



colloquium-journal

ISSN 2520-6990

Międzynarodowe czasopismo naukowe

**Historical sciences
Pedagogical sciences
Psychological sciences
№4(56) 2020
Część 5**



colloquium-journal

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Colloquium-journal №4 (56), 2020

Część 5

(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo pub-likowane jest w języku angielskim, polskim i rosyjskim.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Wszystkie artykuły są recenzowane

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej dziennika.

Wysyłając artykuł do redakcji, Autor potwierdza jego wyjątkowość i bierze na siebie pełną odpowiedzialność za ewentualne konsekwencje za naruszenie praw autorskich

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**
Ewa Kowalczyk

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** - profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego
- **Jemielniak Dariusz** - profesor dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Mateusz Jabłoński** - politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** – profesor, dziekan wydziału elektrotechniki i informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - profesor nadzwyczajny w katedrze projektowania środowiska architektonicznego, Kijowski narodowy Uniwersytet budownictwa i architektury.
- **Leontiev Rudolf Georgievich** - doktor nauk ekonomicznych, profesor wyższej komisji atestacyjnej, główny naukowiec federalnego centrum badawczego chabarowska, dalekowschodni oddział rosyjskiej akademii nauk
- **Serebrennikova Anna Valerievna** - doktor prawa, profesor wydziału prawa karnego i kryminologii uniwersytetu Moskiewskiego M.V. Lomonosova, Rosja
- **Skopa Vitaliy Aleksandrovich** - doktor nauk historycznych, kierownik katedry filozofii i kulturoznawstwa
- **Pogrebnyaya Yana Vsevolodovna** - doktor filologii, profesor nadzwyczajny, stawropolski państwowy Instytut pedagogiczny
- **Fanil Timeryanowicz Kuzbekov** - kandydat nauk historycznych, doktor nauk filologicznych. profesor, wydział Dziennikarstwa, Bashgosuniversitet
- **Kanivets Alexander Vasilevich** - kandydat nauk technicznych, docent wydziału dyscypliny inżynierii ogólnej wydziału inżynierii i technologii państwowej akademii rolniczej w Połtawie
- **Yavorska-Vitkovska Monika** - doktor edukacji, szkoła Kuyavsky-Pomorsk w bidgoszczu, dziekan nauk o filozofii i biologii; doktor edukacji, profesor
- **Chernyak Lev Pavlovich** - doktor nauk technicznych, profesor, katedra technologii chemicznej materiałów kompozytowych narodowy uniwersytet techniczny ukraiны „Politechnika w Kijowie”
- **Vorona-Slivinskaya Lyubov Grigoryevna** - doktor nauk ekonomicznych, profesor, St. Petersburg University of Management Technologia i ekonomia
- **Voskresenskaya Elena Vladimirovna** doktor prawa, kierownik Katedry Prawa Cywilnego i Ochrony Własności Intelektualnej w dziedzinie techniki, Politechnika im. Piotra Wielkiego w Sankt Petersburgu



INDEX COPERNICUS
INTERNATIONAL

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



«Colloquium-journal»

Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»

E-mail: info@colloquium-journal.org

<http://www.colloquium-journal.org/>

CONTENTS

HISTORICAL SCIENCES

Бахшалиева Агджа Нарман гызы

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ5

Bakhshalieva Agja Narman gizi

PROSPECTS FOR SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN
OF THE RUSSIAN FEDERATION AT THE PRESENT STAGE5

Дорошева О.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ ШКОЛ ЮЖНОГО УРАЛА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ8

Dorosheva O.A.

PEDAGOGICAL STAFF OF SCHOOLS OF THE SOUTHERN URAL REGION DURING THE SECOND WORLD WAR8

Рыков Г.О.

СКАНДИНАВСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ
И ИНСТИТУТОВ ВЛАСТИ НА РУСИ10

Rykov G.O.

SCANDINAVIAN INFLUENCE ON FORMATION OF STATE GOVERNANCE
AND POWER INSTITUTIONS IN RUSSIA10

Хрящевська Л.М.

ІСТОРИЧНІ УМОВИ УРБАНІЗАЦІЇ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ13

Hryashchevskaya L. M.

HISTORICAL CONDITIONS OF URBANIZATION IN SOUTHERN UKRAINE13

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Фёдоров А.Ф.

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ
УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ18

Fedorov A.F.

TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS OF THE CRIMINAL EXECUTIVE SYSTEM18

Фёдоров А.Ф., Суслов Ю.Е.

СПОР КАК ОБСУЖДЕНИЕ И ПОИСК ОПТИМАЛЬНЫХ ПУТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА20

Fedorov A.F., Suslov Yu.E.

DISPUTE AS A DISCUSSION AND SEARCH FOR THE OPTIMAL WAYS OF THE EDUCATIONAL PROCESS20

PEDAGOGICAL SCIENCES

Абильтарова Е.Н.

ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ.....22

Abiltarova E.N.

LOGIC OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF FORMING SAFETY CULTURE
OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE LABOR PROTECTION ENGINEERS22

Гружевский В.А.

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ 1 И 3 КУРСОВ24

Gruzhevsky V.A.

CHARACTERIZATION OF MOTIVATIONAL PREFERENCES FOR THE HEALTH
OF STUDENTS OF 1 AND 3 COURSES.....24

Зінченко В.П.

ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ27

Zinchenko V.P.

CAREER-ORIENTED COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS FORMING DURING PELAGOGICAL PRACTICE.....27

Шарыпова Т.Н., Кубрина О.А.

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА30

Sharypova T.N., Kubrina O.A.

WRITING SKILLS DEVELOPMENT30

Григорьева Я.С.

РАСТЯЖКА КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ.....31

Grigorieva Ya.S.

STRETCHING AS A NECESSARY COMPONENT OF QUALITY TRAINING32

Сайд Ф.А.

ЧТО ТАКОЕ УЧЕНИЕ?33

Sayed F.A.

WHAT IS TEACHING?33

Скатова Е.В.

РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД КНИГИ РЕГИНЫ РЕМШПЕРГЕР
«СЕНСИТИВНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ
С ДЕТЬМИ В ДЕТСКОМ САДУ – КАЧЕСТВЕННЫЕ ВИДЕОИССЛЕДОВАНИЯ»37

Skatova E.V.

ABSTRACT BOOK OF REGINA REMSPERPER “SENSITIVE SENSITIVITY IN THE INTERACTION
OF TEACHERS WITH CHILDREN IN THE KINDERGARTEN - QUALITATIVE VIDEO STUDIES”37

Скопа В.А.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ41

Skopa V.A.

Conceptual foundations and principles of multicultural education.....41

Журавлев Р.В., Фомина А.Р.

К ВОПРОСУ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА
К ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ.....45

Zhuravlev R.V., Fomina A.R.

ON THE ADVANTAGES OF A CRITERIA-BASED APPROACH TO ASSESSING STUDENTS ' KNOWLEDGE45

| | |
|--|----|
| Харичева Д.В. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОМУ ВОКАЛУ | 47 |
| Kharicheva D.V. MODERN TRENDS IN TEACHING POP AND JAZZ VOCALS | 47 |
| Тюльпа Т.М. ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ | 49 |
| Tulpa T.M. PERSONAL APPROACH TO THE OF SOCIAL COMPETENCE FORMATION OF INTENDED SOCIONOMIC SPECIALISTS | 49 |
| Фарход Г.Р. ЭЛЕКТРОННАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ОБУЧАЮЩИЙ И КОНТРОЛИРУЮЩИЙ ИМИТАЦИОННЫЙ ВИРТУАЛЬНЫЙ ТРЕНАЖЁР | 51 |
| Farhod G.R. ELECTRONIC PRESENTATION AS A TRAINING AND CONTROLLING SIMULATED VIRTUAL SIMULATOR | 51 |
| Рассохин А.А. ТЪЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В РОССИИ: ОБЗОР СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ К НАЧАЛУ 2020 ГОДА | 56 |
| Rassokhin A.A. TUTOR SUPPORT IN RUSSIA: REVIEW OF THE STATE OF DEVELOPMENT BY THE BEGINNING OF 2020. | 56 |
| Рассохин А.А. К ВОПРОСУ О РОЛИ НАСТАВНИКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА | 57 |
| Rassokhin A.A. TO THE QUESTION OF THE ROLE OF THE PROFESSIONAL TUTOR IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF THE YOUNG TEACHER. | 57 |
| Григорьева Я.С. НЕТИПИЧНЫЕ ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ НЕПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКИ | 58 |
| Grigorieva Ya.S. ATYPICAL CAUSES OF INCORRECT POSTURE | 59 |
| Богатырь А.О. ТРАНСФОРМАЦИЯ ОПЫТА НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ | 60 |
| Bogatyr A.O. THE TRANSFORMATION OF THE EXPERIENCE OF MENTORING IN ENTREPRENEURSHIP | 60 |
| Умарова С.И. НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ | 62 |
| Umarova S.I. THE NEED TO DEVELOP COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES | 62 |
| Умарова С.И. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ .. | 63 |
| Umarova S.I. USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES | 63 |

HISTORICAL SCIENCES

Агджа Бахшалиева Нарман гызы
УДК 94 докторант Института Истории
им.А.А. Бакиханова НАНА
Баку Азербайджан

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11365](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11365)

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Agja Bakhshalievа Narman gizi
UDC 94 doctoral student at the Institute of History
named after A.A. Bakikhanova ANAS
Baku, Azerbaijan

PROSPECTS FOR SOCIAL AND ECONOMIC DEVELOPMENT OF THE REPUBLIC OF DAGESTAN OF THE RUSSIAN FEDERATION AT THE PRESENT STAGE

Аннотация.

Первые годы после распада СССР были периодом тяжелого кризиса для экономики Дагестана. Переход к свободной рыночной экономике, привели к резкому росту цен на товары начального спроса и энергопродукты. Промышленное производство сократилось на 80%, а производство сельскохозяйственной продукции - более чем в два раза. Дагестан в начале 2000-х годов оставался самой отсталой экономической зоной Российской Федерации. К середине 2000-х годов ситуация частично изменилась. В производстве промышленной продукции отмечается рост более чем на 30%.

С момента выхода из финансового кризиса 2008 года по 2014 год местное правительство отметило позитивные изменения в экономике Республики Дагестан. Несмотря на некоторые негативные аспекты, у Российской Федерации достаточно широкие перспективы для развития экономики Дагестана, богатой природными ресурсами, с благоприятной географической позицией. Стратегическая диагностика экономики Республики Дагестан позволяет выявить ее самые сильные стороны и определить перспективу направлений развития. Нефтегазовые месторождения, запасы драгоценных металлов Дагестана также имеют важное значение для привлечения инвесторов в будущем.

Abstract.

The first years after the collapse of the USSR were a period of severe crisis for the economy of Dagestan. The transition to a free market economy has led to a sharp increase in prices for primary goods and energy products. Industrial production decreased by 80%, and agricultural production - more than doubled. Dagestan in the early 2000s remained the most backward economic zone of the Russian Federation. By the mid-2000s, the situation had partially changed. In industrial production, there has been an increase of more than 30%.

From the time of recovery from the financial crisis of 2008 to 2014, the local government noted positive changes in the economy of the Republic of Dagestan. Despite some negative aspects, the Russian Federation has rather broad prospects for the development of the economy of Dagestan, rich in natural resources, with a favorable geographical position. The strategic diagnostics of the economy of the Republic of Dagestan makes it possible to identify its strongest sides and determine the prospects for development directions. Oil and gas deposits, reserves of precious metals in Dagestan are also important for attracting investors in the future.

Ключевые слова: *экономическое развитие, Северный Кавказ, диагностика экономики, Дагестан, социальная политика*

Keywords: *economic development, North Caucasus, economic diagnostics, Dagestan, social policy*

Экономическое развитие сегодня является наиболее обсуждаемой темой. В настоящее время в регулировании и управлении экономическим развитием важную роль играют ряд факторов, включая экономические, технологические, политико-правовые, социально-культурные, физико-экологические. Дагестан находящийся к востоку от Кавказа, на пересечении Европы и Азии, на юго-западе Российской Федерации самая большая республика Северного Кавказа по численности населения и территории. Более 60% земель Дагестана расположены у подножия гор, несмотря на наличие ценных деревьев, процент лесного массива очень мал (всего

8%). Эти земли больше пригодны для скотоводства. Дефицит плодородных земель является одной из самых важных проблем экономики Дагестана. В последние годы интенсивное переселение населения из предгорных зон на равнины еще более обострило дефицит земель, и становилось причиной конфликтов между местными жителями и новыми переселенцами.

При распаде СССР в 1991 году, Дагестан оставался республикой с аграрной экономикой, слабо развитой промышленной и социальной инфраструктурой. Показатели обеспеченности жилищными

домами, товарами первичного спроса, медицинского обслуживания в республике были на низком уровне. В результате обострения социально-экономической ситуации, в республике наблюдался рост преступности. 20% ВВП составлял аграрный сектор, а 1/3 трудоспособного населения занимались сельским хозяйством [2, 49]. Первые 5 лет после распада СССР были периодом тяжелого кризиса для экономики Дагестана. Переход к свободной рыночной экономике, разрыв экономических связей с другими субъектами Федерации, либерализация цен, инфляция привели к резкому росту цен на товары начального спроса и энергопродукты. Промышленное производство сократилось на 80%, а производство сельскохозяйственной продукции - более чем в два раза. В этот период сильно увеличилась бедность основной массы населения. В 1990-х годах политика приватизации, состоящая из нескольких этапов, привела к приватизации 80% государственных предприятий Дагестана, но доля частного сектора в экономике не поднялась выше 30%. Ухудшение экономического положения с середины 1990-х годов активизировало социальную напряженность и деятельность национал-экстремистских групп в республике. В результате столкновения незаконных вооруженных сил с отрядами милиции, в мае 1998 года напряженность в Махачкале еще более возросла. В итоге массовых беспорядков, вооруженными отрядами были захвачены Дом правительства и здание Государственного Совета Республики Дагестан.

Летом 1999 года серьезное недовольство среди населения региона вызвали нападения незаконных вооруженных формирований с территории Чеченской республики на территорию Дагестана, с целью вырвать Дагестан из Российской Федерации и создать здесь религиозное государство. В середине сентября 45-дневная война завершилась полным вытеснением незаконных вооруженных формирований с территории Дагестана, но военные операции привели к потере людей, разрушению хозяйств. В августе 1998 года Россия пережила самый глубокий экономический кризис в истории. В период финансового кризиса в Дагестане приватизация большинства промышленных предприятий была почти завершена. Однако отсутствие благоприятной среды для деятельности частного сектора, кризис, охвативший страну, не позволили добиться серьезных экономических успехов. Несмотря на то, что с середины 1990-х годов поступления из центрального бюджета Республики Дагестан в некоторой степени оживили экономику, однако Дагестан в начале 2000-х годов оставался самой отсталой экономической зоной Российской Федерации. К середине 2000-х годов ситуация частично изменилась. В производстве промышленной продукции отмечается рост более чем на 30% по сравнению с началом 2000-х годов, в машиностроении в 3,2 раза, в производстве продукции имущественного и оборонного характера - в 1,7 раза, в производстве химической промышленности в 1,3 раза [5,21].

Финансовый кризис начавшийся в 2008 году в мире и удар по экономике Российской Федерации под влиянием мирового кризиса довели до минимума достигнутые в Дагестане незначительные успехи в промышленности и аграрной сфере. В Дагестане кризис в экономике, которая уже находится в тяжелом положении, стал еще глубже. В 2008-2009 годах промышленное производство сократилось в среднем на 25-30% [4]. За 2010 год ощущался глубокий кризис во всех сферах производства, наблюдалось снижение производства пищевой продукции на 20%, машин и оборудования на 86%, транспортных средств и оборудования на 22%. Наибольшее влияние кризис оказал на обрабатывающую промышленность, производство открытого акционерного общества «Дагдизель» сократилось на 75%, 500 работников предприятия были привлечены к общественным работам. Кризис отчетливо отразился и в сферах художественного искусства, занимающих важное место в экономике Дагестана, где объемы производства сократились на 24% [8]. Осознавая необходимость коренных изменений в экономической сфере, государственные структуры Дагестана, для создания благоприятных условий поступления крупных инвестиций в экономику республики поддержали стратегию разработки «дорожных карт». 19 января 2010 года для оперативного и эффективного решения социально-экономических и общественных проблем региона Федеральная власть выделила из Южного федерального округа Северного Кавказа, в том числе Дагестана, и создала Северо-Кавказский федеральный округ (СКФО). С помощью федеральных структур для развития экономики республики были определены приоритетные сферы и проекты. Эти проекты предусматривали эффективное управление государственными структурами Дагестана, обеспечение безопасности для привлечения инвестиций, поддержку местных предпринимателей, борьбу с коррупцией, развитие науки и образования. Ряд проектов был нацелен на создание торговых и экономических брендов Дагестана на федеральном и региональном уровнях. Для развития инноваций и увеличения инвестиций, создание стратегического совета под руководством Главы Республики Дагестан, должно было обеспечить успешную реализацию этих проектов.

Начиная с 2010 года, снижение разрыва между экономическим развитием регионов, бедностью и уровнем социального неравенства в целом, попытки регионов адаптироваться к изменяющимся экономическим условиям, позволили добиться определенных успехов не только в сфере производства природных ресурсов, но и в других отраслях промышленности. Однако, для получения позитивных изменений в экономике Дагестана в целом, необходимы были серьезные потоки средств, коренное изменение принципов управления структурами, формирование прозрачной социальной среды благоприятной развитию предпринимательства. Одним из факторов, негативно влияющих на устойчивое экономическое развитие Дагестана, яв-

ляется серьезная зависимость от федеральной помощи. В 2011 году 23% всех доходов регионов составили поступления из федерального бюджета, что на 7% больше, чем в 2004 году [3, 141]. Другой фактор, негативно влияющий на экономику Дагестана, на социальное развитие населения, связан с сокращением трудовых ресурсов, снижением естественного прироста населения, сильным притоком мигрантов из более развитых регионов России, начавшимся с 2011 года. Приток людей из депрессивных регионов в регионы с более широкими экономическими возможностями, более качественными образовательными и медицинскими услугами, с одной стороны, стимулирует развитие человеческого потенциала, а с другой-приводит к сокращению числа трудоспособных людей в самой республике. Хотя в целом по Российской Федерации процент безработицы не так высок (в 2011 году этот показатель составлял 6,6%), в Дагестане эта цифра в 2 раза выше среднестатистического показателя по стране.

С момента выхода из финансового кризиса 2008 года по 2014 год местное правительство отметило позитивные изменения в экономике Республики Дагестан. По сравнению с предыдущими годами рост производства сельскохозяйственной продукции в 2014 году составил 8,7%, строительной промышленности 9,1%, розничного товарооборота 7,0%. В 2014 году среднемесячная заработная плата населения республики выросла на 15,0%, а безработица снизилась с 11,6% до 10,2%. Правительство в своем отчете за 2014 год особо подчеркнуло постепенный отказ Республики от «теневой экономики», создание благоприятных условий для привлечения внебюджетных инвестиций [6]. Согласно информации, размещенной на Инвестиционном портале Республики Дагестан, в период с 2011 по 2014 годы началась реализация ряда важных проектов, таких как строительство цементного завода в Гызылюрдском и Буйнакском районах, тепличного комплекса для выращивания огурцов и помидоров в поселке Ленинкенд Махачкалы, таможенно-логистического центра в Магеррамкенде. Общий объем инвестиций в эти и другие проекты составил 3.642.000 миллионов рублей [1]. Одной из самых больших проблем экономики Дагестана является непропорциональное развитие экономических зон республики, социально-экономическое развитие районов и городов. Самая населенная горная часть Дагестана - экономически наименее развитая зона. Несмотря на то, что большая часть земель, пригодных для сельскохозяйственного производства, расположена на этой территории, основные хозяйства населения расположены в других экономических зонах. Южная зона богата природными ресурсами и гидроэнергетическими ресурсами, но из-за нехватки финансовых средств развитие отраслей не на должном уровне. Открытие в последние годы нефтегазовых месторождений в Центральном Дагестане говорит о широких экономических перспективах этой территории. Махачкала и окрестности славятся минеральными водами, хотя и не богаты природными ресурсами. В предгорьях и равнинах, в сравнении с

другими зонами, меньше пригодных для сельского хозяйства земель. Север Дагестана является наиболее промышленно развитой зоной и богат природными ресурсами. Население этой зоны приносит наибольший доход экономике республики. Более четко можно продемонстрировать непропорциональное развитие экономических зон республики с объемом бюджетных расходов на человека. Бюджетные расходы для населения, проживающего на юге Дагестана, составляют 5208.5 рублей на человека, а для населения столицы и окрестностей 3882.2 рубля на человека [7, 4-17].

После распада СССР можно определить две группы факторов, внешний и внутренний, влияющих на социально-экономическое развитие Дагестана. Поскольку внешние факторы напрямую зависят от места и позиции Российской Федерации в системе внешней политики и международных отношений, то у Дагестана нет механизмов влияния на них. Однако внутренние факторы непосредственно формируются официальными структурами и населением Республики Дагестан с их историческим наследием, социальным поведением и отношением к окружающей среде. Самая серьезная проблема в этой области связана с историческим прошлым народов Дагестана, и принцип семейный клан в республике все еще имеет сильные корни. Вторым важным фактором, наносящим ущерб экономике Дагестана, является наличие масштабной коррупции и «теневой экономики» на всех уровнях в государственном и частном секторах. Другим внутренним фактором, негативно влияющим на социально-экономическое развитие Дагестана, является высокая вероятность социальной напряженности на почве проведения в регионе постоянно антитеррористических операций, религиозного экстремизма и межнациональных отношений.

Несмотря на все вышеперечисленные негативные аспекты, у Российской Федерации достаточно широкие перспективы для развития экономики Дагестана, богатой природными ресурсами, с благоприятной географической позицией. Стратегическая диагностика экономики Республики Дагестан позволяет выявить ее самые сильные стороны и определить перспективу направлений развития. В первую очередь следует отметить широкий транзитный и экспортный потенциал Дагестана. Транзитные дороги, соединяющие Европу и Азию, открывают широкие возможности для развития всесторонних связей Дагестана с богатыми природными ресурсами прикаспийскими государствами. На территории Дагестана много минеральных вод, необыкновенных природных красот, горных хребтов, благоприятных для развития различных видов туризма. Дагестан также может играть роль транзитно-транспортного центра, который соединяет многочисленные туристические центры, расположенные на территории Северного Кавказского федерального округа. Дагестан имеет возможность укрепить свои позиции на общероссийских рынках по производству ряда сельскохозяйственных продуктов. Нефтегазовые

месторождения, запасы драгоценных металлов Дагестана также имеют важное значение для привлечения инвесторов в будущем. Реализация этих перспектив напрямую зависит от стабилизации геополитической ситуации в регионе, создания позитивного имиджа региона, а также благоприятной среды для свободной торговли, внутренней и внешней торговой политики.

Литература

1. Агентство по предпринимательству и инвестициям РД. Инвестиционный портал Дагестанской Республики. [Электронный ресурс] <http://investdag.ru/ru/> (дата обращения 25.01.2020)

2. Алиев В.Г. Концепция социально-экономического развития Республики Дагестан. Дагестан на рубеже веков: приоритеты устойчивого и безопасного развития. М: Новости, 1998, 285 с.

3. Доклад о человеческом развитии в Российской Федерации. Устойчивое развитие: Вызовы Рио. М.: UNDP, Россия, 2013, 204 с.

4. Магомедов М. Нужно заняться проблемами реальной экономики. Дагестанская правда. 30 июня, 2010.

5. Мирзабеков М. Тенденции развития и география промышленности Дагестана. Известия Саратовского Университета. История. Международные отношения. 2019, т19, вып.1, s.21-26

6. Об итогах социально-экономического развития Республики Дагестан за 2014 г. 23 июня 2015

7. Петросянц В.З., Дохолян С.В., Каллаева А.С. Эконометрическая модель прогнозирования и сценарные варианты модернизации региональной экономики. Региональные проблемы преобразования экономики. ИСЭИ ДНЦ РАН, Махачкала, № 1, 2008, 4-17.

8. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2016. Стат. сб. М.: Росстат, 2016.

УДК 355.4

Дорошева Ольга Александровна

*к.и.н., ст. преподаватель кафедры истории Отечества
Оренбургского государственного медицинского университета,
РФ, г. Оренбург*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАДРЫ ШКОЛ ЮЖНОГО УРАЛА В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Dorosheva Olga Alexandrovna

*Candidate of historical sciences, Senior Lecturer,
Orenburg State Medical University, Department of Russian History,
Russia, Orenburg*

PEDAGOGICAL STAFF OF SCHOOLS OF THE SOUTHERN URAL REGION DURING THE SECOND WORLD WAR

Аннотация.

В статье рассматриваются вопросы обеспечения школ Южного Урала педагогическими кадрами в годы Великой Отечественной войны. Проводится анализ причин неуккомплектованности школ учителями. Исследуются мероприятия правительства по социальной поддержке учителей.

Abstract.

This article deals with staffing of schools of the Southern Ural Region during the Second World War. It gives an analysis of the causes of staff shortages at schools. Governments activities on social support of teachers are examined

Ключевые слова: педагогические кадры, эвакуация, Великая Отечественная война, материально-бытовое положение учителей.

Keywords: pedagogical staff, evacuation, the Second World War, teachers welfare.

В условиях Великой Отечественной войны система школьного образования испытывала значительные трудности в вопросе обеспечения педагогическими кадрами. В связи с мобилизацией в армию, переходом на другую работу, уменьшением числа выпускников педагогических учебных заведений количество учителей сокращалось. По данным Чкаловского облоно за 1941 – 1942 учебный год из состава учителей области выбыло 2596 человек, т.е. около четверти всего учительского контингента. Недостаток педагогических кадров возме-

щался в основном за счет эвакуированных работников образования. В начале войны в регион по эвакуации прибыло 4258 учителей, из них в Челябинскую область – 1005 человек, в Чкаловскую – 3253[5, с.41].

Особенно остро стояла проблема обеспечения приехавших из западных районов страны педагогов теплой одеждой, бельем, обувью. Просьбы учителей о снабжении промышленными и продовольственными товарами зачастую оставались незамеченными. Многие прибывшие в Кваркенский, Сорочинский районы учителя проживали в

неблагоустроенных, холодных помещениях. В Свердловском районе работники народного образования снабжались продуктами на общих основаниях: в совхозе по карточкам, а в райцентре и МТС отпускалось по 400 г хлеба на человека.

Недостаток преподавательских кадров ощущался на протяжении всех лет войны, особенно в конце 1943 года и в 1944 году, когда по указанию правительства учителя возвращались в освобожденные районы из областей Южного Урала. Из Чкаловской области выехали 2653 учителя и только 600 человек остались работать в школах области. Из Курганской области в порядке реэвакуации отправили в 1943 – 1944 учебном году – 300 учителей, в 1944 – 1945 учебном году – 670 [4]. Такое положение с кадрами привело к тому, что на начало 1944 – 1945 учебного года в школы Чкаловской области требовалось 376 учителей, Челябинской области – 950, Курганской – 1100 [1].

Ситуация осложнялась еще и тем, что за годы войны многих учителей перевели на другую работу. Перевод в большинстве случаев осуществлялся без согласования с отделами народного образования, а порой и при их бездействии. Так, по г. Чкалову было учтено 36 человек, имеющих педагогическое образование, но работающих не по специальности. Многие из них трудились на предприятиях оборонного значения, откуда уволиться не могли. В ряде районов Челябинской области в начале 1942 – 1943 – учебного года райисполкомы и райкомы проводили мобилизацию учителей на заводы и стройки без санкции вышестоящих органов. 28 июля 1943 г. вышло постановление СНК СССР «Об обеспечении начальных, неполных средних и средних школ РСФСР в 1943 – 1944 учебном году учительскими кадрами», в соответствии с которым исполкомы Советов депутатов трудящихся должны были до 1 сентября возратить на педагогическую работу всех учителей, работающих не по специальности. В результате Челябинский обком партии потребовал от руководителей промышленных предприятий и совхозов до 5 сентября освободить учителей, работающих не по специальности и направить их в распоряжение отдела народного образования. Такие же указания последовали от Чкаловского и Курганского обкомов партии. В результате за 1943 – 1944 учебный год в Курганской области возвратилось в школы 140 учителей, в г. Челябинске – 280 учителей, в г. Чкалове – 200 учителей. Однако, как управление кадров, так и местные органы народного образования этой директивы не придерживались: в 1944 г. по стране из 16 тыс. учителей, работающих не по специальности, к маю вернулись на педагогическую работу немногим больше 8 тысяч. В Челябинской области за 1944 – 1945 учебный год 188 учителей перешли на педагогическую работу, а 486 продолжали трудиться на предприятиях. В Чкаловской области на начало 1944 г. 128 учителей работали не по специальности [2]. Учителя, работающие на заводах, в совхозах находились в лучших материально-бытовых условиях, чем работающие в школах. С первых дней войны многие работники народного образования

лишались возможности получать хлеб или муку и покупали хлеб по очень высоким ценам. Несмотря на указание Наркомторга СССР от 20 июля 1943 г. о приравнивании учителей по снабжению ко II категории рабочих, в подавляющем большинстве районов Челябинской и Чкаловской областей педагогам выдавали хлеб от 100 до 300 г в день. В силу именно этой причины многие из них не хотели заниматься педагогической работой. Только с 1943 г. правительство начинает уделять внимание улучшению материально-бытового положения учителя. 11 августа 1943 г. ЦК ВКП (б) и СНК СССР принимают постановление «О повышении заработной платы учителям и другим работникам начальных и средних школ», а 13 ноября 1943 г. распространила на них постановление ЦИК и СНК СССР от 3 июня 1929 г. «О пенсионном обеспечении работников просвещения за выслугу лет». Заработная плата учителям назначалась в соответствии со стажем педагогической работы, а также зависела от места работы (город, село). В соответствии с постановлением заработная плата учителей 1 – 4 классов составляла от 400 до 450 рублей, учителей 5 – 7 классов – от 400 до 600 рублей, учителей 8 – 10 классов – от 500 до 650 рублей. Уровень повышения жалования достиг 50 %, что только по Российской Федерации потребовало бюджетных ассигнований по разделу народного образования на 500 млн. руб. в год [3, с.188, 190].

В июне 1943 г. СНК СССР предписал отпускать заслуженным учителям literные обеды и сухие пайки, а 27 июля 1943 г. поручил выделить под индивидуальные огороды земельные участки и выдавать ссуды на жилищное строительство.

СНК РСФСР постановлением от 19 июля 1943 г. обязал облизполкомы принять меры к улучшению материально-бытового положения учителя. В соответствии с этим распоряжением исполнительный комитет Челябинского областного Совета депутатов трудящихся потребовал от облпотребсоюза продать сельским учителям промышленных товаров на сумму до 500 рублей на одного учителя, а от райпотребсоюзов – выдать разовые талоны с соблюдением норм отпуска товаров в одни руки. Для улучшения снабжения одеждой и обувью учителей городских школ прикрепляли к отдельным магазинам. Однако проверка показала, что многие решения правительства о своевременном обеспечении учителей продовольственными и промышленными товарами не исполнялись. Часто бывали перебои в снабжении продовольствием, в результате учителя несколько дней, а иногда и месяцев не получали хлеб. Так, в Троицком районе Чкаловской области за февраль и март 1943 г. хлебный паек учителям выдавали только в апреле месяце. За 1943 г. учителя г. Чкалова не приобретали ни мыла, ни керосина, а в течение двух последних лет войны работники образования области вообще не обеспечивались промышленными товарами [6]. Подобное положение наблюдалось в Челябинской области. В Кыштымском, Кизильском, Полтавском, Еткульском и других районах учителям выдавали по 400 г хлеба, а их иждивенцам по 200 г, в

Бродокалмакском районе по 300 г хлеба на педагога и по 100 – 150 г их иждивенцам. В г. Сатке работники школ хотя и получали продуктовые карточки, но они почти не использовались. В результате систематического недоедания 20 учителей страдали истощением, из них 8 человек – острой дистрофией [4].

Особое внимание в годы войны уделялось материально-бытовому положению преподавателей сельских школ. В 1943 г. СНК СССР принял решение выделить и закрепить за каждым учителем на время его работы в сельской школе приусадебный участок земли в размере 0,25 га для посева огородных культур. Также установил твердую месячную норму снабжения работников образования в сельской местности предметами широкого потребления в следующем размере на одного человека: мыла хозяйственного – 400 г, мыла туалетного – 1 кусок, спички – 3 коробки, керосина – 3 литра, где отсутствует электричество и 1,5 л в электрифицированной местности.

В IV квартале 1943 г. Челябинский облпотребсоюз не выполнил правительственного указания о единовременном снабжении каждого учителя сельской местности промышленными товарами на сумму 500 рублей. Неудовлетворительно осуществлялось и обеспечение сельских преподавателей продовольственными товарами. В течение 1943 г. в Чкаловский обком ВКП (б), облоно поступало много писем от учителей школ с жалобами на плохое материальное положение. Так, учителя Григорьевской неполной средней школы Мордово-Боклинского района писали в письме: «Живем в полуголодном существовании, так как паек из магазина дают 7 кг 700 г и тот задерживают по 2 месяца». В марте 1943 г. проверили состояние материально-бытового положения учительства по ряду

районов. В ходе обследования выявили, что преподавателям школ Переволоцкого района не выдавали хлеб в течение 2 – 3-х месяцев. В некоторых школах Адамовского района выдача хлебного пайка заменялась зерном [7].

Только за 1943 г. было принято свыше 20 постановлений правительства, направленных на улучшение материального положения учительства. Между тем анализ материалов местных партийных, профсоюзных организаций свидетельствует о многочисленных фактах нарушения, невыполнения принятых вышестоящими органами решений, в частности, несвоевременной выплаты заработной платы учителям, неудовлетворительного снабжения, грубого произвола по отношению к правам педагога.

Список литературы:

1. Государственный архив Российской Федерации (далее ГАРФ). Ф.2306. Оп.70.Д.2966.Л.9.
2. Государственный архив Оренбургской области (далее ГАОО). Ф.1893.Оп.3.Д.23.Л.10; Российский государственный архив социально-политической истории (далее РГАСПИ).Ф.17.Оп.126.Д.9.Л.15.
3. Директивы ВКП(б) и постановления Советского правительства о народном образовании. – Вып.2. – М.-Л.,1947. – 319 с.
- 4.Объединенный государственный архив Челябинской области (далее ОГАЧО). Ф.804.Оп.7.Д.111.Л.174.
5. Фурорьянский Л.И. Оренбуржье – Великой Победе. – Оренбург: ИПК «Южный Урал», 1994. – 54с.
6. Центр документации новейшей истории Оренбургской области (далее ЦДННОО). Ф.371. Оп.9. Д.601. Л.55; ГАРФ.Ф.2306.Оп.70.Д.2966.Л.9.
7. ЦДННОО. Ф.1165.Оп.5.Д.83.Л.23 об.

УДК 94

Рыков Глеб Олегович
Магистр
РГГУ
Россия, г. Москва

СКАНДИНАВСКОЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ И ИНСТИТУТОВ ВЛАСТИ НА РУСИ

Rykov Gleb Olegovich
master
RSUH
Russia, Moscow

SCANDINAVIAN INFLUENCE ON FORMATION OF STATE GOVERNANCE AND POWER INSTITUTIONS IN RUSSIA

Аннотация.

Данное исследование на базе широкого корпуса источников позволяет выявить ряд закономерностей в процессе возникновения и развития городских центров, на основе которых и параллельно с ними происходит процесс политического и экономического объединения восточнославянского региона под властью киевских князей. Стоит добавить, что изначальные формы раннегосударственных образований на территории Восточной Европы не были экспортированы извне, а формировались под влиянием местных, социально-экономических и географических условий. Ведя торговую экспансию, и закрепляясь на стратегических участках речных путей, скандинавы были вынуждены активно взаимодействовать с местными

племенными элитами и включаться в славянскую среду. Совместно они образовали новую политическую элиту, осуществляя военные и административные функции на территориях будущей Руси.

Abstract.

This study is based on a wide body of source reveals a number of regularities in the process of emergence and development of urban pivot on which and parallel with the process of political and economic union of East Slavic region under the rule of the Kievan princes. It is worth adding that the original form of early-education in Eastern Europe were not exported from the outside, and formed under the influence of local, social, economic and geographical conditions. Leading trade expansion, and fixed to the strategic areas of the river routes, Scandinavian were forced to actively interact with local tribal elites and included in the Slavic environment. Together they formed a new political elite, carrying out military and administrative functions on the territory of the future Russian state.

Ключевые слова: История Руси, средневековая Русь, государственное управление, скандинавы, варяги, формирование государства.

Keywords: History of Russia, medieval Russia, government control, Scandinavian, the Normans, the formation of the State.

Выходцы из Скандинавии были известны жителям основной Европы под разными именами, на западе их именовали грозными викингами или норманнами (северные людьми) на востоке, они вошли в историю как русь и варяги. Если для современников из Англии и земель франков северные люди стали синонимом нескончаемой и страшной угрозы, то на пересечении торговых путей по Волге и Днепру, которые были заселены славянскими и финно-угорскими племенами, им предстояло сыграть совсем иную роль. На обширных лесистых территориях восточной Европы, не имевшей развитой инфраструктуры, скандинавские воины составили костяк военно-торговых корпораций, осуществлявших транзит по речным путям к богатым рынкам сбыта своих товаров, что ранее привело к открытию Балтийско-Волжского пути. Несомненно, похожие процессы происходили и при движении северян на восток, с одной лишь существенной разницей: корпус письменных источников для восточно-европейского региона в разы уступает западным.

Тем не менее, обилие иностранных письменных документов и значительные достижения в области археологии и лингвистики, а также смежных дисциплин, дают понять, что роль скандинавов в землях будущей Руси не только иная, нежели чем на западе, а скорее выступает как созидательная, способствующая консолидации восточнославянских племен, и послужившая весомым фактором государственного строительства.

К IX веку после ряда усобиц и последующего закрепления в Ладожско-Ильменском регионе, в ходе договора о ряде с местными племенами [6, с. 67] и последующем захвате Киева, скандинавы становятся у истоков русского государства – Руси [6, с. 70]. Позднее скандинавские наемные воины, которые известны в Византии как «Βάραγγοι» (варанги), а на Руси прозванные варягами [3, с. 153–154], еще не раз поступали на службу к киевским князьям и играли весомую роль во внешней и внутренней политике русского государства. Его возникновение в современной исторической науке принято считать следствием объединения под властью скандинавского правителя Олега (Helgi) двух про-

того государственных образований – северного с центром в Ладоге и южного с центром в Киеве. Вокруг этого объединения начинает складываться общее восточнославянское государство. Еще с VIII в. началось активное освоение Восточно-балтийского региона купцами и воинами, приходившими в земли финских племен с целью наживы. Особенности рельефа местности, климатические условия, сложная география речных артерий, с волками, мелями и порогами региона — не позволили превратить разбойничьи набеги в основной способ деятельности скандинавов, успешность которых в значительной степени заключалась во внезапных атаках с моря. Малая заселенность региона и относительно небогатые поселения, несопоставимые с городами западной Европы, также не добавляло желающих терять личный состав ради «трех соболинных шкур». Кроме того, продвижение вглубь территорий вдали от морских берегов и отсутствие постоянной фуражировки заставляло скандинавов скорее сотрудничать с местными племенами, локализованными вдоль речных торговых путей, чем воевать с ними. Также стоит отметить, что наличие бедных и малоплодородных почв не способствовало и массовой скандинавской колонизации, подобно начавшейся в IX веке на западе. Именно торговля на востоке являлась основным стимулом экспансии норманнов, и для обеспечения безопасного транзита через столь масштабную территорию скандинавские дружины начинают налаживать торгово-данныческие взаимоотношения с местным финно-славянским населением [6, с. 70]. Скандинавские воины смогли взять под контроль ряд наиболее крупных племенных союзов, что позволило русам сосредоточить в своих руках военную, политическую, административную и фискальную верховную власть в регионе [4, с. 48–92], что значительно отличается от деятельности скандинавских викингов в Западной Европе. С расширением подконтрольных Руси территорий на них вдоль важнейших водных путей начинают повалиться «погосты» - торгово-ремесленные аванпосты, включающие также военно-административные функции. На территории подобных торговых поселений, археологией отмечается наибольшее количество приме-

ров четко верифицированных скандинавских древностей, а также следов смешения, норманской и местных славянских культур. Наиболее крупные поселения с весомой долей скандинавских захоронений зачастую располагались недалеко от старых центров племенных союзов: Гнездово — под Смоленском, Шестовица — под Черниговом, Рюриково Городище — под Новгородом, не исключено, что Сарское городище под Ростовом выполняло ту же функцию [7, с. 110]. Данные «погосты» традиционно принято отождествлять с расширением скандинавской торговой экспансии, а затем с княжеской политической [5, с. 3–38]. Их размещение в ключевых точках речных магистралей в относительной близости от племенных городов свидетельствует о том, что воины русы, осуществляли на данных территориях не только внутривластные функции, но и фискальные: сбор дани, а затем ее реализация на международных рынках. Помимо этого, социальные силы руси (воины-купцы, а затем княжеская дружина), противостояли центробежным устремлениям племенных элит в местных центрах, оказывая как экономическое, так и физическое давление на них. Такому высокому статусу дружины свидетельствуют значительные клады серебряных монет, и наличие военной атрибутики характерной только для высшей и средней дружинной прослойки, имевшей, без всяких сомнений, высокое положение в обществе. Как следствие такого положения вещей некая дифференциация княжеских «погостов» с дружиной как неких «федеральных» центров формирующегося государства и городов, с их вечевыми традициями, как центров племенных объединений выплачивающих дань. Помимо этого, в период формирования государственных институтов «погосты» несли на себе, в ряде случаев, и пограничные функции, зачастую находясь не только в стратегических важных пунктах, но и на границах будущего русского государства. В Верхнем Поднепровье - Гнездово под Смоленском, в Верхнем Поволжье - Тимерево под Ярославлем, в Суздальском ополье - так называемые Владимирские курганы.

К Хв. на территориях будущей Руси устанавливается сложная система, упрочившая роль разных городов как подателей и получателей экономического ресурса в виде дани, собираемого княжеской дружиной в ходе полюдья. Данная система говорит о наличии сложной и иерархизированной государственной системе с взаимосвязью административных и фискальных функций, и ее дальнейшем развитии в рамках государственного строительства.

Важную роль в освещении проблематики скандинавского участия в формировании государственного управления на Руси сыграли обширные лингвистические исследования. Если не брать во внимание происхождение самого термина «русь», выводы о наиболее правдоподобной гипотезе его происхождения и генезиса подчеркивают скандинавское влияние [8, с. 5–13], в древнерусском языке содержится ряд терминов уверенно говорящих об активном взаимодействии со скандинавами в период формирования государства. Перечень слов,

считающийся учеными перенятыми в изучаемый период из древнескандинавского языка, не столь велик, но содержит лексику, содержащую государственные и управленческие понятия и свидетельствующую о важной статусно-социальной роли скандинавов такие слова как: гридь (воин), князь, витязь (герой), варяг, колбяг [2, с. 52–54], стяг, вервь (община), вира (штраф), кнут, стул (седалище для знатного человека), тиун (приказчик), ябетьник (чиновник), также понятия мореплавания (шнека, якорь) и торговли (ларь, ящик, скот, сельдь) [1, с. 231]. Данный список дает понять решающую роль скандинавского субстрата в делах торговли, морском и военном деле, а также в управленческих функциях. Появление в лексиконе терминов обозначающих «чиновника», «приказчика», «штрафа», упрочнение термина «князь» и появление целого перечня «воинов» дает понять, что в период скандинавской торговой экспансии, а затем создания крупного политического образования, возникает запрос на усложнение административных функций, до той поры отсутствующих в регионе, или же не столь ярко выраженных прежде. Потребность в организации бесперебойного и безопасного транзита по речным торговым путям, а затем организации сбора дани и обеспечение безопасности подконтрольным племенам (и применение силы для расширения контроля), вылилось в создание сложных структур государственного контроля, напоминающего «федеральный центр» с дружиной в роли его представителей.

Таким образом, к X веку роль центра в Киеве, непосредственно связанного с оседанием скандинавов в днепровском регионе, сводилась к упрочнению системы управления (посредством княжеской дружины) и подчинено задачам объединения восточнославянского региона под единой властью. Роль «погостов», восходящих к торгово-ремесленными поселениям скандинавов, неуклонно росла, принимая административные функции местных администраций, напрямую связанных с княжеской властью. Богатые археологические находки, были обнаружены вокруг Киева, Чернигова и тяготеющих к ним дружинных аванпостов (Вышгород и Китаев под Киевом, Шестовица, Седнев, Табаевка под Черниговом) где, судя по всему, и базировались основные экономические ресурсы, собранные в ходе полюдья и откуда производился контроль торговых путей и территорий подвластных племен.

На финальном этапе формирования средневекового русского государства, в конце X и начале XI веков, роль скандинавов вновь меняется. Центральная власть киевских князей борется не только с элитой покоренных племен (повествование об отмене Ольги древлянам) и со скандинавской аристократией, имеющих независимость от Киева. Так Владимир Святославич расправляется с полоцким правителем Роговолодом (<Rögnvaldr) и его наследниками; сходная судьба, возможно, постигла упомянутого летописцем основателя Турова — Туры (<Þórir). Что касается княжеской дружины времен Олега и Игоря, то они сами, как и их потомки (да и собственно род Рюриковичей) уже вряд

ли могут позиционироваться иначе, нежели как представители древнерусской военной аристократии: показательно, что и летописец конца XI – начала XII в. никогда не использует по отношению к ним этнического определения «варяг», т. е. скандинав. Они — русь, хозяева «Русской земли». «Варягами» в летописных сводах именуется скандинавы, оказывающиеся на Руси в качестве воинов-наемников и торговцев, как правило, на определенное время. С формированием древнерусской элиты, задействованной в функционировании государственного аппарата, отпала непосредственная нужда в притоке новых выходцев из Скандинавии. Русское государство начинает развиваться, опираясь на свою элиту, состоящую из славянизированных скандинавов и влившихся дружинную аристократию местных вождей.

Библиографический список.

1. Греков Б. Д. Академическое издание «Правды Русской», М.-Л., 1940, т. I. 506 С.
2. Мачинский Д. А., Мачинская А. Д. Северная Русь, Русский север и Старая Ладога в VIII—XI вв. // Культура Русского Севера. Л., 1988. С. 44 – 58.

3. Мельникова Е.А. Древняя Русь и Скандинавия: Избранные труды / Под ред. Г.В. Глазыриной и Т.Н. Джаксон. — М.: Русский Фонд Содействия Образованию и Науке, 2011 — 476 с.

4. Мельникова Е.А. Историческая память в устной и письменной традициях: Повесть временных лет и «Сага об Инглингах» // Древнейшие государства Восточной Европы. 2001 год: Историческая память и формы ее воплощения. М., 2003. С. 48–92.

5. Носов Е.Н. Новгород и новгородская округа IX–X вв. в свете новейших археологических данных (К вопросу о возникновении Новгорода) // НИС. 1984. Вып. 2 (12). С. 3 – 38.

6. Повесть временных лет. Сост., примеч. и ук. А. Г. Кузьмина, В. В. Фомина. Вступ. ст. и перевод А. Г. Кузьмина / Отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, Родная страна, 2014. — 537 с.

7. Янин В. Л., Колчин Б. А. Археологии Новгорода 50 лет // Новгородский сборник: 50 летраскопок в Новгороде. М., 1980. С. 3 – 137.

8. Andersson Th. Rus' und Wikinger // Arkiv för nordisk filologi. V. 122, 2007. S. 687–697

УДК 94(477)

Хрящевська Л.М.

кандидат історичних наук, доцент кафедри історії та археології Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2611-0817>

DOI: [10.24411/2520-6990-2020-11366](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11366)

ІСТОРИЧНІ УМОВИ УРБАНІЗАЦІЇ НА ПІВДНІ УКРАЇНИ

Hryashchevskaya L. M.

candidate of historical sciences, associate professor of department to history and archaeology, Mykolaiv national university to the name of V. O. Sukhomlynsko, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2611-0817>

HISTORICAL CONDITIONS OF URBANIZATION IN SOUTHERN UKRAINE

Анотація.

Розглянуто історичні умови розгортання урбанізаційних процесів на півдні України та їх специфіку; чинники впливу на урбаністичні процеси. Досліджено зміни кон'юктур та їх наслідки для південноукраїнських міст. Комплекс реформ, які позначилися на розвитку міських поселень регіону.

Summary.

The historical conditions for the deployment of urbanization processes in the south of Ukraine and their specificity are considered; factors influencing urban processes. Changes in the structure and their consequences for southern Ukrainian cities are investigated. A set of reforms that affected the development of urban settlements in the region.

Ключові слова: *урбанізація, міські та сільські поселення, мережа, регіон, специфіка, чинники, індустріалізація, кон'юнктура, державна політика.*

Keywords: *urbanization, urban and rural settlements, network, region, specificity, factors, industrialization, conjuncture, state policy.*

Однією з визначальних характеристик сучасного світу, в якій відображаються всі проблеми, прорахунки та досягнення суспільства є урбанізованість. Дослідження урбанізації на землях Південної України набуває особливої актуальності. Адже, з одного боку, саме тут знаходиться найбільш урбанізована на сьогодні складова України - Донбас, саме на Півдні зосереджено три з п'яти українських міст, чис населення до 2010 р. перевищувало міль-

йон осіб. З іншого боку, саме Південна Україна, згідно зі вкоріненою історіографічною традицією, вважається регіоном, який не має тривалої міської історії і чи не всіма досягненнями на шляху урбанізації зобов'язаний цивілізаторській місії Російської імперії, а згодом і Радянського Союзу.

Оскільки вивчення феномена урбанізації за визначенням передбачає звернення до історії не лише безпосередньо населених пунктів, які мали офіційний статус міста, і навіть не тільки всієї сукупності

міських поселень, а й села, цілком зрозуміло, що повномасштабне, всеохоплююче дослідження історичних умов розгортання урбанізаційних процесів на півдні України було рівнозначним створенню узагальнюючої синтетичної праці з історії регіону в цілому. Тому, доцільно звернути увагу на найбільш значущі чинники впливу, без врахування яких зростання ролі міських поселень, поширення міського образу життя та інших складових урбанізації на Півдні залишаться малозрозумілими.

Згідно з броделевською теорією «структурами довгої тривалості», які великою мірою визначали хід історичного розвитку, є природні умови. Ми не будемо абсолютизувати вплив природно-географічного чинника на урбанізаційні процеси, однак сам факт такого впливу залишається поза сумнівом. І ми цілком погоджуємося з Б.М. Мироновим, коли він каже, що проблема полягає в тому, як правильно оцінити ступінь і механізми впливу географічного середовища. Маємо на увазі вплив на формування самої мережі міських поселень; на можливості комунікації як у межах самої цієї мережі, так і в системі координат село–місто; на принципи облаштування міського простору від планування забудови населених пунктів до характеристик будівельних матеріалів, з яких зводилися споруди; на рівень привабливості і Південної України в цілому, і безпосередньо її міських поселень для переселенців з інших регіонів і країн; на добробут населення, його господарську діяльність і на спеціалізацію окремих міських поселень; на формування особливостей ментальностей, звичаїв і традицій. Теза Б.М. Миронова про те, що тут непочатий край роботи, є справедливою і стосовно Російської імперії в цілому [3], і південноукраїнського регіону зокрема.

З огляду на природно-географічні умови не доречно застосовувати до всього регіону термін Степова Україна як аналога Південної України, не можна стверджувати, що Катеринославська, Херсонська і Таврійська губернії повністю вміщувалися у рамки степового типу господарства, який виокремлювали як урядові статистики XIX – початку XX ст., так згодом і радянські дослідники історії економічних відносин [9, с. 2]. Підставою для нашого сумніву є наявність у регіоні гірського Криму, який практично за всіма своїми природними характеристиками аж ніяк не підпадає під ознаки степового. Підставою є досить красномовна характеристика з Новоросійського календаря на 1893 рік: Крим, завдяки гірському хребту, різко розділяється на дві частини: степову і гірську (прибережну). Тоді як перша за кліматом хіба що трохи відрізняється від усієї загалом смуги південної Росії, остання (гірська) зараховується за своїм лікувальним значенням до кращих зимових станцій в Європі [2, с. 22]. Звідси, особливості курортної спеціалізації міст Південного узбережжя Криму, господарської діяльності місцевого населення, самої географії розселення мешканців півострова тощо.

Надзвичайно важливим природно-географічним чинником, який тією чи іншою мірою впливав чи не на всі аспекти урбанізаційних процесів, був широкий вихід регіону до Чорного та Азовського

морів [9, с. 2]. Специфіка річкової мережі Півдня з Дніпром як головною водною артерією і великою кількістю малих річок, що були доволі нерівномірно розподілені територією Південної України і багато з яких влітку пересихали, певною мірою визначала географію розміщення населених пунктів і формування мережі шляхів сполучення в регіоні, рівень концентрації населення на тій чи іншій території і (враховуючи такий найважливіший недолік з клімату, як брак опадів) можливості для заняття певними видами господарської діяльності.

Попри найважливіший недолік, регіон був надзвичайно привабливим для землеробів, адже значну частину земельних площ займали чорноземи, які справедливо вважалися чи не найкращими в Європі [7, с. 77]. І все ж неврожаї для Півдня були не рідкісним явищем, зважаючи саме на знаходження регіону в зоні ризикованого землеробства через брак вологи. Причому самі сучасники серед чинників, які провокували посуху, називали все ту ж часто не продуману сільськогосподарську діяльність, розорювання степу і винищення лісів [5].

Щодо останніх, то гірська частина Криму, на відміну від степової, мала доволі значні площі, вкриті лісами, проте це суттєво не впливало на загально регіональну картину, і південноукраїнські губернії мали найменші серед усіх українських губерній запаси деревини (за підрахунками Ю. Присяжнюка, ліси займали лише 5,5 % площі Таврійської, 1,5 % Херсонської і 1,5 % Катеринославської губернії) [10].

Одним із найважливіших природних чинників, які суттєво вплинули на специфіку і темпи індустріалізації та урбанізації на Півдні, була наявність покладів корисних копалин, які сприймалися як невичерпний скарб [2, с. 43]. Саме географія розміщення розвіданих покладів, перш за все кам'яного вугілля, залізних та інших руд, обумовила те, що на території Півдня впродовж доволі короткого проміжку часу виростили два найпотужніші в Російській імперії і Східній Європі центри важкої промисловості: Донецький басейн і Дніпровський промисловий район [18]. Те, що поклади корисних копалин розташовувалися переважно на відстані від офіційних міських поселень, заклало важливі передумови поширення урбанізації на неміські території.

Природно-географічні умови Півдня в другій половині XIX – на початку XX ст., попри господарське освоєння регіону, залишалися в цілому сталими, кон'юнктури (за броделевською ж термінологією), на відміну від структур, зазнавали помітних змін, у свою чергу будучи важливими чинниками впливу на урбанізаційні процеси.

Однією з таких кон'юнктур була система органів державного управління, центральною фігурою якої виступав імператор, який до 1906 р. залишався єдиним суб'єктом законодавчої влади; йому належали вища виконавча, судова влада, право помилування, а певною мірою і релігійна влада (формально управління справами панівної віри належало Синодові). Прийняття політичних рішень Олександр II переніс до Ради Міністрів, Олександр III — до Комітету Міністрів (так залишалось і за Миколи II аж

до 1906 р., коли Комітет було ліквідовано). Важливо, що у 1861 – 1906 рр. Рада Міністрів і Комітет Міністрів діяли паралельно. Роль центральних галузевих органів виконавчої влади виконували міністерства. Вищою судовою інстанцією, що виконувала і функції прокуратури, був Сенат [8], а вищою законодавчою і контролюючою установою з питань державного управління - Державна Рада. Важливими недоліками структури центральних органів імперського управління, що негативно позначались і на південноукраїнських містах, були невідокремленість виконавчої і законодавчої влади; недостатність контролю за діяльністю коронних установ; відсутність належної координації в діях галузевих центральних закладів, що зумовлювалося, зокрема, прагненням імператорів тримати всі важелі управління у своїх руках [8, с. 198].

Як кон'юнктури можна розглядати і зміни в державній політиці Російської імперії. Зважаючи на те, що остання до самого кінця періоду, що ми розглядаємо в статті, залишалася абсолютною монархією і запровадження змін відбувалося зверху, неабияке значення для розуміння і модернізаційних процесів у цілому та урбанізаційних процесів зокрема має врахування трансформацій у системі координат великі реформи контрреформи. Причому без традиційного для історіографії жорсткого протиставлення цих двох складових (у цьому плані заслуговує на увагу точка зору Райнера Лінднера, який пише про особливу недоречність такого протиставлення при аналізі економічної політики, адже 1880-і роки, які в радянській історіографії розглядалися як період реакції, були роками економічного буму, митної політики, орієнтованої на потреби внутрішнього ринку, і кульмінації будівництва залізниць) [15]. Важливо, що на розвитку міських поселень Півдня, тією чи іншою мірою відбилася кожна зі складових - великих реформ, і, кажучи про останні, ми маємо на увазі саме їх комплекс у цілому, включаючи не лише безпосередньо міську, але і реформи селянську, фінансову, земську, військову, освітню, цензури тощо [16].

На специфіці урбанізаційних процесів на Півдні суттєво позначилися зміни пріоритетів щодо південноукраїнського регіону в політиці офіційного Петербурга. У геополітичному плані Південна Україна постемансипаційних часів уже не мала для Петербурга такого значення, яке було за часів Катерини II: регіон уже не відігравав акцентованої ролі плацдарму для територіальної експансії імперії, не зазнавав такого суттєвого розширення кордонів. Кримська війна стала відчутним ударом і по амбіціях Російської імперії, і безпосередньо по містах краю [11]. І все ж Південна Україна остаточно не втратила свого військово-стратегічного значення, що, між іншим, відобразилось і на широкій присутності тут військових формувань. Помітне посилення уваги до Півдня спостерігалось у зв'язку з підготовкою і безпосередньою війною 1877-1878 рр., коли в регіоні було проголошено військовий стан і в кількох епізодах бойові дії велися на території самого Кримського півострова [12].

Знаходження південноукраїнського регіону у складі Російської імперії обумовлювало те, що його населення було змушене забезпечувати відстоювання імперських геополітичних інтересів на територіях, що знаходились іноді за тисячі кілометрів від самого регіону. В цьому плані вельми показовою була участь Одеси в подіях російсько-японської війни, що розпочалася у січні 1904 р. [13]: суднами Добровольчого флоту транспортувалися військові та цивільні вантажі для Порт-Артура; вже з першого місяця війни з Одеси почали відправлятися військові команди на Далекий Схід залізницею; дружинами одеського градоначальника і командуючого військами Одеського округу було започатковано збирання пожертв на користь поранених [4]. Можна навести цілу низку інших фактів, які були виявом політики Петербурга щодо використання людських і матеріальних ресурсів Півдня.

Упродовж досліджуваного періоду не відбувалося такого кардинального перекроєння кордонів губерній Південної України, які мали місце в попередні часи, передусім - в останній чверті XVIII – на початку XIX ст. Тут далися взнаки і загальноімперські тенденції, і вже відносно тривале перебування більшої частини регіону в складі імперії. Серед найсуттєвіших територіальних змін, які так чи інакше стосуються Півдня, варто звернути увагу на повернення в результаті війни 1877-1878 рр. до складу Російської імперії так званої возз'єднаної частини Бессарабії з містами Ізмаїлом, Болградом, Кілією, Рені, Кагулом та посадом Вілково I (йдеться про територію, втрачену імперією внаслідок Кримської війни). Втім, хоча ці міські поселення колишнього Ізмайльського повіту сьогодні і входять до складу Південної України (Одеська область), але в досліджуваній нами період вони знаходилися за межами трьох південноукраїнських губерній. Друга найсуттєвіша територіальна зміна мала місце вже на східних кордонах Південної України. 19 травня 1887 р. було Височайше затверджено думку Державної Ради про приєднання Таганрозького градоначальства і Ростовського повіту Катеринославської губернії до області Війська Донського [14]. Височайше затвердженням 8 вересня 1887 р. положенням Комітету Міністрів введення в дію попереднього узаконення відкладалося до 1 січня 1888 р. [19]. Але втрачені Катеринославською губернією землі і сьогодні знаходяться за межами України, адже Маріуполь, який у середині XIX ст. входив до складу Таганрозького градоначальства, вже у 1874 р. мав статус повітового міста Катеринославської губернії, не належачи до градоначальства.

Не такими рухливими, як в останній чверті XVIII – на початку XIX ст., були кордони адміністративно-територіальних одиниць інших, ніж губернський, рівнів. При цьому статус і сам перелік цих одиниць не залишалися сталими. Оскільки однією зі специфічних ознак міських поселень було виконання ними функцій адміністративних центрів, то саме в них зосереджувались керівні установи адміністративно-територіальних одиниць Півдня. Як і раніше, трансформації обумовлювалися складним

комплексом причин, серед яких важливу роль відігравали прагнення пристосувати адміністративно-територіальний устрій до найбільш ефективного виконання завдань, що ставилися державною владою [6], а також певне урахування стрімкого економічного розвитку Півдня.

Саме через свій могутній економічний потенціал Південна Україна, попри певну втрату свого військово-стратегічного значення, продовжувала посідати неабияке місце в планах офіційного Петербурга. Заслугує на увагу теза Роджера Тейда про те, що Новоросія являє собою чудовий приклад для вивчення взаємозалежності росту міст та індустріалізації, оскільки саме в цьому регіоні мали місце найбільш значні темпи індустріального розвитку (завдяки видобутку вугілля, заліза, виплавці сталі), інтенсивна розбудова залізничної мережі, помітний прогрес у створенні продуктивної комерційної сільськогосподарської економіки. Разом із тим, на потужний економічний розвиток регіону можна подивитись і під таким кутом зору: Південна Україна відігравала неабияку роль у формуванні українського товарного ринку; на її морські порти переорієнтовувалися товаропотоки Лівобережжя та Правобережжя, що сприяло перетворенню українських земель на об'єднаний господарський організм; розширення контактів із закордоном послаблювало російський економічний вплив на регіон [19].

Потужним чинником як економічного розвитку, так і урбанізаційних процесів було заселення південноукраїнського регіону. Скасування кріпацтва відкрило нову сторінку в історії заселення Південної України. Втрата в результаті реформи селянством імперії помітної частини надільних земель, подальше скорочення земельних наділів внаслідок природного приросту населення, зростання повинностей, платежів та орендної плати (що нерідко перевищувала прибутки), доведене до крайності розорювання земель, зниження оплати праці штовхали селянство інших регіонів Російської імперії до переселення на Південь. Адже в регіоні відчувалася гостра нестача робочих рук, і він вважався багатоземельним у порівнянні з основними регіонами виходу мігрантів (Лівобережною та Правобережною Україною, Центральним Чорноземним районом). Близькість до Південної України була одним із чинників, що обумовили саме таку географію основних регіонів виходу переселенців. Після скасування кріпацтва основними регіонами притоку мігрантів були південь і південний схід Російської імперії; Сибір стала основним регіоном, що колонізувався, лише з початку 1890-х рр. Поряд з офіційною колонізацією мало місце активне самовільне переселення на Південь. Державна політика регулювання міграції, певною мірою стримуючи офіційну колонізацію, вела до розвитку землеробського відходу. Переселенська хвиля стала спадати після 1887 р. Більша частина наявних казенних і вільних земель при сільських громадах колишніх державних селян уже була заселена; велика кількість нових поселень самовільних переселенців виникла на поміщицьких

землях. Попит на робочу силу суттєво знизився через розвиток землеробського відходу, пік якого припадає на 1880-і рр., а також через поширення машин у сільськогосподарському виробництві. До цього додалися зменшення заробітної платні, підвищення орендних цін, погіршення умов праці, дії місцевої влади, що були спрямовані на обмеження переселення до регіону. Як наслідок, з кінця 1880-х рр. Південна Україна ставала регіоном виходу мігрантів на Північний Кавказ і в Сибір [1]. Нарешті, вкрай важливо мати на увазі не лише часові, але й просторові особливості процесу заселення Південної України: складові регіону не були однаково привабливими для переселенців із цілого комплексу причин, починаючи зі щільності вже наявного населення і якості ґрунтів, і закінчуючи позицією місцевої влади в міграційному питанні.

Вкрай важливо мати на увазі, що і в міграційному русі, і в інших аспектах історії Південної України другої половини XIX – початку XX ст., які за броделівською типологією можна віднести до кон'юктур, попри всю їхню змінність у часі, можна побачити риси (елементи) того, що розуміли під структурами довгої тривалості учні Фернана Броделя. При всіх модернізаційних змінах ці структури залишалися сталими, що, між іншим, і дає підстави казати про нелінійність і нетотальність модернізаційних процесів у регіоні.

Цілком зрозуміло, що розглянутими історичними умовами далеко не обмежується той широкий спектр чинників, які так чи інакше відображалися на трансформаціях мережі міських поселень Південної України, на економічному, соціальному та культурному аспектах урбанізаційних процесів у регіоні, на специфіці його міського населення тощо. Ступінь вмонтованості міських поселень у життя регіону, поширення урбанізаційних процесів на сільську місцевість не дають можливості чітко виокремити комплекс чинників впливу на урбанізацію Півдня, які мають виключно зовнішній характер [17]. Багато із згаданих чинників були одночасно і чинниками внутрішнього життя як міських поселень, так і сільської місцевості, куди проникав міський образ життя.

Список використаних джерел

1. Бойко Я.В. Заселение Южной Украины. 1860-1890 гг. Черкасы: Сіяч, 1993. С. 10-102.
2. Див.: Городецкий Д. Крым и интерес его изучения // Новороссийский календарь на 1892 год, издаваемый Одесским городским общественным управлением / Под. ред. А.С. Бориневича. Одесса, 1892. С. 20-24; Павлович В. Материалы для военной географии и военной статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Военное обозрение Екатеринославской губернии... С. 15-49.
3. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): В 2 т. 3-е изд. испр., доп. Т. I. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. С. XXV.
4. Крестьянников В.В. Участие офицеров гарнизона Севастопольской крепости в русско-японской войне 1904-1905 гг. // Память о прошлом. До-

кументы, исследования, научные статьи, подготовленные сотрудниками Государственного архива г. Севастополя. Севастополь: б. и., 2007. С. 41-43.

5. Лазарович С. Неурожай 1891-92 гг. и продовольственные нужды в Херсонской губернии // Новороссийский календарь на 1893 год, издаваемый Одесским городским общественным управлением / Под. ред. А.С. Бориневича. Т. II. Отдел IV: Литературный. Одесса, 1893. С. 102-104; Географические и физические условия Екатеринославской губернии // Памятная книжка и адрес-календарь Екатеринославской губернии. На 1889 год / Сост. Н.С. Быстрицкий. Екатеринослав: Типография Губернского Правления, 1889. С. 110-111.

6. Лиман І.І. Російська православна церква на півдні України останньої чверті XVIII – середини XIX століття. Запоріжжя: РА “Тандем – У”, 2004. 488 с.

7. Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами Генерального штаба. Екатеринославская губерния / Сост. В. Павлович. СПб.: Типография Департамента Генерального Штаба, 1862. С. 77.

8. Миронов Б.Н. Социальная история России периода империи (XVIII – начало XX в.): В 2 т. 3-е изд. испр., доп. Т. II. СПб.: Дмитрий Буланин, 2003. С. 196-197; Шепелев Л.Е. Чиновный мир России: XVIII – начало XX в. СПб.: Искусство-СПб., 1999. С. 27-58.

9. Петров О.О. Діяльність земських статистичних закладів південноукраїнських губерній у другій половині XIX – на початку XX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец. 07.00.01 Історія України. Дніпропетровськ, 2003. С.2.

10. Присяжнюк Ю. Українське селянство Наддніпрянської України: соціоментальна історія

другої половини XIX – початку XX ст. Черкаси: Вертикаль, ПП Кандич С.Г., 2007. С. 93.

11. Полное собрание законов Российской империи (далі - ПСЗРИ). Собрание I. СПб.: Печатано в Типографии 2 Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии (ПСЗРИ). Собр. II. Т. XXXVI. Отд. I. С. 18. (№ 36524); ПСЗРИ. Собр. II. Т. XXXVIII. Отд. I. С. 173-175. (№ 39299); ПСЗРИ. Собр. II. Т. XXXIX. Отд. II. С. 127. (№ 41407); ПСЗРИ. Собр. II. Т. XLI. Отд. II. С. 407. (№ 43997).

12. ПСЗРИ. Собр. II. Т. LIV. Отд. II. Приложения. С. 724. (№ 61815).

13. ПСЗРИ. Собр. III. Т. XXIV. Отд. I. С. 78. (№ 23936).

14. ПСЗРИ. Собр. III. Т. VII. С. 403. (№ 4701).

15. Райнер Лінднер. Підприємці і місто в Україні, 1860-1914 рр. (Індустріалізація й соціальна комунікація на Півдні Російської імперії) / За ред. О. М. Доніка. К.; Донецьк: ВД "Кальміус", 2009. 504 с.

16. Реформы Александра II / Сост. О.И. Чистяков, Т.Е. Новицкая. М.: Юрид. лит., 1998. 464с.

17. Смолич И.К. История русской церкви 1700 – 1917: пер. с нем. М.: Изд. СпасоПреображенского Валаамского монастыря, 1996. Часть первая. С. 4.

18. Турченко Ф.Г., Турченко Г.Ф. Південна Україна: модернізація, світова війна, революція (кінець XIX ст.–1921 р.): Історичні нариси: К.: Генеза, 2003 - С. 27.

19. Турченко Г.Ф. Південна Україна в контексті формування модерної української нації (XIX – початок 20-х рр. XX ст.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора іст. наук: спец. 07.00.01. Історія України Дніпропетровськ, 2006. С. 15.

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Фёдоров Александр Фёдорович

кандидат психологических наук, доцент

старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва

К ВОПРОСУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ

Fedorov Alexander Fedorovich

candidate of psychological sciences, associate professor

*senior researcher, department for the development of methodology of social, psychological, educational and pedagogical work with convicts
center for the study of problems of the execution of criminal sentences
and the psychological support of the professional activities of the employees
of the criminal executive system Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow*

TO THE QUESTION OF PROFESSIONAL EDUCATION OF SPECIALISTS OF THE CRIMINAL EXECUTIVE SYSTEM

Аннотация.

В статье рассматривается, что каждому сотруднику нужно обогащать учебный процесс новыми воспитательно-ценностными отношениями, которые повышают его эффективность. В процессе учебы появляется реальная возможность апробации своих сил, профессиональных знаний, скорейшего формирования педагогической умелости.

Abstract.

The article considers that each employee needs to enrich the educational process with new educational and value relationships that increase its effectiveness. In the process of study, a real opportunity arises for testing one's strengths, professional knowledge, and the speedy formation of pedagogical skill.

Ключевые слова: *профессия, учебный процесс, отношения, сотрудник, общение, осужденный, контроль.*

Keywords: *profession, educational process, relationships, employee, communication, convicted, control.*

Чтобы справиться с растущей преступностью и бездуховностью общества, необходим пересмотр подходов к профессиональной подготовке специалистов уголовно-исполнительной системы. В последние годы возросло количество людей, не связывающих свое будущее с профессией. Поэтому особое внимание нужно уделять проблемам профессионального воспитания. Для современной уголовно-исполнительной системы нужно подготовить людей осознающих сущность будущей профессии, способных мобилизовать себя на преодоление трудностей.

В последние годы вновь заговорили о воспитательной работе в вузах. Но речь нужно вести не об отдельных мероприятиях, а о создании такой системы воспитания, положительный результат которого в основном обеспечен.

В воспитательной работе предпочтение нужно отдать системному, комплексному подходу, в соответствии с которым она должна охватывать все стороны формирования личности специалиста.

В процессе профессиональной подготовки людей необходимо сделать акцент на непрерыв-

ность связи воспитания и образования при усилении воспитания. На лекциях воспитание осуществляется через представляемые преподавателем идеи. Если эти идеи близки людям, позволяют по-новому взглянуть на мир, они становятся средствами воспитания. Воспитывает и отношение преподавателя к тому, что он говорит и как говорит. Активность людей повышается на семинарских занятиях, которые проходят в форме профессиональных дискуссий, деловых игр, отчетов по собственной исследовательской работе, размышления над путями применения научных знаний в практической деятельности. Следовательно, в основе воспитательного процесса в период профессионального становления лежит отношение к форме учебного занятия, преподавателю.

Результат профессионального воспитания специалиста зависит от того места, которое занимает человек в учебном процессе. Общественно-педагогическая практика, включающая в себя широкий круг разнообразных видов педагогической деятельности, переводит людей в состояние субъекта, активного участника обучения. У специалиста появляется реальная возможность апробации своих сил, профессиональных знаний, скорейшего

формирования педагогической умелости. Обогащение учебного процесса новыми воспитательно-ценностными отношениями повышает его эффективность.

Профессиональное воспитание специалистов возможно и в ходе внеаудиторной работы с ними. Если концепцию воспитательной работы строить на таких ключевых основаниях: что мы хотим воспитать в наших людях, кто участвует в процессе воспитания, как реализуются конкретные задачи воспитательной работы, то становится возможным определение направлений воспитания, организация работы по воспитанию гражданской и политической устойчивости, нравственному воспитанию.

Методы, выбираемые сотрудниками постоянно пополняются. Сотрудники различных территориальных органов уголовно исполнительной системы ежегодно высказывают свои предложения, основанные на опыте и выработанных методиках [3].

Ежегодно в пенитенциарной системе (особенно в уголовно-исполнительных инспекциях) проходит миллионы осужденных, а на одного сотрудника инспекции приходится достаточное количество осужденных, что значительно в большей степени отличается от европейских стран. И тем не менее в данной ситуации главной задачей становится – нахождение индивидуального подхода к каждому [2].

Одним из видов уголовного наказания является наказание категории лиц, осужденных без изоляции от общества. Закон возлагает исполнение этого наказания на уголовно-исполнительные инспекции. Сюда относятся исполнение наказания в виде обязательных работ, лишение права занимать определенные должности, осуществление контроля над лицами условно освобожденных, исполнения

наказания в виде ограничения свободы без изоляции от общества в условиях осуществления за ними контроля.

Перед сотрудниками стоит множество проблем и задач, которые им надо решать. Основной задачей, стоящей перед сотрудниками является предупреждение преступлений и других правонарушений лиц. К обязанностям сотрудников относятся также выявление причин, которые способствуют совершению осужденными повторных преступлений, чтобы принять меры к их устранению.

Профессиональное воспитание специалистов можно считать эффективным, если в процессе его, у человека формируются следующие признаки готовности к предстоящей деятельности: достаточно высокий уровень сформированности духовно-нравственной мотивации следования общечеловеческим ценностям; интеллектуальное умение планировать и специальные умения воплощения проекта в практику; способность к самоорганизации на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявить самостоятельность и принять решение; способность к самоконтролю меры следования на практике духовным ценностям; способность к самооценке своих сильных и слабых сторон. Одними из серьезных задач сотрудников уголовно-исполнительной инспекции является формирование правопослушного поведения подучетных, а также снижение вероятности совершения ими повторных преступлений [1].

Литература

1. Назамов, И. Психология на службе УИИ // Преступление и наказание № 10 2009 г.
2. Ручкин, Ф.В. Перспективы развития исполнения наказаний, не связанных с лишением свободы // Преступление и наказание № 5 2009 г.
3. Шурлов, С. Психологи УИС: путь тернист, но будущее светлое // Преступление и наказание № 7. 2011 г.

Фёдоров Александр Фёдорович,
кандидат психологических наук, доцент
старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными
центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва

Суслов Юрий Евгеньевич
кандидат психологических наук
ведущий научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными
центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва

СПОР КАК ОБСУЖДЕНИЕ И ПОИСК ОПТИМАЛЬНЫХ ПУТЕЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Fedorov Alexander Fedorovich,
candidate of psychological sciences, associate professor
senior researcher, department for the development of methodology of social, psychological, educational and pedagogical work with convicts
center for the study of problems of the execution of criminal sentences and the psychological support of the professional activities of the employees of the criminal executive system Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow

Suslov Yuri Evgenievich
candidate of psychological sciences
leading researcher, department for the development of the methodology of social, psychological, educational and pedagogical work with convicts
center for the study of problems of the execution of criminal sentences and the psychological support of the professional activities of the employees of the criminal executive system Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow

DISPUTE AS A DISCUSSION AND SEARCH FOR THE OPTIMAL WAYS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с теорией спора, диспута, дискуссии, которые являются действенной формой воспитания. Спор является образцом практической логики, освоение приемов, которые необходимы для выработки дискуссий, способности понимания собеседника, без чего невозможен плодотворный диалог.

Abstract.

The article discusses issues related to the theory of dispute, dispute, discussion, which are an effective form of education. The dispute is an example of practical logic, the development of techniques that are necessary for the development of discussions, the ability to understand the interlocutor, without which a fruitful dialogue is impossible.

Ключевые слова: диспут, спор, диалог, воспитание, мнение, убеждение, доказательство, самостоятельность, характер.

Keywords: dispute, spor, dialogue, education, opinion, conviction, evidence, independence, character.

В споре рождается истина - так утверждали еще древние, умевшие ценить соперничество в мудрости. Не случайно соревнование в «умных беседах» считалось в античном мире одним из наиболее уважаемых искусств.

Спор может иметь разный смысл. Мелкие житейские столкновения или поиски самого себя и тайн мироздания. Ставшее очевидным положение, что истина рождается в споре, с трудом утверждало себя в истории и по-разному понималось в разные эпохи и в разных культурах. Отечественную систему образования и воспитания, как и состояние

современной российской педагогики, часто характеризуют как кризисную [2] В первобытном обществе, где господствовала традиционность, стремление отстоять свою позицию могло оказаться последним в жизни человека. В античном мире - это в основном спор политиков, философов и поэтов. На протяжении всей истории спор был практически привилегией избранных. Классовое неравенство людей, религиозная догматика и консерватизм патриархальных отношений средневековья исключали спор как основной инструмент познания. Каким мужеством надо было обладать людям прошлого,

чтобы предложить научный спор церкви, идею социального равенства - господствующим идеологам, отстаивать право на самостоятельность в патриархальной семье.

Духовное богатство человека включает в себя научное мировоззрение, идейную убежденность, широкую образованность, высокую внутреннюю и внешнюю культуру, развитые вкусы и интересы. Обосновывая специфику новых задач воспитания, необходимо подчеркнуть их рассмотрение в связи с комплексом научно-технических задач нового периода нашего общества. Задачи воспитания рассматриваются в тесной связи с необходимостью совершенствования образования. Важнейшая задача воспитания состоит в формировании социально активной личности, постоянно чувствующей высокую ответственность за решение общественных проблем. Ничто так не возвышает личность как активная жизненная позиция, сознательное отношение к общественному долгу, когда единство слова и дела становится повседневной нормой поведения. Выработать такую позицию - задача нравственного воспитания.

Чем выше уровень развития культуры, чем больше она проникает в массы, тем более свободно общество, тем более спор-дискуссия, полемика, обсуждение, столкновение мнений становятся доступными для каждого человека и способствуют как развитию личности, так и социальному прогрессу общества. Действительно, настоящим спор должен подниматься на уровень дискуссии.

Сегодня спор по вопросам воспитания - это и обсуждение планов, и поиск оптимальных путей воспитательного процесса, это и познание тайн человеческой души и выяснение собственной жизненной позиции, это и размышления о судьбе человека и решение вопроса, как наиболее полно реализовать свои возможности.

Действенный, конструктивный спор порождается самой сутью прогрессивного социального развития (критика и самокритика - это тоже проявление спора). Воспитание предполагает формирование самостоятельного мышления, наличие собственной позиции и умение вести дискуссию на основе научной аргументации.

Великое наследие крупных ученых дает замечательные образцы идейной полемики, научного спора. Ясность цели, безукоризненная компетентность, подход к обсуждаемым проблемам, уважение к аргументам противника и в то же время обоснованная, последовательная критика ложных позиций органически присущи полемическим выступлениям.

Рассматривать диспуты, дискуссии как действительную форму воспитания и просвещения, можно как метод борьбы с ложными взглядами и

концепциями. Без прений, споров и борьбы мнений, никакое движение воспитательного процесса невозможно. Диспуты являются орудием борьбы за утверждение новой морали, против отсталых взглядов и пережитков. Всякие болезни и неурядицы нашего общества вскрываются наиболее полно на дискуссиях, при правильной их постановке. Тут, в пылу полемики, все выложат начистоту. Нужно только суметь поставить вопрос так, чтобы задевал основное и самое важное.

Диспут всегда предполагает столкновение различных, иногда прямо противоположных мнений. В жизни больше внимания уделяется содержательным аспектам спора (дискуссии или полемики), которые определяются конкретными обстоятельствами. [1]

Здесь человек может «излить душу», поделиться с другими тем, что его волнует и тревожит, проверить свои убеждения. На диспуте не бывает пассивных. Его участники либо излагают свою точку зрения, свои взгляды, задают вопросы, отвечают на них, одобряют то или иное выступление или не соглашаются с ним, словом, не просто присутствуют, а либо высказываются, либо внутренне переживают, принимая или отвергая ту или иную позицию. Свободный обмен мнениями помогает участникам диспута критически осмыслить свои взгляды и убеждения, учит доказательно опровергать ошибочность доводов оппонентов. В диспуте прорываются наружу чувства и мысли, скрытые в обычное время, он в какой-то мере удовлетворяет постоянную потребность в духовном общении, утверждает правильность внутренней установки человека или, наоборот, вскрывает ее ложность. Специфика диспута соответствует задачам воспитания инициативности, самостоятельности, принципиальности, честности, непримиримости к недостаткам, убежденности и других черт характера. Хорошо организованный диспут вовлекает всех его участников в активное обсуждение злободневных вопросов, заставляет думать, спорить, обсуждать, а в спорах, как известно, рождается истина, но иногда спор превращается в конфликт. Эта рожденная в ходе горячих дискуссий истина глубоко осмысливается и усваивается молодежью, становится в конце концов ее нравственным капиталом, руководством к действию в появившейся конфликтной ситуации.

Литература

1. Заболотская М.В. Культура полемики: спор, диспут, дискуссия, обсуждение. // Международный студенческий научный вестник. – 2017. – № 2. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2012. – 608с.

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 378:371.134:331.45

*Абільтарова Ельвіза Нуріївна**кандидат педагогічних наук, доцент**кафедра охорони праці в машинобудуванні та соціальній сфері**Кримський інженерно-педагогічний університет**ORCID: 0000-0001-9747-3303**DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11368*

ЛОГІКА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ З ОХОРОНИ ПРАЦІ

*Abiltarova Elviza Nurievna**Candidate of Pedagogical Sciences**Associate professor of the Department of**Labor Protection in Engineering and Social Sphere**Crimean Engineering and Pedagogical University**ORCID: 0000-0001-9747-3303*

LOGIC OF RESEARCH ON THE PROBLEM OF FORMING SAFETY CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE LABOR PROTECTION ENGINEERS

Аннотація.

Стаття посвячена проблемі формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів по охороні праці. Автором акцентовано увагу на необхідності проведення емпіричного дослідження по означеній проблемі. Визначені і розкриті основні задачі, завдання і логіка проведення експериментальної роботи по формуванню культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів по охороні праці.

Abstract.

The article is devoted to the problem of forming safety culture of professional activity in future labor protection engineers. The author focuses on the need for empirical research on the identified problem. The main tasks, tasks and logic of conducting experimental work on forming safety culture of professional activity in future labor protection engineers are identified and disclosed.

Ключевые слова: культура безопасности профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, инженер по охране труда, безопасность.

Keywords: safety culture of professional activity, vocational training, labor protection engineer, safety.

Вступ. Актуальність проведення дослідження проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці зумовлена необхідністю розроблення концепції формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці з урахуванням сучасних вимог стандартів до професійної підготовки інженерних кадрів у галузі цивільного захисту; удосконалення методологічних засад формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; модернізації системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці на основі розроблення та впровадження в освітній процес закладів вищої освіти моделі та педагогічної системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; упровадження критеріїв оцінювання рівнів сформованості культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці з використанням відповідних методик діагностування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Теоретичною основою дослідження становлять наукові праці, в яких розглядаються питання культури безпеки (Р. Бойчук, В. Дем'янчук, О. Дашковська, О. Кобилянський, Н. Кулалаєва, Л. Малинівська, Л. Романів, О. Третьяков, В. Чабан), культури безпеки життєдіяльності (О. Балашов, І. Голубева, Л. Горіна, О. Дронов, Т. Зирянова, В. Євтеєв, Г. Казьміна, С. Косинкіна, В. Мошкін, І. Петрухіна, Т. Петухова, А. Снегирьов), культури ядерної безпеки (Ю. Скалецький, В. Бегун, Д. Бірюков, О. Мартюшева, С. Широков, Л. Яценко), культури здоров'я (Н. Башавець, В. Горашук, Л. Соколенко), екологічної культури (Ю. Бойчук, Н. Єфіменко, І. Лесникова, Л. Лук'янова, Л. Юрченко). Аналіз наукової, науково-педагогічної та психолого-педагогічної літератури свідчить про значні досягнення педагогічної науки у сфері формування культури безпеки. Разом з тим дослідженню процесу формування культури безпеки професійної діяльності безпосередньо у майбутніх інженерів з охорони праці приділено недостатню увагу, що стало підґрунтям проектування дослідно-експери-

ментальної роботи з означеної проблеми. Враховуючи вище визначені положення, **метою статті** виступає обґрунтування логіки проведення дослідження з проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці.

Результати й обговорення. Загальновідомо, що експеримент представляє собою метод педагогічного дослідження, який передбачає доказову перевірку правильності встановленої гіпотези, теоретичних положень, ефективності експериментальних нововведень у навчанні та вихованні. Як зауважують науковці, для успішності проведення педагогічного експерименту необхідно системне та логічне планування його етапів, чітке встановлення мети та логіки дослідження. Враховуючи це, розробляючи методику дослідження проблеми формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці ми ґрунтувались на рекомендаціях щодо проведення педагогічних досліджень, викладених у працях І. Андрощук [1], С. Гончаренка [2], В. Загвязинського [3], О. Кутейнікова [4], А. Киверялга [5], М. Михнюк [6], Л. Петренко [7], С. Сисоєвої [8] та методологічних засадах з означеної проблеми.

Концептуальною ідеєю дослідження є формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці в системі вищої освіти, заснованої на засадах гуманістичної, особистісної, культурологічної та компетентісної парадигми. Культура безпеки в системі професійної підготовки інженерів з охорони праці є ключовим елементом становлення їх особистості й професіонала як суб'єктів навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів і розглядається через систему соціальних цінностей, рівня сформованості сукупності професійних знань, умінь, професійно важливих якостей, виробничого досвіду, що забезпечують високі результати професійної діяльності. Провідні положення концепції знайшли втілення у загальній гіпотезі дослідження, яка ґрунтується на припущенні про те, що в сучасних умовах росту виробничого травматизму та професійної захворюваності, значної ролі людського чинника у створенні небезпечних ситуацій ефективність формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці можна суттєво підвищити, якщо на основі методолого-теоретичного обґрунтування сутності й структури розробити відповідну науково-педагогічну систему забезпечення її формування.

Метою педагогічного експерименту є перевірка ефективності наукової гіпотези, для реалізації якої нами сформульовані такі завдання: з'ясувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі та педагогічній практиці; виявити та обґрунтувати суть і структуру культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; теоретично обґрунтувати та розробити авторську концепцію формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; визначити та обґрунтувати методологічні

підходи до формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; визначити чинники, принципи, педагогічні умови і спроектувати модель формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; уточнити критерії, показники та рівні сформованості культури безпеки професійної діяльності; структурувати зміст професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці, який передбачає системне формування культури безпеки професійної діяльності в них; визначити й обґрунтувати форми, методи, технології формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці; розробити педагогічну систему формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці та перевірити ефективність її реалізації в умовах вищого навчального закладу; створити й впровадити комплекс навально-методичного забезпечення формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці.

Розглянемо більш детально етапи проведення дослідно-експериментальної роботи. Так, для реалізації першого та другого завдання передбачається: визначити проблеми формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях; здійснити структурно-семантичний аналіз базових понять дослідження; визначення термінологічного поля дослідження проблеми формування культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці; з'ясувати стан формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; здійснити аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки інженерів з охорони праці; уточнити суть і структуру поняття «культура безпеки професійної діяльності»; визначити зміст культури безпеки професійної діяльності майбутніх інженерів з охорони праці та схарактеризувати її структурні компоненти.

Вирішення третього завдання забезпечується теоретичним обґрунтуванням та розробленням авторської концепції формування культури безпеки професійної діяльності інженерів з охорони праці. З цієї метою було необхідно: окреслити основні напрями професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці до формування культури безпеки; визначити низку концептуальних положень щодо формування культури безпеки професійної діяльності інженерів з охорони праці. Четверте завдання планування – зреалізувати за допомогою виявлення та обґрунтування пріоритетних методологічних підходів до формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці.

Реалізація п'ятого завдання передбачає: визначення та обґрунтування сучасних чинників формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; виявлення та обґрунтування пріоритетних принципів формування культури безпеки професійної діяльності у

майбутніх інженерів з охорони праці; виокремлення найбільш значущих педагогічних умов формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; спроектувати модель формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці.

Для виконання шостого та сьомого завдань дослідження необхідно визначити критерії, показники оцінювання і рівні сформованості культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; обґрунтувати принципи та критерії відбору і структурування змісту культури безпеки професійної діяльності; здійснити відбір і структурування змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з охорони праці, який передбачає системне формування культури безпеки професійної діяльності. Виконання восьмого завдання планується зреалізувати через вибір й обґрунтування результативних форм і методів та на цих засадах удосконалення методик та технологій формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці. Для реалізації дев'ятого та десятого завдань передбачається: дослідити методичні основи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; розробити педагогічну систему формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; здійснити експериментальну перевірку результативності педагогічної системи формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці; розроблення та впровадження комплексу навчально-методичного забезпечення.

Отже, методика і логіка дослідження формування культури безпеки професійної діяльності у майбутніх інженерів з охорони праці зорієнтована на впровадження у реальні умови освітньої діяльності закладів вищої освіти результатів наукового

пошуку з чітким дотриманням програми дослідження та визначених методів і заходів.

Список літератури

1. Андрюшук І. В. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: теорія і методика: монографія / І.В. Андрюшук. - Хмельницький : ФОП Цюпак А.А., 2017. - 455 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. - Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. - 278 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. - 2-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2005. - 208 с.
4. Кутейников А.Н. Математические методы в психологии: учеб. пособие / А.Н. Кутейников. - СПб. : Речь, 2008. - 172 с.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. - Таллин : Валгус, 1980. - 334 с.
6. Михнюк М.І. Розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю: монографія / М.І. Михнюк. - Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2015. - 368 с.
7. Петренко Л.М. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів: монографія / Л.М. Петренко. - Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2013. - 456 с.
8. Сисоєва С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: навч.-метод. посібник / С.О. Сисоєва, Т.С. Кристопчук. - Луцьк : ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. - 460 с.

Грузевский В.А.

канд. пед. наук, доцент, Российский государственный университет правосудия. Крымский филиал, Россия, г.Симферополь

ХАРАКТЕРИСТИКА МОТИВАЦИОННЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ К ЗДОРОВЬЮ СТУДЕНТОВ 1 И 3 КУРСОВ

Valery Gruzhevsky

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Russian State University of Justice. Crimean branch Russia, Simferopol

CHARACTERIZATION OF MOTIVATIONAL PREFERENCES FOR THE HEALTH OF STUDENTS OF 1 AND 3 COURSES

Аннотация.

Цель: проанализировать мотивационные потребности к здоровью у студентов 1 и 3 курсов, проживающих в регионах Крыма. **Материал.** В исследованиях приняло участие 258 студентов, (1 курс – 123 студента, 3 курс – 135 студентов). Мотивационные предпочтения к здоровью определялись при помощи метода анкетирования, полученные результаты были переведены в баллы. **Результаты:** установлено, что при анализе оценки мотивационных потребностей в личном здоровье выявлены низкие показатели в баллах. Анализируя показатели по регионам выявили только положительную мотивацию, с высоким показателем в баллах, у юношей из г. Симферополя, где наряду с мотивом желания быть здоровым, наблюдалась достаточная мотивация в неопределенности отношения к личному здоровью и присутствие мотива вредных привычек. Этническая группа (крымских татар) в начале эксперимента также стремилась

к здоровью, но в то же время 1 курс был обеспокоен присутствием вредных привычек. После внедрения в учебный процесс специальных физических упражнений, основанных на необходимости потребности двигательной деятельности для поддержания жизнедеятельности и здоровья. Показатели мотивационной потребности изменились в лучшую сторону. **Выводы:** Учебные занятия с включением средств и методов, направленных на укрепление здоровья, изменили мотивационные потребности студентов к укреплению и сохранению здоровья.

Abstract.

Purpose: to analyze the motivational health needs of students 1 and 3 courses living in the regions of Crimea. Material. 258 students took part in the studies, (1 course - 123 students, 3 course - 135 students). Motivational health preferences were determined using the questionnaire method, the results were converted into points. Results: it was found that when analyzing the assessment of motivational needs in personal health, low scores were revealed. Analyzing indicators by region, we found only positive motivation, with a high score in points, among young men from the city of Simferopol, where, along with the motive for wanting to be healthy, there was sufficient motivation in the uncertainty of attitude to personal health and the presence of the motive for bad habits. The ethnic group (Crimean Tatars) at the beginning of the experiment also strove for health, but at the same time, 1 course was concerned about the presence of bad habits. After the introduction of special physical exercises into the educational process, based on the need for physical activity to maintain vital functions and health. Indicators of motivational needs have changed for the better. Conclusions: Training sessions with the inclusion of tools and methods aimed at improving health have changed the motivational needs for strengthening and maintaining health.

Ключевые слова: мотивация, студенты, эксперимент, баллы, здоровье.

Keywords: motivation, students, experiment, points, health.

Физическое воспитание студентов является сложным и много векторным процессом, где основное место отводится укреплению здоровья. Исходя из основ личностно-ориентированного обучения и руководствуясь принципом гуманитарного направления, понимания приоритета здорового образа жизни необходимо формировать мотивы, которые бы обеспечивали устойчивые социально-психологические проявления, интересы и потребности в сфере физической активности, а также ценностные ориентации, связанные с стремлением к действиям, укрепляющих здоровье. [1, 3, 5, 6, 12,13].

В связи с этим рекомендуется пересмотреть дидактическое наполнение физического воспитания. [5] Для этого необходимо определить и разработать стратегические подходы по коррекции личностно- ориентированной мотивации студентов, учитывая их потребности в двигательной активности, в эмоциональной разрядке, общении, а также в будущей профессиональной деятельности. [1, 4, 7, 8]

Современный этап развития высшего образования предполагает превращение будущего специалиста из объекта социально-педагогического воздействия в субъект активной творческой деятельности. При этом для гармоничного развития будущего специалиста весьма существенно сочетание на интегральной основе духовной и физической культуры для сохранения и укрепления здоровья студентов. [11]

Вместе с тем отношение молодежи к физической культуре во многом определяется характером ее интересов и мотиваций. Более того, уровень сформированности мотивов выступает как один из ведущих показателей личностной физической культуры студентов, и их отношения к здоровью.

Здоровье является первой и главенствующей потребностью человека, которая определяет его ка-

чественную жизнедеятельность к труду, обеспечивает всестороннее гармоничное развитие личности. [10] Здоровье студента, его социально-психологическая адаптация к студенческой жизни во многом определяется эффективной организации среды, в которой он живет. Следовательно, актуальным есть исследование характеризующее отношение студентов к личному здоровью и факторов влияющих на здоровье студентов. [13] Решение этих проблем в настоящее время далеки от выполнения несмотря на государственные программы развития физической культуры, пропаганды здорового образа жизни и борьбы с вредными привычками молодых людей.

Цель исследования: Проанализировать мотивационные потребности к здоровью студентов 1 и 3 курсов, проживающих в регионах Крыма.

Методы и организация исследования: В исследовании применяли следующие методы: теоретический анализ научно-методической литературы, анкетирование, методы математической статистики.

На основании личного эксперимента, аналогично рекомендациям [9,14] был разработан ключ к методике оценки категорий мотивов в баллах, интерпретация полученных результатов для юношей следующая:

1. 10 баллов и выше – мотивация высокая и очень высокая.
2. 7-9 баллов достаточная мотивация.
3. 4-6 баллов – низкая мотивация.
4. 3 балла и ниже негативная мотивация.

В исследовании принимали участие юноши 258 человек (1 курс – 123 студента, 3 курс 135 студентов). Все студенты были распределены по группам в зависимости от места предыдущего проживания, и представляли экспериментальные группы, в контрольные группы на 1 и 3 курсах вошли студенты согласно спискам в журналах. Анализ

оценки при проведении констатирующего эксперимента выявил низкие показатели в баллах уровня мотивационных потребностей в личном здоровье.

Реализация и организация учебно-воспитательного процесса обеспечивались значительной эффективностью и соответствовали принципам оздоровительной направленности воспитательного процесса, гармоничного развития личности, а также принципам целевой подготовки.

Анализируя полученные результаты определили, что юноши из малых городов Крыма отдали предпочтение мотиву стремления быть здоровым. Неопределенность в отношении к здоровью у студентов 1 курса была ниже, чем у мотива сохранения здоровья. У студентов 3 курса мотив стремления к здоровью и мотив неопределенности в отношении личного здоровья были разными. Мотив вредных привычек также присутствовал, но количество баллов было низкое (1 к. - 1,5 б.; 3 к. - 1 б.). После проведения эксперимента с включением упражнений, способствующих укреплению здоровья, бесед, применением деятельного подхода, снизился мотив неопределенности отношения к здоровью и отсутствовал мотив вредных привычек.

В группах юношей 1 и 3 курсов из других регионов обнаружили, что мотивационная потребность в личном здоровье у студентов 3 курса была выше по всем показателям, чем на 1 курсе.

Проведение занятий в течение учебного года, направленных на формирование личностно-ориентированной мотивации, повысило потребность мотива к стремлению быть здоровым, уменьшалась неопределенность в отношении личного здоровья, а также потребность в вредных привычках.

Этнические группы на 1 и 3 курсах предпочли мотив стремления быть здоровым. Вместе с тем, следует отметить, что на 3 курсе он был на 6,2 балла ниже, чем у первокурсников. Мотив неопределенности относительно здоровья был у юношей-татар выше на 3 курсе на 2,8 балла, чем на 1 курсе. А мотив вредных привычек на 7,7 балла выше у студентов 1 курса.

После проведения эксперимента показатели изменились. Так приоритетным по-прежнему был мотив стремления быть здоровым, но он был чуть ниже на 3 курсе.

Значительно меньше на 1 курсе стало желающих делать плохие для здоровья поступки в 2,82 раза.

Юноши из г. Симферополя стремились быть здоровыми на 1 и 3 курсе. Характерно, что на 3 курсе этот мотив был более востребован.

Мотив неопределенности в отношении личного здоровья был в пределах от 9,4 балла на 1 курсе до 10,6 баллов на 3 курсе.

Мотив вредных привычек оказался выше у юношей 3 курса, чем на 1 курсе.

Результаты, полученные после проведения эксперимента, изменили мотивационные потребности юношей 1 и 3 курсов к личному здоровью. Увеличилась (в баллах) потребность быть здоровым, уменьшилась неопределенность в поддержании

здоровья и снизилась потребность в пагубных привычках.

Результаты мотивационной потребности в группах юношей 1 и 3 курсов из сельской местности обнаружили ведущим мотив стремления быть здоровым. Студенты 1 курса не определились в отношении к личному здоровью, он был вторым в приоритетах мотивов. На третьем курсе следующим оказался мотив пагубных привычек, он в 1,7 раза превышал мотив неопределенности в отношении личного здоровья.

После проведения занятий в течение учебного года с включением средств и методов, направленных на укрепление здоровья, изменились потребности студентов в личном здоровье. Значительно повысился уровень мотива быть здоровым, меньше стало неопределенности, уменьшились потребности во вредных привычках.

В контрольной группе наблюдали также тенденцию в изменении уровней мотивов. В начале эксперимента у юношей 1 курса преобладал мотив стремления быть здоровым, на 3 курсе юноши не определились, нужно ли им здоровье или нет.

Вредные привычки в большем количестве присутствуют у студентов 3 курса. В конце учебного года результаты изменились в лучшую сторону, они не были такими выраженными, как в экспериментальных группах, мотивационные потребности в личном здоровье оказались ведущими.

Таким образом, организация учебного процесса по физическому воспитанию с включением методических приемов, формирующих мотивационные потребности в личном здоровье студентов, создают условия для построения необходимой логической цепочки через реализацию потребностей - привлечение студентов к активным занятиям физическими упражнениями, через педагогическое влияние на студентов - формирование знаний, умений и желания использовать средства и методы физической культуры для физического и психического оздоровления, превращая знания о пользе двигательной активности в мотивы деятельности.

Заключение Результаты проведенного исследования показали, что закрепились познавательные мотивы, произошла переориентация на востребованность физических упражнений после окончания вуза, уменьшились уровни мотива вредных привычек. У студентов снизились уровни мотивов неопределенности к своему личному здоровью, а мотив стремления быть здоровым, который поможет в самоутверждении, стал ведущим в группе мотивов, определяющих потребности в личном здоровье.

Таким образом, педагогический процесс, основанный на специальных, специфических и общепринятых методических приемах, направленных на применение средств физического воспитания, создал условия для формирования личностно-ориентированной мотивации студентов к физическому воспитанию с учетом двигательного опыта, обусловленного регионом проживания.

Список литературы

1. Алькова С.Ю. Реализация дифференцированного подхода в физическом воспитании на основе субъективного опыта студентов /С.Ю.Алькова //Теория и практика физической культуры. – 2003. - №4. – С.10-12
2. Ахвердова О.А. К исследованию феномена «культура здоровья» в области профессионального физкультурного образования /О.А.Ахвердова, В.А.Магин //Теория и практика физической культуры. – 2002. - №9. – С.5-7
3. Баевский Р.М. Оценка и классификация уровней здоровья с точки зрения теории адаптации/ Р.М. Баевский //Вестник АМН СССР. – 1989. - №8. – С.73-78.
4. Баркова В.В. Отношение студентов специальных медицинских групп к физкультурно-спортивной деятельности. /В.В.Баркова, В.П.Кураш //Физическое воспитание и современные проблемы формирования и сохранения здоровья молодежи: Материалы конференции. – Гродно-25-27 апреля. - Беларусь -2001. - С.144.
5. Бальсевич В.К. Интеллектуальный вектор физической культуры человека (к проблеме развития физкультурного знания) /В.К.Бальсевич //Теория и практика физ.культуры. – 1991. - №7. – С.37-41.
6. Валетов.М.Р. Формирование здоровьеориентированной направленности личности студентов в процессе физического воспитания /М.Р.Валетов – Автореферат дис.канд.пед.наук 13.00.04. / Уральский гос.университет. – Челябинск. – 2006. – 18с.
7. Давиденко Д.Н. Оценка формирования физической культуры студентов в образовательном процессе технического вуза /Д.Н.Давиденко. //Теория и практика физической культуры. – 2006. - №2. – С.2-6.
8. Давыдов О.Ю. Атлетическая гимнастика – универсальное средство совершенствования общефизической подготовленности студентов технического вуза /О.Ю.Давыдов, Л.С.Дворкин //Теория и практика физической культуры. – 2008. - №8. – С.22-24.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П.Ильин – СПб.: Питер. – 2005. – 512с.
10. Миназова З.М. Здоровьесберегающие технологии как психолого-педагогическая проблема. /Миназова З.М./ Проблемы научной мысли. Днепр – 2017. – т.2 - №6. – с.3-7
11. Никонова В.Г. Проблемы гармонизации и интеграции духовной и физической культуры студентов вузов в образовательной деятельности. /В.Г.Никонова, В.Л.Калманович, Р.Р.Хайруллин //Теория и практика физической культуры. – 2008. - №6. –С.86.
12. Полянский В.Н. Формирование теории и совершенствование практики профессионально прикладной физической культуры как особого социокультурного образования /В.П.Полянский //Теория и практика физической культуры, - 2008. - №5. – С.12-17.
13. Савчук В.В. Формирование мотивов к занятиям физической культурой у студентов педагогического вуза /В.В. Савчук. Автореф. дис. канд. пед. наук. – 13.00.08. / Комсомольск на Амуре, - 2002 - 19 с.
14. Шаболтас А.В. Мотивы занятий спортом высших достижений в юношеском возрасте. / А.В.Шаболтас – Дис. канд. психол. наук: 19.00.03: С П б:1998. – 184 с.

УДК 378.014

Зінченко Володимир Павлович
Кандидат педагогічних наук, доцент,
Глухівський НПУ ім. О.Довженка
ORCID ID 0000-0002-2101-903X

ФОРМУВАННЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Zinchenko Volodymyr
Pedagogical sciences candidate, associate professor
Oleksandr Dovzhenko
Hlukhiv national pedagogical university

CAREER-ORIENTED COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS FORMING DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

Аннотація.

В статті розглядається місце і роль педагогічної практики в системі формування профорієнтаційної компетентності майбутнього учителя. Охарактеризована профорієнтаційна компетентність педагога як комплекс личностних можливостей, які дозволяють йому ефективно проводити профорієнтаційну роботу і реалізувати личну професійну траєкторію. Описуються різні типи завдань, які сприяють розвитку компонентів профорієнтаційної компетентності в час педагогічної практики.

Abstract.

The article describes the possibilities of pedagogical practice in formation the career guidance of future teachers: vocational, methodical, praxeological aspects. The vocational competence of the teacher is the complex of personal capabilities, which allow him to carry out vocational work effectively and to realize a personal professional trajectory. Various types of career guidance tasks for pedagogical practice are described.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональная ориентация, подготовка учителя, профориентационная компетентность.

Keywords: pedagogical practice, professional orientation, teacher training, vocational competence.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення зумовлюють необхідність активізації професійного самовизначення учнів загальноосвітніх закладів, що вимагає системної профорієнтаційної роботи.

Професійна орієнтація – комплексна і багатоспектна проблема, вирішення котрої потребує взаємодії практичних психологів, соціальних педагогів, учителів і класних керівників, що в свою чергу, визначає потребу у кваліфікованих учителях, здатних вільно орієнтуватись у складному світі сучасних професій, досконало володіти профорієнтаційною компетентністю. Все це актуалізує проблему формування належного рівня профорієнтаційної компетентності, що забезпечується відповідною підготовкою. Педагогічна практика є одним з важливих засобів формування і розвитку зазначеної компетентності.

Аналіз останніх публікацій. Проблемі педагогічної практики майбутніх учителів присвячена значна кількість робіт науковців, зокрема, психолого-педагогічні аспекти практичної підготовки майбутніх учителів досліджували О.Абдулліна, І. Бех, Ю. Бистрова, А. Верхола, М. Козій; організаційно-методичне забезпечення практики описане у працях Є. Гришиної, Н. Демидчук, С. Гончаренка, Н. В. Казакової, Г. Кузнецової, Л. Хомич та інш. Але в цих дослідженнях не розглядалися компоненти профорієнтаційної компетентності.

Різні аспекти формування профорієнтаційної компетентності досліджували Х. Процько, В. Харламенко, Д. Завітренко, О. Негривода, М. Чумак, Г. Парховнюк, М. Янцур. Хоча в їхніх роботах спеціально не вивчалися можливості формування і розвитку профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів під час педагогічної практики.

Постановка мети. Метою статті є характеристика можливостей педагогічної практики у формуванні профорієнтаційної компетентності майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Профорієнтаційна компетентність являє собою багаторівневе і багатовекторне утворення особистості, яке забезпечує здатність проведення профорієнтаційної роботи з учнями, та формування власної професійної траєкторії, професійної мобільності та конкурентоздатності. Профорієнтаційна компетентність виконує в структурі особистості та діяльності педагога профорієнтаційну, методичну і праксеологічну функції.

Профорієнтаційна компетентність формується в різних видах діяльності. Поряд з навчальними за-

няттями, навчально-дослідною роботою, громадською діяльністю, на формування профорієнтаційної компетентності впливає залучення здобувачів педагогічної освіти до педагогічної практики.

Відповідно до “Положення про проведення практики студентами вищих навчальних закладів” метою практики є формування у студентів професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових та виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання і творчо їх застосовувати в практичній діяльності [3].

Завданнями педагогічної практики є: формування і розвиток професійної свідомості, професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога; сприяння усвідомленню професійної значущості знань з педагогіки, психології та окремих методик; вироблення комплексу компетентностей, необхідних для здійснення всіх видів освітньої роботи в школі; оволодіння формами, засобами, технологіями роботи в різних типах загальноосвітніх закладів; формування потреби постійного професійного удосконалення; розвиток творчого мислення, ініціативи, дослідницьких умінь; реалізація особистісного творчого потенціалу кожного здобувача [2]; формування індивідуального стилю професійної діяльності; формування професійно-педагогічної спрямованості; аналіз позитивних і негативних сторін своєї особистості і діяльності; забезпечення розуміння важливості профорієнтаційної роботи в умовах профільного навчання.

Г. Ковтун та О. Мартиненко до перелічених завдань додають ще такі: практична реалізація професійних компетентностей; відпрацювання методики навчання фахової дисципліни з урахуванням її специфіки; ознайомлення з новими психолого-педагогічними та інформаційними технологіями та їх впровадження у освітній процес; розвиток управлінських навичок щодо організації учнівського колективу [1, с.53-54]

Ефективно організована педагогічна практика сприяє скороченню терміну адаптації молодих фахівців у період початку самостійної педагогічної діяльності. [4, с.274].

Формування профорієнтаційної компетентності педагога – тривалий процес, що забезпечується різними засобами, які можна умовно поділити на спеціальні та функціональні (контекстні, за визначенням А. Вербицького). Засоби в даному контексті ми розуміємо широко, як усе те, що забезпечує досягнення мети (мета-засіб-результат). Спеціальні засоби спрямовані на виняткове формування профорієнтаційної компетентності (навчальні курси

профорієнтаційного циклу, профорієнтаційні завдання на педагогічну практику, профорієнтаційні проекти, курсові роботи профорієнтаційної спрямованості тощо).

Функціональні засоби не мають основною метою формування профорієнтаційної компетентності, а сприяють цьому процесу (аналіз змісту навчальних програм, вивчення дисциплін різних циклів, проведення дослідницької роботи тощо).

Ми розглядаємо педагогічну практику, як систематизаційно-інтегративну ланку формування профорієнтаційної компетентності.

Трансформуючи загальні завдання педагогічної практики у аспекті формування профорієнтаційної компетентності, можна сформулювати їх таким чином: поглиблення, закріплення та удосконалення теоретичних знань з соціально-економічних, психолого-педагогічних та правових основ профорієнтації; знайомство з системою профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх закладах; набуття та розвиток здатностей планування, організації, проведення та контролю профорієнтаційної роботи; формування професійно-педагогічної спрямованості та інтересу і готовності до профорієнтаційної діяльності, як з учнями, так і у напрямі визначення власної професійної траєкторії.

Основними умовами ефективності реалізації профорієнтаційного аспекту педагогічної практики є: морально-психологічна підготовка студентів до свідомого вирішення завдань практики; комплексний підхід до змісту та організації практики; систематичність, послідовність в її проведенні; дослідний характер, практична спрямованість змісту; індивідуальний підхід студентів до реалізації змісту практики.

На настановній конференції перед практикантами ставляться додаткові профорієнтаційні завдання: дослідити рівень організації профорієнтаційної роботи освітнього закладу, встановити можливості для її поліпшення; скласти план профорієнтаційної роботи на період практики; взяти участь у оформленні навчально-методичного кабінету (куточка) профорієнтації; організувати та провести захід з профорієнтаційною спрямованістю (диспут, бесіда, екскурсія тощо); провести дослідження індивідуальних особливостей учнів, важливих для професійного самовизначення з допомогою опитувальників, тестів та інших діагностичних методик (за погодженням з класним керівником і практичним психологом); провести екскурсію до навчальних закладів (насамперед педагогічного університету); виконати для кабінету методичну

розробку одного профорієнтаційного заходу; проводити методичну роботу з вчителями згідно з планом роботи кабінету з профорієнтації; систематично проводити орієнтацію на педагогічну професію; вивчити потреби закладу освіти в педагогічних кадрах різних спеціальностей на п'ять наступних років з урахуванням виходу педагогів на пенсію та перспектив оптимізації загальноосвітніх закладів у регіоні; на базі випускних класів загальноосвітніх закладів провести вивчення відношення випускників до педагогічної діяльності; провести діагностування школярів, які обрали педагогічну професію; провести профконсультативну роботу в різних формах стосовно орієнтації школярів на вибір педагогічної діяльності; зібрати відомості про випускників, що бажають вступити до закладів педагогічної освіти;

По закінченню практики студенти-практиканти додатково здають таку документацію: Аналіз стану профорієнтаційної роботи в школі; на основі загальношкільного плану виховної роботи; План роботи кабінету профорієнтації в школі; Розробку виховного профорієнтаційного заходу; Відомості про потреби закладу освіти в кадрах на 5 років; Результати проведення профдіагностичної методики по виявленню педагогічної спрямованості учнів; Відомості про випускників, що бажають вступити до закладів педагогічної освіти.

Після педагогічної практики проводилось оцінювання студентів щодо рівня їх профорієнтаційної компетентності. Дослідженням було охоплено 96 студентів 4-го курсу (майбутніх учителів математики, біології, фізики, української мови і літератури, історії Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка), які проходили педагогічну практику на робочому місці вчителя. З них виконували завдання з профорієнтаційним змістом 45 здобувачів (експериментальна група), 51 – контрольна група. Оцінювались: мотивація до профорієнтаційної діяльності; рівень елементарних профорієнтаційних знань; самооцінка готовності до здійснення профорієнтаційної роботи; рефлексивні здатності (розуміння своїх недоліків і шляхів їх подолання) за 5-ма рівнями: 1. Вихідний; 2. Низький; 3. Середній; 4. Достатній; 5. Вищий.

Результати оцінювання рівня прояву різних компонентів профорієнтаційної компетентності студентів контрольної і експериментальної груп після проходження педагогічної практики наведені в таблиці 1.

**Розподіл студентів за рівнями профорієнтаційної
компетентності після проходження педагогічної практики (n/%)**

| № | Компонент профорієнтаційної компетентності | Рівень | | | | | | | | |
|----|--|----------|----|---------|----|----------|----|-----------|----|----|
| | | Вихідний | | Низький | | Середній | | Достатній | | |
| | | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | |
| 1. | Мотиваційно-ціннісний | n | 6 | 3 | 16 | 7 | 10 | 15 | 19 | 20 |
| | | % | 12 | 7 | 31 | 16 | 20 | 33 | 37 | 44 |
| 2. | Когнітивний | n | 7 | 3 | 18 | 8 | 16 | 17 | 10 | 17 |
| | | % | 14 | 7 | 35 | 18 | 31 | 38 | 20 | 38 |
| 3. | Операційно-діяльнісний | n | 4 | 3 | 24 | 7 | 16 | 25 | 7 | 10 |
| | | % | 8 | 7 | 47 | 16 | 31 | 56 | 14 | 22 |
| 4. | Оцінно-рефлексивний | n | 11 | 4 | 23 | 8 | 10 | 24 | 7 | 9 |
| | | % | 22 | 9 | 44 | 18 | 20 | 53 | 14 | 20 |

Як свідчать результати, наведені в таблиці, рівні профорієнтаційної компетентності за кожним з компонентів у експериментальній групі суттєво підвищились порівняно з контрольною. Хоча високого рівня профорієнтаційної компетентності не зафіксовано у жодного зі студентів експериментальної групи. Цей рівень може бути притаманним досвідченим вчителям-практикам.

Висновки. Важливим компонентом професійної компетентності педагога в умовах профільного навчання є профорієнтаційна компетентність. Вона сприяє розвитку готовності педагога до профільної і професійної орієнтації учнів, становленню його позиції як суб'єкта власного професійного зростання і самоствердження.

Поряд з навчальними заняттями і навчально-дослідною роботою, на формування профорієнтаційної компетентності впливає педагогічна практика.

Добір спеціальних профорієнтаційних завдань на педагогічну практику дозволяє підвищити рівень профорієнтаційної компетентності студентів, про що свідчать результати емпіричного дослідження.

УДК: 808.1

Список літератури:

- Ковтун Г. І., Мартиненко О. В. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. - 2016. - № 2. - С. 47-56.
- Кузнецова Г. П., Цінько С. В., Дятленко Т. І. та інші. Педагогічна практика – основа фахової вправності майбутнього вчителя-словесника: монографія. - Глухів, 2013. - 192 с.
- Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України: Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 р. № 93. - [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>. (05.10.2019)
- Уйсімбаєва Н. Вплив педагогічної практики на формування професійної компетентності майбутнього педагога // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки. - 2013. - Вип. 121(2). - С. 271-275.

**Шарыпова Т.Н.,
Кубрина О.А.**

Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА

**Sharypova T.N.,
Kubrina O.A.**

Rostov State Economic University (RINX)

WRITING SKILLS DEVELOPMENT

Аннотация

В статье говорится об этапах развития навыков письма. Описаны этапы становления почерка с точки зрения лингвистики и психосоматики.

Abstract

The article describes the stages in the development of writing skills. The stages of the formation of handwriting in terms of linguistics and psychosomatics are described.

Ключевые слова: почерк, лингвистика, анализ, оценка, развитие.

Keywords: handwriting, linguistics, analysis, assessment, development.

Письменность требует прогрессивного развития двух видов навыков: графического и лингвистического. Почерк это искусство механического исполнения, единственная роль которого состоит в том, чтобы сделать письмо расшифровываемым. В процессе изучения почерка, ребенок учится писать, сочинять и выражать свои мысли. Обучение письму предполагает овладение разнообразными навыками и пониманием, сгруппированными по четырем разделам: ранние различия; навыки составления и печати букв; функции письменного слова; письменное изложение идеи.

Приобретение механических навыков требует развития мелких мышц (мелкая моторика), координации руки, владения письменным инструментом, базовых штрихов, восприятия букв и ориентации на печатный язык, а также проведения различия между рисованием и письмом, разработки букв и форм, напоминающих буквы, и концепций линейности, единообразия, внутренней сложности, симметрии, размещения и движения "слева направо" и "сверху вниз".

Обучение письму, как концептуальному действию, требует сочетания букв и пробелов, указывающих на понимание единиц (букв, слов, предложений), распознавание изолированных слов, звуково-буквенных соответствий, написание простых предложений с вымышленным написанием, сочетаний предложений и контроль пунктуации и заглавных букв, а также понимание и использование различных форм дискурса.

Дети учатся говорить и писать на родственном языке и совместно со своими единомышленниками, восприимчивыми к чтению и аудированию, они объединяют эти навыки для создания и передачи смысла. Таким образом, овладение навыками письма это процесс развития, в котором ребенок активно развивает способность писать, т.е. постепенно вовлекаясь в процесс и систему письма, и понимая цель письма в конкретной ситуации, т.е. взаимодействуя с физическим, социальным и культурным контекстом письма.

Процесс обучения обычно требует формального обучения основным навыкам чтения (алфавитный принцип буквенно-звуковых соответствий), затем копирование писем, написание сложных слов по буквам, а затем формы письма, такие как рассказы и сочинения. Успех детей зависит от многих факторов:

- их активное участие;
- возраст, с которого они пошли в школу;
- мотивация ребенка;
- навыки владения алфавитом;

- возможность писать в среде, которая стимулирует у ребенка желание обучаться;
- взаимодействие с другими детьми в процессе обучения.

Не редко продолжительность предложения может резко различаться у одного и того же человека в зависимости от контекста и типа дискурса, продолжительность предложения увеличивается в предпубертативный и подростковый годы. Длина пункта (среднее количество слов на пункт) также увеличивается с возрастом.

Существуют значительные индивидуальные различия в приобретении навыков письма. Одна из причин, по которой навыки каталогизации, связанные с приобретением навыков письма, заключались в демонстрации многих переменных, которые могут привести к индивидуализации.

Учитывая, что все языковые процессы взаимосвязаны, особенно выразительные и продуктивные навыки говорения и письма, индивидуальные различия в овладении устным языком приведут к различиям в изучении письменного языка. Например, природа отдельного ребенка, природа ситуационного контекста и сложная природа самой системы письма взаимодействуют в росте письменности, так же как и в развитии устной речи. Взаимодействие этих факторов позволяет предположить, что при разработке письменных материалов следует ожидать индивидуальных различий.

Приобретение ребенком навыков письма становится все более индивидуализированным, поскольку сам язык, его выраженные и предполагаемые значения, личность писателя и предполагаемого читателя становятся все более дифференцированными или отдаленными друг от друга, а также связаны или интегрированы в новостные каналы. В результате индивидуальные различия в письменной форме проявляются начинающими писателями, а также молодежью на более поздних стадиях развития.

Список литературы

1. Агаркова Н.Г. Теоретические основы методики обучения первоначальному письму.
2. Автореферат докторской диссертации, М., 1991.
3. Безруких М.М., Хохлова Г.Е. Как писать буквы. М., 1993.
4. Беспальцев Ф. Об уродливости проведения комплексной системы преподавания. Ж. «Народный учитель» № 7,8.
5. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М., 1996.

УДК 371

Ярослава Сергеевна Григорьева
студентка Санкт-Петербургской академии Следственного Комитета
Факультет правового обеспечения национальной безопасности Санкт-Петербургской академии
Следственного Комитета

Научный руководитель: **Максим Алексеевич Рожожников**
кандидат педагогических наук Санкт-Петербургской академии Следственного Комитета

РАСТЯЖКА КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАЧЕСТВЕННОЙ ТРЕНИРОВКИ

Yaroslava Sergeevna Grigorieva

student of the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

Faculty of Legal Support for National Security of the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

te

Scientific adviser: Maxim Alekseevich Rogozhnikov

Candidate of Pedagogical Sciences, St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

STRETCHING AS A NECESSARY COMPONENT OF QUALITY TRAINING

Аннотация:

Чтобы ваши тренировки принесли максимальную пользу и не нанесли вреда, применяйте знания физиологии! До тренировки: короткая, не глубокая, лёгкая. После тренировки: длительная, глубокая, медленная.

Актуальность: набирает популярность такое направление, как стрейчинг, все любят тянуться, но мало кто знает, как делать это правильно

Цель исследования: привить осознанный подход к выбору физической активности.

Abstract:

So that your workouts bring maximum benefits and do no harm, use the knowledge of physiology! Before training: short, not deep, light. After training: long, deep, slow.

Relevance: such a direction as stretching is gaining popularity, everyone likes to stretch, but few people know how to do it correctly

The purpose of the study: to instill a conscious approach to the choice of physical activity.

Ключевые слова: *растяжка, мышцы, польза, безопасность, гибкость.*

Key words: *stretching, muscles, benefits, safety, flexibility.*

Растяжка – (согласно словарю) специальные упражнения в каком-либо виде спорта для разогревания и растяжения связок, фасций, и мышц.

Зачем нужна растяжка? Прежде всего, для красоты. Спортсменам известно: не будет растяжки и даже натренированные мышцы смотрятся "дряблыми", а фигура - грузной. Но даже тем, кто не планируют связывать со спортом свою профессиональную жизнь, растяжка поможет выглядеть грациознее. Растяжка помогает напитывать мышцы и суставы кровью, благодаря ней они дольше прослужат человеку [1, с. 27].

Она делается для того, чтобы улучшить чувствительность мышц и достичь мышечного тонуса. В результате увеличивается мышечный контроль, диапазон движений и гибкость.

Но не всё так просто, положительный результат и чётко поставленная цель достигаются только при правильном подборе растяжки. Поэтому считаю необходимым разобраться в её разновидностях. Существует пассивное, активное, статическое, динамическое и самое опасное – баллистическое растягивание.

Пассивная растяжка имеет следующие особенности: выполняется парно, вместе с тренером или партнёром, она позволяет человеку расслабиться, а значит снять старые и не создать новых мышечных зажимов.

Существует мнение, что такой вид растяжки приводит лишь ко кратковременной эластичности тканей, которая быстро появившись быстро уйдёт, а телесная пластичность как качество не закрепляется.

Нельзя забывать и о том, что человек не может почувствовать другого точно так же как себя. И не редки случаи травм у людей постоянно практикующих данный вид растяжки.

Для активной растяжки одной группы своих мышц человек использует другие свои мышцы-антагонисты. Этот метод, как правило, статичен,

мышцы растягиваются медленно. Происходит привыкание к нагрузкам, боль уходит, а тело становится гибче.

Статическое растягивание наиболее эффективно для завершения тренировки или в перерыве между силовыми упражнениями, чтобы повысить интенсивность притока к ним крови. Этот вид растяжки коварен тем, что своей непринуждённостью может привести организм из режима работы в режим покоя. И поэтому она ухудшает показатели перед силовой тренировкой.

В одном из исследований, опубликованных в журнале The Journal of Strength and Conditioning Research, приведены статистика согласно которой вес, который могли поднять испытуемые со штангой уменьшался в среднем на 8, 36% на основе экспериментов, которые проводились учёными на протяжении 15 лет был сделан вывод о том, что статическая растяжка уменьшает прочность мышц на 5,5%. [2, с. 5].

Динамическая растяжка подразумевает кратковременное застывание в одном положении, усиление давления на определённую часть тела с помощью покачиваний, полуприседов, прыжков. Она полезна перед интенсивной тренировкой, не снижает показатели

Самой травмоопасной считается баллистическая растяжка. Она предполагает пружинистые движения с большой амплитудой, резкие наклоны или махи руками и ногами. Она используется в основном профессиональными спортсменами в редких случаях, когда их спортивная деятельность связана с подобного рода движениями и надо настроить тело.

Нередко мы слышим, что растяжка помогает избежать травм, попрощаться с болезненными ощущениями после тренировки. Норвежцы делают её по окончании тренировки, а австралийцы перед началом [4, с. 59].

Для расслабления из мышечной клетки нужно вывести некоторое количество кальция. 2 молекулы необходимо АТФ, чтобы вывести из клетки 1 ион кальция. Растяжка – дело энергозатратное. Если кальция в клетке много, она остаётся в «укороченном» состоянии, не может расслабиться и не даёт полноценного сокращения. Хорошо растянуться мышца может только в оптимально расслабленном состоянии. Если волокно уже сокращено более чем на 50%, то оно не способно больше сокращаться. Если перерастянуто более чем на 175%, то тоже не среагирует сокращением на нервный импульс.

С окончание тренировки давление падает. Если мышцы не расслабились, они давят на сосуды и не дают крови циркулировать. Их питание замедляется. Растяжка после тренировки ускоряет механизм восстановления. Растяжка повышает артериальное давление.

Лучше всего, завершив занятие, нырнуть в теплую ванну. Вода расслабит натруженные мышцы и поможет им восстановиться. К слову, и во время тренировки не должно быть холодно, а нагружаемые мышцы лучше защитить дополнительно. Вязаные толстые гетры, теплые рейтузы,

гольфы - все это пойдет на пользу и сделает занятия более приятными и безопасными.

Чтобы ваши тренировки принесли максимальную пользу и не нанесли вреда, применяйте знания физиологии!

Список литературы:

1. Мирзаев Д.А. Роль растягивания мышц в физической культуре// журнал «Наука о здоровье», 2017 – с. 23-32
2. Хадиева Р.Т. Разминка как важный элемент физической культуры спортсмена// журнал «Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация», 2017 – с. 6
3. Павлютина Л.Ю., Мараховская О.В., Ляликова Н.Н. Стрейчинг - один из путей развития гибкости у студентов вуза // журнал «Наука о человеке: гуманитарные исследования», 2018, с.5
4. Сибитнева О.А. Развитие гибкости и её значение в повышении уровня физической подготовленности студентов// Международный журнал гуманитарных и естественных наук, 2018, с. 56-63
5. Панасенко О.А., Кайкова А.В., Прус Е.В. Игровой стрейчинг как одна из эффективных форм современных физкультурно-оздоровительных технологий// журнал Инновационная наука, 2016, с. 11-15

Сайд Фахим Ахмади

*Бакалавр бизнес-администрирования
Финансовый университет при правительстве РФ*

ЧТО ТАКОЕ УЧЕНИЕ?

Sayed Fahim Ahmadi

*Bachelor of business administration
Financial University under the government of the Russian Federation*

WHAT IS TEACHING?

Аннотация

Что касается названия статьи, то основной целью обучения является распространение знаний и отслеживание изменений в поведении, в то время как обучение направлено на понимание и применение знаний. Учитель стремится поделиться тем, что он знает, в то время как ученик намеревается получить новую информацию. В типичной обстановке классной комнаты акт облегчения уроков выполняется учителем, в то время как учащиеся ответственны за приобретение знаний. Чаще всего процесс обучения представляет собой сознательную задачу, пока происходит обучения как сознательное, так и бессознательное. Они сильно влияют на качество образования, которое дети получают в школе, и в конечном итоге на результаты их обучения. Таким образом, эффективное управление преподавателями имеет важнейшее значение для успеха любой системы образования.

С прочтением этой статьи вы сможете понять, что такое обучение.

Abstract

Regarding to the article title the primary goal of teaching is to impart knowledge and to monitor change in behavior while learning aims to understand and apply knowledge. A teacher seeks to share what he knows whereas a learner intends to receive new information. In a typical classroom setting, the act of facilitating the lessons is performed by the teacher while the learners are responsible for acquiring knowledge. Most often, the teaching process is a conscious task while learning can be conscious as well as unconscious. They strongly influence teaching the quality of education that children receive at school and eventually their learning outcomes. Effective teacher management is therefore essential to the success of any education system.

With the reading of this article your will be able to understand what is teaching.

Ключевые слова: педагогическое обучение, навык, учеба, образование, класс.

Keywords: teaching learning, skill, study, education, class.

Introduction

In teacher education programmes – and in continuing professional development – a lot of time is devoted to the ‘what’ of teaching – what areas we should we cover, what resources do we need and so on. The ‘how’ of teaching also gets a great deal of space – how to structure a lesson, manage classes, assess for learning for learning and so on. Sometimes, as Parker J. Palmer (1998: 4) comments, we may even ask the “why” question – ‘for what purposes and to what ends do we teach?’ But seldom, if ever’, he continues: ‘do we ask the “who” question – who is the self that teaches?’

The thing about this is that the who, what, why and how of teaching cannot be answered seriously without exploring the nature of teaching itself.

What is teaching?

In much modern usage, the words ‘teaching’ and ‘teacher’ are wrapped up with schooling and schools. One way of approaching the question ‘What is teaching?’ is to look at what those called ‘teachers’ do – and then to draw out key qualities or activities that set them apart from others. The problem is that all sorts of things are bundled together in job descriptions or roles that may have little to do with what we can sensibly call teaching.

Another way is to head for dictionaries and search for both the historical meanings of the term, and how it is used in everyday language. This brings us to definitions like:

Impart knowledge to or instruct (someone) as to how to do something; or

Cause (someone) to learn or understand something by example or experience.

As can be seen from these definitions we can say that we are all teachers in some way at some time.

Further insight is offered by looking at the ancestries of the words. For example, the origin of the word ‘teach’ lies in the Old English *tæcan* meaning ‘show, present, point out’, which is of Germanic origin; and related to ‘token’, from an Indo-European root shared by Greek *deiknunai* ‘show’, *deigma* ‘sample

Fostering learning

To make sense of all this it is worth turning to what philosophers of education say. Interestingly, the question, ‘What is teaching?’ hasn’t been a hotbed of activity in recent years in the UK and USA. However, as Paul Hirst (1975) concluded, ‘being clear about what teaching is matters vitally because how teachers understand teaching very much affects what they actually do in the classroom’.

Hirst (1975) makes two very important points. For him teaching should involve:

- Setting out with the intention of someone learning something.
- Considering people’s feelings, experiences and needs. Teaching is only teaching if people can take on what is taught.

To this we can add Jerome Bruner’s insights around the nature of education, and the process of learning and problem solving.

To instruct someone... is not a matter of getting him to commit results to mind. Rather, it is to teach him

to participate in the process that makes possible the establishment of knowledge. We teach a subject not to produce little living libraries on that subject, but rather to get a student to think mathematically for himself, to consider matters as an historian does, to take part in the process of knowledge-getting. Knowing is a process not a product. (1966: 72)

We can begin to weave these into a definition – and highlight some forms it takes.

A definition: Teaching is the process of attending to people’s needs, experiences and feelings, and intervening so that they learn particular things, and go beyond the given.

Interventions commonly take the form of questioning, listening, giving information, explaining some phenomenon, demonstrating a skill or process, testing understanding and capacity, and facilitating learning activities (such as note taking, discussion, assignment writing, simulations and practice).

Let us look at the key elements.

Attending to people’s feelings, experiences and needs

Considering what those we are supposed to be teaching need, and what might be going on for them, is one of the main things that makes ‘education’ different to indoctrination. Indoctrination involves knowingly encouraging people to believe something regardless of the evidence (see Snook 1972; Peterson 2007). It also entails a lack of respect for their human rights. Education can be described as the ‘wise, hopeful and respectful cultivation of learning undertaken in the belief that all should have the chance to share in life’ (Smith 2015). The process of education flows from a basic orientation of respect – respect for truth, others and themselves, and the world (*op. cit.*). For teachers to be educators they must, therefore:

- Consider people’s needs and wishes now and in the future.
- Reflect on what might be good for all (and the world in which we live).
- Plan their interventions accordingly.

There are a couple of issues that immediately arise from this.

First, how do we balance individual needs and wishes against what might be good for others? For most of us this is probably something that we should answer on a case-by-case basis – and it is also something that is likely to be a focus for conversation and reflection in our work with people.

Second, what do we do when people do not see the point of learning things – for example, around grammar or safety requirements? The obvious response to this question is that we must ask and listen – they may have point. However, we also must weigh this against what we know about the significance of these things in life, and any curriculum or health and safety or other requirements we have a duty to meet. In this case we have a responsibility to try to introduce them to people when the time is right, to explore their relevance and to encourage participation.

Failing to attend to people’s feelings and experiences is problematic – and not just because it reveals a basic lack of respect for them. It is also pointless and

counter-productive to try to explore things when people are not ready to look at them. We need to consider their feelings and look to their experiences – both of our classroom or learning environment, and around the issues or areas we want to explore. Recent developments in brain science has underlined the significance of learning from experience from the time in the womb on (see, for example Lieberman 2013). Bringing people's experiences around the subjects or areas we are looking to teach about into the classroom or learning situation is, thus, fundamental to the learning process.

Learning particular things

Teaching involves creating an environment and engaging with others, so that they learn particular things. This can be anything from tying a shoe lace to appreciating the structure of a three act play. I want highlight three key elements here – focus, knowledge and the ability to engage people in learning.

Focus

This may be a bit obvious – but it is probably worth saying – teaching has to have a focus. We should be clear about we are trying to do. One of the findings that shines through research on teaching is that clear learning intentions help learners to see the point of a session or intervention, keep the process on track, and, when challenging, make a difference in what people learn (Hattie 2009: location 4478).

As teachers and pedagogues there are a lot of times when we are seeking to foster learning but there may not be great clarity about the specific goals of that learning (see Jeffs and Smith 2018 Chapter 1). This is especially the case for informal educators and pedagogues. We journey with people, trying to build environments for learning and change, and, from time-to-time, creating teaching moments. It is in the teaching moments that we usually need an explicit focus.

Subject knowledge

Equally obvious, we need expertise, we need to have content. As coaches we should know about our sport; as religious educators about belief, practice and teachings; and, as pedagogues, ethics, human growth and development and social life. Good teachers 'have deep knowledge of the subjects they teach, and when teachers' knowledge falls below a certain level it is a significant impediment to students' learning' (Coe *et al.* 2014: 2).

That said, there are times when we develop our understandings and capacities as we go. In the process of preparing for a session or lesson or group, we may read, listen to and watch YouTube items, look at other resources and learn. We build content and expertise as we teach. Luckily, we can draw on a range of things to support us in our efforts – video clips, web resources, textbooks, activities. Yes, it might be nice to be experts in all the areas we have to teach – but we can't be. It is inevitable that we will be called to teach in areas where we have limited knowledge. One of the fascinating and comforting things research shows is that what appears to count most for learning is our ability as educators and pedagogues. A good understanding of, and passion for, a subject area; good resources to draw upon; and the capacity to engage people in learning yields good results. It is difficult to find evidence that great expertise

in the subject matter makes a significant difference within a lot of schooling (Hattie 2009: location 2963).

Sometimes subject expertise can get in the way – it can serve to emphasize the gap between people's knowledge and capacities and that of the teacher. On the other hand, it can be used to generate enthusiasm and interest; to make links; and inform decisions about what to teach and when. Having a concern for learning – and, in particular, seeking to create environments where people develop as and, can be, self-directed learners – is one of the key features here.

Engaging people in learning

At the centre of teaching lies enthusiasm and a commitment to, and expertise in, the process of engaging people in learning. This is how John Hattie (2009: location 2939) put it:

... it is teachers using particular teaching methods, teachers with high expectations for all students, and teachers who have created positive student-teacher relationships that are more likely to have the above average effects on student achievement.

Going beyond the given

The idea of "going beyond the information given" was central to Jerome Bruner's explorations of cognition and education. He was part of the shift in psychology in the 1950s and early 1960s towards the study of people as active processors of knowledge, as discoverers of new understandings and possibilities. Bruner wanted people to develop their ability to 'go beyond the data to new and possibly fruitful predictions' (Bruner 1973: 234); to experience and know possibility. He hoped people would become as 'autonomous and self-propelled' thinkers as possible' (Bruner 1961: 23). To do this, teachers and pedagogues had to, as Hirst (1975) put it, appreciate learner's feelings, experiences and needs; to engage with their processes and view of the world.

Two key ideas became central to this process for Jerome Bruner – the 'spiral' and scaffolding.

The spiral. People, as they develop, must take on and build representations of their experiences and the world around them. (Representations being the way in which information and knowledge are held and encoded in our memories). An idea, or concept is generally encountered several times. At first it is likely to be in a concrete and simple way. As understanding develops, it is likely to be encountered and in greater depth and complexity. To succeed, teaching, educating, and working with others must look to where in the spiral people are, and how 'ready' they are to explore something. Crudely, it means simplifying complex information where necessary, and then revisiting it to build understanding (David Kolb talked in a similar way about experiential learning).

Scaffolding. The idea of scaffolding (which we will come back to later) is close to what Vygotsky talked about as the zone of proximal development. Basically, it entails creating a framework, and offering structured support, that encourages and allows learners to develop particular understandings, skills and attitudes.

Intervening

The final element – making specific interventions – concerns the process of taking defined and targeted action in a situation. In other words, as well as having a clear focus, we try to work in ways that facilitate that focus.

Thinking about teaching as a process of making specific interventions is helpful, I think, because it:

Focuses on the different actions we take. As we saw in the definition, interventions commonly take the form of questioning, listening, giving information, explaining some phenomenon, demonstrating a skill or process, testing understanding and capacity, and facilitating learning activities (such as note taking, discussion, assignment writing, simulations and practice).

Makes us look at how we move from one way of working or communicating to another. Interventions often involve shifting a conversation or discussion onto a different track or changing the process or activity. It may well be accompanied by a change in mood and pace (e.g. moving from something that is quite relaxed into a period of more intense activity). The process of moving from one way of working – or way of communicating – to another is far from straightforward. It calls upon us to develop and deepen our practice.

Highlights the more formal character of teaching. Interventions are planned, focused and tied to objectives or intentions. Teaching also often entails using quizzes and tests to see whether planned outcomes have been met. The feel and character of teaching moments are different to many other processes that informal educators, pedagogues and specialist educators use. Those processes, like conversation, playing a game and walking with people are usually more free-flowing and unpredictable.

Teaching, however, is not a simple step-by-step process e.g. of attending, getting information and intervening. We may well start with an intervention which then provides us with data. In addition, things rarely go as planned – at least not if we attend to people's feelings, experiences and needs. In addition, learners might not always get the points straightaway or see what we are trying to help them learn. They may be able to take on what is being taught – but it might take time. As a result, how well we have done is often unlikely to show up in the results of any tests or in assessments made in the session or lesson.

Approaching teaching as a process

Some of the teaching we do can be planned in advance because the people involved know that they will be attending a session, event or lesson where learning particular skills, topics or feelings is the focus. Some teaching arises as a response to a question, issue or situation. However, both are dependent on us:

Recognizing and cultivating teachable moments.

Cultivating relationships for learning.

Scaffolding learning – providing people with temporary support so that they deepen and develop their understanding and skills and grow as independent learners.

Differentiating learning – adjusting the way we teach and approach subjects so that we can meet the needs of diverse learners.

Accessing resources for learning.

Adopting a growth mindset.

We are going to look briefly at each of these in turn.

Recognizing and cultivating teachable moments

Teachers – certainly those in most formal settings like schools – have to follow a curriculum. They have to teach specified areas in a particular sequence. As a result, there are always going to be individuals who are not ready for that learning. As teachers in these situations we need to look out for moments when students may be open to learning about different things; where we can, in the language of Quakers, 'speak to their condition'. Having a sense of their needs and capacities we can respond with the right things at the right time.

Informal educators, animators and pedagogues work differently for a lot of the time. The direction they take is often not set by a syllabus or curriculum. Instead, they listen for, and observe what might be going on for the people they are working with. They have an idea of what might make for well-being and development and can apply it to the experiences and situations that are being revealed. They look out for moments when they can intervene to highlight an issue, give information, and encourage reflection and learning.

In other words, all teaching involves recognizing and cultivating 'learning moments' or 'teaching moments'.

It was Robert J Havinghurst who coined the term 'teachable moment'. One of his interests as an educationalist was the way in which certain things have to be learned in order for people to develop.

When the timing is right, the ability to learn a particular task will be possible. This is referred to as a 'teachable moment'. It is important to keep in mind that unless the time is right, learning will not occur. Hence, it is important to repeat important points whenever possible so that when a student's teachable moment occurs, s/he can benefit from the knowledge. (Havinghurst 1953)

There are times of special sensitivity when learning is possible. We have to look out for them, to help create environments that can create or stimulate such moments, be ready to respond, and draw on the right resources.

Conclusion

In this piece we have made a plea to explore teaching as a process rather than something that is usually approached as the thinking and activity associated with a particular role – the school teacher. As has been argued elsewhere a significant amount of what those called school teachers do is difficult to classify as education (see [What is education?](#)). Even the most informal of educators will find themselves teaching. They may well work hard at building and facilitating environments where people can explore, relate and learn. However, extending or deepening that exploration often leads to short, or not so short bursts of teaching or instructing.

Acknowledgements

At First, I am thankful of Almighty Allah that helped me to write this article. After That, I would like to thanks from Mr: Sayed Mohammad Samim for critical reading of the manuscript. I express my successes to all the teachers of the Azraksh Institute English language Department for their comments and suggestions.

Thanks to the library of Azraksh Institute and Science Communication Fellowship. I apologies to all scientists and organizations with fantastic social media presences whose work I did not have space to mention.

At the end I hope that this monograph will have served its purpose which is the successful conducting of an effective program.

References

1. Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
2. Capel, S., Leask, M. and Turner T. (eds.) (2013). *Learning to teach in the secondary school. A companion to school experience*. 6e. Abingdon: Routledge.
3. Castle, E. B. (1961). *Ancient Education and Today*. Harmondsworth: Pelican.

УДК 377
ББК 74.4
С42 Ск

4. Coe, R. *et. al.* (2014). *What makes great teaching. Review of the underpinning research*. London: The Sutton Trust. Available at: <http://www.suttontrust.com/researcharchive/great-teaching/>. Retrieved December 20, 2014.

5. Covington, M. V. (2000). 'Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review', *Annual Review of Psychology*, 51:171-200.

6. Cowley, S. (2011). *Teaching for Dummies*. Chichester: John Wiley.

7. Davey, A. G. (1972) 'Education or indoctrination', *Journal of Moral Education* 2 (1):5-15.

8. Department for Education and Skills. (2004a). *Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in the Secondary School, Unit 6 Modelling*. London: Department for Education and Skills.

9. BBC Active (2010). *Methods of Differentiation in the Classroom*. London: Pearson Education. Available at: <http://www.bbcactive.com/BBCActiveIdeasandResources/MethodsofDifferentiation-intheClassroom.aspx>. Retrieved: January 31, 2016.

Скатова Елена Викторовна

Нижний Новгород, Российская Федерация

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11367](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11367)

РЕФЕРАТИВНЫЙ ПЕРЕВОД КНИГИ РЕГИНЫ РЕМШПЕРГЕР «СЕНСИТИВНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ С ДЕТЬМИ В ДЕТСКОМ САДУ – КАЧЕСТВЕННЫЕ ВИДЕОИССЛЕДОВАНИЯ»

Skatova Elena Viktorovna

Nizhny Novgorod, Russian Federation

ABSTRACT BOOK OF REGINA REMSPERPER "SENSITIVE SENSITIVITY IN THE INTERACTION OF TEACHERS WITH CHILDREN IN THE KINDERGARTEN - QUALITATIVE VIDEO STUDIES"

Аннотация.

Книга Регины Ремшпергер «Сенситивная чувствительность во взаимодействии воспитателей с детьми в детском саду – качественные видеодисследования» (Regina Remsperger «*Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten*», ISBN 978-3-531-17875-2) издана в Германии в 2010 году на немецком языке.

На русский язык эта монография еще не переводилась. В статье предпринята попытка реферативного перевода с целью использования полученных автором книги данных по эмоциональному развитию и эмоциональной культуре применительно к проблеме литературного развития педагогов.

Abstract.

Regina Remsperger's book "Sensitive sensitivity in the interaction of educators with children in kindergarten – quality video studies" (Regina Remsperger "Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten", ISBN 978-3-531-17875-2) was published in Germany in 2010 in German. This monograph has not yet been translated into Russian. The article attempts to make an abstract translation in order to use the data obtained by the author of the book on emotional development and emotional culture in relation to the problem of literary development of teachers.

Ключевые слова: литературное развитие, дошкольное образование, педагоги, методическая работа, профессиональное развитие, личностное развитие, эмоциональное развитие, педагогическое образование.

Keywords: literary development, preschool education, teachers, methodical work, professional development, personal development, emotional development, pedagogical education.

Книга Регины Ремшпергер «Сенситивная чувствительность во взаимодействии воспитателей с детьми в детском саду – качественные видеосоисследования» (Regina Remsperger «Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten», ISBN 978-3-531-17875-2) издана в Германии в 2010 году на немецком языке.

На русский язык эта монография еще не переводилась. В статье предпринята попытка составить реферативный перевод, с целью использования полученных автором книги данных по эмоциональному развитию и эмоциональной культуре применительно к проблеме литературного развития педагогов.

Книга состоит из введения, восьми частей и заключения, в котором содержатся основные выводы и рекомендации по практическому применению материалов в педагогической работе. Так же приводится библиографическое описание.

Взаимосвязь литературного развития и эмоциональной культуры педагога как условие профессионального развития.

На сегодняшний день проблемы эмоционального развития и эмоциональной устойчивости педагогов актуальны. Одна из главных целей профессионального развития – формирование творческого отношения педагога к профессиональной деятельности. Культура эмоций и чувств, способность адекватно реагировать на окружающую действительность, эмоциональная стабильность, эмоциональная автономия – необходимые качества педагога-профессионала. Для решения практических задач педагогу необходимо умение понимать эмоции и намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные.

Большие возможности для эмоционального развития и воспитания эмоциональной культуры открывает литературное развитие педагогов. Оно включает в себя непосредственно чтение, эмоциональное восприятие, понимание и интерпретацию литературных произведений. Наличие художественных эмоций подчеркивает правильность понимания замысла автора произведения, способности чувствовать сложные переживания, выражать свое отношение к ним. Эмоциональная отзывчивость, опыт эмоционального читательского восприятия указываются многими учеными как критерии литературного развития.

Чтение литературных произведений, понимание авторского замысла, выражение эмоционального отношения к прочитанному, формируют качественные изменения личности педагога и определенных профессиональных компетенций.

Анализ понятий «педагогическая чувствительность», «эмоциональная культура» и «эмоциональное развитие» в содержании книги Regina Remsperger «Sensitive Responsivität: Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten»

§1. Теоретические подходы

Успешное проектирование образовательных процессов и результаты педагогической деятельно-

сти полностью зависят от профессиональной компетентности педагогов. Предмет исследования – эмоциональная взаимосвязь педагога и ребенка. Автор книги рассматривает исследования, которые раскрывают различные аспекты своей темы, и делает вывод, что авторитетный и демократический стиль воспитания является важным социальным ресурсом для развития эмоциональной устойчивости.

Ремшпергер Р. отмечает, что конструктивизм как наука и теория познания основывается, среди прочего, на теории когнитивного развития Жана Пиаже и подчеркивает, что процессы познания носят активный и динамический характер.

Отдельную главу автор посвящает вопросу развития индивидуальных свойств личности в теории обучения Льва Выготского и Алексея Леонтьева. Человек рассматривается как действующий субъект, который только в действии становится членом культуры.

Отдельно автор книги затрагивает современные исследования по вопросам развития головного мозга человека с описанием нервно-физиологических условий для успешного усвоения знаний. Установлено, что на момент рождения ребенка нервные клетки активны только в определенных областях головного мозга, например, в коре головного мозга, но межклеточные связи отсутствуют. С рождением происходит существенный скачок в развитии головного мозга ребенка. Познание окружающего мира с помощью органов чувств, при взаимодействии с генетической информацией, устанавливает устойчивые нейронные связи. Дети учатся в первую очередь тогда, когда опыт, который они получают, является эмоционально положительным. Определяются внешние условия развития ребенка – семейное и социальное окружение, воспитание и социализация. Доказано, что дети, имеющие во младенчестве положительный эмоциональный опыт общения с родителями, более комфортно чувствуют себя в группе со сверстниками в дошкольном и школьном возрасте и имеют меньше поведенческих проблем. Установлено, что на когнитивное развитие оказывают влияние как физические, так и социальные и культурные факторы. Для достижения более высоких результатов в развитии и своевременного устранения отклонений различного характера, необходима поддержка со стороны взрослых.

Задача педагогов и родителей, по мнению автора, – правильно определить зону ближайшего развития ребенка и корректировать меры поддержки. Таким образом, дети вскоре смогут самостоятельно решать многие возникающие проблемы, развиваясь с опорой на зону ближайшего развития. Автор отмечает, что дети смогут этого достичь только при деятельном общении и выражении заинтересованности со стороны взрослого. Ученые пришли к выводу, что существует взаимосвязь между высокой личной вовлеченностью воспитателя при формировании взаимодействия педагогического работника и детей и уровнем развития детей. Необходима эмоциональная поддержка диалогов с детьми. Автор обращает внимание, что

нужно достаточное время для того, чтобы педагог и дети могли привыкнуть друг к другу и научились распознавать невербальные сигналы и адекватно оценивать поведение друг друга.

Автор приходит к выводу, что необходимо формирование взаимодействия между педагогом и детьми на высокой личной эмоциональной вовлеченности взрослого, которая зависит от его деликатного и надежного поведения, умения создать для ребенка ощущение безопасности, утешить и поддержать его, регулировать отрицательные эмоции и оказать помощь в преодолении страхов. Учитель является для ребенка важнейшим источником эмоциональной и социальной поддержки. Но в отличие от родителей педагог взаимодействует, в основном, с группой детей.

Формирование коммуникативных связей, развитие креативности, творчества, исследовательских способностей способствует появлению самодостаточных, осознающих себя индивидов, способных к самообразованию и профессиональной самореализации в будущем.

§ 2. Содержание исследования

Автор указывает, что поведение воспитателей в детском саду в Германии долгое время не являлось объектом исследования. Эмпирические исследования социально-эмоционального взаимодействия в педагогическом процессе, проводившиеся в 1960-1970-х годах имеют серьезные методологические недостатки. Тем не менее, эти работы показывают очевидные совпадения выводов в последующих, более широких и методически более обоснованных исследованиях, которые использует в своей работе Регина Ремшпергер. Полученные результаты исследований взаимодействия воспитателей с детьми свидетельствуют о значении этого аспекта для улучшения качества образования в немецких дошкольных учреждениях. В отдельной главе книги представлены цели, проект исследования автора, представлен анализ проведенной работы. При этом отдельным этапом анализа описывается роль исследователя, а также критично отражаются проблемы, возникающие в ходе сбора данных. Исходя из полученных результатов различных направлений науки, которые установили имеющееся существенное влияние деликатного педагогического поведения на успешную поддержку детского обучения и развития, работа автора «Сенсорная чувствительность во взаимодействии воспитателей с детьми в детском саду...», исследующая возможности улучшения культуры взаимодействия между воспитателями и детьми, является актуальной.

Основой исследования автор называет концепцию чуткости, разработанную в 1970-х годах Мэри Эйнсворт (М. Ainsworth), где обозначена взаимосвязь мать-ребенок. Регина Ремшпергер подробно рассматривает такую взаимосвязь в контексте взаимодействия профессиональной воспитательницы и ребенка. Для этого понятие чуткости необходимо понимать с точки зрения теории, а также с учетом квалификации и заработной платы педагогического работника. Целью наблюдений

стали повседневные взаимодействия педагога и детей в группе детского сада, фиксация «нетипичных ситуаций».

В рамках представления исследования автор указывает такие методы сбора информации, как этнографические полевые исследования, включенное наблюдение, требующие для выявления обычных и повторяющихся социальных взаимодействий педагогических работников в детском саду максимальной деликатности наблюдения.

Регина Ремшпергер уточняет, что её первые визиты в детские сады прошли во время работы над проектом «Образовательные и развивающие рассказы» Немецкого института молодежи (Deutsches Jugendinstitut) в качестве сотрудника проекта, что позволило ей близко познакомиться с базовыми учреждениями исследования.

Постановка вопроса исследования диктует принятие решения об использовании при сборе данных видео-технологий. Работа с видеозаписью хорошо подходит для понимания и описания различных каналов педагогического взаимодействия – вербальной и невербальной информации. Значимая доля выразительных невербальных средств общения, ускользающих из поля зрения исследователя при письменной записи или ведении журналов аудиозаписи – мимика, жесты, позы, движения, продолжительностью доли секунды – при съемке на видео становятся прозрачными. Обработка полученных данных с помощью видеотехники, возможность воспроизведения аудио-визуальных наблюдений делают доступным анализ.

С другой стороны возникает проблема понимания объективности и подлинности процесса взаимодействия педагога с детьми. Видеосъемка приносит именно «отсутствие образа реальности» за счет месторасположения исследователя в зависимости от его определенного познавательного интереса. Таким образом, видеозапись становится «выбранной реальностью» ученого и записывает его субъективное восприятие. Исследователь может воспринимать собственные представления как другую интерпретацию реальности.

Автор книги отмечает, что сбор данных посредством видео-наблюдений, использование «включенного наблюдения» строятся, главным образом, на межличностных взаимоотношениях исследователя и людей, участвующих в исследовании в качестве объекта. Личные контакты имеют большое значение. Исследователь должен приложить все усилия, чтобы без осложнений взаимоотношений относительно свободно наблюдать профессиональную деятельность людей и их повседневную жизнь. Деятельность Регины Ремшпергер в качестве научного сотрудника проекта Немецкого института молодежи (DJI-проект) позволила ей без осложнений привлечь к сотрудничеству в диссертационном исследовании воспитателей детских садов. Три базовых учреждения были выбраны в родном районе автора. Здесь некоторые воспитатели были ей знакомы или знакомство произошло по рекомендации друзей. Регина подчеркивает, что хо-

роший личный контакт облегчал получение согласия воспитательниц на видеозапись их взаимодействий с детьми.

Сбор данных происходит в несколько этапов. Выбраны критерии отбора эпизодов для изучения. Различные типы передачи сигнала помогают сформулировать первоначальные рекомендации в зависимости от характера взаимодействия и поведения детей, их общения с педагогами, помогают установить причины успешных и неуспешных ситуаций общения.

Для анализа были представлены пятнадцать различных категорий деятельности детей и взрослых: чтение и рассматривание книг, динамические разминки, организованные развивающие игры, сюжетно-ролевые игры, беседы по иллюстрациям, «круг общения», беседы при рисовании и изготовлении поделок, возникающие конфликтные ситуации, выход из таких ситуаций, прием пищи и т.п.

Дополнительно приводятся полученные схемы взаимодействия педагогов между собой, их рекомендуется учитывать при анализе.

В соответствие с ранее указанными пятнадцатью категориями ситуаций общения установлено, что чуткость педагогического поведения не зависит от условий взаимодействия. Анализ показал, что адаптивно-чувствительное поведение некоторых педагогов практикуется в самых разных ситуациях. Также отмечены случаи нечуткого взаимодействия у педагогов, ранее демонстрировавших исключительно деликатное поведение при общении с детьми.

Автор также рассматривает влияние детей на поведение воспитателей при взаимодействии. Выбраны порядка четырнадцать эпизодов из девяти сцен, показывающих, как дети своим мотивированным поведением изменяют поведение педагога. Настойчиво, раз за разом обращаясь с вопросами к взрослому, прикасаясь к руке, например, ребенок добивается повышенного внимания воспитательницы к себе.

§ 9. Основные выводы автора книги

Регина Ремшпергер дает описание компонентов «сенсорной чувствительности»: доступность, внимательность, общее отношение (принятие, интерес, уважение к личности), эмоциональный климат и т.д. Она отмечает, что степень их проявления и влияния на успешность в общении может быть различна. Результатом своего исследования Регина видит определение градации и систематизацию своеобразных кодов проявления чувствительности педагогического поведения в ответ на вербальные и невербальные сигналы, быстрота и качество педагогической реакции. Как мать способна правильно воспринимать и интерпретировать сигналы поведения своего ребенка, адекватно и оперативно на них реагировать, так и педагог возможно способен замечать и понимать вербальные и невербальные сигналы ребенка, своевременно реагировать на них. Это и является предметом исследования автора книги.

По мнению автора, видео-фиксация педагогического взаимодействия помогает проанализировать существенные методические приемы, применяемые педагогами, и служит для раскрытия понятия «зависимая чувствительность» («зависимая чуткость»). Технические возможности фото- и видеосъемки позволяют воспроизводить запись общения с высоким уровнем детализации, что дает возможность уловить и проанализировать важные мелочи мимического, речевого и интонационного воздействия, дать точное и беспристрастное описание вербального и невербального общения. Автор обращает внимание на необходимость применения герменевтического подхода для понимания смысла высказываний, их объяснение и интерпретацию полученных данных взаимодействия педагогов с детьми, изменение этого взаимодействия.

Заключение

Уточняя понятия «чувствительности», «чуткости», «материнской чуткости», «родительской чувствительности», Регина Ремшпергер проводит параллели с исследованиями многих ученых, в том числе Мэри Эйнсворт и ее коллег, и делает вывод о близости этих определений со значением «педагогической чуткости», «педагогической чувствительности». Эти понятия автор употребляет в значении «эмоциональной культуры педагога, его «эмоционального развития».

Таким образом, целенаправленная, постепенная и регулярная работа по воспитанию эмоциональной культуры педагогов в процессе литературного развития будет способствовать их профессиональному совершенствованию при соблюдении следующих условий:

1. Создании соответствующей среды для литературного развития.
2. Активном включении в накопление эмоциональной культуры.
3. Подборе и осуществлении разработок, направленных на оптимизацию литературного развития и формированию эмоциональной культуры.

Список литературы

1. Молдавская, Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1976.
2. Фирсова, А.М., Скатова, Е.В. Анализ использования проектной деятельности как фактор профессионального развития педагога // PROFESSIONALSCIENCE. Materials of the I international research and practice conference May 31h , 2016, Los Gatos (CA), USA. Scientific public organization “Professional science”. 2016
3. Фирсова, А.М., Скатова, Е.В. Особенности литературного развития педагогов дошкольного образования. // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки, 2017, № 2. С. 62-63.
4. Firsova, A.M., Skatova, E.V. Analysis of application of the project activity as a factor of educator's professional development // Professional Science: materials of the I international research and practice conference June 30th , 2016, Los Gatos (CA),

USA: Scientific public organization "Professional science", 2016. 29-36 p.

5. Скатова, Е.В. Кросс-практика как модель повышения квалификации и профессионального развития педагогов. Психология, педагогика, образование: актуальные исследования и разработки. Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. НОО «Профессиональная наука». - 2017. - С. 87-93.

6. Скатова, Е.В. Проектная деятельность в дошкольном образовании: возвращаясь к истокам. Духовные ценности в воспитании и образовании

детей и молодежи: Материалы II Международной научно-практической конференции (24 апреля 2014 г.) / Отв. ред. Т.А. Семенова. – М.: Издательство «Спутник +», 2014. – С. 76-80.

7. Скатова, Е.В. Режим проектной деятельности как условие системного подхода в дошкольном образовании (на примере работы дошкольных классов Калькуттской международной школы, Индия (Calcutta International school, India) // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики (серия «Гуманитарные науки»). – 2016. - N 3. – С. 115-118 (БАК)

УДК 37.013

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук,
заведующий кафедрой философии и культурологии
«Алтайский государственный педагогический университет»

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ И ПРИНЦИПЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Skopa Vitaly Aleksandrovich

Doctor of Historical Sciences,
Head of the Department of Philosophy and Cultural Studies
"Altai State Pedagogical University"

Conceptual foundations and principles of multicultural education

Аннотация.

В статье на основе изученного материала дан анализ концептуальным основам поликультурного образования. Выделены принципы поликультурности: полилингвальность; преемственность; дифференциация и разнообразие; креативность; культурная целостность; объемная картина мира; вариативность; этическая актуальность. Охарактеризована этнополитическая модель российской нации, включающая в себя три основных уровня: этнокультурный; национально-территориальный; национальный.

Abstract.

Based on the material studied, the article analyzes the conceptual foundations of multicultural education. The principles of multiculturalism are highlighted: multilingualism; continuity; differentiation and diversity; Creativity cultural integrity; volumetric picture of the world; variability; ethical relevance. The ethno-political model of the Russian nation is characterized, which includes three main levels: ethnocultural; national territorial; National.

Ключевые слова: поликультурное образование, педагогика, воспитание, конфессии, система образования.

Keywords: multicultural education, pedagogy, upbringing, faiths, education system.

На современном этапе развития проблема поликультурного образования становится актуальной как никогда. Образование реализует свои функции – личностно-образующую, культурно-образующую и профессиональную – в специфической социокультурной ситуации. К середине 60-х годов XX века передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида [1]. Это обусловлено глобальными изменениями, произошедшими в

жизни и требующими адекватных реакций системы образования на них. В их числе: императив выживания, стимулируемый техногенными и социогенными катастрофами; новые критерии качества бытия, качества общественного интеллекта востребовали человеческие качества как самый важный ресурс развития и умения ими пользоваться; демократизация и гуманизация общества и многое другое.

Образование, обеспечивающее сложнейший процесс развития когнитивных, социальных, эмоциональных характеристик личности, непременно реагирует на происходящие события в обществе. Как показывает опыт многих стран, образовательные учреждения, как правило, остаются единственными структурами, в которых проводится целенаправленная объединяющая и миротворческая политика. В образовании можно найти эффективные

формы снижения межнациональных конфликтов, применимые для использования в широкой социальной среде.

Анализ литературы (О.В. Гукаленко, Н. Л. Иванова, А.Г. Мафтей, И. А. Мнацаканян) показывает, что проблема организации обучения в поликультурном пространстве является очень важной для всех государств. Особенно сложной она становится в связи с большим притоком переселенцев, беженцев, который наблюдается во всех развитых странах мира.

Россия, являясь неотъемлемой частью европейского образовательного пространства, представляет собой исторически сложившееся многонациональное государство. Это обстоятельство, безусловно, сказалось на системе основных ценностей нашего образования, в частности, образование доступно для всех граждан, независимо от национальной, религиозной принадлежности. В то же время образовательная политика современного периода пока еще не отражает реальных проблем в отношении различных этнических групп. Более того, требуется серьезная работа по осмыслению не только настоящей ситуации, но и прогнозирования будущего в развитии межнациональных отношений. «В целом же, - как отмечает О.И. Артеменко, — сложный характер российского общества означает, что система образования в русле своих основных образовательных функций должна решать двоякую задачу. С одной стороны, для обслуживания разноразличного, «разнокультурного» и «разноментального» контингента учащихся необходима организация учебного процесса на родном (нерусском) и русском (неродном) языках обучения и разработка содержания гуманитарных дисциплин с опорой на знания конкретной национальной культуры ... С другой стороны, необходимо обеспечение организационного и содержательного единства образования и целостности государственной школьной системы в масштабах всей страны» [2]. Исходя из этого культурно-политическая сверхзадача российского образования – формирование гармоничной гражданской идентичности, соответствующей историческим традициям, современному устройству и перспективам укрепления федеративного государства. Надежную основу для этого способно обеспечить поликультурное образование, адекватное условиям России.

В РФ накоплен бесценный опыт этнокультурных подходов в обучении и воспитании. Однако сведение принципов и задач поликультурного образования к навыкам диалогической межкультурной коммуникации, воспитанию толерантности по отношению к иным культурам и даже умению обучающихся интегрировать элементы других культур в собственную систему ценностей не затрагивает существенных качеств и структурных характеристик культурного самосознания как основы идентичности современного человека [3]. Представление о людях постиндустриальной, информационной эпохи как о носителях традиционного этнокультурного комплекса, к которому с помощью простых

дидактических методов следует присоединить универсальный набор гуманитарных клише, страдает некоторым методологическим архаизмом. Механистическое представление о роли модернизированной национальной культуры и поликультурной среды в социализации наших современников не отражает и требований современного общества к образовательной системе. Ведь в число этих требований наряду с объемом знаний, умений и навыков входят качественные показатели культурной и гражданской идентичности, исторической преемственности, духовно-нравственного развития, ценностной ориентированности, личностного самоопределения [4].

Этнополитическая история и этносоциальная структура России определяют конструкцию и пути формирования российской гражданской идентичности. Гарантией существования демократического государства и гражданского общества в Российской Федерации является становление полиэтничной и многонациональной по составу, но единой по национальному сознанию нации россиян. Этнополитическая модель российской гражданской нации включает три основных уровня:

- базовый этнокультурный, складывающийся как сообщество всех народов, этнических и субэтнических групп, диаспор, этноконфессиональных общин, проживающих в России;

- национально-территориальный (базовый политический), состоящий из населения субъектов Российской Федерации;

- национальный (общегосударственный), объединяющий граждан России в единую национальную общность. [6]

Этнокультурное самосознание группы и этнокультурная идентичность индивида должны быть органично встроены в национальное самосознание на базовом политическом уровне субъекта Федерации; этнокультурные интересы всех групп и отдельных граждан должны быть обеспечены и защищены на этом национально-территориальном уровне гражданской нации. В свою очередь, национально-территориальное самосознание жителей российских республик, областей, краев закладывает основу и непротиворечиво встраивается в национальную российскую гражданскую идентичность [5]. Иными словами, гражданское единство формируется там, где люди живут, работают, растут детей, строят планы на будущее. Формирование сознания единой гражданской нации возможно лишь в случае, если представители «нетитульных» этнических групп гармонично встраиваются в региональное (национально-территориальное) сообщество. Вне зависимости от расовой, этнической, конфессиональной принадлежности конкретных граждан все население субъекта должно осознавать себя неотъемлемой региональной частью единой российской нации.

В соответствии с этнополитической моделью российской гражданской нации содержание поликультурного образования можно условно разделить на четыре взаимосвязанные культурные части:

- этнокультурная или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя конкретной этноязыковой и этноконфессиональной группы;

- национально-территориальная или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя национально-территориального сообщества конкретного субъекта Российской Федерации;

- общероссийская или обеспечивающая человеку возможность идентификации в качестве представителя российской гражданской нации;

- мировая или обеспечивающая человеку включенность в глобальные цивилизационные процессы и возможность идентификации в качестве равноправного члена международного сообщества [6].

Трудно переоценить эксклюзивное морально-этическое значение поликультурного образования, которое создает универсальную основу воспитания и культивирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина.

Определяющие принципы современного поликультурного образования могут выглядеть следующим образом.

Принцип полилингвальности. Лингвосоциокультурной основой российской идентичности является языковая компетенция, обеспечивающая формирование поликультурно-ориентированной личности, владеющей несколькими языками. Развитие полилингвального обучения в мире детерминруется общими тенденциями интеграции, диалога культур, расширения межкультурной коммуникации. Методически обоснованное соотношение языков обучения и изучения является важнейшей составляющей поликультурного обучения, расширяет индивидуальное восприятие картины мира, вооружая человека набором социокультурных кодов, соответствующим сложной конструкции идентичности. В гуманистической парадигме образования возрастает и роль иностранного языка, используемого как способ постижения мира, приобщения к культуре многих стран и народов, осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу.

Принцип преемственности. Необходимой культурной основой российской гражданской идентичности является такая система образования, которая способна транслировать национальную культуру, обеспечивая открытость в другие культуры и современное цивилизационное развитие нации. Преемственность в современной поликультурной школе противопоставлена традиционализму (в значении «традиционного общества» и «традиционной культуры»). Трансляция этнокультурной информации в системе образования должна быть подчинена общей логике развития современной национальной культуры, понимаемой как механизм адаптации гражданского сообщества к меняющимся условиям жизни. Поэтому сохранение достоинств и достижений национальной культуры не имеет ничего общего с формированием неизменных трафаретов или поиском «исконных» ценностей. Напротив,

естественной функцией национальной культуры (а значит, и образования) является постоянное обновление, предполагающее интенсивную модификацию этнокультурного комплекса, выработку и освоение инноваций в ходе активного межкультурного сотрудничества и цивилизационного развития.

Принцип дифференциации и разнообразия. Хорошо известно, что жизнеспособность сложных саморазвивающихся систем зависит от дифференцированности и богатства их элементов. В теории информации это называется «законом необходимого разнообразия»: потенциал выживания системы тем выше, чем разнообразнее и дифференцированнее ее реакции, противопоставленные разнообразию внешних воздействий. Чем сложнее внутренняя структура общества, чем разнороднее его этнический и многообразнее субэтнический состав, чем сложнее и асимметричнее его культура, тем больше у него шансов выжить, тем более оно устойчиво и жизнеспособно. Точно так же именно многообразие, противоречивость и неоднородность современного мира делают его сбалансированным и единым [7]. Культурное взаимодействие (и в условиях межкультурного диалога, и в стремлении к единству национальной культуры) не должно приводить к усреднению, к унификации, к разрушению специфической картины мира. Поэтому российская школа не может быть иной, кроме как поликультурной. А условия комплиментарности культур и языков – в противовес унификации и ассимиляции – закладываются в содержании образования.

Принцип креативности. Обществоведением зафиксировано изменение основного жизнеобеспечивающего ресурса в современном обществе. Им становится сам человек с его способностью к саморазвитию и творческому преобразованию информации. В отличие от архаической добывающей и индустриальной производящей культуры, в постиндустриальном, информационном обществе побеждает культура обрабатывающая. Интеллектуальный, творческий труд делает самого человека основным жизнеобеспечивающим ресурсом и – одновременно – целью общественного и культурного развития. Конфликт старых социальных систем с инновационным, субъектно-гуманистическим типом нового культурного развития ясно выражается и в трудностях российской модернизации. Важнейшим инструментом модернизации, формирующим российскую гражданскую идентичность, является поликультурное образование, способное подготовить человека к самореализации в динамичных социальных условиях информационной культуры.

Принцип культурной целостности. Понимание культуры как сущностной основы образования требует формирования и развития универсальных культурных умений и компетенций, в том числе освоения детьми актуальных культурных норм и принятие общезначимых образцов деятельности и поведения. Трансляция фактов и образцов культуры в учебно-воспитательном процессе совершенно недостаточна, особенно в условиях предметной расчлененности школьного обучения. Только

культурные практики, совмещающие результаты предметно-урочной и самостоятельной деятельности, включающие опыт общения и группового взаимодействия со сверстниками и взрослыми, могут стать надежным фундаментом гражданской идентичности [4].

Принцип объемной (стереоскопической) картины мира. Важнейшими критериями содержания образования в поликультурной школе являются идейно-тематическое единство, системность и научная объективность, воспитательное воздействие и учет личного опыта учащихся. Свойственное современной культуре представление о зрительной и ментальной перспективе требует движения от настоящего к прошлому и будущему, от родного и своего к соседнему и другому. Соответственно, и образовательное описание мира с необходимостью требует точного выбора дидактической позиции, адекватного психологической, культурно-исторической и географической локализации сообщества, к которому принадлежат дети. Вряд ли целесообразно начинать изучение окружающего мира с незнакомого ландшафта или неизвестных реалий повседневной культуры. Напротив, движение от семьи и родного дома к стране и миру, от субъекта Федерации к России и земному шару представляется вполне естественным. Формирование российской гражданской идентичности предполагает отказ от разделения содержания образования на несколько компонентов и включение регионального контента образования в федеральный компонент.

Принцип вариативности. Стратегии и технологии поликультурного образования должны соответствовать региональным обстоятельствам и целям формирования российской гражданской идентичности. Многовариантное сочетание в едином образовательном пространстве России интересов личности и этнокультурной группы с общественными и государственными интересами требует отказа от единообразия и унификации. Эффективной содержательной структуры федерального государственного образовательного стандарта следует добиваться хотя и единым способом, но различными средствами в различных субъектах федерации. Диапазон содержательной вариативности поликультурного обучения задается самим присутствием региональной и этнокультурной частей в составе федерального государственного образовательного стандарта.

Принцип этической актуальности. Поликультурное образование имеет значительный морально-этический потенциал, поскольку создает универсальную основу для воспитания и культивирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина Российской Федерации. Духовно-нравственные ценности и достижения всех культур, всех этнических и этноконфессиональных групп, всех национально-территориальных сообществ России только в поликультурном контексте приобретают образовательную актуальность, то есть получают общественную санкцию и государственное признание. Кроме того, морально-этическое единство и духовно-нравственная целостность поликультурной основы образования позволяет избежать риска раздвоения личности, исключить опасность противопоставления этнокультурной и гражданской идентичности человека.

Таким образом, проблема поликультурного образования и анализ основных его принципов позволяет констатировать необходимость дальнейшего изучения данной проблемы в контексте практикоориентированных подходов. В современных условиях российской действительности предложенные конструкты поликультурности способствуют деидеологизированно подходить к решению стоящих проблем как на уровне регионов, так и всего государства в целом.

Список литературы

1. Видт И. Е. Культурологические основы образования. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2002.
2. Кузьмин М. Н., Артеменко О. И. Гражданского общества как цель образования в условиях полиэтничного российского социума // Вопросы философии. 2006. № 6. С. 40-51.
3. Долженко О. В. Очерки по философии образования. М., 1995.
4. Лотман Ю. М. История и типология русской культуры. СПб.: Искусство, 2002.
5. Веденина Л. Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур // Межкультурная коммуникация. Тезисы докладов. Иркутск, 1993.
6. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999.
7. Менская Т. Б. Поликультурное образование: Программы и методы. В: Общество и образование в современном мире. Сборник материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993.

УДК 37.013

Журавлев Роман Валерьевич,*студент 4 курса,**Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Буденновске –**Филиал СГПИ, РФ, г. Буденновск***Фомина Анжела Рашидовна***старший преподаватель,**Филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Буденновске –**Филиал СГПИ, РФ, г. Буденновск*

К ВОПРОСУ О ПРЕИМУЩЕСТВАХ КРИТЕРИАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА К ОЦЕНКЕ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ

Roman Zhuravlev,*4th year student,**A branch of the Stavropol state pedagogical Institute in the city of Budyonovsk -branch SSPI, Russia,**Budennovsk***Fomina Angela Rashidovna***senior lecturer,**A branch of the Stavropol state pedagogical Institute in the city of Budyonovsk -branch SSPI, Russia,**Budennovsk*

ON THE ADVANTAGES OF A CRITERIA-BASED APPROACH TO ASSESSING STUDENTS ' KNOWLEDGE

Аннотация.

В современном процессе обучения одним из наиболее важных является вопрос о способах оценивания знаний учащихся для получения точного и адекватного реальности результата. В статье рассматриваются преимущества критериально-ориентированного подхода к оценке знаний по отношению к нормативно-ориентированному, возможности его реализации и внедрения в педагогическую практику.

Abstract.

In the modern learning process, one of the most important is the question of how to evaluate students' knowledge in order to obtain an accurate and adequate result. The article considers the advantages of the criteria-based approach to knowledge assessment in relation to the normative-oriented approach, the possibility of its implementation and implementation in pedagogical practice.

Ключевые слова: *нормативно-ориентированный подход; критериально-ориентированный подход; уровни усвоения; рейтинговая оценка; внеучебная активность; индивидуализация оценивания; педагогический гуманизм.*

Keywords: *normative-oriented approach; criteria-oriented approach; levels of learning; rating; extracurricular activity; individualization of the assessment; pedagogical humanism.*

В настоящее время в педагогической деятельности одним из наиболее острых вопросов является вопрос о способах оценивания непосредственных знаний учащегося для получения максимально точного и адекватного реальности результата. С одной стороны, важно предельно определенно выявить действительный уровень усваивания учеником преподаваемой ему дисциплины с целью наблюдения за успешностью процесса обучения ребенка и, в случае необходимости, заполнить пробелы в знаниях школьника, опираясь на результаты проверки его знаний. С другой стороны, также является очень важным моментом некий элемент справедливости по отношению к успехам учащегося в процессе обучения. Такой справедливый подход, в теории, должен придать школьнику стимул учиться дальше и приобретать знания, становясь полноценным членом общества. Наконец, необходимо построить такую систему оценивания, чтобы иметь возможность точно знать, на что способен тот или

иной ребенок, каков уровень его потенциала и когнитивных и интеллектуальных способностей. Подобная система оценивания позволила бы детям, у которых данные способности несколько ниже, чем у остальных, не отставать в обучении и также иметь успехи на уровне их личных возможностей. Такие задачи стоят перед педагогами и педагогикой как наукой в настоящее время.

Теперь, когда основы целеполагания в этой области были выделены, необходимо упомянуть отдельно и в подробностях об основных подходах к оцениванию успеваемости учащихся.

В современной педагогической практике существует два основных подхода к оцениванию успешности процесса образования детей: нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный подход.

1. Нормативно-ориентированный подход. Данный метод представляет собой суть дифференциацию, разделение учащихся по результатам вы-

полнения теста. При этом позиция ученика относительно, а, следовательно, может оцениваться по-разному. Например, на фоне группы, имеющей несколько заниженные учебные показатели, он может выглядеть более выгодно, чем на фоне группы с лучшей успеваемостью. Вследствие этого возникает некоторая двойственность получаемых результатов, что неизбежно ведет к неточности в оценивании объективного уровня знаний ученика и, следовательно, несоответствию заданным выше педагогическим задачам. Также, неотъемлемый атрибут данного подхода к оцениванию – нормы выполнения теста (набор показателей, отражающих результаты выполнения теста с опорой на четко выстроенную выборку испытуемых), на мой взгляд, являются сутью стандартизации подхода к ученику в принципе, что в корне расходится с гуманистическим принципом педагогики, заключающимся в поиске индивидуального подхода к каждой формирующейся личности.

2. Критериально-ориентированный подход.

В отличие от нормативно-ориентированных тестов, которые построены на фиксированном наборе определенных критериев, тесты, основанные на критериально-ориентированном подходе, измеряют уровень знаний ученика по конкретной теме в той или иной области. Также, большое внимание уделяется внеучебной, внеурочной активности ребенка [4, с. 36].

Согласно таксономии Б. Блума, существует шесть категорий обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка. Им соответствуют шесть уровней усвоения ребенком преподаваемого ему материала.

1. Знание – запоминание учеником материала с прилагающейся способностью его воспроизводить.

2. Понимание – способность связно рассказывать изученный школьником материал и преобразовать его в различные формы.

3. Применение – использование материала (правил, законов) для решения практических задач.

4. Анализ – способность критически оценивать данные условия, проверять их на соответствие содержанию и логики усвоенного материала.

5. Синтез – своего рода творческая деятельность ученика. Способность из полученных знаний составлять нечто целое, что будет иметь в своей основе правила и постулаты изученного материала (задача, некий текст и т. п.).

6. Оценка – способность выяснять ценность, значимость той или иной информации для решения поставленной задачи, а также появление у ученика прерогативы *оценивания* корректности, логичности изложения какого-либо материала и аргументации, употребляемой в процессе сего действия [2].

Именно на этих постулатах, в первую очередь, и базируется критериально-ориентированный подход.

В сущности, критериально-ориентированный подход представляет собой *рейтинговую* оценку качества знаний учащихся. Под рейтингом авторы данной концепции оценивания понимают не

столько результат сравнения учащихся между собой, как это происходит при нормативно-ориентированном подходе, сколько рейтинг видов внеучебной активности с точек зрения социальной значимости результатов и общего развития ребенка. Из этого следует, что при таком подходе портрет учащегося может иметь свои индивидуальные особенности, а гибкость подобной системы позволяет эти особенности учесть [5, с. 875]. Баллы в данной модели отражают степень освоения пространства знаний в связи с тем или иным направлением внеучебной активности [3]. Сумма баллов здесь не является главным ориентиром целеполагания, а лишь отражает уровень социальной активности ребенка. Здесь и проявляется индивидуальность подхода, некий профессиональный педагогический гуманизм: ребенок, увлеченный, например, курсом точных и естественных наук и имеющий заметные успехи и достижения в этой области, не будет считаться отстающим лишь потому, что ему не даются дисциплины гуманитарного характера.

Таким образом, что же дает нам критериально-ориентированный подход к оцениванию успехов в обучении школьников? Каковы его преимущества?

- Критериально-ориентированный подход индивидуализирует.

- Критериально-ориентированный подход способствует снижению напряженности в ситуациях оценивания.

- Данная методика позволяет ученикам заранее подготовиться и способствует развитию навыков самооценивания, также приучает к самостоятельной подготовке по тому или иному предмету.

- Повышается качество усвоения пройденного материала [1].

Реализация и внедрение критериально-ориентированного подхода в педагогическую практику.

Что касается внедрения данной методики оценивания в педагогическую практику, то здесь все довольно неоднозначно и не так просто, как может показаться на первый взгляд. Несомненно, встает вопрос о сложности адаптации к новому. Педагогическому составу школ необходимо будет переориентироваться на новое видение оценивания учебных успехов в обучении, изменить свои традиционные взгляды на проведение занятий и оценку успеваемости своих подопечных, привыкнуть к новому формату тестовых заданий. Это неизбежно будет занимать некоторое время, должен будет пройти адаптационный период, прежде чем данная методика вступит в силу и начнет эффективно себя показывать. Но ожидание непременно окупится повышением уровня образования и качества знания учащихся. Ученику необходимо прогрессировать, развивать свои мыслительные способности, вырабатывать творческий подход к обучению. Критериально-ориентированный подход, в отличие от нормативно-ориентированного, дает ему неплохую возможность для этого, а также может придать столь необходимый стимул к обучению путем, например, выставления дополнительных “сверхбаллов” за необычный, творческий подход к работе,

что, конечно же, приведет к повышению самооценки ученика и придаст ему уверенности в собственных силах.

Таким образом, критериально-ориентированный подход – это шаг в будущее, новая веха в развитии преподавания и науки педагогики. Это шанс сделать обучение ребенка в школе приятным жизненным опытом, который действительно будет полезен ему в дальнейшей жизни, поскольку школьные знания и навыки, в особенности те, что даются на начальном уровне обучения, – это основа всех последующих получаемых им знаний и навыков.

Список литературы:

1. Абекова, Ж.А. и др. Технология критериального оценивания, методика ее применения в учебном процессе // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 2-2. – С. 215-218.

2. Быкова, Т.П. Реализация критериально-ориентированного подхода к оцениванию результатов обучения // Начальная школа. – 2015. – № 4. – С. 18-21

3. Загашев, И. О. Проблема критериально-ориентированного подхода к оценке внеучебных достижений учащихся. – Режим доступа: http://www.nekrasovspb.ru/doc/rc_2014-12-25_27.pdf

4. Ким, В.С. Тестирование учебных достижений. Монография. Уссурийск, Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.

5. Малова, Н.В. Критериально-ориентированный подход к оценке знаний как фактор индивидуализации обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – № 4. – С. 873-876

УДК 37.013

Харичева Дина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

Московский педагогический государственный университет, РФ, г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБУЧЕНИЯ ЭСТРАДНО-ДЖАЗОВОМУ ВОКАЛУ

Dina Kharicheva

candidate of Science, associate Professor, Moscow state pedagogical University Russia, Moscow

MODERN TRENDS IN TEACHING POP AND JAZZ VOCALS

Аннотация.

В статье представлен обзор современных методических подходов обучения эстрадно-джазовому вокалу. Анализируются отечественные и западные вокальные школы и методы.

Abstract.

The article presents a review of modern methodological approaches to teaching pop and jazz vocals. Domestic and Western vocal schools and methods are analyze.

Ключевые слова. Эстрадно-джазовый вокал, вокальный метод, вокальная школа, обучение вокалу.

Keywords. Pop-jazz vocals, vocal method, vocal school, vocal training

На современном этапе стремительно меняются подходы к обучению эстрадно-джазовому вокалу. Это обусловлено, с одной стороны, появлением новых стилей направлений в поп-музыке и джазе, которые требуют иных подходов к обучению. С другой стороны, - огромным потоком методической информации, видео и аудио-ресурсов, которые представлены в интернет -пространстве, а также, с изданием новым авторских школ, пособий, нацеленных на освоение эстрадного вокала как самостоятельно, так и под руководством наставника.

Вопрос методики обучения эстрадно-джазовому пению достаточно проблематичен. Специфика эстрады представлена жанрово-стилевым многообразием, которое в вокальном исполнении предполагает освоение различных техник. Вместе с этим, наличие большого количества методического материала затрудняет выбор наиболее приемлемой методики для освоения конкретного стиля. В этой связи, педагогу сложно определиться с выбором методики, при помощи которой он бы успешно осуществлял свою профессиональную деятельность.

Поэтому, в данной статье мы предприняли попытку проанализировать методический материал по эстрадно-джазовому вокалу, как в России, так и за ее пределами.

Как показывает анализ методик в области эстрадно-джазового вокала, условно его можно разделить на несколько категорий: отечественные школы эстрадного вокала; школы, которые нацелены на освоение определенного стиля (рок-вокал, джаз, соул); так называемый «про-голос» (универсальные методики); авторские вокальные методы, разработанные западными педагогами. Рассмотрим их более детально.

Современные отечественные школы представлены такими авторами как В.И.Коробка «Вокал в популярной музыке», Кац М. «Ваш голос: секреты вокального мастерства». Характерной особенностью данной категории является то, что данные пособия носят универсальный характер и содержат в себе достаточно объемный материал, связанный с характеристикой стиля эстрадной музыки, ее спецификой. В данных пособиях рассматривается

также строение голосового аппарата и принципы его функционирования. Предлагается также достаточно разнообразные примеры для развития вокальной техники. Следует отметить, что в работе В.И.Коробка представлены ритмические упражнения, которые необходимы для исполнения эстрадно-джазового репертуара.

Следующую категорию пособий мы назвали «про-голос» в связи с тем, что данные издания нацелены на постановку речи и голоса без определенной жанровой принадлежности. Данная тенденция сейчас достаточно актуальна и пользуется спросом в процессе работы, как с начинающими исполнителями, так, и с певцами имеющим сформированные вокальные навыки. Суть этих методов заключается к обращению к природному голосу, так называемым «доречевые» коммуникациям (В.Емельянов).

Практика применения упражнений нацелена на освобождение от различных мышечных голосовых и телесных зажимов. В частности, в основе метода К.Линклейтор лежат психологические, физические и голосовые упражнения, которые направлены на освобождение внешних и внутренне-эмоциональных зажимов. По данной методике обучается большинство американских театральных школ. Но многие её положения успешно применяются на занятиях по вокалу.

В работе В.Емельянова «Развитие голоса. Координация и тренинг представлен фонетический метод развития голоса (ФМРГ), который успешно применяется в практике детских учреждений.

Еще одна категория методик, связанных с эстрадно-джазовым вокалом предполагает освоение *конкретных эстрадно-джазовых стилей*. Здесь можно указать А.Карягину «Джазовый вокал. Практическое пособие для начинающих», В.Ровнер «Вокально-джазовые упражнения для голоса в сопровождении фортепиано». Основная направленность данных школ – освоение джазовой стилистики через конкретные упражнения. В методике А.Карягиной подробно раскрывается специфика джазового вокала, приводятся примеры работы над джазовыми стандартами, также вокально-технические упражнения.

Значительное место в современной методике преподавания отводится западным вокальным технологиям, *авторским вокальным методам*. К ним можно отнести метод пения в речевой позиции С.Риггза, (speech level singing), Э.Войс (Estil Voice Training EVT), К.Садолин, (Complete Vocal Technique CVT). В Российских учебных заведениях данные методики уже получили широкое распространение в практике обучения вокальному искусству. Следует отметить характерные черты указанных методов. В их основе – базовые технологические приемы и вокально-технические упражнения для развития вокальной техники с целью достижения современного «саунда» при исполнении композиций современных жанров музыки (поп, соул, джаз, рок).

Метод «пения в речевой позиции», разработанный американским педагогом С.Риггсом, применя-

ется для вокалистов всех музыкальных направлений (поп-вокал, джаз-вокал, рок, фолк, мюзикл и даже опера), так как естественным образом (автоматически, без контроля сознания) позволяет исполнителю расслабиться. Методика нацелена на мышечное расслабление, мышечного перенапряжения. В частности, в основе метода С.Риггса – предложены такие упражнения как трель губами, с целью выравнивания диапазона и достижения максимальной свободы голосового аппарата

Метод Э.Войс (EVT) уже более 20 лет применяется в США и Европе. В России он практикуется сравнительно недавно. В его основе положение о голосе, как о восьми «вокальностях»: speech (англ. - речь), falsetto (англ. - фальцет), fry (англ. - жареный), belting (англ. – тянуть ремни, усиленное звучание грудного регистра), twang (англ. - резкий, гнусавый) sob (англ. - радание), cry (англ. - плачь), opera (англ. - опера). Данные вокальности имеют разную технику звукоизвлечения и применяются в пении в зависимости от стиля и эмоционального содержания произведения. К примеру, в одной композиции может быть использовано несколько вокальностей. Применение данного метода в большей степени нацелено на технологичность процесса постановки голоса. То есть основной акцент делается на освоение вокальности с с физиологической точки зрения, минуя при этом музыкально-художественный контекст произведения.

Не менее популярный на сегодняшний день метод датского педагога К.Садолин (KVT). В основе ее методики положена система, основанная на трех главных принципах «тванг» (звук, характерный для американской вокальной фонетики), свободное положение губ и челюсти и чувство опоры дыхания. Далее, в процессе работы над развитием голосом, предлагается выбрать определенный вокальный режим (нейтральный, «кербинг», «овердрайв», «эйдж»); затем – тембровую окраску (светлая, темная) и звуковые эффекты (вibrato, мелизмы, «гроул» и т.д.). Следует отметить, что при помощи данного метода возможно освоить различные стили пения от современного вокала до классики.

Подводя итоги вышесказанному, можно прийти к следующим выводам. На современном этапе методика обучения эстрадно-джазовому вокалу представлена в различных направлениях: жанрово-стилевым, базово- технологичном и универсальном (школы, нацеленные на раскрепощение голосового аппарата).

Как показывает практика, в Российских учебных заведениях все большее распространение получают западные методики. Это связано с большой популярностью англоязычной музыки в среде обучающихся эстрадно-джазовому вокалу. Именно при помощи западных методик исполнителем достигается необходимый звук для передачи стиля и манеры исполнения англоязычного вокального репертуара. Однако, на наш взгляд, их применение не всегда может привести к желаемому результату при освоении русскоязычной музыки. Это обусловлено

тем, що дані методи орієнтовані на англійський текст і, відповідно, пропонувані вокальні вправи (артикуляційні, дикційні) орієнтовані на фонетику даного мови. Також, відзначимо той факт, що західні методи орієнтовані, в першу чергу, на технологічну складову (розвиток вокальності, наприклад), в результаті чого голос уніфікується, і втрачає індивідуальність співака-виконавця.

Список літератури:

1. Карягіна А.В. Джазовий вокал: Практичне посібник для початківців. – СПб.: Видавництво «Лань»; «Видавництво ПЛАНЕТА МУЗИКИ», 2008. – 48с.

2. Кац М. Ваш голос: Секрети вокального мистецтва/Маша Кац.- М.: Альпіна Паблишер, 2018.-192с.

3. Коробка В.І. Вокал в популярній музиці: Методичне посібник для керівників самодіяльних естрадно-музикальних колективів – М.: Міністерство культури СРСР Всесоюзний науково-методический центр, 1989.-45с.

4. Лінклейтер К. Освобождение голоса / Пер. с англ. Соловьевой Л.В. – М.: ГИТИС, 1993. – 176с.

УДК378.015.311

Тюльпа Т.М.

Глухівський національний педагогічний університет імені О. Довженка

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11369](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11369)

ОСОБИСТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Tulpa T.M.

OleksandrDovzhenkoHlukhivNationalPedagogicalUniversity

PERSONAL APPROACH TO THE OF SOCIAL COMPETENCE FORMATION OF INTENDED SOCIONOMIC SPECIALISTS

Анотація

У статті показано ефективність використання особистісного підходу до формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у професійній підготовці. Доведено суб'єктивність засвоєння соціального досвіду в процесі формування соціальної компетентності.

Abstract

The article shows the effectiveness of using a personal approach to the formation of social competence of intended specialists of socionomic specialties in vocational training. Subjectivity of social experience assimilation in the process of social competence formation is proved.

Ключові слова: особистісний підхід, соціальна компетентність, фахівці соціономічних спеціальностей.

Keywords: personal approach, social competence, socionomic specialists.

Системоутворювальним фактором нової парадигми професійної освіти є особистість людини в особистісно-орієнтованому освітньому процесі. Світовий досвід показує, що на перше місце виходить розуміння професійної освіти як соціального інституту, що створює умови і сприяє розвитку особистості відповідно до індивідуальних потреб, схильностей, прагнень, у тому числі в аспекті професійної діяльності. Це відповідає й тенденціям розвитку соціономічної сфери як соціально орієнтованої, що стає інструментом розв'язання завдань соціального прогресу. При цьому зростає роль людського фактора. Роль людини у виробництві стає роллю творця і організатора. Недооцінка статусу людини у соціальному середовищі веде до загострення суспільних, соціально-політичних і економічних проблем. У зв'язку з цим особливо важливим є подолання технократичного погляду на професійну освіту як на систему, орієнтовану переважно на розвиток у майбутніх фахівців здатностей в будь-якій конкретній галузі праці, набуття певної кваліфікації. Для педагогічної науки зміна мети

освіти з накопичення знань на формування суб'єктивних якостей особистості привело до переосмислення багатьох позицій. Виникла необхідність надання звичним термінам гуманістичного, «людського звучання», що характеризує будь-яку діяльність з позиції інтересів конкретної людини. Соціономічна складова у професійній діяльності типу «людина – людина» виражається для особистості в діалектиці власне духовних, соціальних, психологічних і біологічних основ, у процесі професіоналізації стає можливим становлення сутнісних сил людини: психофізичних, інтелектуальних, комунікативних, творчих та ін.[1, с. 83].

Із багатьох аспектів модернізації процесу розвитку вітчизняної системи освіти нами виокремлено ті позитивні тенденції, що спираються на наступні особистісно-орієнтовані спрямування:

– формування ідеології розвитку в єдності суспільства, освіти і особистості (Ш. Амонашвілі, Л. Гриценко І. Підласий, С. Сисоева);

– перехід до різноманіття освітніх програм, що створюють передумови для реального вибору

індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до запитів і можливостей особистості (В. Артемов, І. Зязюн, Г. Полякова);

- співвідношення технології професійної освіти на всіх її щаблях із закономірностями професійного становлення особистості (І. Бех, Р. Вайнола, В. Рибалка);

- переорієнтація освітнього процесу на оволодіння студентами універсальними способами засвоєння знань (осягнення науки вчитися) (В. Безпалько, В. Бондар, І. Зязюн);

- максимальне спрямування особистісно-орієнтованої професійної освіти на індивідуальний досвід студента, його потреби в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку (М. Кларін, М. Чобітько, С. Шандрук);

- розвиток орієнтації на більш повне використання освітніх можливостей соціального середовища щодо особистісного зростання майбутніх фахівців (О. Безпалько, Р. Вайнола, Карл Роджерс, Н. Чернуха).

Об'єднуючим аспектом наукових розвідок є констатація того, що реалізація завдань особистісного розвитку майбутнього професіонала можлива тільки на тлі сприятливого освітнього середовища, яким повинен бути вищий навчальний заклад.

Особистісний підхід передбачає створення умов, за яких суб'єкти освітнього процесу, спираючись на індивідуальні особливості знаходять власні способи суб'єктивної в окремих видах діяльності й у життєдіяльності загалом. Процес формування особистості майбутнього фахівця зумовлюється синтезом можливостей, здібностей, активності студента і вимог професійної діяльності. На думку В. Бодрова, основний сенс змісту зазначеного підходу зводиться до наступних положень:

- «прояв особистості у професії», тобто у виборі і оволодінні професією, в задоволенні особистісних пізнавальних інтересів;

- «розвиток особистості в діяльності», що відбивається у формуванні професійно орієнтованих якостей людини (її особистісних рис), розширенні сфери пізнання навколишнього світу, розвитку форм і змісту предмета спілкування [2].

Ми погоджуємося з думкою Р. Вайноли, яка у процесі дослідження педагогічних засад особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки розглядає особистісний підхід як методологічний інструментарій, своєрідну сукупність концептуальних уявлень, психологічних і педагогічних технологій, метою яких є забезпечення більш глибокого, цілісного розуміння особистості й закономірностей особистісного розвитку, найважливішою умовою підвищення якості підготовки соціальних педагогів. Науковець наголошує на необхідності орієнтації практики викладання на застосування особистісно-орієнтованого підходу, при якому найважливішого значення набуває самоцінність того, хто навчається [3, с. 56]. Отже, метою професійної підготовки автора визначає створення умов для розвитку цілісної особистості фахівця високого рівня кваліфікації, розвитку особистісних якостей, орієнтованого на майбутню професійну діяльність і на потреби професійного самовдосконалення.

Проведений аналіз дозволяє зробити певні висновки про особистісно-орієнтований підхід до розуміння сутності соціальної компетентності:

- соціальну компетентність розуміємо і як інтегративну якість особистості, і як результат соціальної взаємодії;

- соціальна компетентність характеризується і як результат певної діяльності і як показник досягнень особистості в певному виді діяльності;

- сформована соціальна компетентність – це мета будь-якої формувальної програм, ядро процесу соціалізації;

- соціальна компетентність дозволяє особистості аналізувати повсякденну ситуацію, прогнозувати її розвиток, планувати різні варіанти поведінки інших людей, дає здатність співпрацювати, самостійно і відповідально діяти на основі зібраної і обробленої соціальної інформації.

Процес формування соціальної компетентності повинен враховувати специфіку умов реального життя сучасної людини, так як людина сьогодні має великі соціальні відносини і зв'язку, виконує складні соціальні дії, які повинні бути освоєні особистістю вже в період дорослішання.

Спираючись на дослідження Н. Іванцової, Т. Кудрявцева, А. Маркової та ін., зазначимо, що формування особистості професіонала характеризується внутрішньою суперечливістю процесів індивідуального соціального розвитку людини – нерівномірністю змін і гетерохронністю фаз розвитку, а також його залежністю від зміни різних видів діяльності на шляху оволодіння професією протягом коротких проміжків часу. Суб'єктивне засвоєння соціального досвіду в процесі формування соціальної компетентності йде складним і суперечливим шляхом, адже розгляд особистісного зростання в контексті підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей дає можливість визначення умов, що полегшують, сприяють прагненню людини до самовдосконалення.

Особистісно орієнтований підхід до формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей спрямовує виявлення особливостей студента– суб'єкта, що визнає самотність і самоцінність його досвіду, вибудовування педагогічної взаємодії на основі суб'єктного досвіду.

Провідними ідеями особистісно-орієнтованого підходу в контексті нашого дослідження є:

- розвиток індивідуальних здібностей студентів, максимальне розкриття особистості;

- засвоєння соціального досвіду розуміється як суто індивідуальна діяльність окремого студента;

- суб'єктність майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей розглядається як індивідуальне новоутворення, притаманне тільки йому;

- конструювання і реалізація процесу формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей здійснюється з урахуванням суб'єктного досвіду кожного;

- засвоєння соціально спрямованих знань з мети перетворюється на засіб розвитку студента, що враховує його можливості й індивідуально - значущі цінності.

Іншими словами, процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей не стільки задає вектор розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови. Тим самим істотно змінюється функція зазначеного процесу. Його завдання не планувати загальну, єдину і обов'язкову для всіх лінію індивідуально-особистісного розвитку, а допомагати кожному майбутньому фахівцю соціономічних спеціальностей з урахуванням наявного у нього досвіду пізнання вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистість. У цьому випадку вихідні моменти формування соціальної компетентності не реалізація його кінцевих цілей, а розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня і визначення педагогічних умов, необхідних для їх задоволення. Розвиток здібностей майбутнього фахівця – основне завдання особистісно-орієнтованої педагогіки, і напрямок розвитку будується не від навчання до навчання, а, навпаки, від студента до визначення педагогічних впливів, що сприяють його розвитку. На це повинен бути націлений весь освітній процес.

Суспільство здатне визначати пріоритети розвитку, певні загальні принципи сприйняття та інтерпретування картини світу, значущість тих чи тих

аспектів життя. Але й сама особистість виступає як сукупність внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні соціальні впливи. Отже, саме особистісно-орієнтований підхід є необхідною умовою побудови процесу професійної підготовки, який формує світоглядну позицію майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Список літератури

1. Тюльпа Т. М. Провідні фактори професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. 2020. Вип. 22. С. 78–87.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ 2001. – 511 с.
3. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : дис...д-ра пед. наук : спец. 13. 00. 04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ренате Хейкіївна Вайнола. – К. : 2006. – 542 с.

Фарход Габбарович Рахмонов

Преподаватель-исследователь

*В Каршинском государственном университете,
г. Карши, Узбекистан*

ЭЛЕКТРОННАЯ ПРЕЗЕНТАЦИЯ КАК ОБУЧАЮЩИЙ И КОНТРОЛИРУЮЩИЙ ИМИТАЦИОННЫЙ ВИРТУАЛЬНЫЙ ТРЕНАЖЁР

Farhod Gabbarovich Rakhmonov

Research teacher

*At Karshi State University,
Karshi, Uzbekistan*

ELECTRONIC PRESENTATION AS A TRAINING AND CONTROLLING SIMULATED VIRTUAL SIMULATOR

Аннотация.

В условиях глобальной информатизации в целях улучшения качества и обеспечения эффективности образования широко используются компьютерные технологии и имитационные виртуальные средства (в том числе тренажёры), создаваемые с помощью компьютерных технологий. В статье речь идёт о создании электронной презентации в качестве одного из имитационных виртуальных тренажёров по дисциплине “Строение, обслуживание и ремонт автомобиля” в средне специальных профессиональных образовательных учреждениях. Основное внимание уделяется когнитивной, функциональной и рефлексивной природе электронной презентации, подготовленной с помощью программы Microsoft Power Point, и условиям, которые необходимо соблюдать при ее подготовке.

Abstract.

In the context of global informatization, in order to improve the quality and ensure the effectiveness of education, computer technologies and virtual simulation tools (including simulators) created using computer technologies are widely used. The article deals with the creation of an electronic presentation as one of the simulation virtual simulators in the discipline “Building, maintenance and repair of a car” in secondary specialized vocational educational institutions. The main attention is paid to the cognitive, functional and reflective nature of the electronic presentation prepared using the Microsoft Power Point program, and the conditions that must be observed when preparing it.

Ключевые слова: презентация, электронная презентация, тренажёр, имитационный виртуальный тренажёр, программа Power Point.

Keywords: presentation, electronic presentation, simulator, virtual simulation simulator, Power Point program.

Быстрое развитие информационно-коммуникационных технологий создаёт условия использования их технических, функциональных и технологических возможностей, как во многих сферах, так и в системе образования. Формирование учебно-методического обеспечения с помощью информационно-коммуникационных технологий позволит сэкономить время, используемое для обучения учебных и специализированных дисциплин, предотвратить трату бумаги, оперативно находить необходимую учебную информацию, обобщать и анализировать имеющуюся информацию.

Современные средства обучения, используемые в учебных заведениях, обеспечивают организацию учебного процесса на основе технических, функциональных и технологических возможностей информационно-коммуникационных технологий. Особую роль среди таких инструментов играют имитационные виртуальные тренажёры.

Имитационные виртуальные тренажёры служат для выполнения таких задач, как изучение технологического процесса и средств управления им; отработка действий при работе технологического объекта; отработка действий при изменении условий работы; отработка навыков принятия правильных решений в аварийных ситуациях; проверка знаний обучаемых» [1].

Электронные учебные пособия, электронное учебно-методическое пособие, электронное методическое пособие, электронные презентации, электронные плакаты, онлайн-задания, электронные лаборатории, имитационные модели, компьютерные игры, онлайн-тесты, офлайн-тесты и другие средства дидактического характера являются имитационными виртуальными тренажёрами.

Имитационные виртуальные тренажёры по своей цели, задачам и сущности делятся на группу тренажёров, укрепляющих когнитивные знания, обеспечивающих формирование навыков и умений у учащихся, направляющих студентов работать самостоятельно (рефлексивные), оценивающих знание, навыки и умения учащихся.

Дидактические возможности электронной презентации, которая является одним из имитационных виртуальных тренажёров, определяются такими функциями, как передача теоретических знаний наглядным путём, передача текстовой информации в виртуальной форме, возможность перехода к предыдущим данным в случае необходимости, экономия времени, а также создание интерактивности между учителем и учащимися. Преимущество такого типа «презентаций заключается в том, что он позволяет загружать информацию по конкретным темам на мультимедийное устройство

(флэш-диск, CD, ноутбук) и просматривать ее снова и снова по необходимости» [4, 86].

Для обеспечения эффективности электронной презентации необходимо решить организационные и подготовительные вопросы. Они являются следующими: определение концепции (идеологии, цели); разработка структуры презентации; разработка дизайна презентации; обработка исходных материалов (сканирование, набор текстов, подбор графических материалов, оцифровка видео и т.п.); программирование интерфейса, а также поисковой системы [2].

При использовании электронной презентации в учебном процессе важно уделять внимание цели презентации. Ведь четкая цель является основой для правильного определения и положительного решения задач. Электронная презентация может быть использована для следующих целей [2]: актуализация знаний; сопровождение лекции, объяснение нового материала; закрепление знаний; обобщение и систематизация знаний.

В целях достижения эффективности в обучении дисциплины «Строение, обслуживание и ремонт автомобиля» в профессиональных колледжах постоянно используются электронные презентации, созданные с помощью программы Microsoft Power Point. В данном случае приводится пример создания и использования электронной презентации по теме «Классификация транспортных средств» [3, 6-9] по предмету «Строение, обслуживание и ремонт автомобиля».

При создании электронной презентации были учтены методические указания [4, 155-157], разработанные исследователем И. А. Эшмаматовым по идеям А. Беккулова. В этом основное внимание было уделено выбору оптимального количества слайдов в электронной презентации, положительному воздействию фона презентации на учащихся, неустойчивости фона, правильному выбору цветов, краткому, ясному и понятному изложению текстов, соответствию цвета текста с фоном электронной презентации, предотвращению трудностей в чтении текста, достаточной видимости текста в аудитории, передачу графических данных - информации в форме таблицы, чертежей, диаграмм, рисунков, нежели текстовой информации, четкому изображению штрихов таблицы, чертежа, диаграммы, рисунка, достаточную видимость размеров, четкому изложению показаний по выполнению задач для практических занятий, целесообразному использованию анимации в слайдах, оптимальному количеству анимации, а также на целесообразное использование гиперссылок.

Электронная таблица, созданная по теме «Классификация транспортных средств», имеет следующую структуру:

| | |
|--------------|---|
| Слайд 1 | Тема и информация о лекторе. |
| Слайд 1 | Учебный план и ключевые понятия. |
| Слайд 1 | Список использованной литературы в подготовке лекции. |
| Слайды 4-13 | Важные учебные материалы по теме |
| Слайд 4 | Сущность понятия “автомобиль” |
| Слайд 5 | Классификация транспортных средств |
| Слайд 6 | Сущность понятий “легковой автомобиль” и “автобус” |
| Слайд 7 | Основные классы легковых автомобилей |
| Слайд 8 | Основные классы автобусов |
| Слайд 9 | Основные классы грузовых автомобилей |
| Слайд 10 | Структура прицепов |
| Слайд 11 | Нумерация и маркировка транспортных средств |
| Слайд 12 | Нумерация легковых автомобилей и автобусов |
| Слайд 13 | Нумерация грузовых автомобилей |
| Слайд 14 | Контрольные вопросы |
| Слайды 15-21 | Тестовые задания |
| Слайд 22 | Конец презентации |

В электронную презентацию были размещены графические учебные материалы. В учебном пособии для профессиональных колледжей по предмету “Строение, обслуживание и ремонт автомобиля” [3, 6] приводится информация о классификации транспортных

средств. При подготовке презентации эта информация была преобразована в графический формат следующим образом (Рисунок 1):

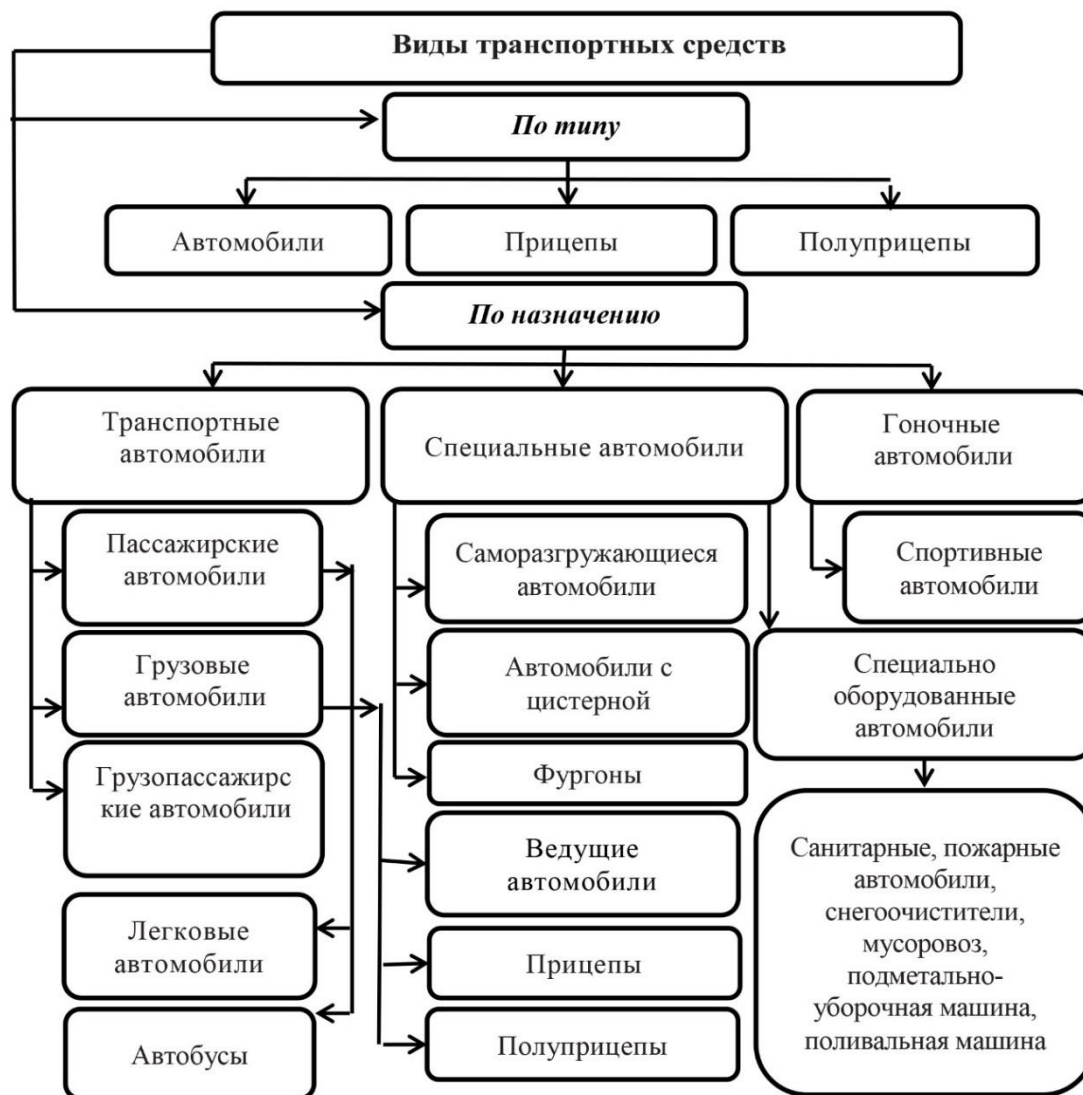


Рисунок 1. Классификация транспортных средств

В электронную презентацию включены рисунки (Рисунки 2-5), рассказывающие о разнице легкового автомобиля и автобуса, а также о классах

легковых автомобилей по объему работы цилиндров двигателя, классах автобусов по длине габаритов и грузовых автомобилей по грузоподъемности:

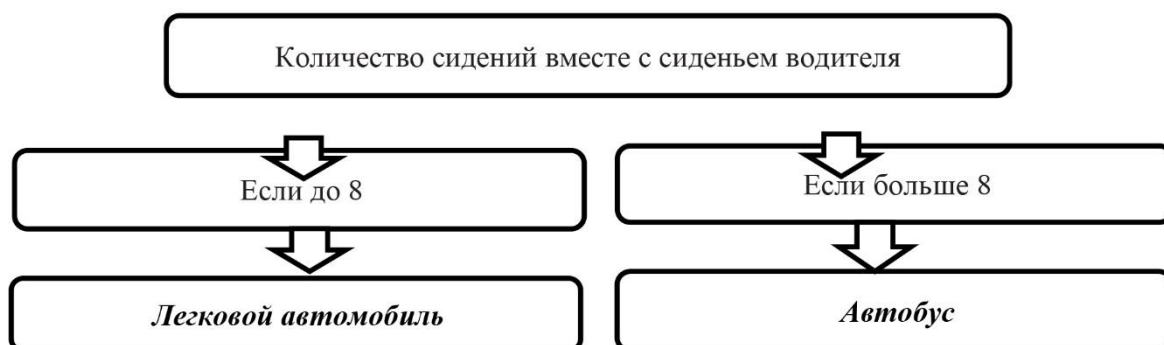


Рисунок 2. Сущность понятий легковой автомобиль и автобус



Рисунок 3. Основные классы легковых автомобилей по объему работы цилиндров двигателя

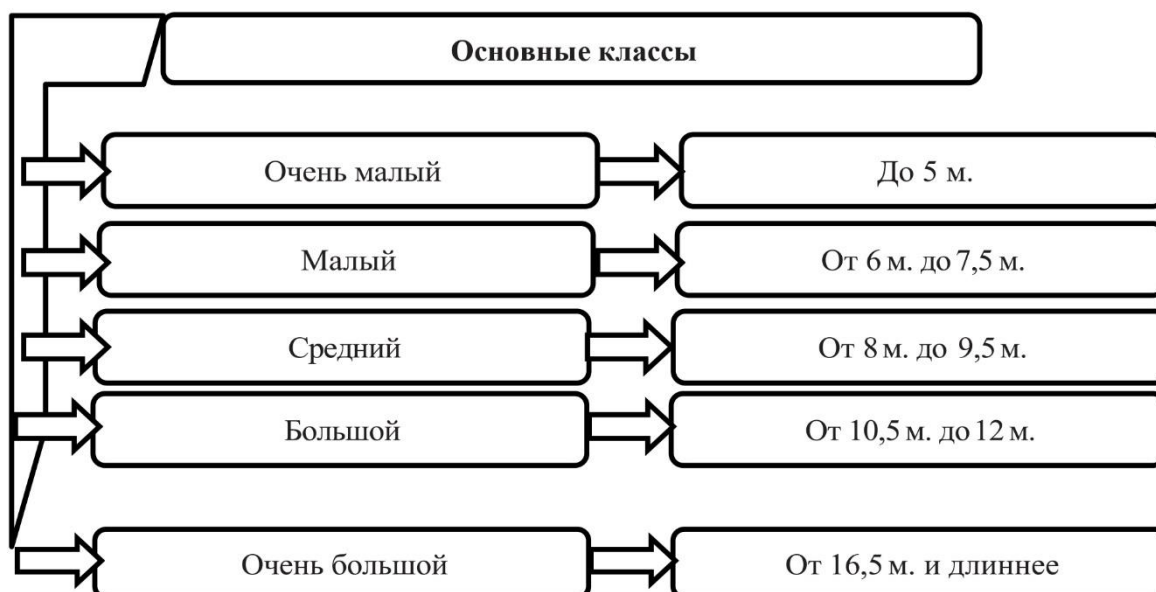


Рисунок 4. Классы автобусов по длине габаритов



Рисунок 5. Классы автомобилей по грузоподъемности

Сегодня в современных учебных литературах требуется представлять образовательную информацию не только в картинках, но и в графиках, таблицах и диаграммах. Следовательно, они помогают систематически воспринимать и легче усваивать информацию. Поэтому, в электронной презентации

использованы таблицы (Таблицы 1-4), приведенные в учебном пособии для профессиональных колледжей по предмету “Строение, обслуживание и ремонт автомобиля” [3, 9]:

Таблица-1.

Нумерация и маркировка автомобилей

| “ВАЗ-2106” (“ВАЗ-21063”) | “КамАЗ-5320” |
|--|--|
| <p>“ВАЗ” – «Волжский автомобильный завод»;</p> <p>2 – класс автомобиля (рабочий объем установленного двигателя – 1,2-2,0 литров);</p> <p>1 — легковой автомобиль;</p> <p>06 – порядковый номер модели автомобиля;</p> <p>3 – порядковый номер модификации (т.е. эта модель является модификацией “ВАЗ-2106”)</p> | <p>“КамАЗ” — Камский автомобильный завод;</p> <p>5 — класс автомобиля (полный вес 15-20 тонн);</p> <p>3 – бортовой автомобиль,</p> <p>20 – модель автомобиля</p> |

Таблица-2.

Нумерация автомобилей и автобусов

| Легковые автомобили | | | | | |
|--------------------------------|--------|---------|---------|------------|-------------|
| Рабочий объем двигателя (литр) | до 1,5 | 1,3-1,8 | 1,9-3,5 | больше 3,5 | |
| Нумерация | 11 | 21 | 31 | 41 | |
| Автобусы | | | | | |
| Длина (м) | до 5 | 6-7,5 | 8-9,5 | 10,5-12 | больше 16,5 |
| Нумерация | 22 | 32 | 42 | 52 | 62 |

Таблица-3.

Нумерация грузовых автомобилей

| Полный вес (т) | до 1,2 | 1,3-2 | 2,1-8 | 9-14 | 15-20 | 21-40 | больше 40 |
|------------------|--------|-------|-------|------|-------|-------|-----------|
| Бортовые | 13 | 23 | 33 | 43 | 53 | 63 | 73 |
| Седельные тягачи | 14 | 24 | 34 | 44 | 54 | 64 | 74 |
| Самосвалы | 15 | 25 | 35 | 45 | 55 | 65 | 75 |
| Пистерны | 16 | 26 | 36 | 46 | 56 | 66 | 76 |
| Фургоны | 17 | 27 | 37 | 47 | 57 | 67 | 77 |
| Специальные | 19 | 29 | 39 | 49 | 59 | 69 | 79 |

В электронную таблицу также включены контрольные вопросы и тестовые задания (12 тестовых вопросов) для определения начального уровня полученных знаний учащихся. Знания студентов были определены с помощью следующих вопросов:

1. На какие виды делятся транспортные средства?
2. На какие классы делятся легковые автомобили по рабочему объёму цилиндров двигателя?
3. Какие существуют классы автомобилей по длине габаритов?
4. Какие существуют классы грузовых автомобилей по грузоподъёмности?
5. Читайте модель “ВАЗ-2106” (“ВАЗ-21063”).
6. Читайте модель “КамАЗ-5320”.
7. Как нумеруются автомобили и автобусы?
8. Как нумеруются грузовые автомобили?

Таким образом, в условиях глобальной информатизации для повышения качества и эффективности образования эффективно используются компьютерные технологии и имитационные виртуальные средства (в том числе, тренажёры), созданные с помощью компьютерных технологий. Одним из имитационных виртуальных тренажёров является элек-

тронная презентация. Созданная с помощью программы Microsoft Power Point электронная презентация имеет когнитивный, функциональный и рефлексивный характер. Чтобы достичь желаемого результата в учебном процессе, необходимо соблюдать условия создания электронной презентации.

Использованная литература:

1. Абрамов А.Е. Использование тренажёров при подготовке инженерных кадров // <http://technology.snauka.ru/2014/10/4565>.
2. Аверина С.А. Электронные презентации как средства эффективности обучения на уроках литературы // <http://econf.rae.ru/article/7545>.
3. “Автомобилинг тузилиши, техник хизмат кўрсатиш ва таъмирлаш” / Касб-хунар коллежлари учун ўқув кўлл. 2-нашри. Проф. О.У.Салимов тахрири остида. – Тошкент: “Ilm-ziyo”, 2013. – 6-9-б.
4. Эшмаматов И.А. Замонавий ахборот технологиялари муҳитида педагогларнинг ахборот-коммуникатив компетентлигини ривожлантириш: пед.фанл. бўйича PhD ... дисс. – Самарқанд: 2018. – 175-б.

© Фарход Габбарович Рахмонов, 2020

УДК: 378.046.4

Рассохин Алексей Альбертович

*Студент 1 курса, магистерская программа «Управление в образовании»
ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова»
г. Архангельск.*

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11363](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11363)

ТЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В РОССИИ: ОБЗОР СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ К НАЧАЛУ 2020 ГОДА

Rassokhin Alexey Albertovich

TUTOR SUPPORT IN RUSSIA: REVIEW OF THE STATE OF DEVELOPMENT BY THE BEGINNING OF 2020.

Аннотация

В статье приведено представление о состоянии тьюторства, тьюторского сопровождения, представлен анализ состояния развития тьюторства в России к началу 2020 года.

Abstract

The article gives an idea of the state of tutoring, tutor support, and provides an analysis of the state of development of tutoring in Russia by the beginning of 2020.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, состояние тьюторского сопровождения в России, развитие тьюторства.

Key words: tutor, tutor support, state of tutor support in Russia, development of tutoring.

Возникновение тьюторства обусловлено потребностью и наличием необходимых условий для перехода к образовательным программам, основными характеристиками которых являются индивидуализация и вариативность. Часто тьюторство применяется в общеобразовательных школах, лицеях, учреждениях, специализирующихся на дополнительном образовании, высокая применимость тьюторского сопровождения отмечается в системе повышения квалификации. Педагогиче-

ская деятельность, характеризующаяся индивидуализацией образования, с элементами поиска и последующего развития мотивов, и образовательных интересов сопровождаемого, а также с элементами выявления ресурсов образовательного характера, с целью создания индивидуальной программы образования носит название – тьюторское сопровождение.

Современное положение тьюторства в России находится на стадии развития и совершенствования с элементами дополнения. Должность «тьютор»

была закреплена в списке возможных должностей для работников общего, высшего, дополнительного образования Приказами Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации № 216-н и 217-н, от 05.06.2008, а также стоит отметить Приказ Министерства здравоохранения и социального развития от 26.08.2010 года за номер 761н, который утвердил ЕКСД с разделом «Квалификационные характеристики должностей работников образования, что позволило включить должность «тьютор» в реестр, а значит появилась возможность вводить данную должность в штатное расписание образовательных организаций.

Стоит отметить и более современный приказ от 10.01.2017 года за номером 10н: «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания», в котором к наименованию должности «тьютор» определен ряд требований таких как: требования к образованию, обучению, условиям допуска к деятельности, списку требуемых знаний, умений для реализации трудовых функций. Тем самым был совершен главный, на данный момент, толчок на пути развития тьюторства в России.

К началу 2020 года себя успешно реализует Межрегиональная Тьюторская ассоциация, с отделениями в различных регионах страны, к примеру: Москва и Московская область, Новосибирская область, Санкт-Петербург, Томская область, Иркутская область и некоторые другие. Межрегиональная Тьюторская Ассоциация занимается сетевыми проектами, координацией новостей и всей необходимой информацией, касающейся развития тьюторства на территории России.

Отметим, что квалификацию «тьютор» можно сейчас освоить в Одинцовском гуманитарном университете, Московском педагогическом государственном университете, в Московском социально-

педагогическом институте, а также в некоторых других.

Что касается реализации тьюторских программ, то следует отметить местное внедрение данных программ, отметим местное развитие и внедрение профессии тьютора. Разрабатываются и внедряются различные модели, в том числе и под конкретные образовательные организации, таким примером является модель, направленная на индивидуализацию тьюторского сопровождения с опорой на ФГОС, которая разработана для одной из некоторых школ Иркутска.

Следует сказать, что постоянно ведется работа по развитию и улучшению теоретической базы, направленной на сохранение и организацию тьюторской деятельности, как в общем, высшем, так и в дополнительном образовании. Подводя итог подчеркнем, что тьюторское сопровождение на данный момент находится на этапе развития, с применением наработанного опыта, является весьма перспективным направлением деятельности, поддерживается государством и носит узаконенный характер.

Список литературы.

1 Академик. [Электронный ресурс]: педагогический терминологический словарь, – Режим доступа: https://pedagogical_dictionary.academic.ru, свободный (Дата обращения 23.01.2020).

2 КонсультантПлюс студенту и преподавателю. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/edu/student/download_books/

3 Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10.01.2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания».

4 Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ

УДК: 378.046.4

Рассохин Алексей Альбертович

Студент 1 курса

Магистерская программа «Управление в образовании» ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова» г. Архангельск.

[DOI: 10.24411/2520-6990-2020-11364](https://doi.org/10.24411/2520-6990-2020-11364)

К ВОПРОСУ О РОЛИ НАСТАВНИКА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА

Rassokhin Alexey Albertovich

TO THE QUESTION OF THE ROLE OF THE PROFESSIONAL TUTOR IN THE PROCESS OF ADAPTATION OF THE YOUNG TEACHER.

Аннотация

В данной статье производится обзор важности деятельности наставника – тьютора, его роль в процессе адаптации молодого педагога к современным условиям, в которых он оказывается и к требованиям, которые предъявляют к нему в его профессиональной деятельности.

Abstract

This article provides an overview of the importance of the activities of a mentor – tutor, his role in the process of adaptation of a young teacher to modern conditions in which he finds himself and to the requirements that are imposed on him in his professional activity.

Ключевые слова: молодой специалист, тьютор, наставничество, сопровождение, процесс адаптации молодого педагога.

Key words: young specialist, tutor, mentoring, support, process of adaptation of a young teacher.

Статистические данные говорят о том, что лишь 70% абитуриентов, выбравших педагогические специальности доведут обучения до логического завершения, и лишь 50% квалифицированных специалистов продолжат свой трудовой путь в школе. На данный момент известно, что примерно в среднем 13% педагогов в школах – это молодые специалисты. Каждый, наверное, может задать вопросы: как сохранить и увеличить данный показатель?

Одним из решений может стать оказание поддержки молодому специалисту на этапе адаптации к новым условиям, реализовать данное решение позволяет наставничество.

А.С. Батышев говорил, что с самого начала в жизни человека имеются наставники, это важная, неотъемлемая часть социализации, личностного развития человека, адаптации к тем или иным условиям. Данный процесс заключается в поддержке и передаче опыта от старшего поколения к младшему.

Изучением вопросов наставничества, сопровождения молодого специалиста на этапе адаптации в школе занимались такие ученые как О.Е. Лебедева, В.А. Сухомлинский, Н.В. Немова. Все они говорили о необходимости наставнической деятельности в школе. Какова роль наставника в адаптации молодого специалиста? Ответить на данный вопрос двумя или несколькими словами невозможно, поскольку роль наставника в адаптации молодых специалистов крайне важна и велика.

Перед наставником, или как модно сейчас говорить – тьютором, стоит важная задача – оказать содействие молодому педагогу в реализации его потенциала, в развитии коммуникативных навыков, возможно управленческих навыков, а также в реализации личного творческого таланта. Суще-

ствует еще ряд подзадач, которые являются составляющими одной задачи – помочь адаптироваться молодому специалисту в новых условиях.

Приходя в новый для себя коллектив, молодой педагог столкнется с рядом трудностей, это и процесс вхождения в сплоченный уже коллектив, различия во взглядах на сущность преподавания, отсюда вытекает еще одна задача для роли наставника – нивелировать все «подводные камни» процесса вхождения в новый для молодого педагога коллектив.

Макаренко Антон Семенович считал, что не так важно насколько человек был успешен на учебной скамье, важно то, готов ли он учиться на опыте личного и других людей. Действительно, при сопровождении молодого специалиста в школе передача педагогического и возможно в какой-то мере жизненного опыта позволит обойти ряд трудностей, встающих перед педагогом, который оказывается в новой для себя роли. А роль наставника заключена в максимальной поддержке, мотивации желания развиваться, в индивидуальном подходе к каждому сопровождаемому.

Важно отметить, что опыт часто складывается из анализа ошибок, наставник поможет молодому педагогу проанализировать ошибки, которые были допущены другими молодыми специалистами, личные ошибки тьюторируемого, что в итоге выльется в опыт, который позволит пройти процесс адаптации молодому специалисту в школе, что породит возможность продолжить трудовую деятельность педагога, которая чаще всего является призванием, а не навязанным желанием быть учителем.

Список литературы.

1. Боташев, А.С. Педагогическая система наставника в трудовом коллективе. М. Высш. шк, 1985. – 267 с.
2. Недвецкая, М. Н. Кто поможет молодому педагогу? / Недвецкая М. Н. – М.: 2005. – 55 с

УДК 371

Ярослава Сергеевна Григорьева
студентка Санкт-Петербургской академии Следственного Комитета
Факультет правового обеспечения национальной безопасности Санкт-Петербургской академии
Следственного Комитета
Научный руководитель: **Максим Алексеевич Рогожников**
кандидат педагогических наук Санкт-Петербургской академии Следственного Комитета

НЕТИПИЧНЫЕ ПРИЧИНЫ ПОЯВЛЕНИЯ НЕПРАВИЛЬНОЙ ОСАНКИ

Yaroslava Sergeevna Grigorieva

student of the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

Faculty of Legal Support for National Security

of the St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

Scientific adviser: Maxim Alekseevich Rogozhnikov

Candidate of Pedagogical Sciences, St. Petersburg Academy of the Investigative Committee

ATYPICAL CAUSES OF INCORRECT POSTURE

Аннотация:

Сложно вообразить, но такие мелочи, как неправильное положение головы, сделавшееся для человека привычным, может привести к серьёзным анатомическим изменениям всего скелета. Актуальность: науке известно, что с 20 лет позвоночник начинает стареть и важно поддерживать каркас нашего организма здоровым, чтобы он дольше поддерживал нас.

Цель исследования: мотивировать обучающихся к занятию спортом для долголетия и хорошего самочувствия.

Abstract:

It is difficult to imagine, but such trifles as the incorrect position of the head, which has become habitual for a person, can lead to serious anatomical changes in the entire skeleton. Relevance: science knows that from the age of 20, the spine begins to age and it is important to maintain the frame of our body healthy, so that it supports us longer. The purpose of the study: to motivate students to engage in sports for longevity and well-being.

Ключевые слова: *позвоночник, осанка, мышцы, психофизика, зажимы.*

Key words: *spine, posture, muscle, disorders, muscles, disorders, psychophysics.*

Осанка, согласно определению данному в медицинских источниках, это привычное положение тела человека, а правильная осанка – умение без особых усилий держать свое тело в вертикальном положении, а также во время ходьбы, бега). Правильная осанка во многих культурах считается одним из главных критериев, по которым оценивается привлекательность человека. Когда человек держит спину ровно, его фигура кажется более гармоничной и пропорциональной.

Появление нарушений осанки наблюдаются не только в детском, но и во взрослом возрасте, а значит утверждать, что врождённая слабость мышечного корсета - ведущий фактор, влияющий на возникновение нарушений осанки, неверно. Немаловажный фактор – проблемы с мышечной координацией, асимметрия мышц, потеря приобретённого в детстве навыка рациональной осанки. В подростковом возрасте и далее осанка в значительной степени зависит от положения позвоночника [6, с. 67].

Ещё одной причиной «искривления спины» служат естественные механизмы защиты, оборонительная реакция в ответ на стресс. Все мы помним позу из йоги «злая кошка» и самих шипящих кошек с точно так же поднятой вверх спиной. На уровне рефлексов животные защищают наиболее уязвимые зоны тела: голову, живот, область сердца. Опущенная вниз голова закрывает горло, спина поднимаясь, отодвигает от врага живот со своими внутренними органами. Имеет место проявление безусловных рефлексов.

Человеческая психика устроена намного сложнее, чем у животных, у нас есть долговременная память, высшие чувства. Но ситуации, порождающие отрицательные эмоции, провоцируют «уход» и «защиту», и мы как братья наши меньшие, принимаем оборонительную позицию.

Организм не понимает реальному ли мы нападению подвергнуты или сильно эмоционально напряжены в данный момент. И даже когда стресс проходит, мы всё равно остаёмся во власти тревожных мыслей, которые не дают расслабиться ни телу, ни душе. Неправильное положение плеч и головы закрепляется и создаёт предпосылки для прогрессирования искривления позвоночника. При современном быстром образе жизни, насыщенном негативными эмоциональными событиями, не наступает подлинного расслабления. Стресс накапливается в виде напряжения мышечных групп.

При долговременном или интенсивном воздействии стресс тормозит или видоизменяет нормальное течение процессов адаптации и некоторые мышцы укорачиваются. Самим человеком это, как правило, не осознаётся, мышцы не понимают, что им необходимо расслабление. Но при этом человек двигается, ему всё равно нужны скоординированные сложные движения и тело, не имея возможности разрядить напряжение, чтобы компенсировать утрату функций ставит новые зажимы, что постепенно приводит к деформированию позвоночника [7, с. 3].

В других случаях деформация происходит из-за упора на одну половину тела в зависимости от ведущей руки. В частности, у студентов, которые разворачивают не только тетрадь для удобства письма, но и корпус.

Необходимо отметить, за границей давно вывели тезис о том, что нарушения осанки наиболее эффективно корректируются упражнениями и техниками, формирующими стереотип рациональной осанки, который впоследствии переносится усилиями человека на повседневную деятельность, что нужнее, чем правильное положение спины только во время занятия. Важно формировать мышечный стереотип рациональной осанки.

В двадцатом веке Александром Матиасом была разработана особая техника Александром Матиасом. Она нужна для исправления привычных в повседневности поз тела и близка к техникам актерского мастерства. Матиас был юным даровитым актером из Сиднея, но однажды он почувствовал, что теряет голос. Он ни на кого не надеялся и в поисках ответа обратился к собственному отражению, часами наблюдал за собой и обнаружил странные движения шеи и головы. Позже он понял, что от первичного положения шеи и головы зависит и положение всего тела. Неестественные движения создают ненужное напряжение в области спины. Александр писал: "Пытаясь улучшить функции моего органа речи и прибегая при этом к различным методам, я обнаружил, что определенное положение головы и шеи по отношению к туловищу... осуществляет контроль над организмом в целом". (У. Барлоу 1995).

Главным этапом в технике Александра является снятие «мышечных зажимов» и изменение двигательных стереотипов. Далее человеку необходимо запомнить ощущения в мышцах при правильном положении частей тела и стараться их повторять и включать в свою жизнь.

А что же восток? Там успешно решают проблему неправильной осанки, так как в их основе также лежит формирование навыка осанки, а не силовой тренинг мышц спины. В Китае распространена гимнастика Тайчи, которая представляет собой ряд взаимосвязанных комплексов психофизической тренировки, сочетающая в себе статические и динамические упражнения и дыхательные гимнастики, с одновременной релаксацией и концентрацией внимания. При выполнении движений Тайчи, занимающиеся должны держать голову прямо, не опускать, не запрокидывать, не наклонять в сторону. Основопологающее в гимнастике Тайчи – движение, направленное вверх, надо обязательно тянуться макушкой к солнышку, а спина должна быть максимально-выпрямленной, но без неестественных прогибов, живот подобран. Самое главное – не доводить мышцы до чрезмерного напряжения, тело должно быть расслаблено, насколько это возможно. Шаги могут быть простыми или усложненными, но уверенными и грациозными, как поступь кошки [1, с. 56].

УДК 371

*Богатырь Андрей Олегович,
студент 2 курса магистратуры напр. «Менеджмент» БФУ им. И. Канта, г. Калининград*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОПЫТА НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВЕ

*Bogatyr Andrey Olegovich,
2nd year master's student e.g. "Management" of BFU. I. Kanta, Kaliningrad*

THE TRANSFORMATION OF THE EXPERIENCE OF MENTORING IN ENTREPRENEURSHIP

Аннотация:

В статье рассматриваются понятия наставничества и его применения в передаче предпринимательского опыта и его формы как инструмента в предпринимательском образовании. Трансформация опыта наставничества в передаче и формирование бизнес практик и компетенций.

Согласно многим исследованиям, гимнастика Тайчи положительно влияет на осанку.

Хотелось бы завершить свою работу небольшим экспериментом: предлагаю подойти к зеркалу и постараться выпрямиться, лучше делать это с другом. Либо с тем, кто сутулится, либо кто привык держать спину ровно, в зависимости от вашей осанки. Голова над плечами, плечи развернуты, живот втянут... Или встаньте у стены: пятки, крестцовый отдел позвоночника, лопатки и затылок прижмите к стене, сохраняя физиологические лордозы. Засаеваем время [2, с. 135].

Большое количество людей испытывает дискомфорт, не простоя в таком положении и трёх минут. Мы расположили все части тела правильно, и энергии на его поддержание должно уходить немного. Но спина и шея утомляются. Почему? Потому что у мышц тоже есть память и они стараются вернуть нашему телу привычное ему положение. А дальше нужно действовать как Уилл Смит в «Людах в Чёрном» постепенно жать на вспышку и ждать пока сотрётся память, чтобы наполнить её новыми мышечными стереотипами.

Список литературы:

1. Келеман Стенли. Анатомия эмоций: перевод с англ. Москва, 1989. – 161 с.
2. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. Москва: Медицина, 1975. 448 с.
3. Даниленко М.В., Артемьева Е.М. Коррекция нарушений осанки у детей школьного возраста// Медицина: теория и практика, 2019 – с. 12-17
4. Кошелева Л.П. Правильная осанка – залог здоровья человека// Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2014. – № 12-2. – С. 215-217
5. Барлоу У. Техника Александра: Осанка // Будь здоров!. 1995. N 9. с. 66-71.
- Красикова И.К.: Осанка: Воспитание правильной осанки. Лечение нарушений осанки// Издательство: Корона-Принт, 2018, с.176
6. Новак А.П., Хворостова А.В. Профилактика нарушений осанки у детей//журнал «Главный врач Юга России» – 2017, с.7

Abstract:

The article deals with the concept of mentoring and its application in the transfer of entrepreneurial experience and its form as a tool in entrepreneurial education. Transformation of mentoring experience in the transfer and formation of business practices and competencies.

Ключевые слова: наставничество, предпринимательство, адаптация, корпоративная культура, вовлеченность, передача знаний, вовлеченность, компетенции, знания, навыки.

Keywords: mentoring, entrepreneurship, adaptation, corporate culture, involvement, knowledge transfer, involvement, competence, knowledge, skills.

Наставничество является одним из самых древних и стабильных инструментов для передачи знания и опыта от старшего к младшему. Это дефиниция не только возрасте, но и в самом накопленным жизненным и профессиональным опыте.

Основа для Наставничества - Наставник опытный человек, который приносит новые знания в отношениях, чтобы поддержать развитие подопечного. Поэтому подопечный человек с меньшим опытом, который поддерживается наставником в развитии — это роль играет центральную роль в весь процесс наставничества.

В эпоху изменений обновляются не только понятия и представления руководителей о бизнесе, изменяются и методы работы, некоторые теряют свою эффективность, а на первый план выходят инструменты, которые раньше если и применялись, то неосознанно, без весомого академического и опытного обоснования одним из этих методов является наставничество. [1]

В современном мире наставник описывает человека с какими-то определенными качествами, эксперта, который курирует и тренирует более молодого человека. Юный протеже пользуется услугами руководителя Поддержки наставника. Наставничество отличается от других соответствующих форм дискретной поддержки, таких как преподавание и обучение; В случае наставничества, наставник ставит интересы подопечных как полный приоритет, а не как часть набора приоритетов.

Трансформация института наставничества обусловлена рядом объективных обстоятельств:

1. Произошло расширение сфер деятельности, в которых востребовано наставничество. В настоящее время институт наставничества изучается в сферах государственной службы, высшей школы, науки.

2. Исследования взаимодействия наставника с начинающим специалистом нацелены на аспект межличностного и ситуационного влияния. Произошла универсализация рассмотрения функции адаптации: она понимается как введение работника в субкультуру профессионального сообщества.

3. В период адаптации перед молодым специалистом стоят более углубленные задачи уточнения, детализации технологических сторон деятельности, социально-психологические задачи по освоению системы профессиональных отношений и задачи по адекватному определению собственных профессиональных возможностей [2].

Что-же сейчас происходит с практиками наставничества и где они реализуются? Основные

модели наставничества, что в настоящее время применяются в российских компаниях и некоммерческих организациях реализуется следующими моделями:

Традиционное наставничество. Наставник — это успешный опытный профессионал, что работает новым сотрудником/подопечным, который не имеет соответствующих навыков и опыта. Он работает с подопечным с целью передачи своего опыта и компетенций и выстраивания дальнейшего карьерного пути в организации. Основными преимуществами этой модели будут:

1. Наставник передает свой опыт и технические знания, правила и традиции отношений в организации, дает конструктивную обратную связь и советы, как достичь успеха;

2. Наставник имеет возможность понять и оценить, насколько его подопечный способен к дальнейшему профессиональному развитию;

3. Подопечный легче и быстрее осваивает новые функции, роли, корпоративные ценности и традиции.

Партнерское наставничество. В этой модели наставник и подопечный равны по опыту и профессиональным компетенциям, но наставник имеет больший опыт в предметной области, в которой предстоит работать подопечному. Основными преимуществами этой модели будут:

1. Эффективный наставник слушает, собирает информацию, обеспечивает честную и конструктивную обратную связь, создает видение перемен и мотивирует партнера к действиям;

2. Наставник помогает партнеру отслеживать прогресс в достижении конкретных карьерных целей. [3]

Групповое наставничество. Модель, при которой один наставник работает с группой подопечных одновременно. Основными преимуществами этой модели:

1. Общение между наставником и группой обучающихся происходит периодически несколько раз в месяц.

2. Хорошо сочетается с другими моделями наставничества.

3. Одновременно может работать несколько наставников, предлагают совместно построить образовательную траекторию.

Флеш - наставничество. Это новая концепция наставничества, сущность которой состоит в том, что сотрудники-будущие наставники, участвуют в короткой встрече (не более часа) с потенциальными подопечными. Основными преимуществами этой модели:

1. Подопечные наставников довольно быстро учатся у более опытных коллег и обращаются к ним за советом.

2. Работа происходит (общение наставника и подопечного) в довольно короткие сроки, чаще всего не более пары часов.

Создание и выбор подходящей программы наставничества является сложным, но важным решением для современной организации. Из перечисленных моделей мы видим, что каждая модель может применяться и для передачи предпринимательских компетенций и опыта.

Обучение является неотъемлемой частью успешного бизнеса и наставничество является эффективным инструментом, с помощью которых предприниматели имеют возможность учиться на опыте других. поддержать это заявление, основываясь на своих выводах, что умение учиться на ошибках, имеет решающее значение для успешного ведения бизнеса.

Обсуждения с наставниками также может помочь предпринимателям прояснить их видение, которое включает в себя реорганизацию своих знаний и опыта. Часто возникает ситуация, в которой предприниматели не страдают от недостатка идей, но они не могут выбрать те, которые соответствуют лучшим с их целями. Наставник может помочь в этой ситуации, чтобы выбрать правильный путь или даже показать совершенно новый, ранее упускается подопечный. [4]

Заключение.

Обучение является неотъемлемой частью успешного бизнеса и наставничество является эффективным инструментом, с помощью которых предприниматели имеют возможность учиться на опыте других. поддержать это заявление, основываясь на своих выводах, что умение учиться на ошибках, имеет решающее значение для успешного ведения бизнеса.

Список литературы:

1. Долгая Ангелина Алексеевна Развитие вовлеченности персонала методами горизонтального управления // Вестник ГУУ. 2017. №9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-vovlechenosti-personala-metodami-gorizontalnogo-upravleniya> (дата обращения: 10.12.2019)

2. Грязнова Е.Р.. "Трансформация института наставничества: объективная реальность и мифы" Профессиональная ориентация, no. 1, 2018, pp. 39-43.

3. М. В. Селиверстова, and Д. А. Беляева. "Сравнительный анализ моделей наставничества в современных условиях" Международный журнал гуманитарных и естественных наук, no. 3-2, 2019, pp. 110-116. doi:10.24411/2500-1000-2019-10671

4. TIKLOVA, K. and HOLIENKA, M. (2016) Mentoring and entrepreneurship. Comenius Management Review. 10 (1), p. 33-43.

Умарова Сабина Ибрагимовна

Магистр испанской филологии

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,

факультет маркетинга,

кафедра иностранных языков №1

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Umarova Sabina Ibragimova

Master of Spanish Philology

Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov,

Faculty of marketing,

Department of foreign languages №1

THE NEED TO DEVELOP COMMUNICATIVE AND INTERCULTURAL COMPETENCIES WHEN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация:

Статья посвящена необходимости развития коммуникативных и межкультурных компетенций. В данной статье рассматриваются составные компоненты коммуникативных компетенций и их роли в речевом взаимодействии в иностранной среде, а также важность понимания межкультурного аспекта для успешного общения с другой культурой.

Abstract:

The Article is devoted to the need to develop communicative and intercultural competencies. This article discusses the components of communicative competencies and their role in speech interaction in a foreign environment, as well as the importance of understanding the intercultural aspect for successful communication with another culture.

Ключевые слова: *компетенции, компетентность, коммуникативная компетентность, межкультурная коммуникация.*

Keywords: *competence, competence, communicative competence, intercultural communication.*

Быстро меняющееся общество сегодня требует от специалистов владение множеством навыков (компетенций) для большей конкурентоспособности на трудовом рынке. Формирование компетенций у учащихся одна из составляющих процесса обучения. Само слово компетенция означает соответствие определенным требованиям в определенных сферах деятельности, обладание нужными способностями и знаниями для достижения необходимых результатов. Знание иностранного языка сегодня важная составляющая конкурентоспособности, умение находить информацию на языке, понимать материал в оригинале, повышают компетентность в работе.

Также необходимо различать другое понятие компетентность, которое обозначает комплекс компетенций [1, 2].

Среди компетентных подходов к обучению существует несколько классификаций: общекультурная, учебно-познавательная, коммуникативная, информационная, социально-трудовая. Для изучающих иностранный язык важно развить коммуникативную компетенцию. Иноязычная профессиональная компетенция выражает умение воспроизводить свою речевую деятельность в соответствии с ситуацией [2, 3].

Сама коммуникативная компетенция включает в себя также следующие составляющие [3, 33]:

- Языковой (лексика, фонетика и грамматика);
- Речевой (устная и письменная речь);
- Социокультурный (умение взаимодействовать с иностранной культурой);
- Компенсаторная (умение преодолевать речевые сложности).

Все эти компоненты важны для успешного взаимодействия и достижения необходимого результата.

Однако для успешного взаимодействия в иностранном обществе одних только коммуникативных навыков недостаточно, необходимо также развивать еще и межкультурные навыки общения. Представители различных культур в межкультурной коммуникации исходят из особенностей своих

традиций, ценностей и норм. В связи с этим обучение иностранному языку должно быть совместно с социально культурным окружением. Знание и понимание культуры изучаемого не менее важно, чем сам язык [4,2].

В связи с разницей менталитетов преподаватель иностранных языков должен уделять внимание культурной составляющей, создавая различные возможные ситуации для учащихся, которые возможны для данной культуры для приобретения необходимых навыков для успешного общения с другой культурой. Знание этих аспектов помогает избежать нежелательных ошибок и недопонимания.

Следует затрагивать в обучении такие культурные аспекты как правила этикета, невербальные выражения (жесты, мимика), культуру общения. Так в различных культурах один и тот же жест может иметь разное значение, неуместное использование может привести к нежелательной конфликтной ситуации. В связи с чем приобретает большую важность умение правильно распознавать все эти аспекты, так как они являются частью знания иностранного языка.

Обучение межкультурным и коммуникативным компетенциям должно идти неразрывно с изучением самого языка. Без этих навыков учащийся может встретить языковые барьеры, которые препятствуют продуктивному общению в иностранной среде. Преодоление этих барьеров важная составляющая в процессе обучения иностранным языкам.

Список литературы:

1. Мишенева Ю. И. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам // Концепт – 2014.
2. Измайлова А. Г. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов // Санкт-Петербург – 2002.
3. Мильруд, Р. П. Компетентность в изучении языка / Иностранные языки в школе.// - 2004. - N 7. - С. . 30 – 36
4. Маллямова Э. Н. Межкультурный аспект коммуникации при обучении иностранным языкам // Вестник Кузбасского государственного технического университета – 2011.

Умарова Сабина Ибрагимовна

Магистр испанской филологии

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова,

факультет маркетинга,

кафедра иностранных языков №1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Umarova Sabina Ibragimova

Master of Spanish Philology

Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov,

Faculty of marketing,

Department of foreign languages №1

USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Аннотация:

Статья посвящена использованию информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения иностранным языкам. В данной работе рассматривается положительное влияние на формирование благоприятной среды для усвоения материала, развитие и практика коммуникативных навыков учащихся. Обосновывается необходимость развития информационной компетенции преподавателя.

Abstract:

The Article is devoted to the use of information and communication technologies in the process of teaching foreign languages. This paper examines the positive impact on the formation of a favorable environment for learning material, the development and practice of students' communication skills. The necessity of developing the information competence of the teacher is justified.

Ключевые слова: информационные технологии, иностранные языки, компетенции, коммуникативные навыки.

Keywords: information technologies, foreign languages, competences, communication skills.

Сегодня активно используются информационные технологии в обучении иностранным языкам. Мильруд определяет использование информационных технологий в процессе обучения иностранным языкам как «техническое оснащение в виде электронных устройств и ресурсов» [1, 211].

Использование информационных технологий в обучении показывают большую вовлеченность учащихся в процесс, позволяют учителю создать благоприятную для обучения среду, дают возможность иметь любую информацию под рукой.

Благодаря развитию технологий появилась возможность обучения дистанционно, что делает обучение доступным для большего числа людей. В дистанционном образовательном процессе используются принципиально новые педагогические технологии, повышающие мотивацию, активирующие поисковую доминанту обучающихся, стимулирующие индуктивное мышление от конкретных примеров к умозаключениям обобщающего порядка [2, 135].

В связи с большой распространённостью использования технологий и их доступностью, большего количество учащихся ожидают использование электронных носителей, нежели бумажных.

Отсюда следует необходимость учителя обладать навыками владения технологиями на продвинутом уровне, умение внедрять процесс обучения электронные материалы, то есть обладать информационной компетенцией [1, 214].

Все виды организации учебного процесса с использованием информационных технологий основаны на уже существующих методиках. Главная задача в процессе обучения – это взаимодействие с другими учащимися и учителем для развития коммуникативных навыков, а информационные технологии служат в качестве организации интерактивного рабочего пространства и передачи необходимой информации, а также лучшего взаимодействия с другими участниками учебного процесса [4, 36], благодаря чему центром всего выстраиваемого процесса становится обучающийся.

Множество ресурсов, созданные для изучения иностранных языков в Интернет пространстве, предоставляют платформы для практики коммуникативных навыков. Онлайн курсы, где ученик всегда взаимодействует с учителем, а также остальными учащимися, может создавать и поддерживать

беседы на разнообразные тематики. А также платформы для общения с носителями языка, которые способствуют формированию межкультурных компетенций, т.е. умений устанавливать межэтнические контакты и этнокультурную толерантность.

Также информация доступная в интернете облегчает процесс подготовки, как учащегося, так и учителя, позволяет использовать более креативный подход к процессу обучения.

Возможность построить урок в игровом формате при помощи различных приложений больше мотивируют учащихся. При помощи игр учащиеся приобретают новые навыки, а также стимулируют создание условий, в которых учащиеся могут использовать творческие навыки [3, 193]. Так тесты в игровых онлайн форматах воспринимаются с большим интересом, нежели обычные письменные.

Из выше указанного следует, что развитие информационных компетенций у преподавателя сегодня важная составляющая обучения, а также использование информационных технологий в процессе обучения необходимо для большего вовлечения и мотивирования учащихся.

Список литературы:

1. Мильруд Р. П. Применение информационных технологий в обучении иностранным языкам и культуре // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2. Проводникова А. Л. Дистанционное образование: задачи и перспективы // Казанская наука. 2019. № 11. С. 135-137.
3. Баграмянц М.Л., Баграмянц Н.Л. Ролевая игра как средство формирования социокультурной компетенции студентов-экономистов в техническом вузе // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. 2009. № 1 (7). С. 193-196.
4. Нагаева И. А. Дистанционные образовательные технологии в современном образовании // Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2018.
5. Баграмянц Н.Л., Ивлева М.Л. Подготовка специалистов в области туристической индустрии к эффективному межкультурному взаимодействию // Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса. 2016. Т. 10. № 2. С. 40-43.

Colloquium-journal №4(56), 2020

Część 5

(Warszawa, Polska)

ISSN 2520-6990

ISSN 2520-2480

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku angielskim, polskim i rosyjskim.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Wszystkie artykuły są recenzowane

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej dziennika.

Wysyłając artykuł do redakcji, Autor potwierdza jego wyjątkowość i bierze na siebie pełną odpowiedzialność za ewentualne konsekwencje za naruszenie praw autorskich

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - **Paweł Nowak**
Ewa Kowalczyk

Rada naukowa

- **Dorota Dobija** - profesor i rachunkowości i zarządzania na uniwersytecie Koźmińskiego
- **Jemielniak Dariusz** - profesor dyrektor centrum naukowo-badawczego w zakresie organizacji i miejsc pracy, kierownik katedry zarządzania Międzynarodowego w Ku.
- **Mateusz Jabłoński** - politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki.
- **Henryka Danuta Stryczewska** – profesor, dziekan wydziału elektrotechniki i informatyki Politechniki Lubelskiej.
- **Bulakh Iryna Valerievna** - profesor nadzwyczajny w katedrze projektowania środowiska architektonicznego, Kijowski narodowy Uniwersytet budownictwa i architektury.
- **Leontiev Rudolf Georgievich** - doktor nauk ekonomicznych, profesor wyższej komisji atestacyjnej, główny naukowiec federalnego centrum badawczego chabarowska, dalekowschodni oddział rosyjskiej akademii nauk
- **Serebrennikova Anna Valerievna** - doktor prawa, profesor wydziału prawa karnego i kryminologii uniwersytetu Moskiewskiego M.V. Lomonosova, Rosja
- **Skopa Vitaliy Aleksandrovich** - doktor nauk historycznych, kierownik katedry filozofii i kulturoznawstwa
- **Pogrebnaya Yana Vsevolodovna** - doktor filologii, profesor nadzwyczajny, stawropolski państwowy Instytut pedagogiczny
- **Fanil Timeryanowicz Kuzbekov** - kandydat nauk historycznych, doktor nauk filologicznych. profesor, wydział Dziennikarstwa, Bashgosuniversitet
- **Kanivets Alexander Vasilevich** - kandydat nauk technicznych, docent wydziału dyscypliny inżynierii ogólnej wydziału inżynierii i technologii państwowej akademii rolniczej w Połtawie
- **Yavorska-Vitkovska Monika** - doktor edukacji, szkoła Kuyavsky-Pomorsk w bidgoszczu, dziekan nauk o filozofii i biologii; doktor edukacji, profesor
- **Chernyak Lev Pavlovich** - doktor nauk technicznych, profesor, katedra technologii chemicznej materiałów kompozytowych narodowy uniwersytet techniczny ukraiński „Politechnika w Kijowie”
- **Vorona-Slivinskaya Lyubov Grigoryevna** - doktor nauk ekonomicznych, profesor, St. Petersburg University of Management Technologia i ekonomia
- **Voskresenskaya Elena Vladimirovna** doktor prawa, kierownik Katedry Prawa Cywilnego i Ochrony Własności Intelektualnej w dziedzinie techniki, Politechnika im. Piotra Wielkiego w Sankt Petersburgu

«Colloquium-journal»

Wydrukowano w «Chocimska 24, 00-001 Warszawa, Poland»

E-mail: info@colloquium-journal.org

<http://www.colloquium-journal.org/>