E-mail: shilova@bsu.edu.ru

Редактор М.Ю. Гастева
Корректор И.Л. Ануфриева
Компьютерная верстка С.В. Оленевой

Адрес редакции: 105318, Москва,
Измайловское ш., 24, корп. 1.
Автономная некоммерческая организация
«Редакция журнала “Среднее профессиональное образование”»
Тел.: 8 (495) 972-37-07, 8 (901) 546-37-07.
Тел./факс: 8 (499) 369-62-74.

Подписано в печать 25.05.2018.
Тираж 3000 экз.
Формат 60 x 90 1/8. Объем 8,5 печ. л. Уч.-изд. л. 7,90.

Отпечатано в ООО «ПРИНТ ОПТИМА».
Адрес: 107113, Москва, Сокольническая пл., д. 4а, оф. 309.

Заказ ____