

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2019, № 5

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2019, № 5 (136)

Scientific and theoretical journal. Published since October 1995.

It was called «Professional education» up to 2003.

Based by the academician of RAE G. Mukhametzyanova.

Founders:

Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education of RAE

EDITORIAL:

Head editor:

E. Levina, doctor of pedagogic sciences

Deputy editor:

A. Kamaleeva, doctor of pedagogic sciences, associate professor

S. Khusainova, candidate of psychological sciences

Editor – corrector:

L. Mukhametzyanova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Editor and translator:

L. Shibankova, candidate of pedagogic sciences, associate professor

A. Kats

BOARD:

A. Verbitskiy, Academy of the Russian Academy of Education, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

G. Gaisina, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

A. Gusejnov, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

V. Zarubin, doctor of social sciences, full professor (Russia)

N. Leonov, doctor of psychological sciences, full professor (Russia)

A. Masalimova, doctor of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

A. Machiyanova, doctor of social sciences, associate professor (Russia)

O. Oleinikova, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

A. Pryaluchina, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

M. Roshkov, doctor of pedagogic sciences, full professor (Russia)

E. Slavutskaya, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

O. Smolyanninova, Academy of the Russian Academy of Education, professor (Russia)

O. Stukalova, doctor of psychological sciences, associate professor (Russia)

A. Teslenko, academician, doctor of pedagogic sciences (Kazakhstan Republic), doctor of social sciences (Russia), professor (Kazakhstan)

F. Khamatnurov, doctor of pedagogic sciences, professor (Russia)

A. Shaidullina, doctor of pedagogic sciences (Russia)

E. Burns, PhD in Educational Sciences, MEd (University of Birmingham, UK) (Finland)

F.(P.C.M.) De Jong, PhD in Psychology, Professor, Professor of Education (Netherlands)

A. Tadić, PhD in Pedagogy (Serbiya)

Journal is registered in the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media. The certificate of registration is ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

The journal is included into the list of periodicals of the Russian Federation in which the main results of theses for the degree of Candidate of Science and Doctor of Science are published.

It is included in the system of the Russian Science Citation Index.

Address of edition: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320.

The address of the publisher: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems

E-mail: kpj07@mail.ru. Official site: <http://kp-journal.ru>

Distributed by subscription. Price is free. Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

When quoting a reference to the journal is obligatory.

© Kazan Pedagogical Journal, 2019

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2019, № 5 (136)

Научно-теоретический журнал. Издаётся с октября 1995 г.
До 2003 г. назывался «Профессиональное образование».
Основан академиком РАО д.п.н., профессором Г.В. Мухаметзяновой

Учредители:

Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО

РЕДАКЦИЯ ЖУРНАЛА:

Главный редактор:

Левина Е.Ю., доктор педагогических наук

Зам. главного редактора:

Камалеева А.Р. – доктор педагогических наук, доцент

Хусаинова С.В., кандидат психологических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, доцент

Редактор, переводчик:

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кац А.С.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Вербицкий Андрей Александрович, академик РАО, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Гайсина Гузель Иншаровна, д.п.н., профессор (Уфа, Россия)

Грязнов Алексей Николаевич, д.псх.н. (Казань, Россия)

Гусейнов Александр Шамильевич, д.псх.н., доцент (Краснодар, Россия)

Зарубин Валерий Григорьевич, д.соц.н., профессор (Санкт-Петербург, Россия)

Леонов Николай Ильич, д.псх.н., профессор (Ижевск, Россия)

Масалимова Альфия Рафисовна д.п.н., доцент (Казань, Россия)

Махиянова Алина Владимировна, д.соц.н., доцент (Казань, Россия)

Олейникова Ольга Николаевна, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Прялухина Алла Вадимовна, д.псх.н., доцент (Мурманск, Россия)

Рожков Михаил Иосифович, д.п.н., профессор (Москва, Россия)

Славутская Елена Владимировна, д.псх.н., доцент (Чебоксары, Россия)

Смолянинова Ольга Георгиевна, академик РАО, д.п.н., профессор (Красноярск, Россия)

Стукалова Ольга Вадимовна, д.п.н., доцент (Москва, Россия)

Тесленко Александр Николаевич, академик АПНК, д.п.н. (РК), д.соц.н. (РФ), профессор (Астана, Казахстан)

Хаматнуров Фердинанд Тайфукович, д.п.н., профессор (Екатеринбург, Россия)

Шайдуллина Альбина Рафисовна, д.п.н. (Альметьевск, Россия)

Бернс, Эйла, доктор наук в сфере образования, магистр педагогических наук (Финляндия)

Де Джонг, Франк, доктор психологических наук, профессор, профессор Образования (Нидерланды)

Тадик, Александр, доктор педагогических наук (Сербия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-76265 от 19.07.2019.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ.

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320.

Адрес издателя: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

E-mail: kpj07@mail.ru. Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

Распространяется по подписке. Цена свободная. Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год.

При цитировании ссылка на журнал обязательна.

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Уважаемые коллеги!

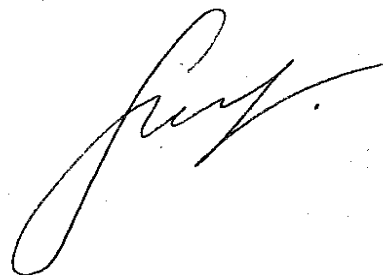
С 31 октября 2019 года наш журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий по направлениям «педагогические науки» (13.00.01, 13.00.08), «психологические науки» (19.00.01, 19.00.07) и «социологические науки» (22.00.04). Теперь мы выходим в новом формате паспортов специальностей и предоставляем авторам наших статей возможность размещения результатов исследований в отечественных научных библиотеках с присвоением идентификатора цифрового объекта (DOI).

Сегодня перед журналом стоят задачи распространения гуманитарного знания на текущем этапе общественного развития, изменяющим сферы познания, восприятия и деятельности человека. И в этой связи мы открываем новую рубрику – «цифровизация образования», отражающую тренды этой темы.

Наш журнал открыт для широких дискуссий, обмена мнениями и рецензий на научные труды. Надеемся, что наше издание будет интересно и полезно нашим читателям.

Выражаю коллективу редакции, редакционной коллегии, авторам номера признательность за участие в создании выпуска.

Левина Елена Юрьевна, д.п.н.
главный редактор научного периодического
издания "Казанский педагогический журнал"



СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Цифровизация образования

Левина Е.Ю. ЦИФРОВИЗАЦИЯ УСЛОВИЕ ИЛИ ЭПОХА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ?.....	8
Надеева М.И. МЕСТО И РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ..... ОТОЗВАНА/RETRACTED 27.01.2020	14
Сергеева М.Г. МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....	19
Кудрявцева С.С. ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ.....	25
Хасанова Г.Б. КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	30
Никонова Н.В., Газизова Н.Н., Барабанова С.В. ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ....	35

Методология педагогики

Масленникова В.Ш. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ Н.М. ТАЛАНЧУКА.....	41
Богатова Л.М. СИНЕРГИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	48
Масалимова А.Р., Терещенко А.Г., Бубнова И.С. ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	52
Мухаметзянова Л.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛОГИКЕ КОГНИТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ....	56

Подготовка педагогов

Чернышов Н.Г., Мищенко Е.С. КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН	61
Сагитдинова Т.К. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ.....	67
Халикова Ф.Д. ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....	71
Толмачева В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ.....	79

Высшее образование

Хацринова О.Ю., Еникеева Н.И., Бронская В.В., Игнашина Т.В. РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКО-ПРОМЫШЛЕННОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ...	84
Тарасова Е.Н., Хацринова О.Ю., Галиханов М.Ф. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ.....	91
Толок Ю.И., Толок Т.В. МЕТОДОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ.....	98

Буй Тхи Ле Тхюи, Казаренков В.И. ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ.....	104
Болдова Т.А., Трегубова Л.В. УЧЕБНАЯ РАБОТА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	112
Неволина В.В., Белоновская И.Д., Савицкий Г.В., Паина Л.И. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА-МЕДИКА.....	117
Леонова И.А. ДИАГНОСТИКА КОНСТРУКТОРСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ.....	122
Семенова Л.А., Хасанова Г.Ф. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ У БАКАЛАВРОВ ИТ-СФЕРЫ.....	127
Бобиенко О.М., Кравченко Е.В., Грязнов А.Н. ДИЗАЙН ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ С ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТОЙ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРОВ (БАКАЛАВРОВ).....	134
Мартиросова Т.А., Поборончук Т.Н., Трифоненкова Т.А., Яцковская Л.Н. АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ.....	142
Калимуллина О.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД.....	151

Сравнительная педагогика

Вэнь Синь. РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КИТАЯ В XX – начале XXI ВЕКА.....	155
Погребняк Н.Н. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ.....	162

Общие вопросы педагогики

Береговая Е.Б., Стукалова О.В., Ситников Ф.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ.....	168
Клычков К.Е., Сергеева М.Г. СПОРТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ СПОРТИВНЫХ ЦЕНТРАХ (ССЦ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....	173
Назаренко О.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ.....	178

ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

Гунина Е.В., Иглин Е.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ К КАРЬЕРНОМУ РОСТУ.....	184
Полянская Е.Н., Эрнзарова Д.Дж. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ.....	189
Соколовская С.В. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ СФЕРЫ.....	196

Михайлова Т.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	202
Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ – УЧАСТНИКОВ ЛАГЕРНЫХ СМЕН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «СИРИУС».....	210
Бажук О.В. БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	215
Гаджибабаева Д.Р., Акаева Н.Ш. ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА И САМООЦЕНКИ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ.....	219
Медведева Е.А., Журавлева Ж.И. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-РУЧНОМ ТРУДЕ ИЗ ПРИРОДНОГО МАТЕРИАЛА.....	224
Общая психология	
Сафин Р.Ш. ПОЗИТИВНОЕ ПЕРЕФОРМУЛИРОВАНИЕ КАК ТЕХНИКА СОВЛАДАНИЯ СО СТРАХОМ СМЕРТИ У ПРАКТИКУЮЩИХ МУСУЛЬМАН.....	229
СОЦИОЛОГИЯ	
Бистяйкина Д.А., Табакова А.С., Соловьева Т.В. ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ПОЗДНЕМ МАТЕРИНСТВЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ (ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ – ДО КОНЦА 1960-Х ГГ.).....	236
Информация	242

ПЕДАГОГИКА

Цифровизация образования

УДК 377

ЦИФРОВИЗАЦИЯ - УСЛОВИЕ ИЛИ ЭПОХА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ?

Е.Ю. Левина

Аннотация. В статье рассматривается развитие высшего образования с позиций «всеобщей» цифровизации; анализируются направления педагогических исследований в сфере цифровизации. Выявлены задачи образования в контексте ориентации на подготовку кадров для цифровой экономики. Показана необходимость новой образовательной парадигмы, способной преодолеть кризисные проявления образования в условиях цифровизации. Автором раскрыт потенциал когнитивной парадигмы образования, базирующейся на обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком.

Ключевые слова: цифровизация, высшее образование, развитие, цифровые тренды, цифровая грамотность, цифровой опыт, когнитивная парадигма образования.

DIGITALIZATION CONDITION OR EPOCH OF DEVELOPMENT HIGHER EDUCATION SYSTEMS?

E. Levina

Abstract. The article deals with the problem of development of higher education from the perspective of "comprehensive" digitalization, the directions of pedagogical research in the sphere of digitalization are analyzed. The tasks of education are identified in the context of orientation on staff training for the digital economy. The need of a new educational paradigm capable for overcoming the crisis manifestations of education in the context of digitalization is presented. The author revealed the potential of the cognitive paradigm of education, based on the apply to the methods, types and technologies of information processing by humans.

Keywords: digitalization, higher education, development, digital trends, digital literacy, digital experience, cognitive education paradigm.

Цифровизация в настоящее время связывается с системой образования через две глобальных задачи: технико-технологическое оснащение образовательных процессов и планируемую результативность - подготовку кадров для цифровой экономики [1;2]. Однако, сама сущность цифровой экономики пока еще является весьма неустойчивым понятием, характеризую и эпоху перехода к новому циклу экономического развития (постиндустриальная экономика (4 кондратьевский цикл) или цифровая экономика (5 кондратьевский цикл), и глобальное применение информационно-коммуникационных технологий во всех сферах жизнедеятельности, и переход к инновационной экономике, стимулирующей активность всех сфер бизнеса [4;8;10]. Как показывает анализ экономических исследований, цифровизация сейчас предопределяет инновационность, а «экономика знаний» является вектором социально-экономического развития [7]. Это означает стремление страны к лидерству на рынке продаж интеллектуальной, а не

материальной или сырьевой собственности, и растущей потребности знаний в обществе, где они (знания) являются и средством, и результатом производства.

Всеобщая цифровизация стала продолжением всеобщей информатизации, усилив ее переходом многих функциональных процессов исключительно в виртуальную сферу, расширив возможности консолидации информационно-коммуникативных, мобильных технологий и глобальных информационных ресурсов. В то же время, говорить о цифровой экономике и обществе знаний в нашей стране несколько преждевременно – согласно статистике индекс цифровой экономики России (данные от февраля 2019 года), базирующийся на скорости адаптации к цифровой трансформации сфер бизнеса, лишь замыкает первую тридцатку стран, занимая 28 место в мире, наряду с Болгарией, Венгрией, Польшей и Румынией [16]. *Цифровые тренды* выглядят следующим образом: мобильные технологии (Mobile technology), интернет вещей

(Internet of things), большие данные (Big data), облачные вычисления (Cloud computing), социальное сетевое взаимодействие (Social network). Безусловно, цифровизация, начав глобально внедряться в нашу жизнь со всемирной банковской сферы, уже серьезно изменила парадигму бизнеса, сформировав реальный цифровой формат с высокой скоростью взаимодействий и открытостью информации; эти технологии стали уже сейчас частью нашей повседневной жизни в большей или меньшей степени. Названный контекст для работников системы образования в некоторой степени проактивен – нам важно определить, каким образом развивающаяся цифровая экономика влияет на систему образования, как она меняет ее методологию и технологии обучения, с тем, чтобы соответствовать потребностям развивающегося «киберсоциума» [15].

Педагогические исследования в сфере цифровизации на данный момент рассматривают ее с позиций проблем и угроз, перспектив и потенциала, вызовов и рисков, то есть, носят дискуссионный характер. Их обобщение позволило выделить несколько точек зрения.

«*Оптимистично-технологическая*» позиция исследователей базируется на фактическом отсутствии изменений, опираясь на преобразование привычных технологий, когда «бумажные носители» сменяются цифровыми, идет оцифровка учебников, лекций, учебно-методических комплексов, меняются форматы представления учебного материала, расширяя спектр форм, методов и средств обучения. Действительно, в некотором роде, каждый из названных выше трендов цифровизации обуславливает уже достаточно привычные возможности образования: многообразие способов информационного обмена, управляемых информационных технологий и платформ обучения; новые способности по сбору и анализу информации; консолидация образовательных ресурсов для совместной работы удаленных субъектов; формирование профессиональных сетевых сообществ и многое другое. Очевидно, что названные технологии будут пополняться, расширяться и становиться все более доступными для целей образования. Негативным здесь становится переполнение и перенасыщение образовательного пространства учебными материалами, часть из которых просто дублирует друг друга в силу не только информационной открытости, но и нехватки времени для авторских педагогических разработок. Например, во многих вузах обязательным для педагога является цифровое представление собственных

материалов, вплоть до видеозаписей лекций. Свободное размещение образовательных ресурсов без контроля качества содержания образования и адекватности контрольных процедур вполне может быть даже более «вредным» для обучающегося с точки зрения качества образования, чем полное их отсутствие. Уже сейчас информационное перенасыщение приводит к серьезным потерям в сетевом пространстве существующих и потенциальных авторских педагогических находок (педагогических инноваций), открывающих новые возможности для обучающихся. Поэтому видится необходимой работа с экспертизой образовательных материалов, рецензированием и составлением рекомендаций от педагогического сообщества, совершенствование работы с авторским правом и проч.

Вторая позиция, противоположная первой – «*технологический пессимизм*», когда авторы считают, что потери от введения цифровых и информационно-коммуникационных технологий в образование значительно превышают их технологический потенциал. Как правило, данный постулат обосновывается фактом трансформации роли педагога в современном образовательном процессе, нивелируя ее до роли тьютора – сопровождающего или навигатора в изобилии окружающих обучающегося образовательных ресурсов, технологий и средств. Опасения приверженцев этой позиции понятны: *во-первых*, рассмотрение педагога как не единственного источника учебной информации требует нового (высокого) «формата личности» педагога и его системы знаний, преподавательских приемов и технологий, обуславливая высокие профессиональные требования к педагогу, соответствие которым обеспечить довольно сложно; *во-вторых*, частично теряется суть отечественной системы образования (обучение, воспитание, развитие) – в цифровом мире действительно «выпадает» потенциал воспитания, снижается степень социализации, осуществляемой при коллективном обучении в рамках образовательной организации.

Однако, на взгляд автора, такая позиция не только преждевременна, но и недостаточно обоснована. Так, например, многочисленные попытки зарубежных вузов сделать высшее образование исключительно дистанционным и удаленным, без присутствия реального педагога (а не тьютора), привели к низкому качеству образования и слабой востребованности выпускника на рынке труда при обучении онлайн как основной формы образования. Однако,

полученный опыт расширил границы и возможности образовательного процесса, показав его потенциал в дополнении типового образовательного процесса (самообучение, инклюзия, консультации, сетевые взаимодействия и др.). Технологические возможности позволяют сделать присутствие педагога сколь угодно удаленным (например, в виде голограммы), но он все равно способен осуществлять педагогические коммуникации и педагогическое управление в полной мере. Есть надежда, что данный опыт будет учтен в отечественной системе образования при сохранении классической системы «учитель - ученик».

Значительно полезнее, на взгляд автора, используя имеющиеся сейчас технологические возможности, создать многомерную систему с разнообразными вариантами обучения, предоставив реальную (а не декларируемую) индивидуальную направленность обучения. Например, наличие видеолекций может помочь студентам при подготовке к контрольным процедурам, разработке собственных курсовых и дипломных работ, когда требуется расширить (изучить, вспомнить) определенную тему. Но эта видеолекция должна быть построена на качественном материале, обладать педагогическим и предметным эффектом - только тогда она может являться образовательным ресурсом, а не цифровой информацией. Также потенциально привлекательным является вариант развития мобильности обучения, когда какой-то определенный курс школьник или студент может пройти у другого педагога, в другой отечественной образовательной организации, в дистантной форме или очной форме; и данный курс будет засчитан в его дипломе по предметной расценовке и зафиксирован отдельным сертификатом.

Третье направление педагогических исследований в сфере цифровизации связано с, казалось бы, прямой обязанностью системы образования – непосредственно обучением, назовем его «*цифровая грамотность*». Многочисленные публикации по условно «инновационным» способам ведения образовательной деятельности, применению технических и технологических средств в учебном процессе последние 10 лет наполняют информационное пространство педагогики, создавая пласт «новых цифровых» образовательных возможностей, вплоть до формирования новых методологий (хотя это все те же, весьма ограниченные образовательные ресурсы с использованием ИКТ, плотно вошедшие в образование в последние 15 лет). В

качестве примера можно привести статью «Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования», где авторы позиционируют как новшество курикулумный подход и рассматривают вопрос о формировании цифровой грамотности обучающихся [9].

Проблема этого направления, на взгляд автора, заключается в цифровом «неравенстве». То, что для людей старше 30 лет является обязательными навыками и цифровой грамотностью, для молодежи является нормой жизни и не требует усилий (хотя, зачастую, идет весьма стихийно [13]), а значит, нет как такового пробела и предмета педагогической деятельности, особенно в высшем образовании.

Это показательно проявляется даже в возникшем достаточно давно педагогическом сленге: «цифровые аборигены» (Digital Natives) и «цифровые иммигранты» (Digital Immigrants) [14], причем, как правило, чем старше возраст «цифрового иммигранта», тем больше сложностей вызывает привитие цифровой грамотности самому педагогу и позиционирование ее как нормы профессии. В то же время, безусловно, педагог обладает глубокими предметными знаниями, которые нужно передать обучающемуся. Именно здесь, в поиске баланса между восприятием и передачей знаний и навыков, кроется один из парадоксов современного образования. Ситуация осложняется еще и тем, что в отечественном образовании в силу социально-экономической ситуации 90 годов прошлого столетия, сейчас существует достаточно глубокий возрастной разрыв в сфере образования – критически мало людей возраста 40 - 50 лет, тех, кто мог бы безболезненно осуществить данный переход, став «буфером» между поколениями. Получается, что обучение не молодежи, а педагога цифровой грамотности, погружение педагога в эту среду, развитие его цифровых компетенций и есть серьезная проблематика отечественной системы образования. Значимость этой проблемы очень высока и требует срочных и серьезных изменений в системе дополнительного профессионального образования, повышения квалификации педагогов с целью соединения их предметного багажа с цифровыми реалиями времени.

Рассмотренные направления исследований, условно названных нами «технологический оптимизм», «технологический пессимизм» и «цифровая грамотность», рассматривают *цифровизацию как условие* существования систем образования, то есть условие, задающее новые границы, возможности и требования, влияющее на образовательную деятельность. При том, что

каждое из этих направлений должно развиваться, можно констатировать, что они носят прикладной характер, то есть, сами еще нуждаются в механизмах и технологиях, в то время как сама *цифровизация как новая эпоха* существования и развития человека требует смены парадигмы и методологии образования.

Почему же цифровизация является эпохой? Ответ на этот вопрос кроется, на взгляд автора, в том, что нами создан новый цифровой мир, в котором уже выросли люди, не знающие как жить вне его – цифровое поколение (начиная с 1995 - 2000 годов рождения). То есть именно сейчас мы учим тех детей и молодых людей, у которых иное восприятие, мышление, требования к информации, способности к ее переработке, новая культура и иные механизмы коммуникаций. Однако для развития, эволюции жизни мы должны им передать существующую систему знаний и наук, с тем, чтобы и сама наука развивалась уже в новом, цифровом мире – эта задача лежит на системе образования, относясь ко всем ее уровням. Как это сделать продуктивно от «цифровых иммигрантов» к «цифровому поколению», когда этот разрыв достаточно глобален?

Показательным является и факт непрерывного отставания системы образования от задач экономики, и тогда, когда казалось бы, начинается приближение результатов и запросов, «вдруг» возникают новые требования, выполнять которые надо было «вчера». Бывшие недолго «прорывными» технологии и компетенции быстро устаревают, и крайне инерционной системе образования за ними никак не успеть. И.П. Смирнов пишет, что «Образование - это не спринт, а марафон... Вопреки распространенному мнению, образование не может быть опережающим, не может вырваться вперед, как бегун на старте, иначе потеряет синергию взаимодействия с другими сферами - основную силу развития любого общества» [17]. Это можно проследить и на примерах синтеза экономических эпох и образовательных парадигм, так, *индустриальная эпоха*, главной характеристикой которой становится массовое производство продукции, развивалась в нашей стране параллельно со *знаниевой парадигмой* образования, объективно считая, что фундаментальные знания дадут основание научно-техническому развитию. Переход к *постиндустриальному обществу* - обществу продажи услуг в нашей стране совпал и с трансформацией страны, и сменой строя, затормозив развитие *компетентностной парадигмы* как минимум на 10 - 15 лет; дойдя

сейчас до какой-то логической точки относительного баланса образовательных и профессиональных стандартов через компетентностную парадигму, мы получили уже новую, *цифровую эпоху*, где по-прежнему важны и знания, и компетенции, только вот способ их формирования и передачи необходимо срочно менять с учетом принципиальных различий в перцептивных и когнитивных процессах (восприятия и переработки информации) современных студентов [5].

Экспоненциальный рост объема информации, скорость ее восприятия, проблемы синтеза и анализа новой информации, проблемы адекватности образовательных технологий, уровень цифровизации личности и глубина «цифрового опыта» [5], прежде всего, педагога определяют множественность задач обучения разного уровня сложности в эпоху цифровизации, а точнее, в условиях перехода к ней. Назову только некоторые из них:

- проблема передачи неявного знания, имеющего глобальный профессиональный, социальный и воспитательный эффект;
- проблема социализации и адаптации в социуме (и киберсоциуме);
- преодоление мозаичности и использование многозадачности мышления молодежи;
- низкая активность обучающихся по добыче знаний и имитация обучения;
- снижение когнитивных функций и примитивизация компетенций;
- проблема диагностики качества образовательных ресурсов и процессов.

Очевидным становится тот факт, что существует необходимость не перестройки системы образования под цифровую эпоху, а разумного инновирования триады взаимодействий «педагог ↔ обучающийся» - «педагог ↔ образовательная среда», «обучающийся ↔ образовательная среда» с позиций принципиально иной генерации знаний, а не банальной оцифровки информационных ресурсов, с установкой на эффективное использование знаний через собственную систему профессиональных компетенций, социализации личности обучающегося в цифровом мире.

Немаловажно и то, что названные задачи требуют нового информационного обеспечения образовательной деятельности, которое надо создавать и внедрять повсеместно; и тогда прикладные задачи цифровизации тоже должны подчиняться новой образовательной парадигме. Выход видится в распространении *когнитивной парадигмы образования*, базирующейся на

обращении к способам, видам и технологиям переработки информации человеком в целях создания собственной системы знаний и представлений в конкретной предметной области (сфера учебных дисциплин, сфера деятельности педагога, сфера деятельности образовательной организации в целом) [3;5]. С точки зрения образования, *когнитивная направленность* интегрирует достижения психолого-педагогической науки в целях приращения возможностей работы всех субъектов образовательной деятельности (обучающегося, педагога, образовательной организации) с информацией - ее переработкой, синтезом, анализом и формированием собственной системы «знаний» в условиях высокой информационной насыщенности. Психологические исследования «когнитивности» позволили выявить явные закономерности в процессах познания, что определяет их потенциал в образовательной деятельности, способствуя не только развитию каждого обучающегося, педагога, но и организационных систем и самой образовательной организации в целом. Принципиальным является эволюционное смещение форм от познания («знаниевая» парадигма образования) до конструктивного

создания («когнитивная» парадигма образования), в которой компетенции субъектов системы как готовность и способность к определенным действиям предстают как осязаемый результат каждого периода «наращивания» знаний.

Разрешение возникшей ситуации в образовании возможно через адаптацию и новый виток развития хорошо известных теорий обучения, например, теории контекстного обучения А.А. Вербицкого, раскрываемой им уже сейчас с новых, «цифровых» позиций [13] (предполагаю, что потенциал есть и у других теорий обучения – проблемного (М.И. Махмутов), концентрированного (Г.И. Ибрагимов) и др.) и практической реализации *когнитивной парадигмы образования*, и, соответственно, развитию таких направлений, как когнитивное управление образованием, когнитивный менеджмент [5], когнитивная дидактика [12], когнитивная психология образования [6], когнитивное воспитание [11] и другие «когнитивные» направления, способных построить устойчивый «мост» между поколениями, и обеспечить развитие человека и развитие наук в развивающуюся эпоху цифровизации.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».
2. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утв. протоколом заседания президиума Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам от 4 июня 2019 г. № 7.
3. Бабкин А.В., Хватова Т.Ю. Модель национальной инновационной системы на основе экономики знаний / А.В. Бабкин, Т.Ю. Хватова // Экономика и управление. - 2010. - № 12. - С. 170-176.
4. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". - 2019. - № 1(6). - Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019
5. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум [Электронный ресурс] / О.И. Воинова, В.А. Плешаков // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». – 2018. – № 1(4). – Режим доступа: http://journal.homocyberus.ru/personality_and_cybersocium_formation_of_cybersaftey_and_classif
6. Кевеш М.А., Филатова Д.А. Индекс цифровизации бизнеса [Электронный ресурс] / М.А. Кевеш, Д.А. Филатов. Режим доступа: <https://issek.hse.ru/news/244878024.html>
7. Когнитивная психология в контексте проблем современного образования коллективная монография / А.А. Вербицкий [и др.]. - М.: Московский педагогический государственный университет, 2017. - 187 с.
8. Когнитивное моделирование в профессиональном образовании: формы, методы, технологии: научно-методическое пособие / А.Ш. Габдуллина, С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева, Е.Ю. Левина, Л.Ю. Мухаметзянова, Т.И. Хайруллина, С.Ю. Хусаинова, Р.Р. Шархемуллина; под редакцией доктора педагогических наук, доцента А.Р. Камалеевой. - Казань: Данис, 2018. - 164 с.
9. Куприяновский В.П. и др. Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования [Электронный ресурс] / В.П. Куприяновский, В.А. Сухомлин, А.П. Добрынин, А.Н. Райков, Ф.В. Шкуров, В.И. Дрожжинов, Н.О. Федорова, Д.Е. Намиот // International Journal of Open Information Technologies. - 2017. - №1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/navyki-v-tsifrovoy-ekonomike-i-vyzovy-sistemy-obrazovaniya>
10. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю.

Левина // Педагогический журнал Башкортостана. - 2018 - № 2. - С. 24-30.

11. Левина Е.Ю. Методология информационно-когнитивного подхода к управлению развитием высшего образования / Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 3. - С. 17-22.

12. Масленникова В.Ш. К проблеме когнитивного моделирования воспитательной деятельности в условиях цифровизации высшего образования / В.Ш. Масленникова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. - 2019. - № 2(102). - С. 134-140.

13. Паньшин Б. Цифровая экономика: особенности и тенденции развития / Б. Паньшин // Наука и инновации. - 2016. - № 3. - С. 17-20.

14. Салимьянова И.Г., Малюк В.И. Инструменты цифровой экономики как эффективный механизм

инновационного развития производственной и непроизводственной сфер деятельности / И.Г. Салимьянова, В.И. Малюк // Инновационная деятельность. - 2018. - № 3. - С. 84-91.

15. Смирнов И.П. Будущее профессионального образования: сетевая парадигма профессора М.В. Никитина / И.П. Смирнов // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2019. - № 1. - С. 178-184.

16. Шваб К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. - Москва: Эксмо, 2016. - 208 с.

17. Prensky M. Digital natives, digital immigrants / M. Prensky // On the Horizon. - 2001. - 9(5). - Режим доступа: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Сведения об авторе:

Левина Елена Юрьевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: frau.levina2010@yandex.ru

Data about the author:

E. Levina (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, "Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems", e-mail: frau.levina2010@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.001

Статья поступила в редакцию 02.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

ОТОЗВАНА/RETRACTED 27.01.2020**МЕСТО И РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ****М.И. Надеева¹**

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена тем, что человеческую жизнь сегодня невозможно представить без современных технологий. Цифровые технологии начинают проникать во многие аспекты жизнедеятельности общества. Образование в этом процессе не является исключением. Цель статьи заключается в рассмотрении приоритетных направлений развития образовательного процесса, их достоинств и угроз на основе анализа возможностей цифровых технологий. В статье проанализированы преимущества и недостатки электронного образования, показаны формы цифровизации, требующие от системы образования комплексного подхода, который ставил бы новые цели, менял структуру и содержание образовательного процесса. Автором сформулирована гипотеза о необходимости их научно обоснованного внедрения в работу организаций высшего и профессионального образования. Статья предназначена для работников системы высшего и профессионального образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, конкурентная образовательная модель, система электронного образования, формы цифровизации образовательной среды, преимущества и недостатки электронного образования.

**PLACES AND ROLES OF DIGITAL TECHNOLOGIES
IN MODERN EDUCATION****M. Nadeeva**

Abstract. The relevance of the study is due to the fact that human life today is impossible to imagine without modern technology. Digital technologies are beginning to penetrate into many aspects of society. Education in this process is no exception. The purpose of the article is to consider the priority areas of the educational process, their advantages and threats based on the analysis of the capabilities of digital technologies. The article analyzes the advantages and disadvantages of electronic education, shows the forms of digitalization that require an integrated approach from the education system that would set new goals, change the structure and content of the educational process. The author formulated a hypothesis about the need for their scientifically substantiated implementation of higher and vocational education organizations. The article is intended for employees of the higher and vocational education system.

Keywords: digital technology, competitive educational model, e-education system, forms of digitalization of the educational environment, advantages and disadvantages of e-education.

Цифровые технологии активно входят во все сферы жизни. Доступность информационных ресурсов всем категориям граждан – от детей младшего возраста до пенсионеров – формирует представление о том, что информационные технологии способны решить абсолютно все задачи, которые волнуют современное общество.

Современные цифровые технологии дают новые инструменты для развития университетов и других образовательных учреждений во всем мире. Цифровизация обеспечивает возможности для обмена накопленным опытом и знаниями, что позволяет людям узнавать больше и принимать более обоснованные решения в своей повседневной жизни.

В ближайшее время образовательную среду ожидают серьезные изменения, связанные с цифровизацией. Система электронного образования порождает новые возможности и новые проблемы. К основным возможностям можно отнести решение проблем доступности образования, расширение возможностей выбора формы обучения, увеличение разнообразия инструментов передачи знаний.

Благодаря цифровизации, сегодня каждый может получить доступ к информации, которая ранее была доступна только для экспертов и ученых. Мир образования и науки стал глобальным. В ходе беспрецедентных изменений многие университеты пытаются адаптироваться и найти свое место на глобальной научно-

образовательной карте, сохранив при этом свои уникальные качества и конкурентные преимущества.

При безусловной пользе внедряемых технологий, основанных на использовании «цифры», на передний план все отчетливее выходят вопросы, связанные с этикой, защитой персональных данных, правовыми аспектами конкуренции роботов и сотрудников организаций и т.д. Необходимость понимания места и роли цифровых технологий в современном образовании должна найти отражение в современных исследованиях, методологии и дидактики высшего и профессионального образования.

Вопросы, которые сейчас стоят перед университетами, сводятся к выбору стратегии дальнейшего развития и выбора направления, на котором планируется сфокусироваться. Очевидно, что уже сейчас следует разрабатывать программу цифровой трансформации для перехода к конкурентной в будущем образовательной и научно-исследовательской модели.

Проблемы системы электронного образования можно разделить на два класса: текущие (переходные) и имманентные. В настоящее время электронное образование сталкивается с такими проблемами, как стремление к имитации очного образования, слабый контроль качества образовательных продуктов, низкая интерактивность, примитивизация компетенций. Наиболее существенными имманентными недостатками системы электронного образования являются проблемы социализации и передачи неявного знания. Цифровизация неизбежно приведет к трансформации рынка образовательных услуг. Основными игроками станут ведущие университеты (генерация новых знаний, разработка принципиально новых образовательных продуктов, подготовка научных кадров); компании-производители электронных образовательных продуктов и глобальные образовательные платформы (трансляция готовых образовательных продуктов потребителю).

Стремительность, с которой сегодня в цифровые технологии погружается система образования, дает основание для серьезного анализа и педагогического обоснования многого из того, что сегодня предложено в информационном пространстве. Целью данной статьи является выявление приоритетных направлений развития образовательного процесса, их достоинств и угроз на основе

анализа возможностей цифровых технологий, исходя из гипотезы о необходимости научно обоснованного их внедрения в работу организаций высшего и профессионального образования.

Цифровизация образовательной среды может происходить в различных формах:

- перевод имеющихся учебных материалов, в том числе лекций, презентаций, учебников, заданий для самостоятельной работы и инструментов контроля знаний, в электронную среду;
- формирование интерактивной электронной среды взаимодействия педагога и обучающихся, в том числе создание электронных кабинетов преподавателей, проведение вебинаров, дискуссионных форумов и т.п.;
- создание новых типов учебных инструментов: электронных учебников, электронных задачников, видеолекций, квестов, компьютерных игр;
- создание принципиально новых форм обучения за счет использования возможностей электронной среды: усиления спектра образной передачи информации, моделирования различных ситуаций в ходе проведения ролевых игр, имитации сюжетных игр и т.д.;
- включение в процесс обучения возможностей искусственного интеллекта.

Сегодня процесс цифровизации образования в подавляющем большинстве образовательных организаций осуществляется преимущественно в первых двух формах. Это позволяет облегчить доступ учащихся к учебным материалам, сократить количество преподавательской нагрузки, не имеющей содержательного смысла, облегчить контроль над содержанием учебной дисциплины и учебного процесса. Кроме того, данный процесс позволяет существенно расширять линейку дистанционных образовательных услуг.

Однако, следуя в фарватере этого течения, можно рано или поздно потерять свое место в системе образования (на рынке образовательных услуг). Нельзя не согласиться с тезисом Йохана Виссема о том, что электронное образование представляет собой «подрывную инновацию, которая приведет к неизбежному отсеиванию неэффективных вузов, после чего выгоды от данной новой технологии получит относительно небольшое число университетов-победителей» [3, с.20].

Именно к такому типу инноваций относится электронное образование. В настоящее время оно существенно уступает оф-лайн-образованию по целому ряду значимых для потребителей

характеристик. Однако только те образовательные организации, которые смогут вовремя занять место на рынке онлайн-образования и предложить рынку постоянно улучшающееся качество соответствующих услуг, имеют шанс остаться в образовательном пространстве в будущем.

К преимуществам электронного образования можно отнести:

1) *Решение проблем доступности образования*: преодоление территориальных барьеров доступа к знаниям; снятие временных ограничений – доступ в удобное для преподавателя время; возможность дробного доступа вследствие деления занятий на блоки; доступ к получению знаний от высококвалифицированных преподавателей.

2) *Расширение возможностей выбора*: возможность выбора преподавателя и способа преподнесения материала; упор на логику, образы (ассоциации) или практику (кейсы, задачи); возможность выбора способа усвоения материала: слуховой, зрительный, посредством моторики или интерактивного участия; возможность выбора глубины усвоения материала – широкие линейки курсов; возможность выбора комфортного способа контроля знаний: тесты, задачи, вольные сочинения, проекты, интерактивные интервью с искусственным интеллектом и т.д.

3) *Расширение форм и инструментов передачи знаний*: использование в ряду с традиционными лекциями-спектаклями и семинарскими занятиями ролевые работы, групповых диспутов, ролевых и состязательных игр, в том числе с виртуальными участниками и др.

4) *Социально-экономические преимущества*: возможность формирования социальных интеллектуальных сетей по интересам; относительная дешевизна (большие инвестиционные и низкие текущие затраты).

Основными проблемами сегодняшнего дня, обуславливающими невысокое качество существующей системы онлайн-образования, являются:

– стремление к имитации очного образования, приводящее к ухудшению качества копии по сравнению с оригиналом. Цифровая имитация традиционных курсов ведет к обеднению инструментов общения, исключению из практики таких форм получения знаний, как их личностная переработка в процессе конспектирования, обсуждение спорных вопросов между собой и с учителем, индивидуальная корректировка учителем знаний

и навыков ученика в процессе решения задач, разыгрывание ролевых игр и т.д.;

– слабый контроль качества образовательных продуктов. К сожалению, некоторые современные онлайн-курсы отражают низкую квалификацию готовящих их преподавателей. Многие из специалистов, занимающихся сегодня внедрением цифровых технологий в образовании, не знакомы с педагогикой, а хорошо ориентируются в информационных и технических системах. Для этой категории работников – программистов, инженеров, важна элементарная психолого-педагогическая подготовка, знание результатов научных исследований в сфере психологии, педагогики, медицины, прежде всего, с позиций внедрения цифровых технологий [7, с.3];

– низкая интерактивность. На сегодняшний день можно считать доказанным тот факт, что традиционная система образования, основанная на триаде «понимание – повторение – запоминание», существенно уступает в эффективности активным методам обучения, основанным на вовлечении учащегося в процесс познания [4, с.122];

– примитивизация компетенций. Электронные примитивы, в том числе калькуляторы, навигаторы, орфографы, словари, обучающие и юридические программы и т.д., аттестируют многие компетенции своих пользователей. Они помогают им выстраивать собственную целостную картину мира. Кроме того, сегодняшний бакалавр – выпускник, владеющий определенными стандартами компетенциями, ко многому готов и способен, но его необходимо научить, что конкретно делать на рабочем месте. В настоящее время это и происходит с выпускниками вузов. Сокращение нагрузки на лекционную работу и ее перенос на самостоятельное изучение студентами материала в режиме работы с электронным учебно-методическим комплексом становится альтернативой традиционно сложившейся вузовской практике;

– проблема социализации. Даже в условиях задействования интерактивных форм обучения остается еще проблема воспитания учащихся, передачи им навыков социального взаимодействия;

– проблема передачи неявного знания. Как известно, Майкл Поланьи разделяет знания на две категории: явное (вербализованное) знание, которое может быть передано от одного лица к другому с помощью системы кодов, и неявное знание, которое неотделимо от человека, но может быть передано другому лицу в процессе

совместной деятельности [5]. Обучающийся перенимает от преподавателя способ видения мира, подходы к решению проблем, культуру работы с информацией, искусство генерирования идей. Все эти навыки передаются через личный пример в процессе совместной работы от учителя к ученику. Как отмечает Дэвид Бромвич, обучение – это передача не только фактов, но и искусства интеллектуального поиска, которое требует общения со студентами лицом к лицу [1].

Проблемы социализации и передачи личного знания обуславливают нецелесообразность полного вытеснения традиционного образования электронной образовательной средой. Однако очевидно, что область офлайн-образования будет постоянно сужаться.

Основная угроза цифровизации образования для нашей страны – оказаться на периферии глобальной образовательной среды. Эта угроза может быть реализована в результате действия нескольких факторов: запоздалого выхода на глобальный рынок; неадекватного качества продукта; языкового барьера; добровольного включения ведущих российских университетов в орбиты уже существующих глобальных сетей в качестве партнеров-сателлитов.

Опоздание с выходом на глобальный рынок может быть следствием иллюзии значительности масштабов внутреннего рынка, возможности сохранения образовательной автаркии. Сегодня большая часть российских граждан предъявляет спрос именно на отечественное образование. Аргументом в пользу такой позиции является слабое знание нашим населением английского языка. Однако уже сейчас в интернете можно найти бесплатные языковые курсы, и в дальнейшем предложение соответствующей образовательной услуги будет только расширяться. Для англоязычных образовательных организаций данный продукт будет стимулирующим товаром, обеспечивающим возрастание спроса на их основные продукты.

Таким образом, по мере развития электронного образования рынок образовательных услуг становится все в большей степени глобальным. При этом необходимо понимать, что несвоевременный выход на любой рынок обуславливает огромные трудности в достижении значимой позиции в его иерархии. И речь идет не просто о том, что завоевание существенной доли рынка всегда гораздо легче осуществлять на этапе его становления (роста), но и о том, что доминирующие игроки устанавливают на своем поле рынка собственные стандарты и собственные правила игры,

препятствующие изменению иерархии этого поля [6].

Неадекватное качество существующих продуктов обусловлено недооценкой возможностей, создаваемых совместным использованием ИКТ и искусственного интеллекта. Пока даже самые лучшие российские курсы представляют собой имитацию очных занятий, способ расширения аудитории с использованием Интернета. Если в ближайшее время в нашей стране не начнутся работы по созданию собственного языка электронного обучения, мы рискуем оказаться в арьергарде данного течения.

Между тем именно в направлении креативного расширения инструментов создания образовательных продуктов у нас могут быть очевидные преимущества. Благодаря своей культурной самобытности Россия всегда отличалась новаторством в сферах искусства, в том числе живописи, театра, кинематографа и литературы, а также значимыми достижениями в области абстрактных наук, прежде всего математики.

Существенное влияние оказывает языковой барьер. Даже преподаватели, хорошо знающие английский язык, который постепенно становится общим языком мирового образования, в большинстве случаев уступают носителям языка как в точности зрения легкости его использования, так и в позициях восприятия слушателями (акцент, интонационные описки, качество юмора).

Доброжелательное принятие периферийной позиции приводит к тому, что в российском интеллектуальном сообществе поразительным образом уживаются друг с другом две идеи: ощущение собственной неповторимости и пиетет перед западными образцами. Руководство системы российского образования и науки уже более 20 лет перманентно пытается реформировать систему отечественного образования путем имплантации западных институтов и внедрения системы оценки отечественных достижений с помощью сомнительной техники измерения (количество публикаций в системах Scopus & WOS, индексы Хирша и т.п.). Иными словами, мы сами принимаем правила игры, заведомо выгодные тем, кто является их разработчиками.

Между тем нельзя не согласиться с академиком С. Ю. Глазевым, что переход к новому технологическому укладу дает нашей стране уникальные шансы изменить свое положение на международном рынке образовательных услуг [2].

На основе изложенного необходимо отметить, что внедрение цифровых технологий очень важно для развития системы высшего и профессионального образования, однако необходимо наряду с этим формировать и научно обоснованный подход к их внедрению.

Нашей стране нужны высокопрофессиональные кадры, поэтому задача отечественной науки состоит не только в переносе в наши условия лучших зарубежных практик, но и в разработке научно обоснованной опережающей образовательной стратегии, опирающейся на лучшие отечественные научные школы и передовые цифровые технологии.

Необходимость перехода к цифровизации образовательного пространства объясняется несколькими факторами. Во-первых, в настоящее время практически все студенты относятся к поколению digital natives, они демонстрируют большую склонность к применению новых технологий в своей повседневной жизни. Особенно дело касается ИТ и интернет-технологий, а также их применения не только в профессиональной сфере, но и для социализации и коммуникации. Таким образом, цифровизация

университета делает его более адаптированным для целевой аудитории. Это однозначно приведет к повышению конкурентоспособности вуза на рынке образования. Созданию дополнительной ценности и привлечению студентов.

Во-вторых, растет конкуренция среди университетов. Ввиду глобализации рынка борьба за студента будет происходить уже не в рамках одной страны или кластера стран, а на международном уровне. Таким образом, создание и сохранение за собой конкурентного преимущества университета будет определяться своевременностью внедрения новых технологий и, как следствие, готовностью к фундаментальным сдвигам в сторону образовательной системы нового поколения.

В третьих, возрастает необходимость цифровизации внутренних процессов университета для увеличения эффективности взаимодействия подразделений на уровне всего учебного заведения. Это является необходимым для проведения всех инновационных и культурных преобразований, которые требуются от университета при переходе на новую образовательную модель.

Литература:

1. Bromwich D. Trapped in the Virtual Classroom // The New York Review of Books. – 2015. – July 9.
2. Глазьев С.Ю. Экономика будущего. Есть ли у России шанс? / С.Ю. Глазьев. – М.: Книжный мир, 2016.
3. Виссема Й. Университет третьего поколения. Управление университетом в переходный период. Й. Виссема. – М.: Олимп-Бизнес, 2016.
4. Майхнер Х.Е. Корпоративные университеты. Х.Е. Майхнер. – М.: ЮНИТИ, 2002.
5. Polanyi M. The Tacit Dimension. Garden City / M. Polanyi. – New York: Doubleday, 1966. References.
6. Флигстин Н. Структура рынков: экономическая теория капиталистических обществ. Н. Флигстин. – М.: ИД Высшей школы экономики, 2013.
7. Шаронин Ю.В. Цифровые технологии в высшем и профессиональном образовании: от личностно ориентированной методологии к блокчейну в целевой подготовке специалистов / Ю.В. Шаронин // Современная проблематика науки и образования. – 2019. – № 1.

Сведения об авторе:

Надеева Марина Иосифовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии Казанского научного исследовательского технологического университета (КНИТУ), e-mail: marina_nadeeva@bk.ru

Data about the author:

M. Nadeeva (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, Kazan Scientific Research Technological University (KNITU), e-mail: marina_nadeeva@bk.ru

Статья поступила в редакцию 12.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 378

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

М.Г. Сергеева

Аннотация. В статье рассматривается вопрос медиаобразования в условиях вузовской подготовки. Актуальность исследуемой темы связана с колоссальным познавательным ресурсом современных медиатехнологий, которые в педагогической науке и практике выполняют двойную функцию: повышение качества образовательного процесса при изучении различных дисциплин за счет высокого обучающего и развивающего потенциалов медиатехнологий и формирование медиаграмотности студентов вузов, обеспечивающей эффективность реализации медиаобразования в условиях глобальной цифровизации современного общества. Медиапедагогика как наука о медиаобразовании и медиаграмотности раскрывает закономерности развития личности в процессе медиаобразования. Исходя из этого, предмет медиаобразования определяется как закономерность системы отношений, которые формируются в сфере медиаобразования, объект - как организованный медиаобразовательный процесс, в основу которого положены отношения человека и медиа.

Ключевые слова: медиаобразование, современный студент, медиаграмотность, цифровое общество, цифровые и социальные технологии.

MEDIA EDUCATION IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF MODERN SOCIETY

M. Sergeeva

Abstract. The article deals with the problem of media education in the conditions of university training. The relevance of the issued problem is related to the colossal cognitive potential of modern media technologies, which perform a double function in pedagogical science and practice: improvement of the quality of the educational process in the study of various disciplines due to the high educational and developing potential of media technologies and formation of media literacy of university students, ensuring the efficiency of media education implementation in the conditions of global digitalization of modern society. Media pedagogy as a science of media education and media literacy reveals patterns of personality development in the process of media education. On this basis, the subject of media education is defined as a regularity of the system of relations that is formed in the sphere of media education, the object - as an organized media education process, which is based on relations between a person and media.

Keywords: media education, modern student, media literacy, digital society, digital and social technology.

Современное поколение студентов вузов выросло вместе с социальными и цифровыми технологиями. В связи с этим значительно ощутимы различия между нынешним поколением и более ранним поколением студентов. «Цифровые аборигены», новое поколение считаются «носителями цифрового языка компьютеров, видеоигр и Интернета» [10]. «Цифровые иммигранты», рожденные до эпохи Интернета, такие технологии не считают для себя необходимыми и важными. Цифровые иммигранты научились адаптироваться к этой новой среде и социализируются в ней по-другому, чем цифровые аборигены, что приводит к сохранению «акцента иммигранта», когда речь заходит о новых цифровых и социальных технологиях. И хотя большинство преподавателей вузов обладают высоким уровнем знаний и погружения в социальные и цифровые технологии, тем не менее воспринимают их

иначе, чем современное поколение студентов. Концепции «Цифровой абориген»/ «цифровой иммигрант», однако, должны применяться с ограничениями, так как в эти концепции заложены убеждения, что все студенты, просто в силу того, что они родились в свое время, обладают цифровым мышлением и определенным набором навыков. Однако, некоторые студенты не имели аккаунтов в социальных сетях до позднего подросткового возраста из-за родительских запретов или из-за отсутствия доступа к этим технологиям. Кабеллон и Юнко [3] предлагают более полезное различие между «взрослой нормативной» точкой зрения и «молодежной нормативной точкой зрения» относительно того, кого считать «цифровыми иммигрантами и цифровыми аборигенами». Как правило, нормативные точки зрения взрослого отражают взрослую точку зрения, окрашенную директивным подходом, где

выделяются негативные убеждения, и где единственным источником считается информация от самих себя. Те, кто придерживается взрослых нормативных точек зрения, часто считают, что популярные средства массовой информации создают негативный образ использования современных молодежных технологий. Наоборот, молодежная нормативная точка зрения отражает точки зрения молодежи, характеризуется любознательным подходом и сбалансированными убеждениями, где основным источником информации является сама молодежь. Нормативная точка зрения взрослого заключается в директивном и авторитарном подходе к пониманию того, как молодежь пользуется социальными средствами массовой информации. Ценности, связанные с нормативной точкой зрения взрослых, включают убеждения, что социальные медиа разрушают способность молодых людей иметь «нормальные» отношения. Часто средства массовой информации распространяют информацию о том, насколько ужасны социальные медиа для молодых людей.

Нормативная точка зрения молодежи – это «попытки понять ощущения молодых людей через их точки зрения» [5]. В соответствии с этой точкой зрения, действия и поведение нынешнего поколения студентов не являются, по сути, лучше или хуже, чем те, что были до них, они, возможно, просто разные. Это не отрицает того факта, что цифровые и социальные технологии могут дать преимущество или могут являться причиной определенных последствий, которые могут быть как положительными, так и отрицательными для эволюционного роста студентов в социуме. Однако, это указывает на необходимость критически рассмотреть, что каждый подразумевает под «лучше» или «хуже» по отношению к традиционным концепциям, такие как взаимодействие с преподавателем, академическая успеваемость и приобретение социального капитала.

Исследователи [11;2;8] установили, что степень проникновения технологий в нашу жизнь и степень нашего взаимодействия с технологиями влияют на то, как мы воспринимаем себя и свою идентичность. Поэтому термин «оцифрованная личность» обозначает, до какой степени люди воспринимают свое цифровое «я», как включенный, или отдельный, компонент своего физического мира. Термин «оцифрованный» используется вместо термина «цифровой», чтобы выразить, что это происходит в сплошной среде. Оцифровка-это то, как люди видят себя как часть цифрового пространства. Люди могут

использовать технологии в разной степени, но и в разной же степени они интегрируют технологии в свою жизнь. Тем более близкие отношения с технологиями, как правило, склонны по-другому концептуализировать свое «я» и свою идентичность, чем в контексте только физического мира. Оцифрованная личность, как отличие от цифровой личности, это более глубокое понятие о том, как люди воспринимают себя онлайн и оффлайн, а также отношения между различными идентичностями. Смещение цифрового и физического миров также совпадает с появлением новых возможностей и функций, поддерживаемых цифровыми и социальными технологиями. Эти технологии дают возможности, которые ранее не были доступны из-за ограничений физического мира. Они представляют новые возможности, которые могут привести к переосмыслению теории. Понимание социальных и цифровых технологий «с точки зрения возможностей, функциональных и поведенческих моделей использования... может помочь нам вывести новые теории или уточнить уже существующие теории» [1]. Иными словами, «эти новые инструменты... предоставляют пользователям возможности, позволяющие им действовать и взаимодействовать друг с другом новыми способами, которые ранее трудно или невозможно было применить в режиме онлайн или оффлайн [7]. Кроме того, «эти новые возможности могут подорвать или нарушить предположения, на которых создана теория и будут требовать от исследователей адаптировать эти теории для применения к социальным медиа или, возможно, разработать новые» [6].

В своем исследовании Дана Бойд отметила, что цифровая и социальная среды имеют другие характеристики, чем «традиционное физическое общественное пространство» и что существует четыре допустимые возможности в рамках виртуальной среды, в том числе «стойкость: долговечность онлайн содержания; видимость: наглядность: потенциал аудитории, которые могут выступать свидетелями; растекаемость: легкость, с которой содержимое может быть доступно; и возможность поиска информации: умение находить нужный контент» [9]. Именно эти возможности являются гораздо более важными, чем конкретные технологии, приложения и веб-сайты, популярные на сегодняшний день. Именно эти возможности технологий меняют то, как люди ведут себя и взаимодействуют друг с другом. Для того, чтобы быть эффективными преподавателями для таких студентов, педагоги должны лучше понять влияние технологий и социальных медиа на

качество обучения и развития без предвзятой точки зрения взрослого и без строгих ограничений теорий развития.

Понимание современных социальных и цифровых технологий позволяют понять, как эти технологии развивались и как они могут повлиять на поведение человека и процессы развития. Например, Веб 2.0 - это ряд технологий и идеологий, которые развивались в течение первого десятилетия двадцать первого века включительно, и иногда используется как синоним социальным сетям. Веб 2.0 рассматривается также как технологическая и идеологическая платформа, на которой создается пользовательский контент и распространяется с помощью социальных медиа. В качестве платформы веб 2.0 предоставляет информацию и услуги по созданию и использованию приложений. Эти приложения можно интегрировать друг с другом без вмешательства пользователя и представлять насыщенные контентом страницы с динамическим содержанием, который может меняться в режиме реального времени без необходимости «обновить страницу» или нажать на ссылку. Социальные медиа являются примером «социального программного обеспечения» платформы 2.0, но даже программное обеспечение, официально не обозначенное как «социальные медиа», может использовать социальные элементы и технологии. Социальные технологии изменяются как технологии, так и идеологии. Идеология социальных медиа стимулирует появление взаимосвязанных сайтов и контента, которым можно делиться в рамках открытого пространства. Понятия были переосмыслены в рамках работы веб 2.0 с той точки зрения, что информация открыта, ею можно делиться с другими пользователями, и она может быть изменена любым пользователем. Наглядным примером таких трансформаций является Википедия, которая использует «Вики» веб 2.0 технологии. Википедия позволяет любому пользователю создавать новую запись или редактировать и добавлять к существующей записи. Открыв Википедию, каждый пользователь может также добавить свою информацию, а может и лучше чем эксперт, составляющий традиционную энциклопедию. Такое явление часто называется как краудсорсинг (народный источник) - термин, сформулированный Джеффом Хау [4] в 2006 году для описания процесса с использованием разных людей в режиме онлайн для создания конкретного проекта. Соответственно, ключевыми компонентами цифровых и

социальных технологий можно считать распространение и расширение «пользовательского контента», который может включать в себя любой текст, аудио или видео, созданные человеком или размещенные онлайн. Организация экономического сотрудничества и развития в 2007 году предложила три дополнительных критерия для классификации информации как пользовательского контента (ПК): размещение ПК в Интернете и обеспечение общедоступности; креативность в оформлении ПК; отсутствие коммерческой цели в размещении ПК.

В своем исследовании Майкл Хенлин и Андреас Каплан [12] в 2010 г. останавливаются подробнее на этих принципах и уточняют, что понятие «пользовательский контент» исключает электронную почту и персональные коммуникации прямого копирования или репост (повторное размещение информации), а также продукты, созданные в некоммерческих целях. Пользовательский контент - это валюта социальных технологий и представляет один из величайших моментов смены власти, обусловленных технологией: возможность создавать и легко распространять контент не официальными экспертами, а индивидуальными пользователями.

Традиционный пользовательский контент существует в виде полной формы (макроконтент) большую часть истории Интернета. Сообщения на электронных досках объявлений и записей в блоге (по сути, веб - дневники, которые включают в себя сочетание размышления личного характера и размещение фактической информация) являются примерами этой традиционной формы макроконтента. Сейчас новые виды контента (меньшей по форме содержания - микроконтент) становятся все более распространенными в Интернете. Микроконтент включает содержимое, такое как «обновления статуса» в таких социальных сетях как Facebook, размещение фото в Instagram, «твиты», микроблоги в Twitter (которые были изначально ограничены 140 символами или меньше). Микроконтент как термин был впервые введен Якобом Нильсенем, который описывает его как создание кратких заголовков или аннотаций для ссылок на макроконтент.

К терминам «цифровые и социальные технологии» относятся [9]:

- Медиа/Технологии. Это относится к веб-сайтам и приложениям, созданным для задействования социальных и коллективных веб - платформ (например, студенты вузов пользуются социальными и цифровыми

технологиями, чтобы взаимодействовать с другими студентами и модифицировать и обмениваться контентом в Интернете).

- Среда/Контексты. Это касается виртуального пространства, созданного в рамках социальных и коллективных веб - платформ (например, студенты вуза взаимодействуют в социальных и цифровых пространствах, когда они взаимодействуют друг с другом и модифицируют и обмениваются контентом онлайн).

- Идеологии. Это относится к тому, что информация должна быть общедоступна, способна изменяться, создаваться и изменяться в сообществе онлайн (например, студенты вуза принимают и находятся под влиянием социальных и цифровых идеологий, когда они взаимодействуют с другими, изменяют и обмениваются контентом в Интернете).

Поскольку использование социальных сетей студентами вузов увеличилось, возрос интерес к вопросу, как это влияет на их обучение и развитие. Так как социальные и цифровые технологии включают различные подходы к процессу обучения и развития, в последнее время были адаптированы и разработаны ряд теорий для понимания обучения в медиа-пространстве.

Некоторые из самых продуктивных теорий в понимании обучения и развития в цифровых и социальных пространствах, это *конструктивизм* и его варианты. Конструктивизм включает в себя гносеологию, согласно которой знания формируются отдельными людьми в результате их опыта и мыслей. Каждый человек создает систему истины для себя через процессы аккомодации и ассимиляции [10]. Совместный конструктивизм предполагает совместное построение истины с другим человеком или сообществом. В отношениях преподаватель - студент, например, знание создается совместно в партнерстве, и всеми студентами в группе. В цифровом и социальном пространстве, такие отношения распространяются на более широкие сообщества и подгруппы в Интернете, которые могут взаимодействовать друг с другом и обмениваться идеями и информацией. Этот тип обучения и создания знаний применим к цифровому и социальному пространству, потому что такой процесс рассматривает демократизацию процесса обучения, который происходит в режиме онлайн. Именно социальные и цифровые технологии, вместе с личностью студента и его действиями в Интернете, становятся важной частью понимания обучения и развития в этом пространстве. При анализе социальных и цифровых технологий

используется конструктивистский подход, при котором выделяют три взаимосвязанных и важных понятий при работе в цифровой среде: практика, сети и идентичность. Понятие «практика» включает в себя действия при построении новой информации, в создании новых соединений между информацией, и поднимает проблему различий между производством и потреблением. Под «сетями» подразумевают присутствие на разных сайтах тех, кто участвует в социальных сетях, и значимость таких регистраций на сайтах [7]. Термин «идентичность» подразумевает нас как индивидуальность и как коллектив, и как мы представляем себя, когда мы обозначаем свое присутствие в сетях [2]. Обобщая эти понятия, можно утверждать, что анализ любых социальных медиа «должен учитывать то, каким образом практика создания человеком значений помогает им выступать в роли идентичности в соответствующих сетях, и как эти сети способствуют (или нет) в создании чувства причастности» [10]. Таким образом, анализ социальных медиа – это взаимосвязь между практиками, сетями и идентичностями.

В настоящее время существуют следующие педагогические подходы к использованию социальных и цифровых технологий в образовании: передаточный, диалогический, конструктивный и со-конструктивный. *Передаточный подход* является наиболее показательным для информационной практики пространства Web 1.0 (например, статичные сайты этого пространства напрямую связаны друг с другом). *Диалогический подход* является наиболее показательным для дискурсивных практик пространства веб 1.0 (т.е. общение один на один, размещение постов) и включает диалог между наставником и учеником. *Конструктивный подход* более показателен для среды веб 2.0, в котором создание контента идет от пользователей (т.е. видео, подкасты и фото) и предполагает создание обучающей среды. *Со-конструктивный подход* является наиболее показательным для взаимодействий в социальных медиа в среде веб 2.0 и предполагает со-творчество, со-курирование и сотрудничество между пользователями [9]. Многие исследователи [5;7;12] изучили свойства отдельных инструментов Web 2.0, используя эти педагогические подходы, и выяснили, что почти 85% связаны с использованием конструктивистских и со-конструктивистских педагогических подходов. Социальные и цифровые технологии стимулируют использование конструктивистских и со-

конструктивистских подходов в обучении. В рамках этих парадигм понятие «двойственность» в отношении учителя/ученика размыто и расширено. А под учебной средой более целесообразно понимать эти сайты как образовательную среду. Это парадигма упрощает иерархию отношений учитель/ученик. Понятие «упрощение» упоминается в образовательной литературе и объясняется как «партнерское обучение», где преподаватели и студенты обмениваются опытом и знаниями при взаимном сотрудничестве. Обучение приобретает смысл «взаимно созданное», а студенты учатся путем привлечения к участию в этом партнерстве. Не все, однако, согласны с конструктивистской и со-конструктивистской теориями обучения, в основном из-за их предположения, что обучение происходит «внутри человека». Появляется другая теория «коннективизм» как более подходящий путь к пониманию обучения в цифровых и социальных средах. Коннективизм основывает свою теорию на таких понятиях, как сети (взаимосвязанная информация и люди), хаос (форма порядка, где все взаимосвязано, но модели и значения остаются скрытыми внутри), а также сложность и самоорганизация (умение распознавать и образовывать сложные организационные модели наугад). Когда информация получается пользователями в избытке, например, в Интернете, она меняет характер обучения. В коннективизме, в отличие от конструктивизма, обучение продолжает существовать вне человека и может существовать в цифровом пространстве и базах данных [9]. Совместный конструктивизм – это не только общение между двумя людьми, или в классе, но оно существует в киберпространстве, а также может иметь место даже после того как прошло достаточно времени после обучения. Термин «электронное обучение 2.0» появился в 2005 году, чтобы описать похожие явления. Как и Web 2.0, электронное обучение 2.0 – это платформа, где знания существуют в рамках сети, а не у отдельных личностей.

Социальные медиа представляют собой постоянно развивающиеся технологии и идеологии, которые меняют то, как мы используем Интернет и, как мы взаимодействуем, как приобретаем и создаем информацию.

Агрессивное распространение социальных сетей породило новый тип поколения, которое имеет кардинально другое отношение к технике, чем его предшественники. Эти изменения, и скорость, с которой они были интегрированы в общество и повседневную жизнь, способны оказывать глубокое влияние на обучение и развитие студента, особенно в контексте высшего образования. Нынешнее поколение в системе высшего образования представляет уникальную возможность для исследователей, чтобы понять, как технологии могут изменить нас в будущем, что линия между формальным и неформальным обучением становится все более размытой, и исследователи должны искать новые пути понимания того, как студенты создают представление о себе, как взаимодействуют с другими людьми, как пользуются информацией. Специалисты в области электронного обучения пришли к выводу, что нельзя просто разместить информацию в Интернете без стратегии обучения для пользователей. Для того, чтобы технологии улучшали обучение, они должны вписываться в жизнь студентов, а не наоборот. В результате появилось электронное обучение, которое необходимо грамотно организовать в целях инновационного развития образовательной системы в целом и высшего образования в частности. Сбалансированное электронное обучение, являющееся дополнением для традиционной формы передачи знаний, должно восприниматься в качестве основного вектора системы образования в контексте глобализации, широкого распространения Интернета, а также приближения сервисов и технологий к потребностям общества. Электронное обучение может стать одним из действенных способов устранения или хотя бы ослабления замкнутости отечественной образовательной системы. Образовательная деятельность, опирающаяся на применение онлайн-ресурсов, имеет высокий потенциал эффективности и пользуется повышенным спросом на современном рынке образовательных услуг (по сравнению с другими формами обучения). По этой причине электронное обучение, предполагающее привлечение сетевых ресурсов, вызывает всё больший общественный интерес.

Литература:

1. Белинская Е.П. Психология интернет-коммуникации / Е.П. Белинская. - М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, МОДЭК. - 2013. - 192 с.

2. Броган К., Смит Д. Формула эффекта. Как получить реальный результат в социальных медиа / К. Броган, Д. Смит. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. - 304 с.

3. Верченнов Л.Н. Социальные сети и виртуальные сетевые сообщества / Л.Н. Верченнов, Д.В. Ефременко, В.И. Тищенко. - М.: ИНИОН РАН, 2013. - 360 с.
4. Виннер М. Социальные сети без страха для тех, кому за... / М. Виннер. - М.: Эксмо, 2012. - 224 с.
5. Елизаров К. Будущее социальных медиа / К. Елизаров. - Ростов. - 2012. - 128 с.
6. Карякина К.А. Актуальные формы и модели новых медиа: от понимания аудитории к созданию контента [Электронный ресурс] / К.А. Карякина. - Режим доступа: <http://mediascope.ru/node/524>
7. Распространённость «социальных сетей» в мире [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://manyeyes.alphaworks.ibm.com/manyeyes/visualizations/world-map-of-social-networks-june-20-2>
8. Семенов Н.А. Социальные сети, перспективы развития и способы монетизации [Электронный ресурс] / Н.А. Семенов. - Режим доступа: http://habrahabr.ru/blogs/social_networks/23233/
9. Федоров А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. - М.: Изд-во МОУ ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. - 234 с.
10. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании / А.В. Федоров, А.А. Новикова, В.Л. Колесниченко, И.А. Каруна. - Таганрог: Изд-во Кучма, 2007. - 256 с.
11. Dahlstrom, E., Walker, J.D., & Dziuban, C. (2013). ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2013. Retrieved from <http://www.educause.edu/library/resources/ecar-study-undergraduate-students-and-information-technology-2013>
12. Social media // URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Social_media

Сведения об авторе:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the author:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.002

Статья поступила в редакцию 07.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 338

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКСА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ

С.С. Кудрявцева¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. В статье представлен анализ ключевых трендов подготовки кадров для цифровой экономики регионального промышленного комплекса. Приведено их описание на примере регионального промышленного комплекса Республики Татарстан. Показано, что подготовка и переподготовка кадров в условиях цифровой экономики имеют одной из целей повышение производительности труда на предприятиях промышленности. Предложены основные стратегические инициативы опережающей подготовки кадров в условиях цифровой экономики: сетевые и кластерные инициативы по технологическим направлениям, создание отраслевых центров инжиниринга, проектно-ориентированные программы обучения для реального сектора экономики региона, молодежное технологическое предпринимательство. Показано, что система управления персоналом в условиях цифровой экономики должна включать: планирование работы с персоналом; комплектование подразделений объединения персоналом; организацию учета и анализа личного состава, движения персонала и всех изменений; организацию работы с реестром кадров системы менеджмента качества; аттестацию руководителей и специалистов объединения; работу с молодыми рабочими и подростками; укрепление трудовой дисциплины и общественного порядка; анализ текучести и работы с персоналом; создание стабильного коллектива.

Ключевые слова: подготовка кадров, цифровая экономика, региональный промышленный комплекс, техностартер, модель тройной спирали.

TRAINING FOR THE REGIONAL INDUSTRIAL COMPLEX IN THE CONDITIONS OF THE DIGITAL ECONOMY

S. Kudryavtseva

Abstract. The article presents an analysis of key training trends for the digital economy of a regional industrial complex. Their description is given on the example of the regional industrial complex of the Republic of Tatarstan. It is shown that training and retraining of personnel in the digital economy has one of the goals of increasing labor productivity in industrial enterprises. The main strategic initiatives of advanced training in the digital economy are proposed: network and cluster initiatives in technology areas, the creation of industry engineering centers, project-oriented training programs for the real sector of the region's economy, and youth technological entrepreneurship. It is shown that the personnel management system in the digital economy should include: planning work with personnel; staffing units of the association with personnel; organization of accounting and analysis of personnel, staff movements and all changes; organization of work with the personnel register of the quality management system; certification of leaders and specialists of the association; work with young workers and adolescents; strengthening labor discipline and public order; staff turnover and work analysis; creation of a stable team.

Keywords: training, digital economy, regional industrial complex, technostarter, triple helix model.

В условиях перехода к цифровой экономике наиболее остро перед национальным и региональным сообществом стоит проблема подготовки кадров, наделенных необходимыми профессиональными компетенциями для решения задач прикладного практико-ориентированного характера в различных секторах экономики. Согласно федеральному проекту «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [6] количество выпускников системы профессионального образования с ключевыми компетенциями

цифровой экономики должно увеличиться за период с 2018 г. по 2024 г. в 3,5 раза – с 230 до 800 тыс. человек; количество специалистов, прошедших переобучение по компетенциям цифровой экономики в рамках дополнительного образования, – в 5 раз – с 200 до 1000 тыс. человек, см. рисунок 1.

В рамках данного программного документа предполагается также увеличение доли населения, обладающего цифровой грамотностью и ключевыми компетенциями цифровой экономики с 26% в 2018 г. до 40% в 2024 г., см. рисунок 2.

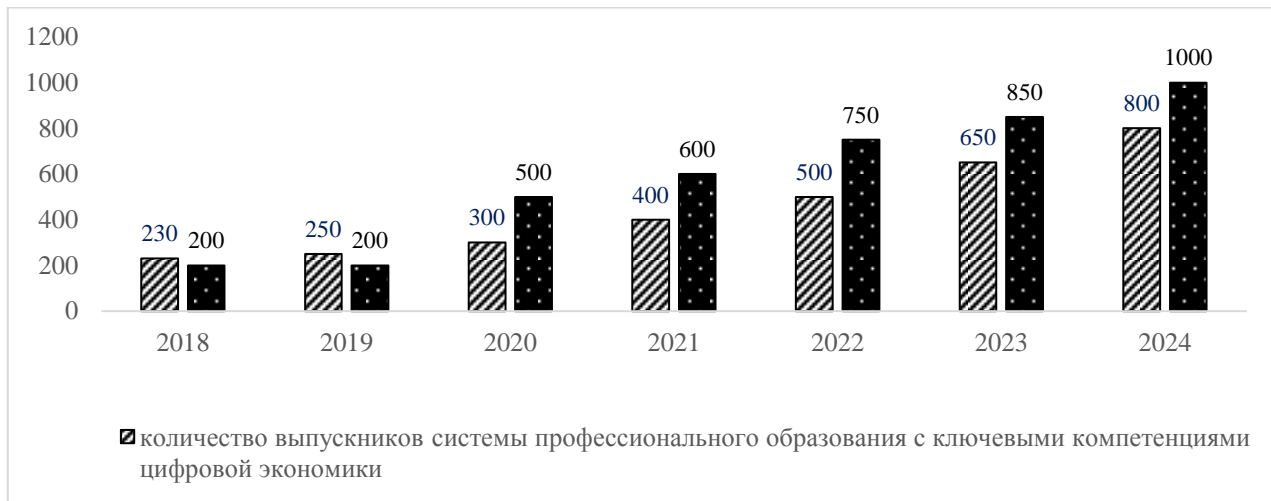


Рисунок 1. - Кадры для цифровой экономики (тыс. человек) [6]

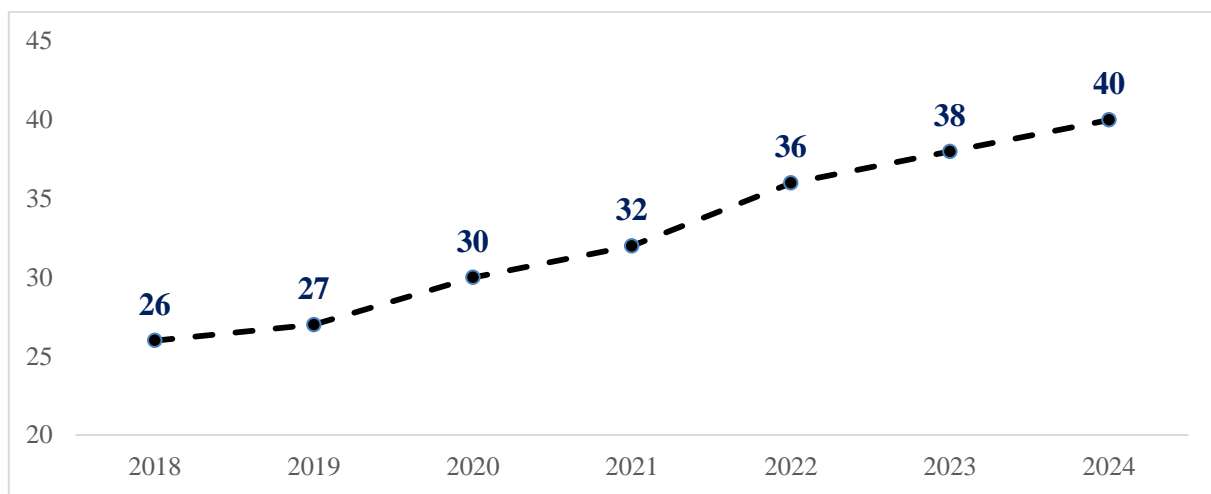


Рисунок 2. - Доля населения, обладающего цифровой грамотностью и ключевыми компетенциями цифровой экономики (процент) [6]

В этой связи требуется выработка новых подходов к подготовке кадров для цифровой экономики. Одним из таких направлений является опережающая подготовка для различных секторов региональной промышленности. Актуальность данного вопроса подтверждается также исследованиями, позволяющими сделать вывод о влиянии кадрового потенциала на прирост числа высокопроизводительных рабочих мест в промышленном секторе экономики [1-3]. В республике Татарстан в 2017 г. число высокопроизводительных рабочих место составило 506,3 тыс. человек, из которых 45,2% приходилось на промышленность: 6,2% – добыча полезных ископаемых, 33,4% – обрабатывающие производства, 4,5% – обеспечение электроэнергией, 1,1% – водоснабжение [4].

Валовой региональный продукт (ВРП) в основных ценах составлял, по оценке в 2018 году

2440258,7 млн. рублей, или 101,5%, уровню 2017 года. В среднем на душу населения приходилось 626,3 тыс. рублей, против 543,5 тыс. рублей на душу населения в 2017 году. При этом численность трудоспособного населения сократилась по состоянию на 1 января 2019 года на 24,2 тысяч человек и составила 2151,3 тысяч человек. В 2018 году на 1000 жителей трудоспособного возраста приходилось 812 лиц нетрудоспособного возраста, в 2017 году этот показатель составлял 790 человек, см. таблицу 1 [4].

Согласно полученным данным удельный вес потребности в работниках для замещения вакантных рабочих мест в общем числе рабочих мест по обследуемым видам экономической деятельности по Республике Татарстан на 31 октября 2018 г. составил 2% и вырос с 2016 года на 0,2 п.п.

Таблица 1. - Динамика валового регионального продукта и численности трудоспособного населения в Республике Татарстан [4]

	2016	2017	2018
Валовой региональный продукт в основных ценах, млн. рублей, всего	1933091,5	2114176,1	2440258,7
На душу населения, тыс. рублей	498,6	543,5	626,3
Индекс физического объема ВРП, в % к предыдущему году	101,0	101,6	101,5
Численность населения в трудоспособном возрасте, по состоянию на 1 января, тыс. человек	2202,0	2175,6	2151,3
Коэффициент демографической нагрузки на трудоспособное население' по состоянию на 1 января (на 1000 жителей трудоспособного возраста приходится лиц нетрудоспособного возраста), человек	764	790	812

В Приволжском федеральном округе удельный вес потребности в работниках варьировался от 1,5% в Оренбургской области до 3,1% в Саратовской области. В среднем по Приволжскому федеральному округу данный показатель составил 2,2%.

Распределение потребности организаций в работниках для замещения вакантных должностей по обследуемым видам экономической деятельности в республике характеризовалось следующим образом: удельный вес потребности в работниках находился в пределах от 0,7% на предприятиях и в организациях сельского, лесного хозяйства, охоты, рыболовства и рыбоводства до 24,6% в организациях административной деятельности и сопутствующих дополнительных услуг.

На предприятиях обрабатывающих производств удельный вес потребности в работниках находился в пределах от 0,2% на предприятиях по производству бумаги и бумажных изделий, а также по производству автотранспортных средств, прицепов и полуприцепов до 9,2% на предприятиях по производству текстильных изделий (в среднем по виду экономической деятельности «Обрабатывающие производства» – 1,5%) [4].

Опережающая подготовка кадров для промышленности региона направлена на ускорение перехода секторов региональной экономики к новым технологическим укладам, увеличение выпуска продукции высоких переделов за счет опережающего технологического развития отраслей, кадрового обеспечения жизненного цикла проектов и подготовки техностартеров.

Основные стратегические задачи в данном направлении могут быть сгруппированы в следующие стратегические инициативы:

1. Сетевые и кластерные инициативы по технологическим направлениям.

Предполагают внедрение модели открытых инноваций для региона, в том числе трансфер разработок мирового уровня; модели Triple Helix

и RIS – сетевизация науки, образования, производства. Модель инновационного развития по «Тройной спирали» включает в себя три основных элемента: наука, бизнес, государство. RIS – «Исследовательские и инновационные стратегии умной специализации».

2. Создание отраслевых центров инжиниринга.

Предполагает реализацию следующих направлений: гармонизация существующих в регионе производств с вызовами технологического развития глобальной экономики и экономики России; внедрение модели Университет 3.0. «Университет 3.0», включающий число миссий университета: университет 1.0 – только образовательный институт; университет 2.0 нацелен на обучение и исследования; в университете 3.0 к двум последним миссиям добавляется коммерциализация знаний.

3. Проектно-ориентированные программы обучения для реального сектора экономики региона.

Ключевыми задачами в рамках данной стратегической инициативы являются: образовательная поддержка жизненного цикла инновационных проектов новых технологических укладов в формате подготовки мультидисциплинарных команд проектов; непрерывное образование и образовательные сервисы для населения региона, увеличение человеческого (интеллектуального) капитала региона; дуальное обучение технологическому предпринимательству.

4. Молодежное технологическое предпринимательство.

Данное направление предполагает реализацию механизма инновационного лифта /карьеры для техностартеров. Техностартеры – студенты или преподаватели, которые учредили собственные исследовательские или технологические компании.

Вопросы подготовки и переподготовки кадров для промышленного комплекса

непосредственно связаны с организацией деятельности кадровых служб на предприятии. Стандартом организации должны устанавливаться обязательные требования к комплектованию подразделений объединения персоналом. Эти требования направлены на эффективное функционирование системы управления персоналом.

Система управления персоналом направлена на обеспечение подразделений объединения компетентным персоналом, выполняющим работу, влияющую на качество продукции, создание условий для повышения профессионального мастерства, карьерного роста, полного раскрытия способностей каждого работника.

Система управления персоналом включает в условиях цифровой экономики:

- планирование работы с персоналом;

- комплектование подразделений объединения персоналом;
- организацию учета и анализа личного состава, движения персонала и всех изменений;
- организацию работы с реестром кадров системы менеджмента качества;
- аттестацию руководителей и специалистов объединения;
- работу с молодыми рабочими и подростками;
- укрепление трудовой дисциплины и общественного порядка;
- анализ текучести и работы с персоналом;
- создание стабильного коллектива.

Схематично стадии системы управления персоналом, включающие формирование, использование и стабилизацию персонала, представлены на рисунке 3.



Рисунок 3. - Стадии системы управления персоналом

Планирование работы с персоналом ведется отделом кадров на основе анализа состояния персонала, планов производства изделий, прогнозов экономического и социального развития, осуществляемых планово-экономическим отделом, планово-диспетчерским отделом и отделом труда и зарплаты.

При подборе и расстановке персонала учитывают:

- образование, опыт, стаж работы;
- моральную зрелость;
- организаторские способности;
- профессиональную подготовленность;
- добросовестность и порядочность и т.д.

Проведение анализа работы с персоналом дает возможность выявить:

- уровень кадрового потенциала;

- резервы на выдвижение руководящего состава;
- причины движения инженерно-технических работников (ИТР) и рабочих кадров;
- результаты работы по развитию персонала;
- причины текучести персонала.

В Республике Татарстан, согласно Стратегии социально-экономического развития до 2030 года [5], принят проект «Татарстанская технологическая инициатива». Создание кластеров «умной экономики» Республики Татарстан на основе технологических трендов и имеющихся заделов в ключевых технологиях и инновациях предполагается осуществить в рамках комплексного проекта «Татарстанская технологическая инициатива» – 10 инновационных кластеров «умной экономики», см. рисунок 4.

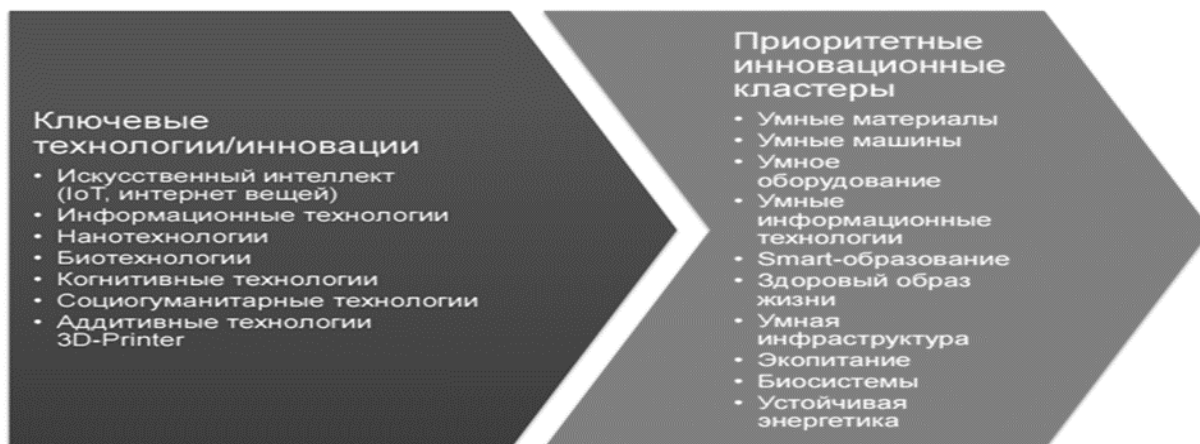


Рисунок 4. - Ключевые технологии/инновации и приоритетные направления инновационного развития [5]

Выводы. Таким образом, укрупненно основные мероприятия по созданию системы опережающего обучения могут быть сведены к следующим:

- создание на базе опорных вузов региональной площадки развития профессионального мастерства;
- развитие новых организационных форм интеграции образовательных организаций, промышленных предприятий и академических институтов;
- внедрение технологии проектного обучения.

Полагаем, что обозначенные мероприятия позволят сформировать задел повышения уровня образования работников и потенциального кадрового состава регионального промышленного комплекса с учетом новых трендов цифровизации экономики. Усиление интеграционных связей науки, бизнеса, государства и образования позволит повысить синергетический эффект от цифровизации в соответствии с требованиями новой экономической реальности.

Литература:

1. Кудрявцева С.С. К вопросу о развитии цифровой экономики в России / С.С. Кудрявцева // Актуальные проблемы экономики и менеджмента. - 2018. - № 2(18). - С. 60-64.
 2. Кудрявцева С.С. Тенденции развития цифровой экономики в России / С.С. Кудрявцева // Управление устойчивым развитием. - 2018. - № 2(15). - С. 21-27.
 3. Кудрявцева С.С., Шинкевич А.И. Подготовка кадров для региональной промышленности на базе университета 3.0: сборник научных статей / С.С. Кудрявцева, А.И. Шинкевич // Образование. Наука. Карьера / Материалы 2-й Международной научно-

методической конференции. – Курск, Университетская книга, 2019. - С. 196-200.
 4. Материалы сайта Татарстанстата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tatstat.gks.ru>
 5. Стратегии социально-экономического развития Республики Татарстан до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tatarstan2030.ru>
 6. Федеральный проект «Кадря для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://files.data-economy.ru/Docs/Pass_EduHR.pdf

Сведения об авторе:

Кудрявцева Светлана Сергеевна (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, доцент, доцент кафедры логистики и управления ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: sveta516@yandex.ru

Data about the author:

S. Kudryavtseva (Kazan, Russia), Doctor of Economics, Associate Professor, Associate Professor, Department of Logistics and Management, Kazan National Research Technological University, e-mail: sveta516@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 01.11.2019
 13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 37.032

КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯМИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Г.Б. Хасанова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью повышения конкурентоспособности компаний в условиях перехода современного общества к цифровой экономике, одним из путей которого является изменение организации и содержания корпоративного образования на основе управления знаниями персонала. Раскрыта сущность управления знаниями в компании, проанализированы подходы к этому процессу. Показано преимущество корпоративного образования, построенного на основе модели обучения, предложенной И. Нонака и Х. Такеучи, которая дает возможность не только создавать, сохранять, распространять формализованные знания, но и трансформировать неявные знания работников в явные с использованием таких инструментов, как Интернет/Интранет, бизнес-игры, визуальное представление информации, а также компьютерные технологии.

Ключевые слова: корпоративное образование, цифровая экономика, управление знаниями, формализованные и неформализованные знания, технологии обучения персонала.

CORPORATE EDUCATION AS A KNOWLEDGE MANAGEMENT TOOL IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION

G. Khasanova

Abstract. Relevance of article caused by necessity of increase of competitiveness of companies in the transition of modern society to a digital economy, one way of which is to change the organization and content of corporate education based on knowledge management of the staff. The essence of knowledge management in the company is revealed, approaches to this process are analyzed. Advantages of corporate education based on learning models, proposed by I. Nonaka and H. Takeuchi, which gives the opportunity not only to create, save, distribute formal knowledge but also to transform tacit knowledge of workers into explicit, using tools such as Internet/Intranet, business games, visual representation of information and computer technology.

Keywords: corporate education, digital economy, knowledge management, formalized and non-formalized knowledge, personnel training technologies.

Настоящий этап технологического развития общества характеризуется направленностью экономики на ее цифровизацию – «современный общемировой тренд развития экономики и общества, который основан на преобразовании информации в цифровую форму и приводит к повышению эффективности экономики и улучшению качества жизни» [8, с.47]. Цифровизация, пришедшая на смену компьютеризации и информатизации, по мнению исследователей, дает возможность формировать целостные цифровые экосистемы и платформы, благодаря которым любой пользователь может создавать себе необходимое для решения целых классов задач инструментальное, технологическое, методическое, документальное и прочее окружение [6].

Таким образом, цифровизация дает возможность представлять информацию в цифровом формате, что, в свою очередь, должно

способствовать повышению эффективности экономики и улучшению качества жизни.

Целью цифровизации является развитие цифровой экономики. Что понимается под «цифровой экономикой»? Существует достаточно много ее определений, которые употребляются как в широком, так и узком смыслах:

– с одной стороны – это создание на предприятиях и в компаниях информационно-цифровых платформ, позволяющих решать различные хозяйственные задачи (в узком смысле);

– с другой – изменение природы производственных или экономических отношений, смену их субъектно-объектной ориентированности в широком смысле [9, с.139].

В «Стратегии развития информационного общества РФ на 2017 - 2030 годы» дается следующее определение цифровой экономики: «Цифровая экономика – это хозяйственная

деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа которых по сравнению с традиционными формами хозяйствования позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг» [1].

Однако данные сами по себе не могут влиять на эффективность или производительность экономических субъектов. Данные необходимо обработать и преобразовать в знания, только в этом случае они становятся ценным ресурсом, позволяющим повысить доходность и конкурентоспособность производственной деятельности и, соответственно, улучшить качество жизни. Следовательно, цифровая экономика способствует созданию условий для развития общества знаний, которыми необходимо управлять. Суть управления знаниями заключается в создании таких условий, когда знания и опыт человека не теряются, а эффективно используются для достижения организационных целей наиболее оптимальным способом.

Знания, по мнению Г. Бадингера, – это «все познания и способности человека», которые ему необходимы для понимания полученной информации, разрешения своих проблем и принятия решений. Другими словами, это инструмент, который он «сознательно или бессознательно» использует в своей деятельности [10, p.15].

В мире существуют различные подходы к управлению знаниями: информационный и гуманистический (персонифицированный, человекоориентированный). Первый – информационный – основан на ведущей роли IT-технологий в процессе управления знаниями и предполагает управление информационными базами знаний, информационными технологиями в целом. Гуманистический подход базируется на понимании того, что именно люди являются носителями знаний, они способны их генерировать, приумножать и делиться ими, создавая организационное знание. IT-технологии в данном подходе – это просто инфраструктура.

В РФ, как и в практике западных стран и США, преобладает информационный подход к управлению знаниями: сетевые и локальные информационные системы предоставляют пользователям требуемую информацию по конкретным проектам, направлениям, участникам. Вся работа с информацией строго

формализована в схемах, картах, внутренних энциклопедиях, базах данных и т.д.

Конечно, этот подход к управлению знаниями имеет определенные достоинства. Во-первых, он незаменим для успешной деятельности глобальных и территориально разобщенных компаний.

Во-вторых, широкое распространение информационного подхода объясняется содержательной простотой этой модели, а также всесторонней информатизацией общественной жизни.

В-третьих, цифровые технологии незаменимы при управлении формализованными корпоративными знаниями, поскольку часто возникает необходимость в обработке больших объемов данных, касающихся сделок, клиентов и другой коммерческой информации.

Однако неформализованное знание, часто более ценное чем формализованное и в отличие от него связанное с личным опытом человека, даже выявленное и распространенное среди других работников, невозможно гарантированно сделать достоянием других. Поэтому информационный подход не может считаться эффективной моделью управления знаниями, а лишь ее инструментом. В условиях развития цифровой экономики эффективное управление знаниями должно быть связано с развитием творческого потенциала работников как носителей и генераторов знаний.

Управлять неформализованными (скрытыми) знаниями дает возможность гуманистический подход, поскольку они проявляются и распространяются только в условиях развитой корпоративной культуры, творческой и созидательной атмосферы, высокого интеллекта и интуиции всего персонала. Конечно, создать подобные условия в организации гораздо сложнее, чем развитую информационную систему.

Мы согласны с А.Д. Воробьевым [2], что в данном случае более эффективным будет построение системы управления знаниями в организации на основе модели «Создание организационного знания через взаимодействие неформализованного и формализованного знания» японских исследователей И. Нонака и Х. Такеучи. Суть данной модели заключается в том, что организационное знание создается, распространяется по всей компании и может воплощаться в продаваемых товарах и услугах благодаря процессу трансформации знания в результате его социализации, экстернализации, комбинации и, наконец, интернализации [4].

Социализация (из неформализованного в неформализованное знание) – приобретение знаний в процессе обучения посредством наблюдения и подражания в процессе совместной деятельности, что позволяет распространять личный успешный опыт сотрудников. В результате экстернализации происходит трансформация неформализованного знания в формализованное, которая осуществляется в условиях коллективной дискуссии и способствует осознанию неформализованных знаний и выражению их в словах. В итоге создается концептуальное знание.

На следующем этапе – комбинации (из формализованного в формализованное знание) – благодаря образованию связей между существующим организационным знанием и только что созданным концептуальным создается новое знание компании. Как следствие такой комбинации появляются новые продукты, услуги, технологии.

На этапе интернализации в процессе обучения на практике новое формализованное знание в форме, например, технологического ноу-хау переходит в неявное. Таким образом, возникает новый индивидуальный опыт, который посредством социализации может быть передан другим сотрудникам, и цикл создания знания выходит на новый виток, поэтому эту модель также называют «спиралью знаний».

Подобный способ управления организационным знанием (гуманистический подход) дает возможность его расширить не только благодаря внутренним резервам компании (ценных профессиональных знаний сотрудников), но и за счет внешних источников (знаний партнеров, поставщиков, клиентов и т.п.). Сотрудничество персонала позволяет создать так называемое «поведенческое» знание, которое скрыто в бизнес-процессах компании и тяжело поддается имитации.

Однако для успешного функционирования данной модели необходимы соответствующие условия: так называемая самоорганизация коллектива, когда в организации устанавливается минимальная регламентация труда, которая способствует максимальному высвобождению творческого потенциала персонала.

Наряду с созданием режима самоорганизации в компании должна существовать система обучения, выполняющая функцию площадки для деятельности по созданию и обновлению организационных знаний. В данном случае цифровая экономика становится лишь одним из источников первичной информации по конкретному запросу.

Таким образом, в условиях цифровизации любой специалист должен обладать новыми компетенциями (здесь имеются в виду не только теоретические знания, навыки программирования и работа с данными и информацией, но и творческое мышление, коммуникативные способности, умение работать в условиях неопределенности), которые также необходимо развивать в системе корпоративного обучения. Не вызывает сомнения и тот факт, что в условиях цифровой экономики человеку придется постоянно адаптироваться, чему будет способствовать непрерывное образование, саморазвитие, регулярное повышение уровня своих компетенций для успешной профессиональной реализации [5].

Следовательно, непрерывное профессиональное и корпоративное образование являются необходимыми элементами системы управления знаниями, от которых зависит эффективность деятельности компании в условиях цифровизации и которые следует развивать. Именно там происходит конструирование тех универсальных и профессиональных компетенций, которые нужны работникам данной компании в зависимости от стратегии ее развития, текущих и перспективных потребностей, рыночной конъюнктуры.

Возникают вопросы: «Как процесс обучения и развития персонала сделать непрерывным и самонастраиваемым?», «Как мотивировать постоянно учиться всех сотрудников?», «Какие методы и технологии применять в системе корпоративного обучения?», «Как в системе обучения формализовать неявные знания?».

В существующей системе образования и обучения мы имеем дело с формализованным знанием: тексты, математические формулы или задокументированные технологии и т.п. Такие знания передать обучающимся в устной или письменной форме достаточно просто. Что касается неявных (неформализованных) знаний, которые являются результатом интуиции, индивидуального опыта и имеют непосредственное отношение к решению организационных задач, то здесь все гораздо сложнее. Хотя именно эти знания помогают в достижении целей и стимулируют к приобретению новых знаний.

Таким образом, необходимо систему корпоративного образования модернизировать.

Для этого, во-первых, в компании должна быть создана организационная культура нового формата: так называемая культура знаний, под которой понимается «определенная корпоративная философия, включающая базовые

принципы и ценности компании, соответствующие стратегическим целям, приоритетам, стратегии управления знаниями, на которую ориентируются в своей деятельности и которую разделяют все сотрудники компании» [7, с.46].

Подобная организационная культура способствует проявлению инициативы работников, желанию делиться с другими знаниями или успешным опытом, ответственности за решение поставленных задач.

Во-вторых, следует создать такие условия в компании, чтобы не только формализованные знания работников постоянно обновлялись, передавались и использовались, необходимо, чтобы их неявные знания в случае возможности фиксации максимально формализовались.

Площадкой формализации организационных знаний может стать учебный центр компании, наделенный функциями компетенционного центра. Другими словами, он должен быть не просто структурным подразделением, которое будет организовывать обучение персонала, а именно «полигоном», где происходит не только создание, накопление, распространение, обмен, приращение формализованных знаний работников при помощи сетевых и информационных технологий между различными подразделениями, специалистами и заинтересованными сторонами (другими организациями, партнерами, профессиональными ассоциациями, образовательными учреждениями т.п.), но и трансформация неявных знаний.

Основной задачей подобного учебного центра должно стать создание «поля взаимодействия» в процессе обучения, когда посредством

коллективного решения какой-либо предложенной ситуации неформализованные знания сотрудников могут осознаться и выразаться вербализоваться, благодаря чему становится возможным распространение опыта сотрудников, создание нового системного знания компании, что позволит разрабатывать новые продукты, услуги, технологии.

Формализация профессиональных и личных, явных и неявных знаний сотрудников может осуществляться посредством таких инструментов, как Интернет/Интранет (сайт подразделения, виртуальные конференции, внутренний чат, дистанционные проекты), бизнес-игры (кейс-стади, практические задания, проекты, деловые игры), визуальное представление информации (тексты, схемы, диаграммы, таблицы, фильмы), СМИ (статьи в периодических изданиях, интервью с ведущими и успешными сотрудниками, видеосюжеты), а также компьютерные технологии (презентации, корпоративные программы, мультимедиа-представления) [3].

Таким образом, в условиях цифровизации экономики и общества возникает необходимость модернизации системы корпоративного образования. Одним из путей является создание в компании учебного подразделения с функциями компетенционного центра, дающего возможность управлять знаниями сотрудников, что позволит выявить и реализовать их интеллектуальный потенциал, способность генерировать инновации, повысить производительность труда и, следовательно, обеспечить конкурентоспособность компании в современных условиях.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919>
2. Воробьев А.Д. Проблемы модернизации и перехода к инновационной экономике / А.Д. Воробьев // Проблемы современной экономики. – 2019. – № 1(69).
3. Маличенко И.П. Управление знаниями как эффективный механизм формирования непрерывной системы обучения и развития персонала в организации / И.П. Маличенко // Вестник НГУЭУ. – 2016. – № 1. – С. 174-188.
4. Нонака И. Компания – создатель знания. Зарождение и инновации в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи; пер. с англ. – М.: Олимп-Бизнес, 2011. – 384 с.
5. Пахомов Ю. Как строится проектное управление цифровой экономикой. Микросайт «Государство и ИТ» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.itweek.ru/gover/article/detail.php?>
6. Принять вызов цифровой экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://expert.ru/siberia/2017/48/prinyat-vyzov-tsifrovoj-ekonomiki/>
7. Смирнова В.Г. Разработка концепции управления знаниями / В.Г. Смирнова // Управление. – 2016. – № 2(12). – С. 44-48.
8. Халин В.Г. Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски / В.Г. Халин, Г.В. Чернова // Управленческое консультирование. – 2018. – № 10. – С. 46-63.
9. Юдина Т.Н. Цифровизация как тенденция современного развития экономики Российской

Федерации: pro et contra / Т.Н. Юдина // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. - 2017. - № 3. - С. 139-143.

10. Badinger H. Trade, Human Capital and Innovation: The Engines of European Regional Growth in the 1990-s / H. Badinger, G. Tondl // IEF Working Paper. - 2002. - №. 42. - P. 15.

Сведения об авторе:

Хасанова Галия Булатовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: ufkbz58@mail.ru

Data about the author:

G. Khasanova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, professor, professor of the department of social work, pedagogy and psychology, FGBOU «Kazan national research technological university», e-mail: ufkbz58@mail.ru

Статья поступила в редакцию 09.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ИНФОРМАЦИОННЫЕ И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ

С.В. Барабанова, Н.Н. Газизова, Н.В. Никонова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальной задачей системы образования на сегодняшний день является разработка образовательных ресурсов, которые открывают новые возможности для повышения качества образования. Авторами предложен электронный учебно-методический комплекс, включающий в себя гибкую универсальную программу, дидактические авторские материалы, адаптированные под аудиторию каждой конкретной специальности, электронный комплекс, обучающие тесты. Предложенный комплекс позволяет предоставлять учебный материал в большом объеме с необходимым минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и усвоение новых понятий. Для контроля уровня освоения пройденного материала, предоставляемого системами электронного обучения, авторами предлагается воспользоваться тестированием с использованием интернета и виртуальной обучающей среды Moodle. Интенсивная технология обучения основана на применении комплекса для организации процесса самообучения, а рейтинговая система позволяет получить объективную и всестороннюю оценку учебных достижений и осуществить педагогический мониторинг качества обучения.

Ключевые слова: информационные и цифровые технологии, математическое образование, тестирование, электронный учебно-методический комплекс.

INFORMATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES AT THE RESEARCH UNIVERSITY: IMPLEMENTATION EXPERIENCE

S. Barabanova, N. Gazizova, N. Nikonova

Abstract. The current task of the education system is to develop educational resources, which open the new opportunities for improving the quality of education. The authors propose an electronic educational and methodical complex, including a flexible universal program, didactic author's materials adapted to the audience of each specific specialty, an electronic complex, training tests. The proposed complex allows to provide an educational material in large volume with the necessary minimum of text and visualization, which facilitates understanding and learning of new concepts. To monitor the level of the material learnt mastery provided by e-learning systems, authors invite to use testing with the Internet and the virtual learning environment Moodle. The intensive training technology is based on the application of the complex for the organization of the self-study process, and the rating system allows to obtain an objective and comprehensive assessment of educational achievements and to carry out the pedagogical monitoring of the training quality.

Keywords: information and digital technologies, mathematical education, testing, electronic educational and methodical complex.

Реформирование высшего образования в России предусматривает многоуровневый характер обучения. Современное развитие техники, появление и распространение цифровых технологий предъявляют новые требования к выпускникам технологического университета. Одной из важных задач при подготовке высококвалифицированных специалистов, отвечающих современным требованиям, является обеспечение высокого качества образования на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям науки и производства. Рыночные отношения не могут своевременно и полностью соотнести деятельность образовательных учреждений и потребности работодателя.

Современный специалист должен быть разносторонней личностью, уметь в сложных ситуациях принимать нестандартные, творческие решения, но самое главное быть готовым к непрерывному самообразованию, иметь системно-ориентированный стиль мышления, обладать способностью к творческому саморазвитию.

Для современных студентов – представителей поколения Интернет, активно использующих современные электронные устройства, основным привычным и удобным способом является получение информации с помощью электронных средств. Соответственно, приходится перестраивать и процесс обучения с учетом новых вызовов.

Получение высшего образования в современном университете должно сочетать как классические методики преподавания, обучения, так и информационные технологии, включающие в себя не только техническое оснащение аудиторий, но и различные онлайн курсы, новейшие электронные учебники, авторские электронные курсы, адаптированные под аудиторию каждой конкретной специальности, видеоматериалы, обучающие программы, тренажеры. Удачное сочетание фундаментальных традиций академического образования и последних достижений в области цифровых образовательных технологий позволит повысить уровень образования [7].

Однако многочисленные опросы студентов показывают, что, несмотря на всю привлекательность активных методов обучения, непосредственный контакт с преподавателем необходим студентам, также как и общение с другими студентами. Совместные проекты, выполнение заданий в группах, взаимопомощь не должны быть исключены из учебного процесса. Ни один видео урок или видео лекция, онлайн консультация, связь с помощью цифровых средств не может заменить общение с преподавателем, его опыт и педагогические навыки [8].

Кроме того, в силу многих причин очевидные преимущества цифровизации – интерактивность, мультимедийность, доступность, универсальность, скорость получения информации, не используются в полном объеме. В большинстве своем образовательные ресурсы, внедренные программистами или компьютерными специалистами в виртуальную обучающую среду, являются, по сути, блоками текстов по определенным темам, которые в лучшем случае сопровождаются иллюстрациями из учебников и не учитывают педагогическую составляющую, а также не несут в себе элементы индивидуальной подачи материала, что присуще авторам – лекторам. Или электронные пособия составляются авторами-лекторами, которые не могут учесть все преимущества системы, в которой разрабатывается данный контент, и, соответственно, как правило, подобные издания превращаются в электронную версию своего бумажного носителя. В лучшем случае большинство пользователей используют в основном: наглядность, оперативный контроль, индивидуальный тренинг умений.

На кафедре высшей математики КНИТУ для решения поставленной задачи был разработан учебно-методический комплекс, структура и содержание которого соответствуют современным требованиям обучения, в том числе

и дистанционного. В состав комплекса входит гибкая универсальная программа, позволяющая учесть интересы отдельных направлений и специальностей (15.03.02 «Технологические машины и оборудование», 18.03.02 «Энерго- и ресурсосберегающие процессы в химической технологии, нефтехимии и биотехнологии», 19.03.01 «Биотехнология», 19.03.02 «Продукты питания из растительного сырья» и другие). Предложенный комплекс способствует решению задачи педагогического стимулирования творческого саморазвития студентов, их активной самоуправляемой познавательной деятельности и делится на три основные части: дидактические материалы, которые являются стержнем комплекта [3;5], универсальный дидактический комплект для студента, как информационная модель дидактической системы, а также электронный комплекс, ресурсы, которого могут включать в себя электронные учебники, компьютерную систему для тестирования, доступ к удаленным библиотекам и многое другое. Электронный комплекс призван выполнять следующие функции:

- выступать полноценным инструментом обучающего процесса;
- содержать в себе все модули и части бумажных носителей;
- объединять, дополнять и систематизировать различные дидактические средства;
- раскрывать основные требования к содержанию изучаемой дисциплины;
- отвечать принципам научности;
- реализовывать информационное и процессуально-практическое наполнение;
- подавать материал систематично и последовательно;
- обеспечивать доступ к комплексу в любое время, создавая тем самым дополнительные возможности для индивидуальной работы;
- реализовывать непрерывность подготовки на всех этапах;
- удовлетворять принципам модульности, «сжатия» учебной информации, индивидуализации, доступности, сочетания широты и глубины изложения, строгости и наглядности;
- наглядно представлять учебный материал с необходимым минимумом текста и визуализацией, облегчающей понимание и усвоение новых понятий;
- оперативно осуществлять мониторинг качества и темпа усвоения материала;
- отвечать всем требованиям рабочих программ;

– соответствовать целям и задачам в освоении основных компетенций.

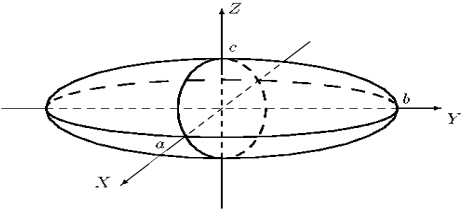

Этим достигается мобильность и гибкость его компоновки, оптимальное сочетание интересов преподавателей и студентов, учет междисциплинарных связей, запросов отдельных направлений и, в частности, специальностей. Основное учебное пособие, являющееся информационно-справочной системой, содержит теоретические сведения необходимые для решения задач и подробные иллюстрации с помощью примеров. Интенсивная технология обучения основана на применении комплекта и использования личного кабинета студента для организации процесса самообучения, а рейтинговая система позволяет получить объективную и всестороннюю оценку учебных достижений и осуществить педагогический мониторинг качества обучения. В результате рейтингового контроля определяются уровни освоения компетенций, определяемые направлениями подготовки: 1) пороговый; 2) продвинутой; 3) превосходный.

Однако электронный учебно-методический комплекс не должен полностью заменять учебные пособия и аудиторные занятия с преподавателем, но должен быть помощником, как преподавателю, так и студенту, являться дополнением к классическим формам обучения, быть проводником в океане информации и направляющим для выбора траектории обучения. Для успешного использования электронных учебных материалов недостаточно перевода учебных пособий в цифровую форму. Их использование является только начальным условием для дальнейшего развития преподавания, критерием оценки которого

является его полезность для обучающегося. Основной задачей электронных учебно-методических материалов должно быть максимальное использование возможностей компьютера и других электронных средств – видео материалы, доступ к различным ресурсам, возможность построения различных графиков, схем, диаграмм, на основе полученных в процессе занятия данных. Опрос студентов 1 – 2 курсов (40 студентов 1 курса Факультета пищевых технологий, 20 человек студентов 2 курса того же факультета) показал, что студентам нравится такая форма подачи материала.

Так, например, использование на классической лекции презентационных материалов, значительно активизирует познавательную деятельность студентов. Помогает преподавателю на реальных примерах объяснить и показать сферу применения изложенного материала.

Например, тема лекции: «Аналитическая геометрия в пространстве: поверхности 2-го порядка. Эллипсоид. Однополостный гиперболоид». На лекции приводятся основные формулы, даются определения. В презентации рассматриваются материалы о практическом применении данных поверхностей в архитектуре города Казани, а также других городов мира. Использование элементов анимации оживляет рассматриваемый материал. Предложенное творческое задание – найти в городе в архитектурных объектах, в повседневных предметах рассматриваемые поверхности, позволяет студенту по-другому взглянуть на изучаемый материал.

Эллипсоид	Казань, цирк
 <p style="text-align: center;">Рис. 1</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Определение.</i> Эллипсоид – поверхность, определяемая уравнением</p> $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} + \frac{z^2}{c^2} = 1$ <p style="text-align: center;">В плоскостях $x=h$ ($h <a$), $y=h$ ($h <b$), $z=h$ ($h <c$) имеем эллипсы</p> <p>например: $x=h$, $\frac{y^2}{b^2(1-\frac{h^2}{a^2})} + \frac{z^2}{c^2(1-\frac{h^2}{a^2})} = 1$</p>	

Продолжение рисунка 1

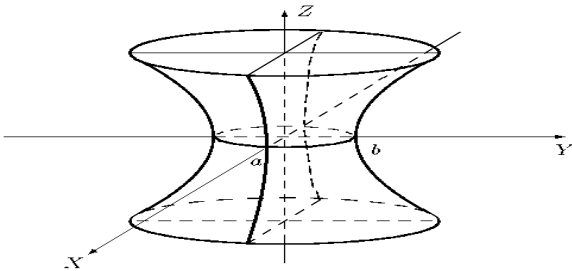

Однополостный гиперболоид	Мехико, музей Сумайя (Soumaya),
 <p style="text-align: center;">Рис. 1</p>	
<p>Однополостный гиперболоид – поверхность, определяемая уравнением $\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1$</p>	$\begin{cases} x = 0, \\ \frac{y^2}{b^2} - \frac{z^2}{c^2} = 1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} z = h, \\ \frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b^2} = 1 + \frac{z^2}{c^2} \end{cases}$

Рисунок 1. – Слайд презентации. Применение поверхностей 2-го порядка

Также после основного теоретического материала студентам предлагается решить несколько заданий, позволяющих определить уровень усвоенных знаний.

Например, тема лекции: «Определители и их свойства».

Первоначально на экран с использованием анимации выводится задание: найти минор и алгебраическое дополнение для элемента a_{21} и дается время студентам, чтобы ответить на вопрос. Затем на экран выводится правильный ответ.

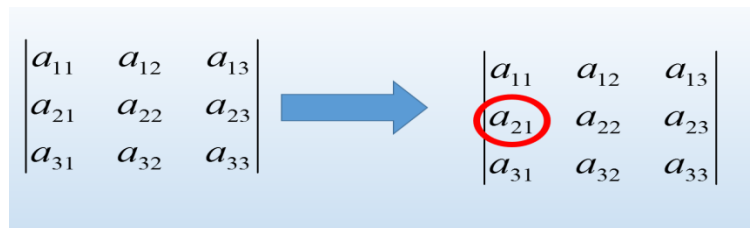


Рисунок 2. – Слайд презентации

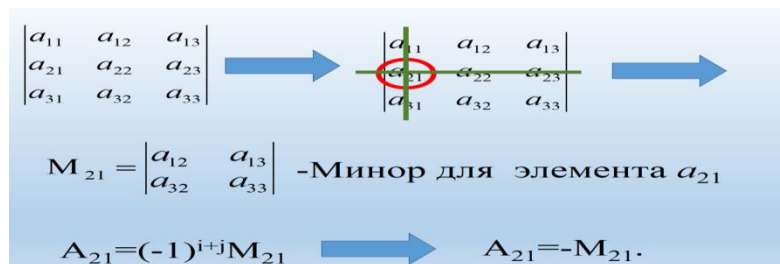


Рисунок 3. – Слайд презентация. Минор и алгебраическое дополнение для элемента a_{21}

Таким образом, электронные учебные материалы в настоящее время должны не конкурировать с традиционными печатными изданиями, а во многом превосходя их по скорости доступа к информации и разнообразию дидактических средств представления учебного материала, существенно повышать качество учебного процесса и, как следствие, качество профессиональной подготовки студентов.

Одним из важных этапов обучения является аттестация студентов по освоению пройденного материала. Контроль уровня сформированности универсальных учебных действий, достигнутых в процессе обучения студентов, может осуществляться с применением современных технологий, предоставляемых системами электронного обучения [1;4;6].

Для исключения субъективизма наряду с традиционными способами проверки знаний

проводится тестирование студентов как с использованием тестов на бумажных носителях, так и в виртуальной обучающей среде в системе Moodle, где содержится база из более чем 2000 заданий по всем темам данного курса. Проведенные исследования показали, что данная форма проверки знаний более понятна и доступна студентам. Преподаватель, использующий электронное тестирование, получает существенный выигрыш во времени при проверке знаний и умений студентов, а также получает возможность комбинировать задания в тесте в зависимости от уровня подготовленности студентов.

При составлении заданий учитывались следующие критерии тестов: 1) возможность дифференциации результатов; 2) независимость результатов от ранее выполненных работ; 3) подбор заданий по уровню сложности. По каждой теме выделяются базисные и формируемые умения. Базисные умения – это образцы деятельности, которые были сформированы у обучающихся в результате изучения всех предшествующих разделов математики и непосредственно используются в изучаемом разделе. Формируемые умения – это образцы деятельности, на выработку которых направлено все содержание раздела. Именно эти умения составляют необходимый минимум и выносятся на рубежный контроль. По результатам прохождения тестов у преподавателя в личном кабинете сохраняется подробная информация по каждому студенту, которая может быть использована преподавателем в дальнейшем для анализа динамики успеваемости как отдельного студента, так и группы в целом.

Как известно, навыки подразделяют на *hard skills* (твердые навыки – профессиональные, технические навыки, связанные с выполняемой деятельностью) и *soft skills* (гибкие навыки – универсальные навыки, позволяющие быть успешными независимо от специфики деятельности). Дисциплина «Математика»

развивает не только *hard skills*, как формирование устойчивых знаний в области математики, но и *soft skills*, такие как, например, креативное мышление, познавательные навыки, навыки решения проблем и самоорганизация и т.д. через решение профессионально направленных задач [2].

Выводы. Дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы сегодня неременный атрибут инженерного образования. Однако для многих преподавателей этот формат по-прежнему представляется чем-то недоступным. Между тем, при надлежащей методической и технологической подготовке каждый преподаватель может оценить удобства подобной формы работы.

Обучение студентов по предложенной авторами настоящей статьи системе дает возможность готовить современных конкурентоспособных выпускников. Опорные конспекты по каждому из подмодулей способствуют эргономичности усвоения и обеспечивают наиболее эффективный переход внешней деятельности во внутренний умственный план с практическим приложением полученных знаний. С помощью кейса возможно осуществление дидактического процесса по интенсивной технологии с переходом к самообучению.

Созданный комплект позволяет каждому студенту выбрать свою траекторию движения для усвоения знаний и тем самым приобретать первые навыки самостоятельной работы. Разработанный авторами комплект является главным «организатором» систематической познавательной творческой деятельности студентов при начальном изучении высшей математики. Комплекс постоянно пополняется новыми материалами, темами и тестовыми заданиями, позволяет скорректировать процесс обучения и обеспечивает непрерывный контроль качества обученности студентов.

Литература:

1. Бикмухаметова Д.Н., Миндубаева А.Р. Применение интерактивных и проектных методов при изучении математических дисциплин в вузе / Д.Н. Бикмухаметова, А.Р. Миндубаева // Образование: традиции и инновации / Материалы XVII международной научно-практической конференции, Прага, Чешская Республика: Изд-во WOLD PRESS s.r.o., 2018. - С. 51-55.
2. Газизова Н.Н. Учебно-методический комплект по математике для студентов технологического

университета / Н.Н. Газизова, Г.А. Никонова, Н.В. Никонова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27. – № 27. – С. 56-61.
3. Данилов Ю.М. Математика: учебное пособие / Ю.М. Данилов, Л.Н. Журбенко, Г.А. Никонова, Н.В. Никонова, С.Н. Нуриева. – М.: Инфра-М, 2019. – 496 с.
4. Еникеева С.Р., Крайнова Е.Д. Использование информационных технологий при обучении математике студентов технических направлений / С.Р. Еникеева, Е.Д. Крайнова // Материалы VIII

Международной научно-практической конференции, Казань, 17-21 октября 2018г. – 2018. - С. 72-75.

5. Журбенко Л.Н. Математика в примерах и задачах: учебное пособие / Л.Н. Журбенко, Г.А. Никонова, Н.В. Никонова, С.Н. Нуриева, О.М. Дегтярева. – М.: Инфра-М, 2019. – 372 с.

6. Barabanova S.V., Kraysman N.V., Nikonova G.A., Nikonova N.V., Shagieva R.V. Improvement of Professional Education Quality by Means of Mathematics Integration with General Education and Vocation-Related Subjects // ICL 2018 – 21th International Conference on Interactive Collaborative Learning. 25-28 September 2018, Kos Island, Greece.pp.1693-1698.

7. Joanna Jesionkowska Designing Online Environment for Collaborative Learning in a Scientific Community of Practice. The Challenges of the Digital Transformation in Education Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2018) – V.1 pp. 176-186.

8. Sayed Hadi Sadeghi, Nigel Bagnall, and Michael J. Jacobson e-Pedagogical Practice Assessment in a Higher Education Comparative Context. The Challenges of the Digital Transformation in Education Proceedings of the 21st International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL2018) – V.1, 2018, pp. 308-321.

Сведения об авторах:

Барабанова Светлана Васильевна (г. Казань, Россия), доктор юридических наук, заведующая кафедрой правоведения, Казанский национальный исследовательский технологический университет (ФГБОУ ВО «КНИТУ»), e-mail: sveba@inbox.ru

Газизова Наталья Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, Казанский национальный исследовательский технологический университет (ФГБОУ ВО «КНИТУ»), e-mail: natalyg@rambler.ru

Никонова Наталия Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, Казанский национальный исследовательский технологический университет, (ФГБОУ ВО «КНИТУ»), e-mail: zarnik@mail.ru

Data about the authors:

S. Barabanova (Kazan, Russia), Doctor of Law, Head of Law Department, Kazan National Research Technological University, e-mail: sveba@inbox.ru

N. Gazizova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, Kazan National Research Technological University, e-mail: natalyg@rambler.ru

N. Nikonova (Kazan, Russia), Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of the Department of Higher Mathematics, Kazan National Research Technological University, e-mail: zarnik@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.11.2019

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 377

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА НОВОЙ ПЕДАГОГИКИ Н.М. ТАЛАНЧУКА

В.Ш. Масленникова

Аннотация. В статье раскрываются ведущие идеи современной научной методологии воспитания и образования, разработанные талантливым ученым Н.М. Таланчуком, который внес существенный вклад в теорию новой педагогической парадигмы. Основные идеи новой педагогической парадигмы раскрыты в его книге под названием «Введение в неопедагогическую», в которой он обосновывает новую отрасль педагогики: педагогическую генеалогию, призванную объяснить происхождение педагогических знаний, их генезис. *Педагогическая генеалогия*, по мысли Н.М. Таланчука, охватывает важнейшие разделы новой педагогики: генеалогию личности, генеалогию педагогической деятельности и педагогического процесса, генеалогию педагогического мастерства. Опираясь на современные открытия научных достижений, Н.М. Таланчук преодолевает линейность и фрагментарность прежней философии в изучении всех явлений окружающей действительности и создает *новую методологическую модель развития личности*, построенную по законам диалектики, с одной стороны, и законам системного синергетизма, с другой, которые являются определяющими в развитии общества и человека. В статье рассматривается обоснование Н.М. Таланчуком новых представлений о сущности воспитания, его целях, задачах, критериях воспитанности личности, содержания и методах педагогической деятельности, критериях её оценки.

Ключевые слова: Н.М. Таланчук, системно-ролевая теория воспитания, синергетический подход, системно-функциональный подход к педагогической деятельности, неопедагогика.

SYSTEM-SYNERGETIC THEORY AS METHODOLOGICAL BASIS OF NEW PEDAGOGY OF N.M. TALANCHUK

V. Maslennikova

Abstract. The article deals with the key ideas of modern scientific methodology of education and upbringing, developed by the talented scientist N.M. Talanchuk, who made a significant contribution to the theory of the new pedagogical paradigm. The key ideas of the new pedagogical paradigm are revealed in his book entitled "Introduction to neo-pedagogy", in which he substantiates a new branch of pedagogy: pedagogical genealogy, designed to explain the origin of pedagogical knowledge, their genesis. Pedagogical genealogy, according to N. M. Talanchuk, covers the most important sections of the new pedagogy: the genealogy of personality, the genealogy of pedagogical activity and pedagogical process, the genealogy of pedagogical skill. Based on modern discoveries of scientific achievements, N.M. Talanchuk overcomes the linearity and fragmentation of the previous philosophy in the study of all phenomena of the surrounding reality and creates a new methodological model of personality development, created according to the laws of dialectics, on the one hand, and the laws of systemic synergeticism, on the other, which are decisive in the development of society and man. The article presents N.M. Talanchuk's substantiation of new ideas about the essence of education, its goals, objectives, and criteria of personal education, content and methods of pedagogical activity, criteria of its evaluation.

Keywords: N.M. Talanchuk, system-role theory of education, synergistic approach, system-functional approach to pedagogical activity, new pedagogy.

Таланчук Николай Михайлович родился 3 августа 1936 г. в селе Малая Шурка Хмельницкой области в Украине в крестьянской семье. Заочно окончил Иркутский университет (1965 г.) по специальности филолог; работал преподавателем, заведующим учебной частью по общеобразовательной подготовке, директором среднего профтехучилища, ассистентом кафедры педагогики педагогического института г. Иркутска. Времена его комсомольской юности обозначены комсомольской работой секретарем

комитета комсомола одного из управлений строительства Байкало-Амурской магистрали.

С 1976 г. он начал работу в научно-исследовательском институте профтехпедагогики АПН СССР в г. Казани (ныне институт педагогики, психологии и социальных проблем Министерства науки и высшего образования РФ), в котором работал до самой смерти в сентябре 1999 г. В 1996 году был избран членом корреспондентом Российской Академии образования.

По мнению специалистов, Н.М. Таланчук совершил крупный прорыв в развитии педагогической теории, который произошел благодаря тому, что он педагогические проблемы предложил решать в контексте новой философии и методологии, которая наиболее полно раскрыта в его статье «Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики». В авторской школе неопедагогике Н.М. Таланчука прошли обучение свыше 15 тыс. преподавателей, руководителей учебных заведений РФ.

В настоящее время кризисные явления в обществе затронули не только социально-экономическую и социально-политическую сферы, но и общественные науки, в том числе и педагогическую, которая в настоящее время не всегда отражает насущные проблемы современности.

На страницах научной философской и педагогической печати постоянно разворачивается дискуссия о поисках новой педагогической парадигмы, которая бы соответствовала объективному развитию общества и человека.

Значительный вклад в развитие современной научной методологии воспитания и образования внес талантливый ученый – Николай Михайлович Таланчук.

Еще задолго до развернувшейся дискуссии вокруг новой педагогической парадигмы, Н.М. Таланчук в 1991 году издает замечательный труд, на наш взгляд, еще по-настоящему не оцененный, под названием «Введение в неопедагогику». Актуальность его появления трудно переоценить. В нем проявились его глубокие знания философских проблем неопедагогике, эрудиция методолога и психолога.

В вышеуказанной работе, следуя лучшим традициям отечественной и зарубежной педагогики, профессор Н.М. Таланчук предлагает свое решение проблем современной педагогики. Он обосновывает новую отрасль педагогики, которую называет педагогической генеалогией, призванной объяснить происхождение педагогических знаний, их генезис. Такое решение проблемы не просто привлекательно, а объективно необходимо. Еще К. Ушинский доказывал, что создать надежную систему педагогических знаний о воспитании человека удастся лишь тогда, когда мы исследуем его природу, которая неотрывна от природы человека и природы общества [9].

Профессор Н.М. Таланчук воплощает эту мысль в реальность. Он создает *начало педагогической генеалогии*, которая охватывает

важнейшие разделы: генеалогия личности, генеалогия педагогической деятельности и педагогического процесса, генеалогия педагогического мастерства. Он не только доказывает, каким должны быть представления о личности, о педагогическом процессе и о воспитании, но и практически превращает существующие генеалогические знания в начала новой педагогики.

Это, прежде всего, системно-социальная концепция воспитания и педагогики в целом; это - системно-ролевой подход к формированию личности; системно-функциональная теория педагогической деятельности, система педагогического мастерства; гомоцентрическая стратегия и человековедческая тактика воспитания; это - инфраструктурный подход к созданию условий общественного воспитания, отличающихся, по оценке академика С.Я. Батышева, своей удивительной новизной, логичностью и доказательностью, практической направленностью [2].

Автор дает нам обоснование новых представлений о сущности воспитания, его целях, задачах, критериях воспитанности личности, содержания и методах педагогической деятельности, критериях её оценки.

В последующих своих трудах Н.М.Таланчук высвечивает новые грани своей педагогической концепции, существенно дополняя и развивая её, делая её более завершённой в других его книгах. Это - «Начала философии», «Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса», «Основные положения синергетической философии и их значение для теории социализации личности» и другие.

Научная концепция Н.М. Таланчука, базирующаяся на новых достижениях науки, преодолевает линейность и фрагментарность прежней философии в изучении всех явлений окружающей действительности, помогает объективнее понимать движущие силы развития, в том числе социальных систем, к которым относится человек как личность, и процесс его становления. Для обоснования своей концепции профессор Н. Таланчук использовал законы синергетики и самоорганизации физиков Г. Хакена, И. Пригожина, получившие признания в биологии, химии, генетике и других науках во всех странах мира.

Опираясь на открытия этих наук, профессор Н.М. Таланчук создает *новую методологическую модель развития*, которую ставит в основу новой методологии педагогики. В ней он опирается на

общефилософское положение о том, что существование и развитие подчиняется одновременно и законам диалектики (единство и борьба противоположностей, отрицания отрицания, перехода количества в качество), и законам системного синергетизма, а именно: систем, гармонии, системогенеза, развития и саморазвития, сообразности.

Таким образом, законы диалектики, с одной стороны, и законы системного синергетизма, с другой, являются теми законами, которые определяют развитие всех систем бытия, в том числе общества и человека. Знание этих законов позволяет по-новому и объективно определить сущность любой системы. Оптимальная система - это синергетическая диалектическая целостность.

Это важное общеметодологическое положение позволяет педагогам по-иному взглянуть и оценить сам педагогический процесс как системный, преодолевающий противоречия и стремящийся к гармонии; в единстве всех факторов обучения и воспитания; не растаскивать, как ранее, по «полочкам» и направлениям это единый процесс, не превращать педагогику, по выражению Ш.А. Амонашвили, в безлюдную педагогику [1].

Именно человек как личность, её генеалогия, то есть учение о происхождении личности в системогенезе, развитие личности положены в основу новой педагогики Н.М. Таланчука.

Николай Михайлович с тревогой за судьбу воспитания детей говорил о противоречии между огромным культурным потенциалом, накопленным в стране, и падением культурного уровня, нравственной деградацией значительной части населения страны. Это обстоятельство разрушительно действует на воспитание подрастающего поколения. «Педагог, - писал Н.М. Таланчук, - убеждает детей в святости норм общественной морали, в значении эстетического образа жизни, а в этой жизни за пределами школы они видят другое - повсеместное попрание моральных норм, массовое безразличие к эстетическим ценностям, примитивизм человеческих отношений, ограниченность культурных потребностей. Если к этому добавить такие приобретающие массовый характер явления, которые мы называем антиобщественными, аморальными (пьянство, наркомания, воровство, проституция, праздный образ жизни и т.д.), то несложно понять, что социальная среда извращает личность, разрушает её мораль, заставляет деградировать наших детей, формирует их в направлении, прямо

противоположному направлению школы. Это и есть, - отмечал он, - та самая ужасающая дисгармония жизни, под гнетом которой находятся наши дети, которых она разрывает на части, ломает их судьбы, лишает надежды» [8].

Искоренение этих негативных явлений не всегда напрямую связано с позитивными изменениями в экономической, политической и социальной сферах, как иногда утверждают политики, призывая ждать лучших времен для решения проблем образования и воспитания. Выход из такой ситуации Н.М. Таланчук видел в повышении педагогической культуры общества. Отрадно сознавать, что сегодня все больше людей, в том числе ученых, государственных и общественных деятелей начинают понимать *необходимость педагогизации общества*, которую Н.М. Таланчук назвал магистральным путем социального прогресса. В реализации этой объективной необходимости существенная роль принадлежит развитию социально-педагогической деятельности на местах, подготовке квалифицированных педагогических и социально-педагогических кадров. Научная педагогическая общественность активнее поднимает и обсуждает проблемы повышения культуры, нравственного уровня людей, их воспитанности, связывая эти вопросы с судьбами развития российской цивилизации. Профессор Н.М. Таланчук в своих трудах справедливо отмечал, что педагогика неизбежно превратится из камерной, отраслевой, монопрофессиональной науки в науку полипрофессиональную, общесоциальную. В этом заключается важнейший признак нового общественного мышления, нового общественного сознания и поведения, к которому мы идем, как отмечал Н.М. Таланчук, «нет такой стороны жизни, которая была бы свободна от педагогической сущности» [8]. Вот почему гармонизация социально-педагогической инфраструктуры общества - есть генеральный путь в решении проблемы условий эффективного общественного воспитания. Достичь этого можно только в том случае (это подтверждается цивилизованным опытом многих стран), когда политика, право, экономика, культура, образование развиваются не стихийно, а целенаправленно, ориентируются на человека, на гармонию человеческих отношений. Именно такой синергетический поход к отношениям триады - «общество-человек-воспитание» был у профессора Н.М. Таланчука.

Придавая большое значение общественному воспитанию, Николай Михайлович не абсолютизирует роль социальной среды, которая

сама является активным субъектом саморазвития и самовоспитания. В формуле «общество-человек» главное - это неразрывное единство и гармонизация этих составляющих.

Новым значительным вкладом в методологию воспитания является разработка Н.М. Таланчуком феномена «культура человековедения».

Под понятием «культура человековедения» профессор Н.М. Таланчук обозначил особый пласт человеческой культуры, которая является главным во всей культуре людей, связанной с самим человеком и процессом его становления как личности.

Ценность и объективность такого подхода автора заключается в том, что он дает профессионалам ориентиры в осуществлении регулирования процессов человековедения.

«Жизнь складывается так, - отмечал Н.М. Таланчук, что человечество, интенсивно развивая художественно-эстетическую и материальную культуру, забыло о главном - о самом человеке и о той культуре, которая указывает, как человеку быть человеком». Справедливо писал по этому поводу Э. Фромм, что человек, совершив, большие открытия, создав невиданные средства, потерял самого себя и теперь не может найти смыслы и цели своей жизни [10]. Но современное человечество все более явственно приходит к убеждению, что, в конечном счете, двигателем социального процесса является цивилизованный человек как личность, для которой главным является достижение целей жизни». Познание сущности и значения этой культуры становится важной задачей для всех социальных наук.

Опираясь на законы синергетики и диалектики Н.М. Таланчук внес существенный вклад в *системно-ролевою теорию личности*, деятельность педагога, ученика и руководителя.

Другими словами, воспитательный процесс - это системно-синергетический по сути, системно-ролевой по содержанию, системно-функциональный по действию, системно-ориентированный по субъектам, включенный в единый процесс человековедения.

«Человек становится личностью, - отмечал Н.М. Таланчук, - то есть разумным существом, не иначе, как осваивая объективную для него систему социальных ролей, продиктованных социальным генезисом. Личность-это системно-социальная сущность конкретного человека, которая выражается мерой освоения и качеством выполнения социальных ролей». Отсюда развитие личности - это динамика освоения ею объективной системой ролей-семейных,

профессиональных, гражданских, геосоциальных (в мире), эгосферных (в Я-сфере) [9].

Профессор Н.М. Таланчук делает вывод, что социальные роли человека-это не только внешние (интеральные) выразители назначения человека в жизни, правила и нормы, задаваемые ему обществом, но и внутренние (эндоальные) саморегуляторы, обеспечивающие его самоорганизацию, саморазвитие. «Только в синергетическом единстве, взаимодействии этих начал, - отмечал Н.М. Таланчук, - открывается объективный и системный социогенез человека как личности, который является системно-ролевым».

Такой подход, предложенный Н.М. Таланчуком, приводит к новому пониманию механизмов социального поведения личности.

Ранее ученые считали, что социализация личности есть процесс интериоризации, то есть «присвоения» им накопленной культуры. Такое воззрение не в полной мере характеризует становление личности, поскольку учитывает только одну зависимость-влияние на личность социальной среды. Реально же человек, овладевая социальным опытом, осваивая объективные социальные роли, заданные ему обществом, формирует и собственный опыт, свою систему саморегуляции.

Таким образом, по мысли Н.М. Таланчука, изучая человека как личность через призму социальных ролей, мы выявляем его реальную систему, связанную с его объективной системно-ролевой природой. Социальные роли характеризуют личность во всех отношениях, поскольку в них генетически эволюцией заложены все сообразные смыслы, ценности, цели человеческого бытия и проективные потенциалы для нового развития. Обращаясь к системно-синергетическому изучению личности в любом возрасте, мы глубже познаем динамику её развития и социального становления.

Н.М. Таланчук был убежден, что новое понимание сущности личности как проявление человека в системе объективных социальных ролей изменит воззрения на целый ряд явлений в социальных науках, особенно в педагогике.

Огромная заслуга Н.М. Таланчука как методолога новой педагогики заключается в том, что он научно обосновал, исходя из названных ранее предпосылок, *новую интерпретацию понятия воспитания личности* [7].

Воспитание в традиционной педагогике трактовалось либо линейно, либо однофакторно, либо многофакторно, но не системно. В неопедагогике Н.М. Таланчука воспитание

объясняется как системно-синергетический процесс и как системно-социальный, так как складывается синергетически из целенаправленной деятельности педагога, самовоспитательной деятельности личности и влияния на неё социально-педагогической инфраструктуры общества.

«Целью воспитания, - отмечал Н.М. Таланчук, - является формирование гармонически развитой личности, готовой и способной выполнять систему социальных ролей» [6].

С этой целью связаны задачи воспитания, соответствующие социальным ролям личности, его содержание. Отсюда следует, что критерии воспитанности и культуры личности - это объективные показатели меры готовности и способности человека выполнять объективную систему социальных ролей.

Открытие инвариантности структур учебно-воспитательной деятельности педагога к самовоспитательной деятельности личности привело автора новой педагогики к объяснению сути целостного педагогического процесса, который во всех отношениях является системно-функциональным, где синергетика связана с зарождающейся культурологией, что особенно важно для педагогики, которую Н.М. Таланчук справедливо назвал главной человековедческой наукой, поскольку она изучает человека и его воспитание [5].

Социальное становление личности и его воспитание при таком подходе выступает как процесс человековедения, объясняющий:

- как ведать человеку (его природу и сущность);
- каковы смыслы, ценности, цели человеческого бытия;
- как человеку стать личностью через освоение и выполнение объективных социальных ролей;
- какой культурой стать личностью человеку, чтобы стать разумной и цивилизованной личностью;
- при каких условиях достигаются цели человековедения.

Структура этого процесса складывается, по мысли Н.М. Таланчука, из следующих компонентов: воспитания, самовоспитания личности и инфраструктурного формирования личности, то есть совершается под влиянием социально-педагогической инфраструктуры общества и его социумов, находящихся в синергетическом согласованном взаимодействии.

Исходя из нового понимания сущности социализации, Н.М. Таланчуком была разработана *синергетическая концепция воспитания - система ориентированного человековедения* [4]. Ядро этой концепции составляет системно-ролевой подход к формированию и воспитанию личности. Если суммировать все новые положения, которые составили основу его новой педагогики, то воспитание, согласно этому подходу, понимается как педагогическое регулирование освоения и выполнения личностью системы социальных ролей и овладения ею системной культурой человековедения.

Педагогическое наследие профессора Н.М. Таланчука заслуживает углубленного изучения и развития. Николай Михайлович очень много сделал для становления современной педагогической методологии. Он много работал. Временами торопился для того, чтобы успеть охватить как можно больше актуальных проблем педагогики, поэтому некоторые аспекты его педагогической парадигмы требовали дополнения, расшифровки и детализации. В этом было представлено широкое поле деятельности для научных работников в области образования. Так в лаборатории профессионального воспитания и социализации Института педагогики, психологии и социальных проблем (ранее Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО, в котором долгое время работал Н.М. Таланчук) проводились научные исследования и разрабатывались, дополнялись научные изыскания Н.М. Таланчука в течение 20 лет. Это и монографии и статьи по теме: «Синергетика как познавательная модель в педагогике»; и «Концептуальные идеи и основы реализации педагогической синергетики в воспитательной деятельности педагога»; и «Синергетические принципы управления воспитательной деятельностью» и др. Написано и защищено несколько кандидатских и докторских диссертаций по проблемам синергетического подхода к образованию, воспитанию и формированию личности [3].

Кроме того, педагогическая концепция Н.М. Таланчука становилась востребованной многими педагогическими работниками, у него появилось много учеников. Немало слов благодарности, отзывов о его открытиях в области педагогики появлялись и появляются в выступлениях, печатных работах, а главное практически внедряется его система в работу образовательных организаций.

Синергетическая система воспитания человека в процессе социализации по Н.М. Таланчуку по праву названа научно-обоснованной методологией современной педагогики.

Однако необходимо отметить, что по многочисленным публикациям, посвященным применению теории самоорганизации - синергетики в области образования, можно судить о достаточно стихийном, спонтанном процессе, об укоренении этих идей на неподготовленной почве.

Сложившееся положение с адаптацией идей синергетики в сфере образования и воспитания обуславливают возникновение проблемы создания педагогической терминологии синергетического подхода к учебно-воспитательному процессу.

Не однозначно и такое ключевое определение, используемое и теоретиками и практиками в педагогике, как синергетический подход в образовании и воспитании. Ясно, что это понятие не может считаться общепринятым до тех пор, пока используется в локальных случаях, в отдельных исследованиях, пока не будет обосновано его отличие от других подходов.

В существующих ныне учебниках, справочниках по педагогике нет четкого определения термина «педагогическая синергетика», что говорит о недостаточной теоретической разработанности данного феномена в самой науке.

Нет определенности и достаточной ясности в целесообразности приложения синергетических знаний в той или иной сфере педагогического пространства, ибо педагогика впервые сталкивается с неординарными идеями не только

столь высокой притягательной силы, сколь и сложности, когда желание действовать и необходимость осмыслить находятся в явном противоречии.

Проводимые институтом педагогики и психологии профессионального образования РАО мероприятия в течение нескольких лет, посвященные педагогическому наследию Н.М. Таланчука по синергетическому подходу к воспитанию и образованию, в силу рода объективных и субъективных причин не смогли стать событиями Всероссийского масштаба.

Необходимо отметить и отсутствие попыток в координации этого процесса со стороны социально-государственных институтов.

Активному внедрению идей синергетики в образование и воспитание препятствуют, прежде всего, традиционное педагогическое мышление и убежденность разработчиков содержания образования в том, что будто бы должно пройти не менее полувека между утверждением познавательной модели в науке и ее адаптацией в образовании. По этим причинам статус синергетики в системе педагогической науки еще не вполне определен.

Тем не менее, вопрос о внедрении принципов синергетики в педагогическую теорию и практику приобретает все большую актуальность, и это осознается многими исследователями, которые разрабатывают отдельные вопросы этой теории. Для педагогики синергетика начинает выступать как один из методологических принципов, поскольку в рамках целенаправленного взаимодействия в педагогическом процессе как раз и наблюдаются эффективные результаты, изучаемые новой областью знаний.

Литература:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. - М., 1996. - 178 с.
2. Батышев С.Я. Основные направления научных исследований по профессионально-технической педагогике / С.Я. Батышев // Советская педагогика. - 1984. - № 11. - С. 76-83.
3. Масленникова В.Ш. Формирование социально-ориентированной личности специалиста в процессе профессиональной подготовки / В.Ш. Масленникова. - Казань: Изд-во «Печать-Сервис-XXI век», 2010. - 430 с.
4. Таланчук Н.М. 100 новых идей в педагогике, связанных с открытием фундаментальных законов системного синергетизма: Эврист. Тезаурус / Н.М. Таланчук. - Казань: ИССО РАО, 1993. - 105 с.
5. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного

- процесса: пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов / Н.М. Таланчук. - Казань: ИССО РАО, 1993. - 91 с.
6. Таланчук Н.М. Начала неоплатонизма / Н.М. Таланчук. - Казань: ИССО РАО, 1995. - 76 с.
7. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия и концепция неоплатонизма: Стратегемы развития педагогической теории и практики / Н.М. Таланчук. - Казань: ИССО РАО, 1996. - 71 с.
8. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магистр. - 1997. - СВ. - С. 32-41.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии: избр. пед. соч.: в 2 т. / К.Д. Ушинский. - Т. 1. - М., 1976. - С. 237.
10. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя / Э. Фромм. - М.: ООО «Попурри», 1998. - 672 с.

Сведения об авторе:

Масленникова Валерия Шамильевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru

Data about the author:

V. Maslennikova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, leading researcher, «Institute of pedagogy, psychology and social problems», e-mail: maslennikova_valeriya@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.003

Статья поступила в редакцию 12.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 378

СИНЕРГИЯ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л.М. Богатова¹

¹*Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».*

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению эффекта синергии, возникающего в инженерном образовании при реализации междисциплинарного подхода в практике преподавания социально-гуманитарных дисциплин. Автор выделяет гомогенную и гетерогенную синергию и обращает особое внимание на взаимодействие между предметами гуманитарного цикла. Подчёркивая сложность формирования личности по меркам определённой социокультурной ситуации, автор обращает внимание на необходимость межпредметного взаимодействия между дисциплинами социально-гуманитарного цикла. Анализируя взаимосвязь между морально-этическими и юридически-правовыми составляющими в практике организации учебно-образовательного процесса в инженерном вузе, автор настоятельно проводит мысль о том, что синергический эффект имеет не только когнитивно-методический, но и глубокий социокультурный контекст, связанный с формированием мировоззрения личности. Большую озабоченность автор выражает в отношении непрерывно нарастающего дефицита социально-гуманитарного цикла в рамках учебного процесса в инженерном вузе и акцентирует внимание на том, что данное обстоятельство снижает социальную эффективность системы высшего образования в целом.

Ключевые слова: синергия, междисциплинарность, образование, формирование личности, гуманитарные дисциплины.

SYNERGY OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN ENGINEERING EDUCATION

L. Bogatova

Abstract. Article is devoted to consideration of the effect of a synergy arising at realization of interdisciplinary approach in practice of teaching social and humanitarian disciplines. The author allocates a homogeneous and heterogeneous synergy and complexity of formation of the personality by the standards of a certain sociocultural situation pays special attention to interdisciplinarity between objects of the humanitarian cycle. Emphasizing, the author pays attention to need of intersubject interaction between disciplines of a social and humanitarian cycle. Analyzing interrelation between moral and ethical and legal and legal components in practice of the organization of educational and educational process at the higher school, the author carries insistently out thought of what the synergic effect has not only cognitive and methodical, but also deep sociocultural context connected with formation of outlook of a certain type of the personality. Most of the concerns expressed in relation to the author continuously growing shortage of social and humanities within the educational process in high school, and emphasizes that this fact reduces the efficiency of the social system of higher education in general.

Keywords: synergy, interdisciplinarity, education, formation of the personality, humanitarian disciplines.

Принцип синергии имеет многообразные проявления в действительной жизни [18]. Не является исключением и учебно-образовательный процесс, в организации которого применяются разнообразие подходы, обеспечивающие появление эффекта синергичности. Речь идёт о таких подходах, как комплексный, системный, интегративный, которые основаны на взаимодействии различных дисциплин. Особый интерес эта тема представляет для практиков преподавания социально-гуманитарных дисциплин.

Имея в виду онтологическое и логико-методологическое различие «номотетических» и «идиографических» (В. Вильбандт) наук, междисциплинарные связи имеет смысл подразделить на два типа, дающих эффект *гомогенной* и *гетерогенной* синергии. Последняя вырастает из взаимодействия дисциплин естественнонаучного и социально-гуманитарного цикла. В этой связи заметим, что в определённый период отечественное инженерное образование занимало приоритетные позиции в мире. Среди многих причин, обуславливающих лидерство, исследователи указывают на сильные позиции

социально-гуманитарной составляющей в учебно-образовательном процессе, что во многом обеспечивало фундаментальность подготовки специалистов. Данное обстоятельство обусловлено тем, что содержание социально-гуманитарных наук не только нацелено на формирование мировоззрения и расширение общекультурного кругозора, их изучение активизирует у личности многие важнейшие интеллектуальные процессы – воображение, абстрагирование, логическое мышление и отвлечённое моделирование, формирует исследовательские компетенции и прочие аналитические навыки. Взаимосвязь предметов социально-гуманитарного цикла с естественнонаучным блоком в рамках высшего инженерного образования в конечном итоге производило сильнейший синергический эффект.

Гомогенная синергия своим источником имеет междисциплинарное взаимодействие в рамках социально-гуманитарных дисциплин. Формирование личности по меркам конкретно-исторической социокультурной ситуации – чрезвычайно противоречивый, многофакторный и поэтапный процесс, в который включены различные общественные структурные подразделения, имеющие в той или иной степени отношение к производству социально значимых характеристик личности. Среди них одним из важнейших социальных институтов, прямо и непосредственно участвующих в реализации задач, связанных с инкультурацией, является система высшего образования, которая располагает необходимой материально-технической базой, мощными информационными ресурсами, высококвалифицированным кадровым потенциалом и научно-методическим обеспечением. В настоящее время, как никогда ранее остро осознаётся непосредственная зависимость между эффективностью социальных преобразований, происходящих в российском обществе на современном этапе и дееспособностью системы высшего образования в целом. Не вызывает сомнений, что темпы и масштабы коренного обновления всех сфер общественной жизни в значительной степени зависят от качества идейно-нравственной и правовой подготовки личности, от её мировоззренческой зрелости и профессиональной компетенции, от высокой гражданственности и умения жить и ориентироваться в идеологически плюралистической социальной среде.

В этой связи большой интерес представляет собой исследование эффекта синергичности во взаимодействии преподавателей философских и

правовых дисциплин, совместные усилия которых призваны обеспечить формирование мировоззрения личности в соответствии с конкретно-историческими, социокультурными задачами. Необходимо подчеркнуть, что взаимосвязь философско-этических и юридически-правовых дисциплин в рамках учебно-образовательного процесса в высшей школе имеет глубокие, теоретико-методологические основания, которые могут быть раскрыты, прежде всего, с позиций социально-философского анализа. Диалектическая взаимосвязь морали и права, которые представляют собой конкретно-исторические компоненты общественной структуры, имеет глубокие генетические основания. Корреляция морально-нравственной и правовой регуляции определяется схожестью и конгруэнтностью их структурно-функциональных параметров. Однако в реальной практике современная высшая школа не располагает достаточными возможностями для эффективного решения поставленных перед ней задач по формированию личности с высокой правовой культурой и социально значимыми морально-этическими характеристиками. Испытывая непосредственное влияние, идущее со стороны государственных учреждений и различных общественных организаций, которые определяют целевую стратегию её деятельности и дальнейшего развития, высшая школа объективно включается в многообразные процессы, что имеет для эффективности её функционирования неоднозначные последствия.

Представляется необходимым указать на некоторые наиболее значимые причины, снижающие эффект синергии учебно-образовательного процесса в системе высшего инженерного образования. Значительно снижает синергическую эффективность межпредметного взаимодействия непрерывно нарастающий *дефицит гуманитарного знания*. В современных условиях обозначилась тенденция возрастания наукоёмкости современного производства, что стимулирует динамику развития ряда как фундаментальных, так и прикладных научных областей. Теоретическая база в некоторых научных направлениях обновляется в течение пятилетнего цикла. Соответственно, это создает ряд сложнейших проблем для системы инженерного образования, имеющей непосредственное отношение к профессиональной подготовке высококвалифицированных специалистов. В пределах системы инженерного образования не

только лимитируется объём научно-теоретической информации, что можно назвать отбором «актуальных знаний», но и определяется общая идейно-мировоззренческая направленность учебно-образовательного процесса. В плане решения этой задачи учебные планы в инженерных вузах перенасыщены предметами естественно-прикладного, технологического цикла, что неизбежно влияет на место социально-гуманитарных дисциплин в образовательной программе. Хотя в последнее время в этом направлении обозначились некоторые позитивные тенденции – курс «Основы правоведения» введён в учебно-образовательные программы в качестве обязательной дисциплины на всех специальностях во всех высших учебных заведениях, – общую ситуацию с преподаванием гуманитарных дисциплин, особенно в вузах технического, инженерного профиля, в целом нельзя признать благоприятной. Поскольку базовый в мировоззренческом отношении учебный курс «Основы философии» по объёму урезан до 18 лекционных часов и превращается в элективный, он может претендовать лишь на обзорно-ознакомительный характер. Другие гуманитарные дисциплины, такие как «Культурология», «Мировая художественная культура», «Религиоведение», «Основы этикетной культуры» вообще низведены в учебных планах до разряда третьестепенных дисциплин, т.е. курсов по выбору. А такие курсы, как «Логика», «Основы этики», «Эстетика» вообще отсутствуют в учебных программах не только в технических вузах, специализированных на подготовке инженерных кадров, но и ряда гуманитарных вузов, что не может не вызывать тревоги и озабоченности.

У специалистов не вызывает сомнений, что сложившийся дефицит предметов гуманитарного цикла неблагоприятно отражается на качестве духовно-нравственного, мировоззренческого формирования личности [7;10]. Парадоксальность ситуации заключается в том, что труднее всего доказывается и обосновывается общеизвестное. Действительно, о значимости гуманитарной составляющей в образовательном процессе написано и сказано немало. К теме в разной мере обстоятельности обращаются представители философии, этики, истории, социологии, и, что

немаловажно подчеркнуть, инженерной педагогики [1-3;4;7-9;11-17;19]. Однако, несмотря на активность теоретических исследований и многочисленные разработки прикладного, методического характера, актуальность проблемы, связанной с преподаванием гуманитарных дисциплин в рамках высшего технологического образования, в современных условиях не только не снижается, а напротив лишь возрастает. В этой связи возникает настоятельная необходимость, что называется «в который раз», обратиться к данной проблеме и особо акцентировать внимание на то существенное обстоятельство, что непрерывно идущее сокращение циклов гуманитарных дисциплин, входящих в учебные планы подготовки специалистов инженерного профиля, всё более приобретает ярко выраженный негативный социокультурный контекст.

Принимая во внимание сложнейшие и противоречивые процессы, которые разворачиваются в пространствах современной культуры, нужно постоянно помнить о том, что *гуманитаризация* учебно-образовательного процесса во всех звеньях высшей школы выступает необходимым условием совершенствования ни много, ни мало – российского общества в целом. Насыщение образовательного процесса дисциплинами гуманитарного цикла – первостепенная и насущная потребность, без удовлетворения которой не представляется возможным вести речь о высшей школе как о дееспособном социальном институте, включённом в процесс формирования личности в соответствии с общественными запросами и интересами. Думается, что постепенно произойдёт осознание того непреложного факта, что междисциплинарное взаимодействие, дающее колоссальный эффект синергии в области гуманитаристики, представляет собой не только учебно-образовательную, методическую задачу, но и социокультурную проблему огромной важности. Практика реальной жизни подводит к осознанию, что без глубоких и обстоятельных разносторонних социально-гуманитарных знаний невозможно сформировать личность и как грамотного специалиста-инженера, и как активного, социально зрелого субъекта демократически ориентированного общества.

Литература:

1. Андреев А.Л. Гуманитарный цикл в техническом вузе и интеллектуальные среды / А.Л.

Андреев // Высшее образование в России. - 2015. - № 1. - С. 30-36.

2. Антипов А.Г. Гуманизация и гуманитаризация образования: состояние и проблемы / А.Г. Антипов // Высшее образование в России. - 2009. - № 6.
3. Ашмарин И.И., Клементьев Е.Д. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования / И.И. Ашмарин, Е.Д. Клементьев // Высшее образование в России. - 2009. - № 1.
4. Барабанова С.В., Зинурова Р.И. Новые подходы к формированию правовой компетентности в инженерной педагогике / С.В. Барабанова, Р.И. Зинурова // Высшее образование в России. - 2017. - № 7. - С. 138-146.
5. Богатова Л.М. Социокультурный контекст десекуляризации российского высшего образования / Л.М. Богатова // Религия и образование в светских обществах: опыт, проблемы, перспективы. - Минск, 2014.
6. Богоудинова Р.З. Культурологический подход в трактовке целей и задач профессионального образования / Р.З. Богоудинова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. - 2017. - № 11. - С. 49-56.
7. Галёна Е., Гумбрехт Х.У. «Башня из слоновой кости»: О будущем гуманитарного образования / Е. Галёна, Х.У. Гумбрехт // Новое литературное обозрение. - 2016. - № 2(138).
8. Донских О.А. Несколько замечаний о "гуманитарной составляющей" образования / О.А. Донских // Высшее образование в России. - 2009. - № 4.
9. Ивашкин А. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования / А. Ивашкин // Высшее образование в России. - 2006. - № 1.
10. Карелин В.М. «Философия» как учебный курс: смена концепта / В.М. Карелин, Н.И. Кузнецова, И.Н. Грифцова // Высшее образование в России. - 2017. - № 10. - С. 64-74.
11. Леонова Е.В. Формирование общекультурных компетенций у студентов технического вуза / Е.В. Леонова // Высшее образование в России. - 2010. - № 2.
12. Проблемы и перспективы преподавания социогуманитарных дисциплин в технических вузах в современных условиях: материалы Всероссийской научно-методической конференции (Москва, 19-20 ноября 2008 г.). - М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2008. - 384 с.
13. Ремарчук В.Н. О гуманитарной подготовке инженеров (некоторые итоги научно-методической конференции) / В.Н. Ремарчук // Высшее образование в России. - 2011. - № 1.
14. Ромм М.В., Ромм Т.А. Социализация и профессиональное воспитание в высшей школе / М.В. Ромм, Т.А. Ромм // Высшее образование в России. - 2010. - № 12.
15. Селивёрстова Е.Н. О гуманитарном измерении профессионального образования / Е.Н. Селивёрстова // Высшее образование в России. - 2010. - № 8/9.
16. Смирнова Т.В. Возможности визуального мышления в гуманизации инженерного образования / Т.В. Смирнова // Высшее образование в России. - 2009. - № 4.
17. Стегний В.Н. Компетентностный подход к содержанию цикла ГСЭД при подготовке инженера / В.Н. Стегний // Высшее образование в России. - 2011. - № 1.
18. Хоружий С.С. Что такое Synergeia? Синергия как универсальная парадигма / С.С. Хоружий // Вопросы философии. - 2011. - № 12.
19. Nussbaum, M.C. Cultivating Humanity: A Socratic Defense of Reform in Liberal Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997. 352 p.; Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки / пер. с англ. М. Бендет. М.: ВШЭ, 2014. 192 с.

Сведения об авторе:

Богатова Лариса Михайловна (г. Казань, Россия), доктор философских наук, профессор, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: bolami@inbox.ru

Data about the author:

L. Bogatova (Kazan, Russia), Doctor of Philosophical Science, Professor, Kazan national research technological University, e-mail: bolami@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 07.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 159.9

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ ПРОЦЕССА СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

А.Р. Масалимова, А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова

Аннотация. В статье рассматриваются основные тенденции гуманистической стратегии современного обучения в высшей школе, подчеркивается необходимость внесения существенных изменений в структуру высшего образования. Подчеркивая связь обучения, воспитания и развития, авторы базируются на теории самоорганизации сложных систем и принципах гуманизации, интеграции, дифференциации и индивидуализации, подразумевая под «системой» самого студента. В целях гуманизации образования при организации учебно-воспитательного процесса вуза авторы рекомендуют актуализировать интеллектуально-личностную направленность как опору организации высшего образования. В статье определена необходимость построения модели учебно-образовательного процесса, оптимально учитывающей особенности и закономерности личностного развития студентов.

Индивидуализация личности студентов, формирование готовности к творческому освоению профессиональной деятельности, развитие творческой активности с использованием современных психолого-педагогических механизмов способствуют их профессиональному становлению как специалистов.

Ключевые слова: гуманистическая стратегия, открытая сложная система, самоорганизация, саморегуляция, гуманизация, интеграция, демократизация, дифференциация, индивидуализация.

HUMANISTIC STRATEGY OF THE PROCESS OF MODERN EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECT

A. Masalimova, A. Tereshchenko, I. Bubnova

Abstract. The author considers the main tendencies of humanistic strategy of contemporary learning process at higher school and emphasizes the need for substantial changes that should be implemented into the higher education structure. Pointing out the inter-connection between education, upbringing and development, the authors' scientific opinion is based on the theory of self-organization of complex systems and principles of humanization, differentiation, individualization, implying a student being a "system". In order to humanize university's educational and learning process, in theory and practice of improving a modern university's work special attention should be paid to students' intellectual and personal development, preparing them to creative mastering of their professional activity, developing their creativity. The need for finding a solution of the problem of working out a model of educational process which would consider the features and patterns of student's personal development and their professional establishment is defined in the article.

Keywords: humanization strategy; open complex system; self-organization; self-regulation; humanization; integration; democratization; differentiation, individualization of learning.

Современная действительность ставит перед высшей школой задачу повышения эффективности управления образовательным процессом, внесения существенных изменений в структуру высшего образования, развития современных подходов к содержанию, формам и методам обучения и формированию личности студента. Основными тенденциями образовательной деятельности являются вариативность образования, его дифференциация, увеличение выбора моделей образования, модернизация всех ступеней вузовского образования, многопрофильность и альтернативность. В результате происходящей гуманизации образования происходит изменение отношений «индивид - социальная среда»,

«самовоспитание – воспитание», «самообразование – образование». Формируется необходимость реализации гуманистической стратегии процесса современного обучения, используя психолого-педагогический инструментарий в развитии личности студента.

Смысл современного образования состоит в возможности самовыражения личности. Учение в вузе для студента должно быть личностно значимо, управляться им изнутри, опираться на такие ценности, как сотрудничество, доверительность, взаимозависимость, профессионализм. Задачей вуза должно стать создание условий для возможности свободного развития индивидуальности студента, его

способностей и своеобразия его личностных свойств и качеств [2].

Психологическими факторами, влияющими на обучение студентов, являются: общее интеллектуальное развитие, социальный интеллект, специальные способности, учебная мотивация, волевые качества, уровень самооценки, владение навыками самоорганизации, собственная активность, целеполагание, самооценка, рефлексия. Необходимое условие для создания у студентов интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности вуза – проявление в обучении умственной самостоятельности и инициативности [6]. Основное средство воспитания устойчивого интереса к учению – использование таких технологий обучения, которые потребовали бы от обучающихся активной поисковой деятельности. Таким образом, сейчас все составляющие элементы структуры учебной деятельности и все её компоненты требуют особой методологии (аксиологический, гуманистический, антропологический, герменевтический принципы) и организации. Соответственно, выстраивается спектр задач, требующих и «нового» педагога, наличия у него соответствующих знаний и немалого опыта, постоянного творчества и инициативы.

Характеристиками современной педагогической системы стали открытость, саморегуляция, динамичность. Современный студент - это сложная, открытая «система», обладающая уникальными внутренними возможностями для саморазвития и раскрытия творческого потенциала личности [4].

В условиях развития современной общественной системы и ценностных ориентаций процессы развития, обучения и воспитания определяются культурным прошлым России. Поэтому, благодаря дискретному поведению людей, *теория самоорганизации* и ее методологические идеи являются для современной системы образования особенно актуальными [3].

Современная модель образования (В.И. Андреев, Н.М. Таланчук, С.С. Шевелева, А.Д. Суханов и др.) включает не только традиционные приемы и средства, формы и методы обучения, но и средства, стимулирующие синергетический инновационный потенциал студента [5]. К сожалению, зачастую содержание образования становится обедненным, утрачиваются поисковые, творческие компоненты обучения. Чтобы этого не происходило, взаимодействие

субъектов в процессе образовательной деятельности должно стать движущей силой их самоорганизации.

Сегодня в системе образования наблюдается активизация гуманитарного мировоззрения, изменяется структура научного познания, сливаются теоретическая и практическая деятельности. На определенных уровнях развития воспитание переходит в самовоспитание, обучение в самообучение, образование в самообразование, развитие в саморазвитие. В этом случае личность обязательно выходит на мировоззренческий уровень, стремясь понять себя, чтобы продуктивнее реализовать имеющиеся у нее творческие возможности. В педагогической системе высшей школы вырабатывается новая стратегия относительно права на существование альтернативных педагогических систем и форм обучения. Образование должно создавать у обучающегося научную картину мира, помочь овладеть способами поведения в информационном обществе на протяжении жизни. Центральное место в обучении занимает новый способ теоретического мышления - нелинейное мышление [5]. Для саморазвития потребностно-мотивационной сферы и структуры личностного знания наиболее значимы: поиск и разрешение противоречий; совершенствование учебной деятельности; личностное саморазвитие студента.

В мировой и отечественной психолого-педагогической науке в последние годы повышение эффективности обучения, его оптимизация являются одним из центральных объектов всестороннего изучения. Перед высшей школой поставлена задача коренной перестройки образовательной деятельности. В основу такой перестройки положены такие принципы, как:

- *гуманизация*, согласно которой наблюдается усиление внимания к личности студента, актуализируется установка на формирование гражданина с высокими интеллектуальными, моральными и физическими качествами;

- *интеграция* всех воспитывающих сил общества, которая включает в себя органическое единство вуза и других социальных институтов в целях воспитания подрастающего поколения;

- *дифференциация и индивидуализация*, благодаря которым создаются условия для полного проявления и развития способностей студентов;

- *демократизация*, способствующая созданию условий для развития активности, инициативы и творчества учащихся и педагогов, для

привлечения их к широкому участию в управлении образованием.

Реализация этих принципов предполагает изменение самого облика образовательной системы, содержания и форм обучения. Основная цель обучения в вузе – развитие, совершенствование личности. Образование рассматривается обязательно как единство обучения и воспитания. Обучение – это не только процесс передачи знаний, сколько процесс организации и управления деятельностью студентов по усвоению этих знаний.

Организация и управление учебной деятельностью студентов осуществляется на современном этапе развития высшей школы в контексте общемировых тенденций гуманизации, интегративности, проективности и компьютеризации образования, где гуманизация определяется как ведущая системообразующая тенденция, направленная на формирование профессионального самосознания и предметно-личностной рефлексии будущего специалиста [1]. Гуманизация образования предполагает актуальное, действенное уважение прав студентов на получение таких знаний, которые обеспечивают им в дальнейшем профессиональный, социальный и личностный комфорт в жизни; означает принятие студента как личности [7]. Проблемы гуманизации образования высшей школы должны рассматриваться с точки зрения личностно-деятельностного подхода, согласно которому в центре обучения находится обучающийся. Формирование личности студента осуществляется средствами конкретного учебного предмета, а учебный процесс рассматривается как организация и управление учебной деятельностью студента в педагогическом взаимодействии с преподавателем.

Таким образом, в педагогической теории и практике основным должно быть обращение к индивидуализации личности учащихся, личностно-ориентированный подход к их развитию и саморазвитию в процессе обучения и воспитания. В связи с этим в развитии образования основной тренд – гуманистический. Упор сегодня делается на развитие и самовоспитание личности студента, его профессиональное и личностное совершенствование, на формирование инновационной потребности «жить в условиях постоянных перемен», по принципу: «здесь и теперь», а значит, трансформируется и цель обучения. Научение способам самореализации, саморазвития и самосовершенствования в

контексте выбранной специализации, формирование у студентов готовности к самосовершенствованию, самостоятельности – одна из задач современного образования. Современный студент все чаще сталкивается с необходимостью комплексного истолкования знаний. Это требует формирования у каждого учащегося системных свойств личности, повышения ее восприимчивости к новациям, следовательно, каждому студенту необходимо предоставить возможность активно и свободно использовать информацию, добиваться актуализации внутренних сил и мотивов, влиять на свое собственное развитие, пробуждать собственные силы и способности.

В обучении преобладают ориентации на структуру материала, на логическое осмысление конкретных ситуаций, на открытие новых знаний и способов продуктивной деятельности, на решение конкретных проблем, стоящих перед обществом. Сегодня каждое учебное заведение уникально. Опираясь на принципы децентрализации в управлении учебным заведением, принцип диверсификации (изменения, разнообразия), открытости педагогических систем, каждое учебное заведение ставит свои собственные цели и выбирает способы их достижения, внедряет все более совершенные методы и технологии обучения, внедряет инновационные модели обучения.

Таким образом, важнейшим направлением организации учебно-воспитательного процесса вуза должно стать формирование индивидуальности личности студента, использование личностно-ориентированного подхода к ее развитию и саморазвитию при воспитании и обучении.

Концептуальные основы образования должны включать такие элементы, как фундаментальность образования, его специализацию, введение инноваций в учебный процесс, развитие профессионально-важных качеств личности. Учет специфики развития гуманитарного научного знания, необходимость разрешения актуальных сложных проблем современности приводит к поиску обоснованных технологий обучения, созданию условий для развития современной личности, ее потенциальных возможностей, рационального, рефлексивного мышления и восприимчивости к инновациям.

Литература:

1. Стукалова О.В., Масалимова А.Р., Шайдуллина А.Р. Методология современного гуманитарного знания как основа высшего образования: специфика и основные принципы / О.В. Стукалова, А.Р. Масалимова, А.Р. Шайдуллина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2(127). - С. 7-12.

2. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Синергетический подход к творческому мышлению как способу личностного и интеллектуального развития студента / А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова // Саморегуляция личности в контексте жизнедеятельности / Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Омск. - 2017. - С. 76-79.

3. Терещенко А.Г., Бубнова И.С. Изучение проблемы гражданской ответственности студентов вузов как фактора становления личности будущего специалиста / А.Г. Терещенко, И.С. Бубнова // Казанский педагогический журнал. - 2017. - № 5(124). - С. 120-125.

4. Терещенко А.Г., Васильев Н.Г. Психологические проблемы развития профессионально-важных качеств личности в системе

профессиональной подготовки студентов-юристов: сборник / А.Г. Терещенко, Н.Г. Васильев // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения / Материалы Второй Всероссийской научно-практич. конф. с международным участием. - Иркутск: ИРГУПС, 2017. - С. 470-475.

5. Шалаев В.П. Социосинергетика: истоки, теория и практика в современном мире / В.П. Шалаев. - Йошкар-Ола: МГТУ, 1999. - 269 с.

6. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N. и др., Sakhieva R.G., Sizova Z.M., Zakharova V.L., Sergeeva M.G. Students' internet addiction: study and prevention / S.D. Neverkovich, I.S. Bubnova, N.N. Kosarenko, R.G. Sakhieva, Z.M. Sizova, V.L. Zakharova, M.G.Sergeeva // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. - 2018. - Т. 14. - № 4. - С. 1483-1495.

7. Bubnova I.S., Samigulina A.V., Mishchenko V.A., Ishmuradova A.M., Gurbanova F.A., Kurbanov R.A. Students' internet dependence prevention program development / I.S. Bubnova, A.V. Samigulina, V.A. Mishchenko, A.M. Ishmuradova, F.A. Gurbanova, R.A. Kurbanov // Espacios. - 2018. - Т. 39. - № 2. - С. 14.

Сведения об авторах:

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики высшей школы Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) Федеральный Университет», e-mail: alfkazan@mail.ru

Терещенко Анна Григорьевна (г. Иркутск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, Иркутский институт (ф) ВГУЮ (РПА Министерства юстиции РФ), e-mail: 79025119540@yandex.ru

Бубнова Ирина Сергеевна (г. Краснодар, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии и социологии управления, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», email: irinaz-bubnova@yandex.ru

Data about the authors:

A. Masalimova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Head of the Department of Higher Education Pedagogy at the Institute of Psychology and Education of Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru

A. Tereshchenko (Irkutsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor at Irkutsk Institute (f) UGUU (RPA of the Ministry of justice of the Russian Federation), e-mail: 79025119540@yandex.ru

I. Bubnova (Krasnodar, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Department of Social Psychology and Management Sociology, Kuban State University, e-mail: irinaz-bubnova@yandex.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.004

Статья поступила в редакцию 10.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ КОНЦЕПТОСФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ЛОГИКЕ КОГНИТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Л.Ю. Мухаметзянова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что в условиях сужения гуманистического диапазона образования возникает необходимость формирования гуманистической концептосферы обучающихся как интеграционной целостности культурных универсалий, личностных мировоззренческих установок, структурных гуманистических ценностных коннотаций, составляющих сущность их личностно-профессиональной картины (образа) мира. Цель статьи - в логике когнитивной образовательной парадигмы определить специфику гуманитарной когниции как проявления умственных, интеллектуальных способностей человека в концептах, образующих системную личностно-ценностную смысловую целостность, отражающуюся в его гуманистической концептосфере. В статье конкретизирован терминологический ряд на основе уточнения содержания понятий: концепт, художественный концепт, гуманистическая концептосфера, гуманитарная когниция; раскрыты предпосылки формирования гуманистической концептосферы; представлено ее теоретико-методологическое обоснование (подходы и принципы); определены технологии ее формирования: проектные и арт-технологии. Статья предназначена для исследователей, педагогов, психологов, занимающихся проблемами развития гуманистического потенциала обучающегося на основе интеграции когнитивных и эмоционально-образных компонентов познания.

Ключевые слова: концепт, художественный концепт, гуманистическая концептосфера обучающегося, гуманитарная когниция, проектные технологии, арт-технологии.

FORMATION OF THE HUMANISTIC CONCEPTOSPHERE OF STUDENTS IN THE LOGIC OF A COGNITIVE EDUCATIONAL PARADIGM

L. Mukhametzyanova

Abstract. The relevance of the article is revealed in the logics of the current cognitive educational paradigm on the modern period, the need for the formation of humanitarian cognition is determined as a special worldview, in the space of which a humanistic conceptosphere is developed, which forms spiritual immunity and contributes to the moral filtering of the student's informational personal space. The author of the article gives theoretical and methodological prerequisites for the formation of a humanistic conceptosphere: approaches: cognitive-conceptual, cultural, axiological, hermeneutic and principles that implement these approaches in educational activities; its informative components are revealed: cognitive, emotional-value, activity; the technologies of its formation are described: design and art technologies.

Keywords: concept, art concept, humanistic conceptual sphere of a student, humanitarian cognition, design technologies, art technologies.

На современном этапе наблюдается сужение гуманистического диапазона обучения и усиление утилитарного характера профессионального образования. Проявление в парадигме гуманитарного образования элементов антропоцентризма ознаменовалось формированием на пересечении традиционных постулатов научного знания новых исследовательских открытий, ориентирующих на изучение личности в многообразии ее взаимоотношений с реальной действительностью [4;11].

Одним из результатов такого антропоцентрического переосмысления

выступает гуманитарная когниция как «проявление умственных, интеллектуальных способностей человека в его концептах и включающее личностное осознание самого себя, оценку самого себя и окружающего мира» [3, с.45]. Концепт в данном контексте выступает «комплексной мыслительной единицей», который в процессе мыслительной деятельности поворачивается разными сторонами, актуализируя в процессе этой деятельности либо свой понятийный уровень, либо фреймовый, либо схематический, либо представлений, либо разные комбинации этих концептуальных сущностей. Представления, схемы, фреймы, сценарии,

понятия и гештальты тесно переплетаются как в мыслительной, деятельности человека, так и в его коммуникативной практике.

Концепт является продуктом мыслительного процесса, определяющего отбор существенных и несущественных признаков изучаемого явления в контексте моделируемого в образовательном процессе личностного пространства обучаемого или его личностного концепта. «Концептуализация – это осмысление поступающей информации, мысленное конструирование предметов и явлений, которое приводит к образованию определенных представлений о мире в виде концептов, т.е. фиксированных в сознании человека смыслов [10, с.47].

Личностно-профессиональная картина мира, по мнению Е.Н. Дмитриевой, предполагает «совокупность субъективно интерпретированных объективных ценностей (концептов), включённых в контекст жизнедеятельности и определяющих характер профессионально значимых отношений и поведения личности» [5, с.28].

В контексте гуманитарной когнитивности возникает интерес к формированию гуманистической концептосферы обучающихся как интеграционной целостности культурных универсалий, личностных мировоззренческих установок, структурных гуманистических ценностных коннотаций, составляющих сущность их личностно-профессиональной картины (образа) мира. Сложность успешного формирования гуманистической концептосферы обучающихся связана с тем, что система их общечеловеческих ценностей вступает в непростые отношения с внешним миром.

Теоретико-методологическую основу формирования гуманистической концептосферы обучающихся определяют подходы: *когнитивно-концептный*, *культурологический*, *аксиологический*, *герменевтический* и *принципы*, реализующие в образовательной деятельности эти подходы: интеграции когнитивных и эмоционально-образных компонентов познания; синергетического взаимодействия, осознанности гуманистического потенциала научного знания, самоопределения в познании; концептуализации (*когнитивно-концептный подход*); культуросообразности, гуманистического диалога культур, референтации образовательного пространства образами деятелей литературы и искусства, культурной рефлексии (*культурологический подход*); равноправия личностных позиций; признания необходимости изучения и использования духовно-нравственных

ценностей; презумпции человеческого достоинства (*аксиологический подход*); обратимости мышления в процессе интерпретации; расширения духовного горизонта, расширения контекста (*действительность, культура, личный опыт*); приращения» смысла путем творческого домысливания (*герменевтический подход*).

Когнитивно-концептный подход – теоретико-методологическая стратегия использования полифункциональности концепта как системообразующего компонента в контексте гуманитарной когнитивности в качестве инструментария формирования гуманистической концептосферы обучающихся в единстве когнитивно-логических и эмоционально-образных компонентов познания (Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин, С.С. Неретина, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.).

Аксиологический подход – теоретико-методологическая стратегия, устанавливающая взаимосвязи между концептами и гуманистической концептосферой обучающихся (Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинский, Б.И. Додонов, Б.Г. Кузнецов, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин, В.М. Розин, М.Н. Фишер, П.Г. Щедровицкий и др.). Сущность аксиологического подхода состоит в направленности педагогической деятельности на формирование гуманистической концептосферы обучающихся как цель, субъект, результат и главный критерий эффективности гуманистического развития личности. Гуманистическая ориентация на ценности как аксиологический двигатель, приводящий в движение процесс формирования гуманистической концептосферы обучающихся; инструмент, отражающий суть гуманистической педагогики: здесь человек, личность рассматривается как наивысшая ценность общества.

Культурологический подход – теоретико-методологическая стратегия формирования гуманистической концептосферы в культуросообразной образовательной среде, все компоненты которой наполнены человеческими смыслами, определяющими культурное саморазвитие и самоопределение человека в мире культурных ценностей; она обеспечивает целенаправленное, построенное на научных основах восхождение к культуре современного общества, вхождение в контекст культуры и развитие у обучающихся способности сознательно строить свою жизнь на уровне культуры, достойной Человека. (Ф. Исаев, И.И.

Булычев, Э.И. Комарова, Т.И. Пороховская, Н.Р. Ставская).

Герменевтический подход – теоретико-методологическая стратегия применения принципов и методов герменевтики как методологии концептуального понимающего освоения научного знания, в основе которого лежит идея воздействия механизмов влияния концептов на мировоззрение личности на основе рефлексивно-творческого и эмоционально-образного механизмов познания (М.М. Бахтин, А.А. Брудный, В. Гумбольд, Г.-Г. Гадамер, В. Дильтей, А.Ф. Лосев, А.А. Потебня и др.). Герменевтический подход непосредственно обращен к проблеме выработки личностных смыслов, к ценностным аспектам деятельности. Педагогическая герменевтика решает задачу движения к идеалам духовности на основе гуманистического миропонимания.

Структурными компонентами гуманистической концептосферы обучающихся выступают:

- когнитивный компонент: знания в области гуманитарной когниции как основа для осмысления любого факта на предмет его соответствия или несоответствия духовно-нравственным ценностям и смыслам социума;

- эмоционально-ценностный компонент: ассоциации, оценки, эмоции, базирующиеся на гуманистических ценностях, определяющие эмоционально-ценностное ядро гуманистической концептосферы обучающихся, включающее систему мотивов их жизнедеятельности: гуманистические «ценности-знания», «ценности-качества», «ценности-отношения»;

- деятельностный компонент: культурно-гуманитарные универсалии, творческое применение гуманистических знаний и технологий в профессиональной деятельности, развитая способность проектировать в нравственном контексте личностно-профессиональную деятельность.

Можно согласиться с мнением В.А. Масловой, что концепт имеет сложную, многомерную структуру, включающую помимо понятийной основы социо-психо-культурную часть, которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им; он включает ассоциации, эмоции, оценки, образы и коннотации, присущие данной культуре [7, с.36].

Ценностному отношению, определяющему личностный смысл какой-либо стороны жизни, научить в буквальном смысле - как навыку – невозможно.

Сегодня в сложном процессе формирования гуманистической концептосферы обучающихся мы видим необходимость взаимодействия когнитивно-логических и эмоционально-образных компонентов. К.Д. Ушинский писал, что «человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает» [11, с.124].

Продуктивное воображение, оценка, идеалы обладают, прежде всего, образным характером. И теоретический или же прагматический анализ внутреннего мира не может быть совершенен без опоры на уже существующий образ своего «я», образ своего внутреннего мира.

Наиболее четко интеграционная целостность рационально-логического и эмоционально-образного познания отражается в произведениях искусства. В содержании художественных произведений опыт эмоционально-ценностных связей людей между собой и с миром фиксируется в образной форме [1;6]. Этот опыт является основой творческой жизнедеятельности человека.

Художественная когниция являет оригинальную картину мира - авторскую, идеально-виртуальную, представляющую интеграционную целостность реального и идеального, зависимую от интенций автора, складывающих его художественный концепт [9].

Художественный концепт – это конструкт, отражающий общехудожественное или индивидуально-авторское осмысление общих ментальных сущностей на основе индивидуальной системы оценок и ассоциаций. Художественный концепт автора отражается в слове как художественно-образном первоэлементе; главное в процессе формирования личностной концептосферы студентов - это процесс сливания наглядных, осязаемых представлений, ощущений от восприятия текста в единое целое - художественный образ [8].

Понятие образ проявляется, если слово как проектирующая суть науки, доводит до студентов сущностно-смысловые значения составляющих частей слова «ОБ-В/РАЗ». Вспомним слова: об-нять, об-лепить, обо-зреть. «Об» означает в них действия, связанные с освоением предмета со всех сторон. Когда наши студенты осмысливают все стороны какого-то предмета, явления, почувствуют их и запомнят это чувство, духовно сживутся с этим восприятием, а затем как бы мгновенно научатся воссоединять мысли, чувства и душевное состояние, то у них в сознании и возникнет образ.

Развитие образного восприятия у студентов именно в этой логике приводит к формированию

у них такого важного личностного качества как концептуальное само-творчество. Именно образное личностное состояние приводит к такому необходимому показателю творческой личности как развитой способности к созерцанию, к умному видению.

Технологиями развития гуманистической концептосферы обучающихся в контексте концептуального образного само-творчества выступают проектные и «арт-технологии» [2].

Проектные технологии раскрываются как технологии проектирования обучающимся личностной гуманистической концептосферы на основе специально организованных образовательных ситуаций гуманитарного творчества с целью формирования духовно-ценностных образцов жизнедеятельности на примере образцов классического искусства, формирующих духовный иммунитет и способствующих нравственной фильтрации информационного личностного пространства обучающихся.

Арт-технологии - система педагогических действий, направленных на формирование гуманистической концептосферы обучающихся средствами технологий искусства. Применение арт-технологий в нашем исследовании обусловлено тем, что в условиях современного социума в молодежной среде преобладает рационально-догматический образец хладнокровного отношения к жизни, эталонно воплощенный в образе негибкого и лишённого эмоций супермена. Технократизации образования противостоит развитие художественно-творческих начал. Это предполагает использование технологий искусства – арт-технологий, обеспечивающих образное восприятие, актуализацию эмоциональной памяти, развитие способности к эмпатии и создание условий для

гуманистического осознания своего внутреннего мира.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы.

1. В условиях неоднозначной ситуации с гуманитарной подготовкой обучающихся в профессиональной школе значимым выступает не только изменение ее содержания, но и выявление механизмов познания, способствующих эффективному усвоению обучающимися научных знаний в культурном диалоге времён, концептуальных точек зрения, гуманистических смыслов. В качестве такого действенного интегрированного механизма в логике формирующейся сегодня гуманитарной когниции выступает концепт как «универсалия, смысл, понятие, идея», проявляющаяся в культуре, закреплённая и вербализованная в слове.

2. На современном этапе наблюдается сужение гуманистического диапазона обучения и усиление утилитарного характера профессионального образования. Поэтому возникает интерес к формированию гуманистической концептосферы обучающихся как интеграционной целостности культурных универсалий, мировоззренческих установок, структурных гуманистических ценностных коннотаций, составляющих сущность личностной картины (образа) мира.

3. Раскрыты теоретико-методологические предпосылки формирования гуманистической концептосферы обучающихся: подходы: когнитивно-концептный, культурологический, аксиологический, герменевтический и принципы, реализующие в образовательной деятельности эти подходы; содержательные компоненты гуманистической концептосферы: когнитивный, эмоционально-ценностный, деятельностный; технологии ее формирования: проектные и арт-технологии.

Литература:

1. Ахапкин Д. Когнитивное литературоведение: от порядка к хаосу и обратно / Д. Ахапкин // НЛЮ. - 2017. - № 143. - С. 332-345.
 2. Арт-педагогика: учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования / Л.Ю. Мухаметзянова. - Казань: Изд-во «Данис», ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО. - 2015. - 120 с.
 3. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н.Н. Болдырев. - Изд. 2-е, стер. – Тамбов, 2001. – С. 22-23.

4. Зиновьева Т.А. Типология концептов как ментальных образований / Т.А. Зиновьева // Молодой ученый. - 2016. - № 2. - С. 897-899.
 5. Дмитриева Е.Н. Смысловая парадигма как основа совершенствования профессиональной подготовки педагогов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Е.Н. Дмитриева. - Н. Новгород, 2004. - 41 с.
 6. Лозинская Е.В. Литература как мышление: Когнитивное литературоведение на рубеже XX–XXI веков: Аналитический обзор / Е.В. Лозинская / РАН.

7. ИНИОН. Центр гуманит. научн.-информ. исслед. Отд. литературоведения. – М., 2007. – 160 с.

8. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В.А. Маслова. – М.: Тетра Системс, 2004. – 256 с.

9. Мухаметзянова Л.Ю. Трансформация художественных концептов Нобелевских лауреатов русской словесности в личностные концептосферы студентов / Л.Ю. Мухаметзянова // Казанский педагогический журнал. – 2018 - № 2. - С. 93-98.

10. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях / З.Д. Попова, И.А. Стернин. - Воронеж, 1999. - С. 30.

11. Сергеев С.Ф. Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили / С.Ф. Сергеев // Школьные технологии. - 2010. - № 4. - С. 43-51.

12. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: Две главы / К.Д. Ушинский // Народное образование. - 1999. - № 10. - С. 243-254.

Сведения об авторе:

Мухаметзянова Лариса Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: lar_ur@list.ru

Data about the author:

L. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, e-mail: lar_ur@list.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.005

Статья поступила в редакцию 04.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



Подготовка педагогов

УДК 378.046.4

КОМПЛЕКСНАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Н.Г. Чернышов, Е.С. Мищенко¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена возрастающим участием отечественных вузов в международных образовательных проектах, направленных на повышение качества инженерного образования в современных условиях, для которых характерно динамичное развитие науки, техники и технологий. Цель статьи заключается в формировании системы комплексных критериев оценки качества курсов повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин на основе требований Европейских стандартов и рекомендаций гарантии качества высшего образования ESG. Авторами сформулированы критерии и оценочные показатели качества курсов повышения квалификации, организуемых и проводимых для педагогов инженерных дисциплин высшей школы. Предложены критерии в оценке курсов, построенные на основе рекомендаций ведущих аккредитационных агентств, учитывающие комплексные факторы от общих структурных требований к организации повышения квалификации в высшем учебном заведении и до выпуска подготовленных специалистов с необходимым набором освоенных компетенций.

Ключевые слова: инженерная педагогика, преподаватель инженерных дисциплин, критерии оценки качества, повышение квалификации, аккредитация.

COMPLEX QUALITY ASSESSMENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT TRAINING OF ENGINEERING DISCIPLINES TEACHER

N. Chernyshov, E. Mishchenko

Abstract. The relevance of the article is due to the increasing participation of domestic universities in international educational projects aimed at improving the quality of engineering education in modern conditions, which are characterized by the dynamic development of science, engineering and technology. The purpose of the article is to formulate a system of comprehensive criteria for assessing the quality of continuing education courses for teachers of engineering disciplines based on the requirements of European standards and the recommendations of the quality assurance of higher education ESG. The authors formulated criteria and assessment indicators of the quality of continuing education courses organized and conducted for teachers of engineering disciplines of higher education. Various criteria are proposed in the assessment of courses, based on the recommendations of leading accrediting agencies, taking into account complex factors from the general structural requirements for the organization of advanced training in a higher educational institution to the graduation of trained specialists with the necessary set of acquired competencies.

Keywords: engineering pedagogy, teacher of engineering disciplines, quality assessment criteria, advanced training, accreditation.

Современное инженерно-техническое образование представляет собой мощный интеллектуальный ресурс и выходит на передний план образовательного процесса во всем мире, обостряя конкуренцию экономик государств. Государство же представляет собой субъект развития всех направлений образовательной деятельности, а качество подготовки инженерных и инженерно-педагогических кадров является одним из важных факторов успешного и

динамичного развития отечественных предприятий и отраслей экономики страны в целом.

Вектор развития ведущих экономик мира направлен на путь технологического прорыва, а это, в свою очередь, приводит к поднятию на доминирующий уровень научных исследований и интеллектуальноемких технологий и производств. В результате этого формируется новый социально-экономический уклад общества.

Этим объясняется значимая роль инженеров в социальной и экономической сферах общества, а также возрастающее влияние на развитие общества нового содержания инженерно-технического образования.

Анализ развития современного инженерного образования в развитых и развивающихся странах мира показывает значительное увеличение масштабов подготовки инженерных кадров. Имеющий место в последние годы рост интереса со стороны абитуриентов к инженерным профессиям обусловлен возрастающей потребностью современного производства в специалистах наукоемких профессий. Отличительной чертой инженерного образования в современных условиях является его многостороннее взаимодействие с

производством. Результатом этого является интеграция учебной и научно-исследовательской деятельности, непосредственное участие технических университетов в разработке новых научных идей, с их последующим внедрением в производство и в деятельность научно-технических корпораций. На рисунке 1 показаны наиболее важные области образовательного и научного взаимодействия индустриального партнера и технического университета.

Динамика развития современного общества, совершенствование старых и рождение новых технологий предъявляет требования к регулярной актуализации образовательных программ. В этих условиях качество подготовки преподавателей инженерных дисциплин приобретает для технических университетов особое значение [1].

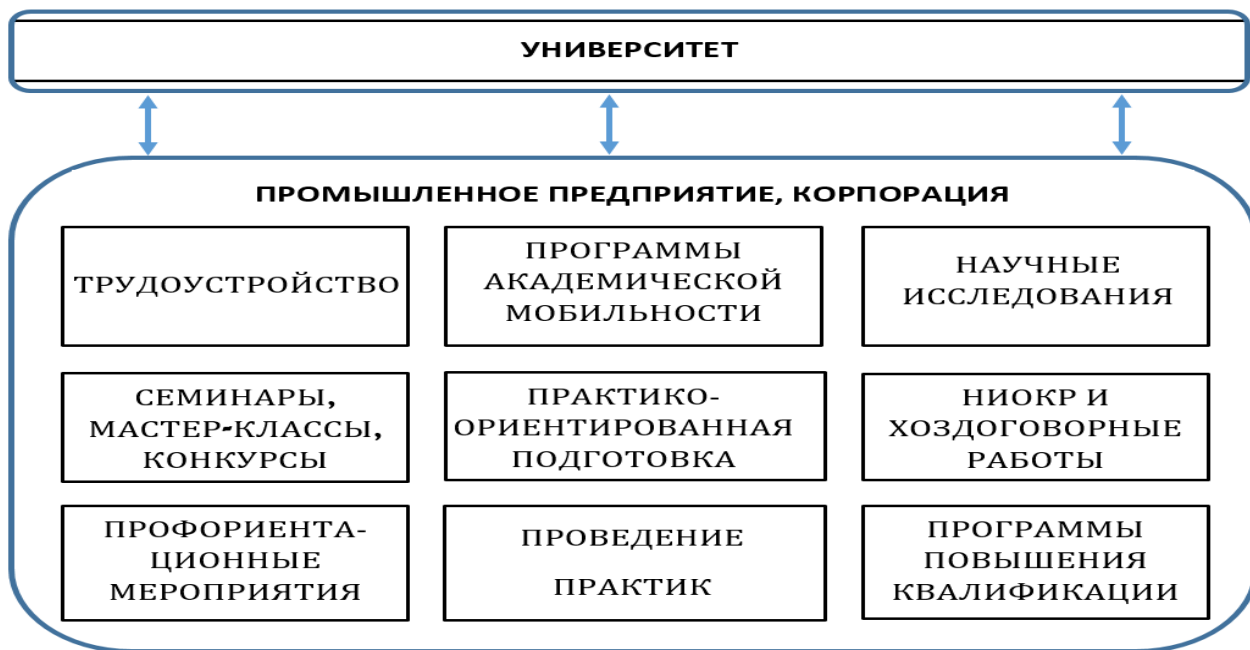


Рисунок 1. - Направления взаимодействия университета с предприятиями и корпорациями.

В этих условиях курсы повышения квалификации педагогов инженерных дисциплин сводятся не только к получению базисных, либо расширенных знаний в области инженерной педагогики, а к изучению наиболее важных для предприятий-партнеров университета тем. Это сотрудничество носит двусторонний характер: предприятия как направляют своих сотрудников в университет для прохождения программ повышения квалификации, включая программы инженерной педагогики, так и университет формирует группы преподавателей для прохождения повышения квалификации с привлечением ведущих специалистов предприятий.

Только такое двустороннее сотрудничество обеспечивает качественную подготовку специалистов, владеющих актуальными инженерными знаниями, тем набором компетенций, которые были сформированы университетом совместно с предприятиями-партнерами. В последние годы наметилась тенденция развития активного международного сотрудничества в этом направлении [4].

Для оценки эффективности курсов повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин необходима система комплексной оценки качества, учитывающая все возможные факторы, которые в той или иной мере могут повлиять на конечный результат –

освоение сформулированных на начальном этапе компетенций. Мировыми аккредитационными агентствами определены параметры, характеризующие профессиональную подготовку инженерных специалистов. Основной акцент по многим критериям делается на конечный результат. Конечный результат, итог углубленной практической подготовки, в конце концов, это профессиональное становление специалиста и уровень его профессиональной компетентности. Здесь наиболее распространенной и признанной системой критериев оценки качества образовательных программ являются Европейские стандарты и рекомендации гарантии качества высшего образования (ESG) [5].

Данный стандарт и рекомендации охватывают практически все аспекты, связанные с оценкой качества образовательной деятельности, а также позволяют оценить возможности университета по реализации той или иной программы и могут быть применены в качестве базиса для формирования критериев оценки качества курсов повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин.

«Стандарты и рекомендации для гарантии качества в европейском пространстве высшего образования» приняты в 2005 году, а затем обновлены в 2015 году. ESG является базовым документом для осуществления экспертной деятельности.

ESG применимы ко всем вузам и агентствам гарантии качества в Европе, независимо от их структуры, функции, величины и страны, в которой они находятся. Особо стоит отметить, что они признают важность независимости вузов и не носят предписывающий характер [5].

Стандарты описывают гарантии качества в высшем образовании, а рекомендации раскрывают особенности стандартов, рекомендуя, каким образом он может быть реализован. Термин «гарантия качества» в ESG описывает виды деятельности внутри цикла обучения по обеспечению и совершенствованию качества.

Стандарты и рекомендации для внутренней гарантии качества содержат следующие критерии:

- политика в области обеспечения качества;
- разработка и утверждение программ;
- обучение, ориентированное на слушателей, преподавание и оценка;
- прием слушателей, успеваемость, признание и сертификация;
- преподавательский состав;
- учебные ресурсы и поддержка слушателей;

- управление информационными потоками;
- уровень информирования участников образовательного процесса;
- регулярный мониторинг и оценка качества программ обучения;
- обеспечение периодического внешнего аудита.

Особый интерес эксперты, в частности включенные в реестр EQUAR (Европейский реестр агентств гарантии качества), проявляют к следующим показателям: возможностям корректировки рабочих программ, участием представителей профильных предприятий в формировании учебных планов, развитием интернационализации образования, механизмам мониторинга профессорско-преподавательского состава, политике международного сотрудничества, партнерством с предприятиями региона, условиями научно-исследовательской работы.

На основе вышесказанного, основываясь на рекомендациях ESG, можно сформулировать следующие критерии оценки качества курсов повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин:

1. Комплексная оценка программы повышения квалификации.
2. Электронные учебно-методические материалы (ЭУММ), используемые для аудиторной и самостоятельной работы слушателей курсов.
3. Применяемые методики образовательной деятельности.
4. Профессорско-преподавательский состав, задействованный в образовательном процессе.
5. Финансовые, материально-технические и информационные ресурсы курсов повышения квалификации.
6. Научно-исследовательская деятельность.
7. Участие представителей региональных предприятий в реализации образовательной программы.
8. Уровень сформированности итоговых компетенций и удовлетворенность результатами обучения выпускника курсов повышения квалификации.
9. Востребованность выпускников программы.

Рассмотрим ниже перечисленные критерии и соответствующие им оценочные показатели качества курсов повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин.

Комплексная оценка программы повышения квалификации. По данному критерию можно

отметить наибольшее количество оценочных показателей, в которые входят:

- развитие программы на ближайшие периоды;
- степень влияния на реализацию программы ключевых факторов (изменения региональных тенденций в области образования, индустриального развития региона, конкуренции);
- привлекаются ли представители предприятий к разработке и реализации программы;
- позволяет ли система внутреннего мониторинга и управления качеством образования вуза актуализировать содержание программы в соответствии с изменяющимися условиями;
- актуализация компетенций и привлечение к этому процессу представителей предприятий-партнеров;
- степень эффективности подразделений, участвующих в реализации программы;
- как компетентностная модель выпускника курсов коррелирует с запросами университета;
- как компетентностная модель выпускника коррелирует с запросами предприятий-партнеров университета;
- как конечные результаты обучения коррелируются с формируемыми компетенциями;
- актуальность фонда оценочных средств с точки зрения университета и предприятий-партнеров.

Электронные учебно-методические материалы, используемые для аудиторной и самостоятельной работы слушателей курсов. Оценочные показатели:

- степень участия в разработке ЭУММ представителей профильных предприятий, слушателей и других заинтересованных сторон;
- актуализация ЭУММ;
- продлеваются ли лицензионные соглашения на программное обеспечение, используемое для разработки и реализации в образовательном процессе ЭУММ;
- включают ли ЭУММ современные мировые достижения по направлению инженерной педагогики и профильной тематике курсов повышения квалификации;
- обладают ли ЭУММ последовательностью и логичностью изложения материала; наличием обобщений и выводов; имеются ли систематизированные контрольные вопросы и задания для текущего и промежуточного контроля обучающихся; необходимым качеством графического и мультимедийного материала; наличием дополнительных литературных

источников и гиперссылок на схожие по тематике сетевые ресурсы; разделами, позволяющими сочетать аудиторную и самостоятельную работу.

Применяемые методики образовательной деятельности. Оценочные показатели:

- образовательные технологии и методики, способствующие эффективному изучению курса и обеспечивающие формирование требуемых компетенций;
- обеспеченность соответствующими ЭУММ;
- виды учебных занятий, используемых в образовательном процессе;
- степень внедрения e-learning с целью повышения качества и доступности обучения;
- соотношение on-line и off-line обучения;
- применение эффективных образовательных методик, расширяющих образовательное пространство: методики распределенных семинаров и групповых мероприятий на площадках индустриальных партнеров, в том числе с их участием; обучение и тренинг на рабочем месте как в режиме on-line, так и режиме off-line; удаленное выполнение лабораторного практикума;
- качество взаимодействия пользователя и контента и взаимодействие пользователей друг с другом в off-line обучении.

Профессорско-преподавательский состав (ППС), задействованный в образовательном процессе. Оценочные показатели:

- наличие в вузе, либо на площадке индустриального партнера системы повышения квалификации ППС, позволяющей совершенствовать необходимые базовые компетенции преподавателей с учетом развития новых технологий и научных направлений;
- наличие системы финансовой и нефинансовой мотивации ППС;
- наличие системы внутреннего мониторинга деятельности ППС по ключевым для вуза критериям;
- кадровая политика вуза, направленная на привлечение научно-педагогических кадров, обладающих высокой компетентностью и квалификацией;
- наличие утвержденных квалификационных требований к преподавателям, привлекаемым к реализации программы курсов;
- доля преподавателей, совмещающих работу в университете с профессиональной деятельностью на предприятиях-партнерах;
- каким образом осуществляется подготовка и переподготовка преподавателей,

документированные подтверждения систематического повышения квалификации;

- каким образом осуществляется привлечение представителей профильных предприятий-партнеров к реализации программы;

- количество научно-педагогических работников, участвующих в реализации курсов и ведущих научную и преподавательскую деятельность, в том числе за рубежом.

Финансовые, материально-технические и информационные ресурсы курсов повышения квалификации. Оценочные показатели:

- наличие материально-технических ресурсов, поддерживающих организацию процесса обучения на требуемом уровне;

- насколько логично и эффективно построено взаимодействие материально-технических ресурсов программы с внедрением e-learning в образовательный процесс;

- процедура формирования бюджета программы курсов, его контроль, эффективность использования ресурсов бюджета в ходе реализации программы;

- насколько бюджет программы позволяет обслуживать, эксплуатировать и совершенствовать материально-техническую базу;

- насколько бюджет программы позволяет обеспечить образовательный процесс преподавателями и представителями индустриального партнера с высоким уровнем квалификации;

- возможности информационной структуры вуза для создания, хранения и доставки образовательного материала;

- предоставляется ли слушателям и преподавателям доступ к отечественным и зарубежным изданиям по тематике курсов, в том числе через фонды библиотек других университетов и/или Интернет-ресурсы.

Научно-исследовательская деятельность. Оценочные показатели:

- объемы научно-исследовательской деятельности, осуществляемой преподавателями;

- примеры НИР, осуществленных с индустриальными партнерами;

- количество научных публикаций в ведущих российских и зарубежных журналах, патентов и авторских свидетельств, в том числе с представителями предприятий-партнеров.

Участие представителей региональных предприятий в реализации образовательной программы. Частично оценочные показатели по данному критерию распределены в пунктах,

приведенных выше. Далее рассмотрим дополнительные оценочные показатели по данному критерию:

- каким образом политика университета в сфере улучшения качества образования поощряет участие региональных предприятий в реализации программы курсов;

- количество мастер-классов, проводимых региональными предприятиями в общем объеме учебных занятий по программе обучения;

- предоставляют ли представители региональных предприятий, участвующих в реализации программы, ресурсы, в том числе финансовые.

Уровень сформированности итоговых компетенций и удовлетворенность результатами обучения выпускника курсов повышения квалификации. Оценочные показатели:

- результаты прямой оценки компетенций, заложенных в образовательную программу курсов;

- удовлетворенность результатами обучения выпускников программы (оценка выпускниками курсов качества взаимодействия участников образовательного процесса, актуальности и востребованности полученных знаний).

Востребованность выпускников программы. Оценочные показатели:

- результаты анализа потребности в выпускниках программы курсов (доля ППС университета, доля инженерных работников профильных предприятий, индустриальных партнеров, прошедших обучение по программе);

- периодичность реализации образовательной программы;

- наличие системы мониторинга востребованности выпускников программы курсов повышения квалификации, влияние программы курсов на карьерный рост слушателей.

Выводы. Динамика актуализации современных образовательных программ, обусловленная новыми открытиями, стремительно развивающимися технологиями, предъявляет все более высокие требования к преподавателю инженерных дисциплин. Изменения, происходящие в последние годы в сфере экономики и политики, в профессиональной среде наукоемких производств и образовательной среде, стали катализатором возникновения новых направлений и форм подготовки, институциональных изменений в системе послевузовского и дополнительного профессионального образования, которые

находят отражение в практике подготовки научно-педагогических кадров [2;3].

Компетентность инженера невозможна без систематического обновления знаний, изучения новейших достижений науки и промышленных технологий. Оценка качества курсов повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин позволяет провести комплексный анализ как самой возможности реализации

образовательных программ повышения квалификации различной степени сложности, так и в тесном взаимодействии с предприятиями-партнерами сформировать инструменты повышения эффективности курсов повышения квалификации, их адаптации и трансформации под вновь появляющиеся актуальные инженерные задачи.

Литература:

1. Мелецинек А. Инженерная педагогика / А. Мелецинек. - М.: МАДИ (ТУ), 1998. - 185 с.
2. Приходько В.М., Сазонова З.С. Инженерная педагогика – основа профессиональной подготовки инженеров и научно-педагогических кадров / В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. - 2014. - № 4. - С. 6-12.
3. Приходько В.М., Сазонова З.С. Инженерная педагогика: становление, развитие, перспективы / В.М. Приходько, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. - 2007. - № 1. - С. 10–25.

4. Introduction of bilingual educational programs in Tambov State Technical University, Russia. E. Dvoretzkaya, D. Dvoretzky, N. Chernyshov. Bi- and multilingual universities/ Challenges and future prospects / University of Helsinki. 1-3 September 2005.

5. Standards and guidelines for quality assurance in the european higher education area [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://enqa.eu/index.php/home/esg/>

Сведения об авторах:

Чернышов Николай Генрихович (г. Тамбов, Россия), кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой «Конструирование радиоэлектронных и микропроцессорных систем» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», e-mail: nchtamb@yandex.ru

Мищенко Елена Сергеевна (г. Тамбов, Россия), доктор экономических наук, профессор, проректор по международной деятельности ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», e-mail: nchtamb@yandex.ru

Data about the authors:

N. Chernyshov (Tambov, Russia), Candidate of Technical Sciences, associate Professor, Head of Department «Design of Radioelectronic and Microprocessor Systems» Tambov State Technical University (Tambov, Russia), e-mail: nchtamb@yandex.ru

E. Mishchenko (Tambov, Russia), Doctor of Economic Sciences, Professor, Vice-Rector for International Activities, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), e-mail: int@tstu.ru

Статья поступила в редакцию 04.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА К ФОРМИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ

Т.К. Сагитдинова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изменения подхода к формированию педагогической картины мира у студентов современного педагогического вуза. Цель статьи заключается в обосновании результативности отдельных технологий в подготовке преподавателей к формированию педагогической картины мира студентов. В статье рассматривается подготовка преподавателей вуза к формированию педагогической картины мира студентов через организацию профессионального развития преподавателей как динамического процесса, который проходит, во-первых, в процессе их непрерывного профессионального развития и образования, во-вторых, в процессе самообразования, профессиональной деятельности и взаимодействия. Автор считает, что сформировать педагогическую картину мира у студентов могут только те преподаватели, у которых сформирована собственная педагогическая картина мира, которые осуществляют профессиональное развитие, саморазвитие и рефлексию.

Ключевые слова: педагогическая картина мира, непрерывное профессиональное развитие, коучинг, технологии обучения, повышение квалификации.

TRAINING OF UNIVERSITY TEACHERS FOR THE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL WORLDVIEW OF STUDENTS

T. Sagitdinova

Abstract. The relevance of the article is due to the need to change the approach to the formation of the pedagogical worldview of modern pedagogical university students. The purpose of the article is to justify the effectiveness of certain technologies in training the university teachers for the formation of students' pedagogical worldview. The article studies the university teachers training on the formation of a pedagogical worldview of the students through the organization of professional development of teachers as a dynamic process. This process occurs, firstly, in the stream of their continuous professional development, and secondly, in the process of self-education, professional activity and interactions. The author believes that only teachers who have their own pedagogical worldview, who carry out professional development, self-development and reflection can form pedagogical worldview at their students.

Keywords: pedagogical worldview, continuing professional development, coaching, teaching technology, in-service education.

Одно из самых важных условий для успешной работы по формированию педагогической картины мира – подготовка педагогического состава, так как именно это является залогом результата деятельности.

Профессиональное развитие преподавателей – это процесс не статичный и он проходит, во-первых, в процессе непрерывного образования педагогов, во-вторых, в процессе самообразования, профессиональной деятельности и взаимодействия.

В современном обществе происходят интенсивные перемены, которые вызваны информационной и коммуникационной революциями, что влечет за собой преобразование понятия профессиональной деятельности педагога, а следовательно и его профессионализма [1, с.37].

Одной из наиболее результативных технологий подготовки преподавателей к

формированию педагогической картины мира студентов является технология коучинга, идеи которой были заложены в гуманистической педагогике К. Роджерсом. Рассмотрение точек зрения различных авторов (Е.П. Бажанова [2], М.В. Кларин [3], О.С. Рыбина [4], И.В. Цветкова [5] и др.) на определение коучинга позволило выделить определение, которое наиболее приемлемо в контексте проводимого исследования: коучинг – технология профессионального развития, целенаправленный, ориентированный на результаты, систематический процесс, способствующий самостоятельному научению и личностному росту профессионала (М.В. Кларин).

В связи с этим была разработана программа коучинга для курсов повышения квалификации преподавателей педагогического вуза, в процессе которого преподавателям предлагалось подумать, что такое «педагогическая картина мира», как

она влияет на деятельность преподавателя и ее успешность, каковы критерии и показатели ее сформированности, каковы пути и способы ее формирования у будущих педагогов.

Программа отвечает следующим требованиям:

- использованы различные модели коучинга, учитывающие особенности непрерывного профессионального развития педагогов;

- в рамках коучинга организовано взаимодействие, направленное на реализацию личностных ресурсов осуществления самообразования и рефлексии;

- программа коучинга направлена на развитие каждого из компонентов в структуре педагогической картины мира педагогов.

Программа предполагает работу с группой педагогов для достижения конкретной цели посредством реализации специальных технологий и методик, используемых в коучинге под руководством специалиста (коуча).

Цель программы: расширение диапазона навыков преподавателей в формировании педагогической картины мира студентов за счет осознания преподавателями понятия «педагогическая картина мира», её влияния на деятельность преподавателя и ее успешность, путей и способов ее формирования у будущих педагогов.

Задачи программы:

- способствовать осознанию преподавателями собственной педагогической картины мира, необходимости её развития;

- создать условия, способствующие достижению высокого теоретико-практического уровня профессиональной компетентности педагогов в формировании педагогической картины мира студентов;

- обеспечить формирование следующих навыков: рефлексивного мышления;

самообразования; планирования и реализации исследовательского подхода в масштабах школы;

- оказать профессиональную поддержку преподавателям в формировании педагогической картины мира студентов.

Ожидаемые результаты:

- преподаватели будут использовать современные формы, методы и технологии организации учебно-познавательной деятельности, способствующей формированию педагогической картины мира студентов;

- преподаватели будут стремиться к непрерывному профессиональному развитию, к обучению и совершенствованию на протяжении всей профессиональной деятельности;

- у преподавателей будет выражено стремление к саморазвитию и самосовершенствованию через повышение квалификации и самообразование; мотивацию в профессиональной деятельности; ценностное отношение к профессии; рефлексивные умения;

- преподаватели смогут мобилизовать собственные внутренние ресурсы на достижение поставленных целей, решение проблем, преодоление трудностей в профессиональной деятельности по формированию педагогической картины мира студентов;

- преподаватели приобретут навыки самостоятельной постановки целей профессиональной деятельности, разработки путей их достижения и отслеживания результата;

- у преподавателей будет выражена направленность на развитие и реализацию творческого потенциала в профессиональной деятельности, они будут осуществлять творческий подход к профессиональной деятельности, формулировать и творчески решать педагогические задачи.

Содержание программы представлено в таблице, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Содержание программы коучинга

№ п/п	Блок	Тема занятия	Кол-во часов	Технологии, способы и приемы работы
1	Блок 1. Педагогическая картина мира учителя и анализ овладения ею и способы ее формирования и развития	Педагогическая картина мира (ПКМ) учителя, ее отличительные особенности	2	Методы и приемы организации взаимодействия в группе «карусель», «метод джиксоу»; методы и приемы организации взаимодействия в группе «карусель», «метод джиксоу», дискуссия; составление кластеров, таблиц; методы рефлексии и самоанализа
2		Посредством чего формируется педагогическая картина мира?	2	
3		ПКМ преподавателя и ее влияние на формирование ПКМ студента	2	
4		Рефлексия собственной педагогической картины мира	2	

Продолжение таблицы 1

5	Блок 2. Возможности образовательного процесса вуза в формировании ПКМ студентов	Образовательный процесс современного вуза и его возможности в формировании ПКМ студентов педагогической специальности	2	Методы и приемы организации группового взаимодействия «фишбоун», «дерево проблем»; дискуссия; составление кластеров, постеров, таблиц; метод рефлексивного анализа
6		Использование эффективных форм и методов организации работы студентов как средство формирования ПКМ	2	
7		Использование современных технологий оценивания образовательных результатов	2	
8		Роль рефлексии в формировании ПКМ	2	
9		<i>Проведение и самоанализ занятий. Практика</i>	2	
10	Блок 3. Личность преподавателя и её роль в формировании ПКМ студентов	Портрет современного учителя (характеристика основных компетенций, личностная характеристика)	2	Методы и приемы организации взаимодействия в группе «карусель», «дерево проблем»; дискуссия; составление кластеров, таблиц, моделей и т.д.; метод самооценивания; метод рефлексивного анализа; метод проектов
11		Стратегии решения педагогических проблем с точки зрения формирования ПКМ	2	
12		Саморазвитие, рефлексия и их роль в формировании ПКМ	2	
13		<i>Выполнение исследовательского проекта. Практика</i>	8	
14		Рефлексия коучинга	2	

Итак, Программа состоит из 12-ти (продолжительностью по 2 академических часа) коучинг-сессий и 2-х практических занятий (продолжительностью от 2-х до 8-ми академических часов) и подразделяется на три блока.

В рамках данной программы были проведены занятия с использованием различных моделей коучинга, повышающих результативность подготовки преподавателей к формированию педагогической картины мира студентов. Среди таких моделей были выделены модель «GROW», модель «ЦЦППР», модель «ПРАВДА».

Модель GROW представляет собой базовую методику решения проблемных ситуаций путем прохождения четырёх этапов: цель (goal), реальность (reality), возможность (opportunity), действия (what to do), следование которым позволяет, сформулировав конкретную цель, достичь ее. Более сложной по своей структуре может считаться модель «ЦЦППР» (цель, ценности, процесс, ресурсы, результат). Эта модель предполагает стимулирование внутренних ресурсов самого педагога на достижение поставленных целей, решение проблем, преодоление трудностей в профессиональной

деятельности за счёт самостоятельной постановки целей (первый компонент модели – цель), разработки путей их достижения (процесс и ресурсы) и отслеживание результата (результат).

Использование данной модели коучинга позволяет развивать ценностное отношение к профессии за счет присутствия в структуре модели такого компонента, как ценности, предполагающего необходимость оценки собственного отношения к проблемам профессиональной деятельности и профессиональной самореализации.

Ещё одна модель системно-интегративного коучинга - модель «ПРАВДА». Основана эта модель на осознании проблемы, её причин, взглядов на решение самих участников, желаемого результата, анализе изменений в поведении и оценке успешности нового поведения.

Выбор модели коучинга зависит от особенностей профессионального развития педагогов, среди которых были выделены следующие: непрерывность профессионального развития; наращивание и совершенствование компетенций в соответствии с изменениями системы образования; освоение новых

профессиональных позиций и видов деятельности; необходимость стимулирования внутренних ресурсов самого педагога на достижение поставленных целей; развитие наиболее актуальных для современного образования личностных качеств педагога; развитие и реализацию творческого потенциала в профессиональной деятельности [6].

В рамках коучинга было организовано взаимодействие, направленное на реализацию личностных ресурсов и повышение эффективности формирования педагогической картины мира преподавателей. Организации взаимодействия способствовало создание коллаборативной среды посредством использования групповой формы работы. Использовались различные методы и приемы организации взаимодействия в группе, такие как «карусель», «метод джиксоу», «фишбоун», «дерево проблем», дискуссия. Результаты работы выражались в виде кластеров, постеров, таблиц, моделей и т.д.

В процессе коучинга использовались деловые игры, когда преподаватели должны были проиграть роли участников образовательного процесса, чтобы прочувствовать проблему с разных сторон. Это тоже способствовало развитию у педагогов компетентности в решении проблем, связанных с формированием педагогической картины мира, за счет самостоятельного поиска и осознания его необходимости.

Для работы в группах также предлагались задания практической направленности: составить

модель поведения педагога, найти выход из ситуации, разработать стратегию решения проблемы. Эти задания презентовались, обсуждались, затем снова обсуждались и корректировались с целью выработки наиболее эффективных моделей профессионального поведения в формировании педагогической картины мира. Преподаватели сами работали над проблемами, совещаясь в группах, общаясь непосредственно и посредством сетевого взаимодействия с коллегами, вели поиск наиболее оптимального решения.

Таким образом, разработанная программа способствует расширению и совершенствованию уже имеющихся профессиональных компетенций за счет того, что в ней присутствует обсуждение проблемной зоны, а затем поиск решения проблемы в процессе группового сотрудничества. Кроме того, данная программа коучинга освоению новых профессиональных позиций и видов деятельности, таких как тьютор, консультант, модератор, за счёт того, что участники обучаются новым формам взаимодействия с преподавателем, которые потом могут реализовать их в собственной практике.

Рассмотренные модели являются эффективными, так как позволяют изучить проблемы профессионального и личностного характера на достаточно глубоком уровне и способствуют мобилизации сил самих педагогов на поиск эффективных методов формирования педагогической картины мира студентов.

Литература:

1. Дроботенко Ю.Б. Становление профессионализма педагога в контексте современных социальных изменений / Ю.Б. Дроботенко // Человек и общество в нестабильном мире / Материалы междунар. науч. конф. – Омск: 2005. – С. 131-136.
2. Бажанова Е.П. Факторы развития качеств специалиста социальной сферы в стиле коучинг / Е.П. Бажанова // Научно-исследовательские публикации. – 2014. – № 4(8). – С. 98-103.
3. Кларин М.В. Профессиональный стандарт «коуч»: развитие коучинга как профессии / М.В. Кларин // Организационная психология. – 2014. – № 1. – С. 6-12.
4. Рыбина О.С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов / О.С. Рыбина // Актуальные вопросы современной педагогики / Материалы междунар. науч. конф. – Уфа: 2011. – С. 112-114.
5. Цветкова И.В. Профессиональный коучинг в развитии профессионального самосознания и профессиональной компетенции студентов / И.В. Цветкова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 12. – С. 6-9.
6. Сагитдинова Т.К. Опыт экспериментальной работы по реализации педагогических условий формирования ПКМ будущих учителей в образовательном процессе вуза / Т.К. Сагитдинова // KANT. – 2019. – № 3(32). – С. 111-115.

Сведения об авторе:

Сагитдинова Танзиля Камилевна (г. Казань, Россия), магистр филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и языкознания, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, соискатель Омский государственный педагогический университет, e-mail: a_tanzilya@mail.ru

Data about the author:

T. Sagitdinova (Kazan, Russia), Master of Philology, Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Linguistics, Volga Region State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism, Postgraduate student, Omsk State Pedagogical University, e-mail: a_tanzilya@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования

УДК 373.1

ИЗУЧЕНИЕ ВЛИЯНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ф.Д. Халикова

Аннотация. Статья посвящается изучению влияния электронных образовательных ресурсов на процесс обучения химии будущих учителей. Целью исследования является изучение изменений, произошедших вследствие применения электронных образовательных ресурсов в обучении химии. Площадкой для проведения исследования являлся Химический институт им. А.М. Бутлерова Казанского федерального университета, в исследовании участвовали студенты первого курса. В статье указано, что для самостоятельной организации и осуществления процесса обучения студентов был разработан и внедрен электронный образовательный ресурс по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»». Анкетирование, проведенное до внедрения электронного образовательного ресурса в процесс обучения среди студентов первого курса кафедры химического образования, показало неосведомленность опрошенных в основных функциях электронных образовательных ресурсов и их влиянии на уровень образования в целом. Результаты проведенного исследования были положительными, что выражается в проведенном анкетировании после внедрения разработанного электронного образовательного ресурса. Студентами – будущими учителями химии были отмечены положительные качества применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения: возможность самостоятельного оценивания полученных знаний, формирование навыков и умений и применение их в практической деятельности.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, трансформация обучения химии, будущие учителя химии, проектно-технологическая практика, демонстрационный химический эксперимент, федеральный государственный образовательный стандарт.

STUDYING THE INFLUENCE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES ON THE PROCESS OF TEACHING FUTURE TEACHERS

F. Halikova

Abstract. The article is devoted to studying the influence of electronic educational resources on the process of teaching chemistry to future teachers. The aim of the study is to study the changes that have occurred as a result of the use of electronic educational resources in chemistry education. The platform for research was the Chemical Institute. A.M. Butlerova, Kazan Federal University, first-year students took part in the study. The article states that for the independent organization and implementation of the student learning process, an electronic educational resource was developed and introduced in the discipline "Design and technological practice" practical demonstration chemical experiment workshop". The questionnaire conducted before the introduction of the electronic educational resource in the learning process among first-year students of the Department of Chemical Education showed that the respondents were not aware of the main functions of electronic educational resources and their impact on the level of education in general. The results of the study were positive, which is expressed in the survey after the introduction of the developed electronic educational resource. Students - future chemistry teachers noted the positive qualities of the use of electronic educational resources in the learning process: the possibility of independent assessment of the knowledge gained, the formation of skills and their application in practice.

Keywords: Electronic educational resource, transformation of chemistry education, future chemistry teachers, design and technological practice, demonstration chemical experiment, federal state educational standard.

Введение. В связи со стремительным развитием информационных и коммуникационных технологий перед образовательным процессом встает задача модернизации обучения с использованием новейших разработок. Но основной целью образования является правильное их применение, то есть усовершенствование методик использования данных технологий. Иначе говоря,

разработка различных электронных и цифровых образовательных ресурсов, которые повышают эффективность обучения, познавательную активность студентов и их самостоятельную деятельность.

Электронные образовательные ресурсы – это средства программного, информационного, технического и организационного обеспечения учебного процесса. К ним чаще всего относятся

электронные издания, учебники, то есть та информация, которую можно найти в сети Интернет. Авторы нацпроекта «Образование» упростили термин «электронные образовательные ресурсы» и объяснили его так: это те учебные материалы, воспроизведение которых проходит с помощью электронных устройств [6].

Внедрение информационных и коммуникационных технологий с применением электронных и цифровых образовательных ресурсов началось относительно недавно. Практически каждый преподаватель создает и разрабатывает электронный образовательный ресурс для использования на преподаваемых ими дисциплинах, благодаря которому студенты самостоятельно могут оценить свои знания и закрепить их. Такое активное использование электронных образовательных ресурсов в обучении связано с тем, что правительство страны заинтересовано в быстрой адаптации людей к изменяющимся условиям жизни, поиска оптимальных решений проблемных ситуаций и грамотной работе с поступающей информацией. Все эти процессы идут непрерывно на протяжении всей жизни человека, поэтому внедрение электронных образовательных ресурсов является вспомогательным компонентом в развитии индивидуума [2]. Но основным важнейшим вопросом является то, как влияет применение электронных образовательных ресурсов на процесс обучения, и какие изменения произошли вследствие их применения. Данную статью можно рассматривать как одну из попыток поиска путей решения данной проблемы.

Цель исследования: изучить изменения, произошедшие вследствие применения электронных образовательных ресурсов в обучении химии.

Задачи исследования:

1. Дать определение понятию «электронных образовательных ресурсов».
2. Изучить влияние электронных образовательных ресурсов на процесс обучения химии.
3. Сравнить результаты обучения до и после использования электронных образовательных ресурсов.

Объект исследования: процесс трансформации обучения химии при использовании электронных образовательных ресурсов.

Предмет исследования: методика использования электронных образовательных ресурсов в обучении химии.

Теоретическая значимость: создан и разработан электронный образовательный ресурс на базе сайта КФУ по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»».

Практическая значимость: данный ресурс может использоваться на занятиях по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»».

Обзор состояния проблемы. На данный момент известно немалое количество способов создания и разработки электронных образовательных ресурсов. Такая тенденция развития электронных образовательных ресурсов связана с высоким спросом к росту уровня образования, обусловленным переходом процесса обучения на новый формат в соответствии с Федеральным Государственным Образовательным Стандартом (ФГОС) [11].

Внедрение ЭОР в образование дошло вплоть до того, что начинают функционировать специальные компании по разработке электронных образовательных ресурсов. К одной из таких компаний относится издательство «ФИЗИКОН», основанное в 1993 году. Интерактивные курсы, создаваемые издательством, используются не только в России, но и за рубежом. Одним словом, данное издательство вышло на мировой уровень, что показывает рост качества образования в Российской Федерации вследствие применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения [1].

Высокие требования ФГОС способствуют масштабному созданию электронных образовательных ресурсов преподавателями высших учебных заведений для применения их в преподаваемых ими дисциплинах. Все это связано с реализацией самостоятельной деятельности студентов, применения полученных знаний, навыков и умений в практической деятельности. Благодаря использованию электронных образовательных ресурсов в процессе обучения оценивание знаний становится более объективным, а также облегчается работа преподавателей: затрачивается намного меньшее количество временных ресурсов на подготовку учебного материала [12].

Материал и методы исследования: площадкой для проведения исследования являлся

Химический институт им. А.М. Бутлерова; анкетирование, разработка электронного образовательного ресурса, анализ и обработка полученных результатов.

Для проверки эффективности применения электронных образовательных ресурсов был создан электронный курс для студентов первого курса Химического института им. А.М. Бутлерова кафедры химического образования по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»». Процесс создания электронных образовательных ресурсов проходил в два этапа: первый (2017 - 2018 учебный год) – это поиск необходимого учебного материала, разработка тестовых заданий; второй (2018 - 2019 учебный год) – непосредственно создание электронного образовательного ресурса на сайте Казанского Федерального Университета в разделе «Дистанционное обучение».

Первый этап (2017 - 2018 учебный год) - сбор материала для создания электронного образовательного ресурса по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»». С начала нового учебного года началась работа по поиску необходимого учебного материала для создания электронного образовательного ресурса и применения его в дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»».

Был усовершенствован уже готовый пакет лекций, внося новую информацию по изучаемым темам. На данной дисциплине изучаются восемь разделов, каждый из которых включает в себя несколько подразделов: «Введение в школьный эксперимент», «Простые вещества. Смеси», «Классификация, номенклатура и химические свойства неорганических соединений», «Дисперсные системы. Растворы», «Окислительно-восстановительные системы», «Кинетика и скорость химической реакции. Химическое равновесие», «Классификация, номенклатура и химические свойства органических соединений», «Качественные реакции в органической и неорганической химии». В качестве дополнительного материала использовались учебники по органической и неорганической, физической и аналитической химии для студентов высших учебных заведений [8;9].

Был собран пакет презентаций по описанным выше восьми разделам для использования их в электронном образовательном ресурсе. Как и в

случае с лекциями, при создании презентаций, были использованы все учебные материалы по органической и неорганической, физической и аналитической химии. Использование презентаций для применения в электронном образовательном ресурсе связано с тем, что это повышает познавательную активность студентов, развивает в них стремление к получению новых знаний, помогает лучше понимать учебный материал. Следует также упомянуть о том, что в разработанных нами презентациях содержится теоретическая информация не только в форме сплошного текста, но также и в форме видефрагментов, фото и анимации. Поэтому это также положительно сказывается на процессе обучения, так как информация, воспринимаемая органами чувств, лучше запоминается студентами.

Для оценивания полученных знаний студентов и проведения контрольных работ были разработаны тестовые задания по вышеперечисленным восьми разделам. Первый тест по теме: «Введение в школьный эксперимент» состоял из 20 заданий. Данные тесты имели более общий характер: рассматривались такие понятия, как «урок», «форма организации урока», «демонстрационный эксперимент» и т.д. Источниками при составлении данного теста являлись учебники по педагогике и методике обучения химии разных авторов [7].

При составлении остальных тестов по темам: «Простые вещества. Смеси», «Классификация, номенклатура и химические свойства неорганических соединений», «Дисперсные системы. Растворы», «Окислительно-восстановительные реакции», «Кинетика и скорость химической реакции. Химическое равновесие», «Классификация, номенклатура и химические свойства органических соединений», «Качественные реакции в органической и неорганической химии» использовались учебные материалы школьного курса по химии, а также учебники по неорганической и органической, физической и аналитической химии для студентов I-IV курсов [10;4].

Нужно отметить, что данные тестовые задания способствуют усовершенствованию методики оценивания знаний студентов, а также его объективности. При разработке данных контрольных тестирований был учтен тот факт, что они будут реализовываться в онлайн-режиме, что положительно будет сказываться на методике проведения контрольных и итоговых работ для проверки полученных знаний по данной

дисциплине. Была использована дополнительная информация по правилам техники безопасности для использования их в первом разделе по изучаемой студентами первого курса кафедры химического образования дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»» [3]. На процесс сбора материала для создания электронного образовательного ресурса, для поиска учебного материала, был затрачен один учебный год.

Второй этап (2018 - 2019 учебный год) – создание электронного образовательного ресурса для студентов первого курса кафедры химического образования по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»», который будет помещен на сайте Казанского Федерального университета в разделе «Дистанционное обучение». Работа шла по составленному плану дальнейшей деятельности:

- внесение метаданных по курсу «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»»;

- внесение подготовленного пакета лекций с дальнейшим разделением его на восемь разделов, согласно утвержденной рабочей программе;

- внесение разработанных презентаций, также разделенных на восемь разделов;

- оформление и внесение разработанных тестовых заданий согласно требованиям разработчиков раздела «Дистанционное обучение»;

- внесение дополнительного материала к каждой теме курса «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»»;

- отправка разработанного курса на экспертизу [5].

Прежде чем применить созданный нами электронный образовательный ресурс по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»», мы провели анкетирование студентов первого курса кафедры химического образования для того чтобы выяснить, какие положительные стороны использования электронных образовательных ресурсов они могут выделить. В опросе приняло участие 26 студентов первого курса.

Анкетирование включало в себя следующие четыре вопроса:

1. Слышали ли вы когда-либо об электронных образовательных ресурсах?

2. Использовались ли ранее электронные образовательные ресурсы в вашем обучении?

3. Хотели бы вы, чтобы по данной дисциплине применялись электронные образовательные ресурсы?

4. Изменилось бы ваше обучение вследствие применения электронных образовательных ресурсов?

По результатам анкетирования было выявлено, что многие студенты положительно относятся к использованию электронных образовательных ресурсов в процессе обучения. Некоторые студенты также выразили свое желание использовать электронные образовательные ресурсы в дальнейшей их профессиональной деятельности. Они связывают это с тем, что применение новейших информационных разработок в процессе обучения оказывает влияние на рост познавательной активности обучаемых, развитие их самостоятельной деятельности, а также повышает уровень образования, его цифровизации и модернизации.

Некоторые из опрошенных считают, что электронные образовательные ресурсы помогают в развитии профессиональной деятельности; позволяют более тщательно подходить к выполнению заданий, так как время не ограничено; развиваются навыки работы с новейшими информационными разработками, и возможен свободный доступ к учебным материалам. Также многие студенты отмечают, что электронные образовательные ресурсы являются источником для получения дополнительных баллов.

После проведения необходимой работы для создания и разработки электронного образовательного ресурса по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»» для студентов первого курса кафедры химического образования был введен в эксплуатацию созданный курс.

Сегодня данный курс находится на сайте Казанского Федерального университета в разделе «Дистанционное образование». Зайдя в раздел «Высшее образование» – «Химический институт им. А.М. Бутлерова» – «Кафедра химического образования», можно найти курс «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»».

За весь процесс разработки электронного образовательного ресурса было проведено два анкетирования среди студентов первого курса кафедры химического образования: до внедрения электронного образовательного ресурса в процесс обучения и после. Второй этап анкетирования проводился по следующим вопросам:

1. Оказал ли он влияние на процесс вашего обучения?
2. Вызывает ли у вас выполнение заданий в электронном образовательном ресурсе какие-либо трудности?
3. Повысилась ли ваша познавательная активность?
4. Реализуется ли самостоятельная деятельность вследствие применения электронных образовательных ресурсов?

Результаты, как и предполагалось, были совсем иные, нежели до применения электронного образовательного ресурса. Это связано, в первую очередь, с тем, что каждый преподаватель создает разный по структуре электронный образовательный ресурс. Вследствие того, что ранее в процессе обучения студентов первого курса кафедры химического образования, электронный образовательный ресурс использовался как дополнительный материал, они считали, что он не оказывает никакого влияния на процесс обучения, разве что немного упрощает его.

Студенты, проголосовавшие отрицательно на первый вопрос, объяснили это тем, что электронные образовательные ресурсы занимают все их свободное время вне учебы. Вероятнее всего, это связано с тем, что для них невозможен быстрый доступ к сети Интернет, а, следовательно, и к разработанному курсу. Но, процент студентов, проголосовавших положительно, намного выше, что говорит о том, что разработанный нами электронный

образовательный ресурс является дополнительным источником получения знаний, а также помогает студентам самостоятельно оценивать полученные знания.

Студент, проголосовавший отрицательно на второй вопрос, обосновал свой ответ тем, что электронный образовательный ресурс является лишь вспомогательным учебным материалом, то есть все лекции, презентации, а также тестовые задания он может изучить и на занятиях у преподавателя. Другие же, наоборот, отметили, что доступ к учебным материалам является положительным аспектом электронных образовательных ресурсов, так как у них есть возможность подробнее изучить те или иные темы по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»». По мнению опрошенных студентов, вследствие применения электронных образовательных ресурсов процесс обучения индивидуализируется, то есть к каждому обучающемуся реализуется индивидуальный подход; возрастает мотивация к изучению нового, вследствие чего развивается и познавательная деятельность.

Большинство студентов отметили, что благодаря применению электронных образовательных ресурсов на данной дисциплине, у них повысилась познавательная активность, на лекциях отводится больше времени для живого общения с преподавателем, реализуется их самостоятельная деятельность, а также усовершенствуется методика оценивания полученных знаний.

Результаты исследования и их обсуждение. Ниже приведены диаграммы, см. рисунок 1, 2 с процентным соотношением результатов проведенного нами анкетирования среди студентов первого курса кафедры химического образования.

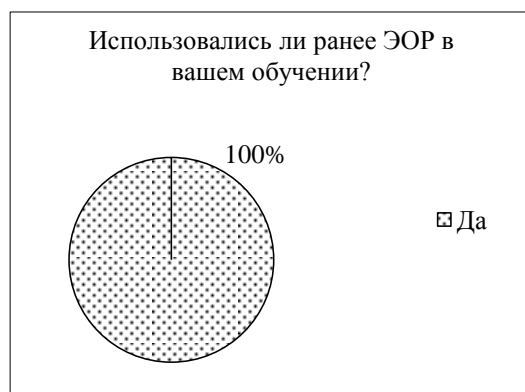
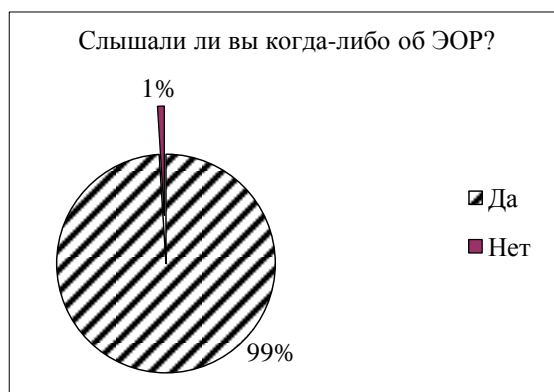


Рисунок 1 и 2. - Результаты анкетирования студентов первого курса до внедрения электронного образовательного ресурса

Видно по этим диаграммам, см. рисунок 1 и 2, что на занятиях у студентов первого курса кафедры химического образования очень часто применяются электронные образовательные ресурсы. Этим и объясняется то, что они смогли выделить немалое количество положительных сторон внедрения электронных образовательных ресурсов в образовательный процесс.

Как видно из диаграмм, см. рисунок 3, 4, большинство опрошенных проголосовало за внедрение электронных образовательных

ресурсов по изучаемой ими дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»». Студенты, проголосовавшие против применения электронных образовательных ресурсов, объяснили это тем, что у них не всегда есть доступ к компьютеру, соответственно и к сети Интернет, затрачивается больше времени на выполнение тестовых заданий.

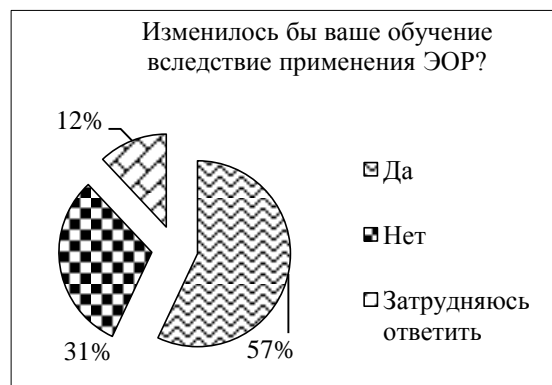


Рисунок 3 и 4. - Результаты анкетирования студентов первого курса до внедрения электронного образовательного ресурса

Было проведено анкетирование студентов первого курса после внедрения электронного образовательного ресурса по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»». Напомним, причин разработки электронного образовательного ресурса было несколько:

- во-первых, изучить его влияние на процесс обучения;
- во-вторых, рассмотреть зависимость роста уровня образования от применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения;
- в-третьих, выяснить изменение деятельности студентов вследствие использования электронных образовательных ресурсов в процессе обучения.

Результаты проведенного исследования были положительными, студенты отметили, что у них возросла познавательная активность, началось развитие самостоятельной деятельности, появилась возможность изучать лекции в свободном доступе в домашних условиях. Также они подчеркнули некоторые положительные качества применения электронных образовательных ресурсов в процессе обучения: возможность самостоятельного оценивания полученных знаний, формирование навыков и

умений и применение их в практической деятельности, см. рисунок 5, 6.

Как видим по приведенным диаграммам, внедрение электронного образовательного ресурса в процесс обучения дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»» оказало положительное влияние на познавательную активность студентов первого курса кафедры химического образования.

Большинство студентов отметили, что благодаря применению электронных образовательных ресурсов на данной дисциплине у них повысилась познавательная активность, на лекциях отводится больше времени для живого общения с преподавателем, реализуется их самостоятельная деятельность, а также совершенствуется методика оценивания полученных знаний.

Многие студенты отметили, что благодаря данному электронному курсу они начали грамотно организовывать свою самостоятельную деятельность вне учебного заведения, получили возможность оценивать полученные знания без участия преподавателя. Некоторые студенты упомянули также то, что данный электронный образовательный ресурс помог им лучше разбираться с новейшими разработками информационных технологий.

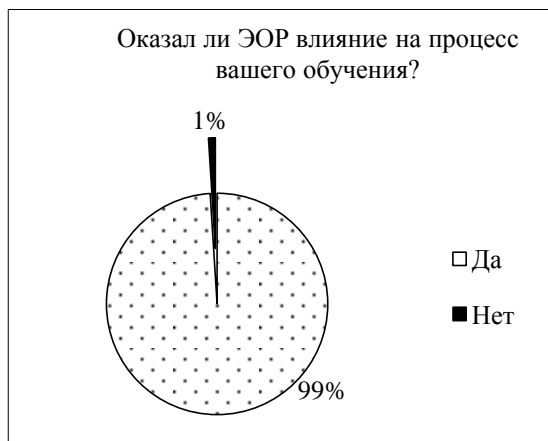


Рисунок 5 и 6. - Результаты анкетирования студентов первого курса после внедрения электронного образовательного ресурса

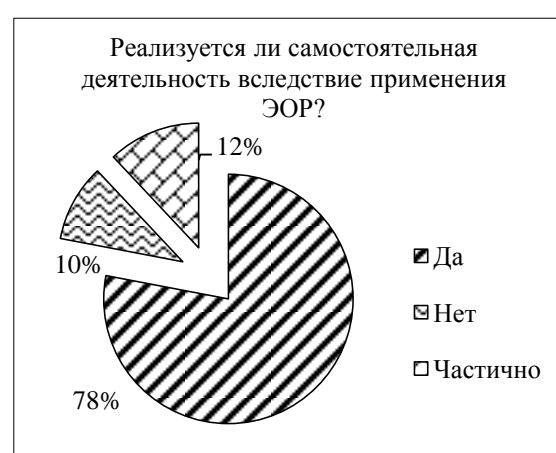


Рисунок 7 и 8. - Результаты анкетирования студентов первого курса после внедрения электронного образовательного ресурса

Благодаря внедрению электронных образовательных ресурсов по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»», повысилось качество образования, началось развитие самостоятельной деятельности студентов, а также рост их познавательной активности. Теперь занятия проходят в формате живого общения «преподаватель-студенты», а также стало возможным проводить индивидуальные консультации для решения возникающих вопросов по тем или иным темам.

Вследствие использования разработанного курса на занятиях по дисциплине «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»» у студентов первого курса кафедры химического образования появилась возможность в индивидуальном порядке выполнять тестовые задания, самостоятельно

обрабатывая полученные результаты. Данная форма контроля знаний подготавливает студентов к их будущей профессиональной деятельности, они получают знания о том, как разрабатывать электронные образовательные ресурсы, в чем их основная функция.

Еще одним основным положительным аспектом разработанного курса является то, что он может использоваться неоднократно. Студенты могут восполнять пробелы в знаниях по данной дисциплине в постоянном режиме, оценивать полученные навыки и умения и применять их в практической деятельности.

Заключение. В заключение можно сказать, что поставленная цель была достигнута в ходе исследования. Был создан, разработан и введен электронный образовательный ресурс по курсу «Проектно-технологическая практика «практикум по демонстрационному химическому эксперименту»» для применения на занятиях у студентов первого курса кафедры химического

образования. В ходе исследования было доказано, что электронные образовательные ресурсы оказывают положительное влияние на весь процесс обучения. Благодаря электронным образовательным ресурсам возрастает способность у преподавателей к объективному оцениванию знаний, упрощается процесс подготовки учебного материала, реализуется самостоятельная деятельность студентов и

повышается качество образования. Применение электронных образовательных ресурсов в обучении привело к активизации познавательной деятельности студентов, к объективному оцениванию знаний и повышению качества образования, что соответствует современным требованиям Федерального Государственного Образовательного Стандарта.

Литература:

1. Алешин Л.И. Информационные технологии: учебное пособие / Л.И. Алешин. - М.: Маркет ДС, 2016. - 384 с.
2. Баранова Е.В. Информационные технологии в образовании / Е.В. Баранова, М.И. Бочаров, С.С. Куликова, Т.Б. Павлова. - 1-е изд. - Лань, 2016. - 296 с.
3. Верховский В.Н. Техника и методика химического эксперимента в школе / В.Н. Верховский. - М. Дрофа, 2017. - Ч. 1, 2. - 788 с.
4. Гильманшина С.И. Методика решения заданий единого государственного экзамена по общей и неорганической химии: учеб. пособие / С.И. Гильманшина, А.И. Курамшин, Ф.Д. Халикова. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. - 188 с.
5. Дербышева Д.Л., Халикова Ф.Д. Использование электронных образовательных ресурсов для оценивания знаний учащихся: сборник научных трудов / Д.Л. Дербышева, Ф.Д. Халикова // Научные тенденции: Педагогика и психология / Материалы XV международной научно-практической конференции 4 апреля 2018 г. - Изд. ЦНК МОАН, 2018. - С. 13
6. Ившина Г.В. Учебно-методическое пособие по направлению «Электронные образовательные ресурсы» / Г.В. Ившина. - Казань: КГУ, 2008.
7. Космодемьянская С.С., Гильманшина С.И. Методика обучения химии: учебное пособие / С.С. Космодемьянская, С.И. Гильманшина // Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. - Казань: ТГГПУ, 2011. - 136 с.
8. Медведев Ю.Н. Химия. Вступительные испытания. Подготовка к ЕГЭ / Ю.Н. Медведев, А.Э. Антошин, Р.А. Лидин. - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательство «Экзамен», 2014. - 511 с. (Серия «ЕГЭ. Вступительные испытания»).
9. Неорганическая химия: в 3-х томах; под ред. Третьякова Ю.Д. - М.: Академия, 2004; Т.1. - 240 с., Т.2. - 2004. - 368 с., Т.3. - 2007. - 352 с., Т.4. - 2007. - 400 с.
10. Основы физической химии. Теория и задачи / В.В. Еремин, С.И. Каргов и др. - М.: 2005. - 480 с. (Серия "Классический университетский учебник").
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. - Режим доступа: https://portal.ivedu.ru/dep/mouorodnrn/rodnrn_kaminsk/commondocs/ФГОС/ФГОС_ООО.pdf
12. Федотова Е.Л. Информационные технологии в науке и образовании: учебное пособие / Е.Л. Федотова, А.А. Федотов. - М.: ИД ФОРУМ, НИЦ ИНФРАМ, 2017. - 336 с.

Сведения об авторе:

Халикова Фидалия Дамировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры химического образования Химического института им. А.М. Бутлерова, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», e-mail: public.mail@kpfu.ru

Data about the author:

F. Halikova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of chemical education of the Chemical Institute. A.M. Butlerov, Federal STATE Autonomous educational institution "Kazan (Volga region) Federal University», e-mail: public.mail@kpfu.ru

Статья поступила в редакцию 05.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА: СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ

В.В. Толмачева

Аннотация. В статье представлена актуальность разработки и авторский взгляд на содержательное наполнение термина «социально-экологическая готовность будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста». Значимое место отводится рассмотрению компонентного состава представленного вида готовности: мотивационно-ценностного, когнитивного и технологического.

В рамках каждого заявленного компонента социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей подробно представлено его содержательное наполнение, включающее в себя систему мотивов, ценностей, знаний различного порядка, а также совокупности умений, которые должны быть присущи педагогу с обозначенным видом готовности к решению задач оздоровления детей дошкольного возраста.

Отражен авторский взгляд на структурный состав педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста. Особое внимание отводится рассмотрению сущности структурных компонентов системы.

Ключевые слова: система, компоненты системы, педагогическая система, структура, социально-экологическая готовность, будущий педагог.

PEDAGOGICAL SYSTEM OF SOCIAL AND ECOLOGICAL READINESS OF THE FUTURE TEACHER: STRUCTURAL COMPONENTS

V. Tolmacheva

Abstract. The article presents the relevance of the development and author's view of the content of the term "social and environmental readiness of the future teacher to the health care of children of pre-school age". A significant place is given to the consideration of the component composition of the presented type of readiness: motivation-value, cognitive and technological.

The content is presented in details, including a system of motives, values, knowledge of various order, as well as a set of skills that should be inherent to the teacher with a marked type of readiness to solve the tasks of improving the health of children of pre-school age in the cancers of each declared component of social and ecological readiness of the future teacher to the health care of children.

The author's view on the structural composition of the pedagogical system of formation of social and ecological readiness of the future teacher to the health care of children of pre-school age is presented in the article. Special attention is paid to the consideration of the essence of structural components of the system.

Keywords: system, system components, pedagogical system, structure, social-and-ecological readiness, future teacher.

Современные реалии весьма наглядно демонстрируют ряд факторов, определяющих высокий рост социально-экономического развития общества. Одно из ключевых мест отводится системе высшего образования, которую отличает высокий уровень профессиональной подготовки выпускников и единение с передовой практикой.

Уже на протяжении ряда десятилетий появляются все новые аспекты в подготовке будущих педагогов, следовательно, и необходимость в их разработке. В аспекте сказанного особую значимость приобретает эколого-валеологизация образования, имеющая целью сформировать у будущих педагогов

готовность взаимодействовать с окружающим социальным и природным миром, сохраняя акцент на здоровьесбережение и оздоровление субъектов образовательных отношений. Перед тем, как перейти к рассмотрению сущности педагогической системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста, обратимся к рассмотрению сущности данного вида готовности.

Под социально-экологической готовностью будущих педагогов к оздоровлению детей дошкольного возраста мы понимаем интегративную профессионально значимую характеристику личности, проявляющуюся в

единстве социально-экологических мотивов, ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания с целью восстановления, расширения адаптационных возможностей организма детей дошкольного возраста.

Социально-экологическая готовность будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста в свою структуру включает мотивационно-ценностный, когнитивный и технологический компоненты.

Ценностно-мотивационный компонент включает в себя систему мотивов и ценностей [4]. Среди групп мотивов мы выделяем *профессионально-значимые*: увлеченность общением с детьми («любовь к детям»); *социально-экологические*: чувство профессиональной и гражданской ответственности за состояние окружающей среды; осознание значимости личности педагога в формировании рационального отношения субъектов образовательного процесса к природе; *валеологические*: сохранение здоровья как ценности первого порядка.

Помимо мотивов, выделяем следующую систему ценностей: *социально-экологические ценности*: значимость деятельности человека на благо общества и общественных ценностей; самоценность природной среды и ее объектов; *валеологические ценности*: здоровье человека и окружающая среда – ценности первого порядка; готовность брать на себя ответственность за состояние собственного здоровья; *морально-этические ценности*: ответственное отношение к собственной профессиональной деятельности, способствующей решению социально-экологических проблем; *педагогические ценности*: гуманистическая направленность труда педагога, любовь к детям, доброжелательность, справедливость, ответственность, творческий характер труда.

Когнитивный компонент социально-экологической готовности будущих педагогов к оздоровлению детей дошкольного возраста предполагает овладение следующей интегрированной системой знаний: *естественнонаучные и медицинские знания общего порядка*: экосистема и биосфера; антропогенез; взаимодействие человека, общества и природы; возрастные особенности строения, развития и функционирования систем организма человека; принципы сохранения и укрепления здоровья человека; неотложные состояния и оказание первой помощи; *психолого-*

педагогические знания общего порядка: нормативно-правовое обеспечение в сфере образования РФ; образовательная среда и ее возможности в достижении образовательных результатов; средства обучения и воспитания; технологии обучения и воспитания; *медико-психолого-педагогические знания специального порядка*: педиатрия и дошкольная гигиена; гигиенические особенности воспитания детей раннего и дошкольного возраста; гигиена среды в дошкольных образовательных организациях; здоровьесберегающие и оздоровительные технологии, природные и социальные факторы оздоровления ребенка дошкольного возраста.

Технологический компонент включает в себя умения и навыки, необходимые будущим педагогам для решения реализации задач социально-экологического образования. В рамках технологического блока мы выделили следующие группы умений: *аналитико-гностические*: анализ нормативной, психолого-педагогической литературы и иных источников с целью осмысления теоретических и практических подходов к экологическим и валеологическим проблемам системы образования; *проективно-конструкторские*: проектирование содержания социально-экологического образования в дошкольной образовательной организации; *коммуникативные*: установление целесообразных и эффективных отношений с участниками образовательных отношений и иными лицами, задействованными в образовательном процессе (социальные партнеры); *организационно-оценочные*: самостоятельное осуществление образовательной и оздоровительной деятельности, оценивание деятельности обучающихся и собственной педагогической деятельности.

Следует отметить, что термин «педагогическая система» достаточно хорошо разработан и активно используется в аппарате современной педагогики (С.И. Архангельский [1], В.С. Безрукова [2], В.С. Лазарев [6], Е.Ю. Никитина [7], В.А. Сластенин [8] и др.). Мы разделяем точку зрения В.А. Сластенина, который понимает под педагогической системой множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. Комплексная методология создания эффективной педагогической системы является результатом обобщения исследований В.И. Загвязинского [5], Б.С. Гершунского [3], З.И. Тюмасевой [9] и др.

Разрабатываемая нами система задает образ результата, т.е. совокупность характеристик личности, определяющих достаточный уровень сформированности социально-экологической готовности к оздоровлению детей дошкольного возраста.

Структурными компонентами системы формирования социально-экологической готовности к оздоровлению детей дошкольного возраста выступили: цель, содержание образовательной деятельности, формы, методы, средства, обучающиеся, преподаватели.

Целью разработанной педагогической системы является формирование интегративной профессионально значимой характеристики личности, проявляющейся в единстве социально-экологических мотивов, ценностей и способности выстраивать образовательную деятельность на основе интегрированного социально-экологического знания с целью оздоровления детей дошкольного возраста.

Ключевыми субъектами разработанной нами педагогической системы выступают студенты, осваивающие образовательную программу 44.03.01 Педагогическое образование направленность «Дошкольное образование», а также педагоги высшей педагогической школы.

Содержательная составляющая системы формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста включает в себя медико-биологический, психолого-педагогический и ресурсно-технологический блоки.

Выделение медико-биологического блока в системе социально-экологической подготовки будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста обусловлено социокультурной ситуацией, сложившейся в России, а также неудовлетворительными показателями состояния здоровья детей дошкольного возраста, приводимые в сводках Федеральной службы государственной статистики.

Медико-биологическое образование в вузе представляет собой специфическое направление, позволяющее формировать универсальную компетенцию готовности к укреплению здоровья, обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе.

Цель медико-биологического образования студентов – формирование основ культуры здоровья. Для ее реализации необходим определенный уровень знаний, умений и навыков: знания о культуре здоровья, принципах, средствах, методах и способах профилактики различных заболеваний; нейрофизиологические,

гигиенические и психологические основы процесса обучения; гигиенические нормы организации учебной деятельности учащихся, способствующие укреплению здоровья; навыки эффективной реализации распространения профилактических мероприятий среди учащихся и др.

Обучаясь в педагогическом вузе, будущие педагоги приобретают знания морфо-функциональных особенностей организма детей, которые осваиваются студентами при изучении дисциплин медико-биологической направленности: «Основы медицинских знаний», «Безопасность жизнедеятельности» и «Основы педиатрии и гигиены детей раннего и дошкольного возраста», «Возрастная анатомия и физиология» и др. Кроме того, студенты педагогических направлений подготовки осваивают курс «Первая доврачебная помощь».

Психолого-педагогический компонент системы социально-экологической подготовки будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста позволяет научно обосновать требования к современному процессу образования.

Раскрывая возможности дисциплин психолого-педагогического блока в подготовке педагога, считаем необходимым обратиться к исследованиям В.А. Сластенина, в которых отмечается, что общая цель дисциплин психолого-педагогического цикла заключается в освоении студентами научных представлений о становлении-развитии человека в образовательных процессах. Общность предмета дисциплин этого цикла предполагает взаимообусловленность и своеобразие аспектов его рассмотрения: психическая природа человека и закономерности его развития; личность в учебно-воспитательных процессах различного типа; образовательные системы в социокультурном пространстве, принципы их конструирования и прогнозирования; технологии обучения и воспитания.

Блок психолого-педагогических дисциплин в образовательно-профессиональной программе бакалавра является системообразующим для всей подготовки студента в педагогическом вузе. Полученные знания позволяют студенту овладеть педагогикой и как областью человеческой культуры, и как гуманитарной наукой, и как практической деятельностью.

Актуальность овладения психолого-педагогическими знаниями в аспекте социально-экологического образования определяется и осознанием тех требований, которые сегодня

предъявляются к педагогу. Современный педагог должен понимать основные теоретико-педагогические проблемы, владеть категориальным аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих педагогического процесса (цель, содержание, метод, средство, контроль и т.д.).

Теоретико-экспериментальное исследование показало, что психолого-педагогический компонент должен включать в себя знания о социально-философских проблемах современного образования, о диалектическом и системном мышлении; методологии педагогики (учение о структуре, функциях педагогического знания, фундаментальных педагогических положениях, имеющих методологический смысл, методах педагогического исследования); научно-педагогических основах организации образовательного процесса; целях, задачах, направлениях, формах организации психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса; проектировать результаты, отбирать виды деятельности и формы занятий в зависимости от цели и задач воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности; методов, форм, средств организации сотрудничества обучающихся, поддержания активности и инициативности, самостоятельности, развития творческих способностей обучающихся и др.

Ресурсно-технологический компонент социально-экологической подготовки будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста представляется весьма актуальным в контексте преодоления стихийной, слабо структурированной и потому малоэффективной подготовки в данной области.

Ресурсно-технологическая подготовка будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста определяется знаниями принципов, правил, содержания, форм, методов, технологий социально-экологического образования в изучаемом аспекте и представляет собой систему общепрофессиональных и профессиональных знаний и умений, построенных в логике решения задач социально-экологического образования детей дошкольного возраста.

В рамках данной подготовки будущий педагог должен овладеть умениями выстраивать

образовательный процесс с учетом принципов валеологического подхода; владеть комплексом информативных методик, позволяющих реализовывать социально-экологическое образование; владеть техниками эффективного взаимодействия с субъектами образовательных отношений; владеть техниками оздоровления детей дошкольного возраста в условиях ДОО, семьи и др.

Ключевыми формами, методами и средствами формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста выступают:

1. Формы работы: лекционные, семинарские, практические, лабораторные занятия, круглые столы, мастер-классы, методические площадки, инструктивные сборы, проблемно-исследовательские группы и др.

2. Методы и приемы: кейс-стади, метод «Столкновение идей», метод взаимного развития предложений, прием «Пауза для накопления материала к дискуссии», прием совместного размышления и др.

3. Средства обучения: вербальные, визуальные (макеты, карты, презентации, видеоматериалы), ТСО (цифровые лаборатории, проекторы, интерактивные доски и др.).

Таким образом, представленная педагогическая система органично встраивается в общую логику содержания и организации образовательного процесса высшей педагогической школы и обеспечивает формирование социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста. Целенаправленность процесса обеспечивается ориентацией содержания педагогического образования, а также организации образовательного процесса и его осуществления на решение задачи формирования социально-экологической готовности будущего педагога к оздоровлению детей дошкольного возраста. Лонгитюдность проявляется в охвате педагогической системой всего времени получения педагогического образования студентом. Системность процесса означает такое взаимодействие отдельных структурных элементов педагогической системы, когда изменения одного из них влекут изменения всех других.

Литература:

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и основные методы / С.И. Архангельский. - М.: Высшая школа, 1980. - 369 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика: учебное пособие / В.С. Безрукова. - М.: Феникс, 2013. - 381 с.
3. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский. - М.: Аст, 2007. - 414 с.
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения / Т.О. Гордеева. - М., 2006. - 303 с.
5. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р.К. Атаханов. - М.: Академия, 2005. - 208 с.
6. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В.С. Лазарев. - М.: Центр педагогического образования, 2008. - 352 с.
7. Никитина Е.Ю. Педагогическое проектирование цифровых образовательных ресурсов при обучении будущего учителя иностранного языка: теоретико-методологическое сопровождение: монография / Е.Ю. Никитина, А.Л. Тихонова. - М.: Владос, 2009. - 234 с.
8. Слостенин В.А. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Слостенин, В.П. Каширин. - М.: Академия, 2007. - 480 с.
9. Тюмасева З.И. Экология, образовательная среда и модернизация образования: монография / З.И. Тюмасева. - Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. - 322 с.

Сведения об авторе:

Толмачева Вера Владимировна (г. Сургут, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет», e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

Data about the author:

V. Tolmacheva (Surgut, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, senior lecturer, senior lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Surgut State Pedagogical University, e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 09.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



Высшее образование

УДК 378.14

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСИТЕТСКО-ПРОМЫШЛЕННОГО СОТРУДНИЧЕСТВА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ИНЖЕНЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ю. Хацринова, Н.И. Еникеева, В.В. Бронская, Т.В. Игнашина¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена требованиями повышения качества подготовки будущих специалистов для промышленности. Чтобы это взаимодействие было максимально продуктивным, необходимо выявить общую заинтересованность сторон.

Цель статьи заключается в актуализации проблем взаимосвязи вузов с промышленными предприятиями. Авторами сформулированы организационно-педагогические условия взаимодействия университетов и промышленных предприятий и авторами проведено исследование содержания подготовки будущих инженеров. Используются методы теоретического и эмпирического исследований. Раскрыта сущность взаимосвязи университетов и промышленных предприятий, заключающаяся в реализации дуального обучения, предполагающей формирование профессиональных квалификаций на основе профессиональных стандартов. Предложены способы ориентации образовательного процесса на практикоориентированность. Показана траектория деятельности преподавателей инженерного вуза в обеспечении требований современных образовательных стандартов. Статья предназначена для преподавателей и сотрудников инженерных вузов.

Ключевые слова: инженерное образование, университетско-промышленное сотрудничество, компетенции, инновации, технологии подготовки.

DEVELOPMENT OF A UNIVERSITY-INDUSTRIAL COOPERATION AS A STRATEGIC ORIENTIR OF MODERN ENGINEERING EDUCATION

O. Khatsrinova, N. Enikeeva, V. Bronskaya, T. Ignashina

Abstract. The relevance of the article is due to the requirements for improving the quality of training of future specialists for industry. For this interaction to be as productive as possible, it is necessary to identify the common interest of the parties. The purpose of the article is to actualize the problems of the relationship of universities with industrial enterprises. The authors formulated organizational and pedagogical conditions for the interaction of universities and industrial enterprises. The authors conducted a study of the content of training of future engineers. The methods of theoretical and empirical research are used. The essence of the relationship between universities and industrial enterprises is revealed, which consists in the implementation of dual training, which involves the formation of professional qualifications based on professional standards. Methods of orientation of the educational process on practical orientation are proposed. The trajectory of the activities of teachers of an engineering university in meeting the requirements of modern educational standards is shown. The article is intended for teachers and employees of engineering universities.

Keywords: engineering education, university-industrial cooperation, competencies, innovations, training technologies.

Система профессионального образования перестраивается на подготовку специалистов, готовых создавать конкурентоспособные продукты и оказывать современные услуги, обеспечивающие инновационный путь развития страны.

Инновации в образовании должны обеспечить укрепление развития связей между университетами и предприятиями

промышленности. Сегодня образование должно отвечать запросам науки и производства. Это приведет к социальному заказу на будущих выпускников. Сотрудничество с предприятиями позволит использовать в процессе обучения новые практические знания, технологические решения, реализовать проведение практик для студентов.

Поэтому депутатами Государственной думы инициирован проект Закона о внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» в направлении модернизации практической подготовки обучающихся.

Появление новых Федеральных государственных стандартов все более делает эту связь прочной. Речь идет о включении в организацию образовательного процесса представителей работодателей не только с предложениями о необходимых компетенциях будущих специалистов, но и общественной аккредитации образовательных программ. Поэтому это взаимодействие должно быть с обратной связью. Новые стандарты предполагают формирование в стенах учебного заведения универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Если первые две группы вуз может обеспечить специально ориентированными учебными дисциплинами, то в основе профессиональных компетенций лежат положения профессиональных стандартов. Идея сориентировать компетенции на содержание обобщенных трудовых функций отражает прикладной характер предлагаемой системы подготовки специалистов. Направленность профессиональных стандартов означает требования к работникам по уровню образования, стажу работы и набору умений (то есть описывается необходимая квалификация). Принято единое основание для формулирования компетенций: выпускник «способен». Способность понимается как личностное свойство, являющееся условием успешного выполнения деятельности.

Сегодня можно считать актуальным выступление президента Российского Союза ректоров, ректора МГУ имени М.В. Ломоносова В.А. Садовниченко на заседании Совета ректоров вузов Приволжского федерального округа. В условиях развития новых технологий главными задачами системы высшего образования он назвал подготовку высококлассных специалистов, имеющих фундаментальную подготовку и способных быстро адаптироваться к решению практических задач, а также подготовку специалистов под профессии будущего, ориентированных на цифровую экономику и работу с массивами больших данных [5;6].

Инновационный характер инженерного образования будет реализовываться в том случае, если выпускник будет легко адаптироваться на производстве, владеть различными компетенциями, позволяющими продуктивно

решать разнообразный перечень профессиональных задач. Это будет возможно в том случае, если между бизнесом, промышленностью и университетами происходит взаимовыгодное сотрудничество.

Химическая, нефтехимическая, полимерная промышленности России являются одной из самых эффективных. Они по праву конкурируют на международном рынке. В результате возникает высокая потребность в инженерах-химиках.

Анализируя содержание имеющихся программ подготовки в соответствии с образовательными стандартами 3 поколения, разрабатывая программу в соответствии с требованиями стандартов 3++, мы хотели бы ответить на вопрос, соответствует ли система преподавания дисциплины «Химическое машиностроение» уровню формирования всего набора профессиональных компетенций, которые необходимы инженерам-химикам для профессиональной деятельности?

Химико-технологическое образование длится около четырех лет, по истечении которых студент должен начать работу. Но сегодня, чтобы быть востребованным специалистом, нужно иметь много компетенций, обеспечивающих продуктивную профессиональную деятельность [1-4]. Это компетентность в использовании вычислительной техники, желательно знание английского языка, навыки экономической теории, а главное, быть способным к решению проблем в профессиональной сфере. На данный момент мы хотели бы сузить область проблем до некоторых положений о том, что нужно студенту для получения качественного образования, и что мы, преподаватели, должны сделать, чтобы наше инженерное образование стало более качественным.

Нами был проведен опрос выпускников технологического факультета Казанского национального исследовательского технологического университета, работающих на линейных должностях в различных областях химической промышленности. Ответы на вопросы представлены в таблицах 1, 2.

Определив среднестатистическое значение полученных результатов, получено, что примерно 50% приобретенных знаний используется фактически. Если мы предположим, что выпускники университета работают в самых разных областях профессиональной деятельности, то можно утверждать, что они используют 50% знаний, полученных в университете. Это хороший результат.

Таблица 1. - Вопросы (1 - 5), ответы и комментарии по вопросам в рамках опроса выпускников КНИТУ

1. Завершив обучение, вы считаете, что теоретическая информация, которую вы получили в рамках курсов КНИТУ полезна и достаточна для развития карьеры?	
Ответ	Результат, %
Полезна и достаточна	21
Полезна и вполне достаточна	14
В ней отсутствуют важные элементы, но я все равно извлекаю из этого пользу	63
Недостаточна, я не использую ее, не добавляет к моему знанию средней школы ничего	2
Комментарии к ответам по 1 вопросу: только 2% опрошенных специалистов ответили, что теоретическая информация - бесполезна. Можно сказать, что 98% оценили положительно качество получивших теоретических знаний	
Вопрос 2: Полезны ли лабораторные работы в рамках курсов КНИТУ?	
Ответ	Результат, %
Да, я многому научился в рамках проведения лабораторных работ	26
Я не узнал это в лаборатории, но это могло бы быть изучено	51
Не хватает лабораторного опыта	23
Комментарии по ответам на 2 вопрос: Ответы показывают, что только половина респондентов высоко оценивают содержание лабораторных работ. Остальные не удовлетворены результатами своей деятельности	
Вопрос 3: как инженер-химик, на что нужно было уделить особое внимание в рамках обучения в КНИТУ, что было бы наиболее полезно в вашей работе, (в какой области вы думаете, что вам не хватает знаний)?	
Ответ	Результат, %
Системы качества	50
Безопасность труда, здоровье работника, окружающая среда и безопасность людей	19
Регламент(нормативы)	13
Больше знаний по химии	18
Комментарии к ответам по 3 вопросу: Ответы показывают необходимость более глубокого формирования компетентностей в данных видах деятельности, а, следовательно, более глубокого изучения данных дисциплин и представления их в программе подготовки	
Вопрос 4: как долго после того, как вы начали работать по специальности, вы начали чувствовать себя уверенно?	
Ответ	Результат, %
Сразу	25
6 месяцев спустя	30
7 ± 12 месяцев спустя	20
Более 12 месяцев	25
Комментарии по ответам по 4 вопросу: с точки зрения уверенности в себе, все ответы распределены примерно одинаково, что скорее означает, что эта характеристика больше личностная, чем качества образования	
Вопрос 5: вы используете в работе свои университетские конспекты?	
Ответ	Результат, %
Да	15
Иногда	48
нет	37
Комментарии к ответам по 5 вопросу: практически половина выпускников обращаются для актуализации полученных знаний, что свидетельствует об их важности, актуальности и востребованности	
Вопрос 6: в процессе обучения вы получили достаточно знаний и умений?	
Ответ	Результат, %
Теоретические знания	
Более чем достаточно	50
Достаточно	43
Не очень достаточно	5
Недостаточно	2
Практические знания	
Более чем достаточно	26
Достаточно	24
Не очень достаточно	48
Недостаточно	2
Лабораторные навыки	

Продолжение таблицы 1

Более чем достаточно	5
Достаточно	46
Не очень достаточно	37
Недостаточно	12
Личностные навыки	
Более чем достаточно	9
Достаточно	30
Не очень достаточно	42
Недостаточно	19
Навыки презентаций	
Более чем достаточно	33
Достаточно	46
Не очень достаточно	11
Недостаточно	10
Знание законов и права	
Более чем достаточно	0
Достаточно	4
Не очень достаточно	26
Недостаточно	70
Владение информационными технологиями	
Более чем достаточно	10
Достаточно	24
Не очень достаточно	50
Недостаточно	16
Знание иностранных языков	
Более чем достаточно	2
Достаточно	25
Не очень достаточно	19
Недостаточно	54
Комментарии по ответам на 6 вопрос: студенты изучают теоретические знания на достаточном уровне. Все, что касается практической подготовки, студенты отмечают недостаточность формирования практических навыков. Лабораторная практика ближе к не очень достаточному уровню, личностные и навыки презентаций на границе между недостаточным и близким к достаточному. Наиболее недостаточными являются знания по праву и иностранным языкам	

Таблица 2. - Вопросы (7 - 9), ответы и комментарии по вопросам в рамках опроса выпускников КНИТУ

Вопрос 7: что вы получили от прохождения производственной практики в университете?	
Ответ	Результат, %
Ничего	4,5
Я получил больше знаний о химической промышленности	20,0
Она помогла мне устроиться на работу	7
У меня была возможность узнать о разных отраслях промышленности	25,5
Мои ожидания стали более реалистичными	12
Я научился работать с разными людьми	15
Я узнал больше о том, что мне интересно	16
Комментарии к ответам по 7 вопросу: в настоящее время большинство университетов имеют в своих программах подготовки производственные практики. Конечно, некоторые университеты предлагают стажировки, научную работу, которые проводятся в университетских лабораториях вместо промышленных предприятий. Результаты опроса показывают, что студенты формируют профессиональные компетентности на производстве, изучают производство, ищут направление профессиональной деятельности и возможность реализовать свою готовность. В настоящих условиях формирования новых образовательных программ подготовки, содержание производственных практик должно быть актуализировано	
Вопрос 8: Какие знания и умения вы сформировали во время выполнения дипломной работы (проекта)?	
Ответ	Результат, %
Ничего	11.5
Я сделал проектные расчеты	16.0

Продолжение таблицы 2

Я научился собирать информацию	24.0
Я много узнал по теме исследования	21.0
Я научился писать научным языком и грамотно описывать технические вопросы	18.5
Я получил опыт и продолжил исследовательский проект	9
Комментарии к ответам по 8 вопросу: Дипломные разработки приводят к обобщению всех полученных знаний и развитию профессиональных компетенций	
Вопрос 9: Какой процент полученных знаний от вашего образования вы используете?	
Ответ	Результат, %
100%	1
75 ± 99%	10
50 ± 74%	38
25 ± 49%	36
Менее 25%	15
Комментарии к ответам по 9 вопросу: Нам известно о времени устаревания знаний, и ответы на вопрос еще раз показывают, что не все полученные в процессе обучения предметные знания используются в профессиональной деятельности	

Выводы, которые можно сделать из данных нашего опроса (принимало участие 80 человек, работающих на инженерных должностях химической и нефтехимической промышленности) заключаются в следующем:

Инженеры-химики в своей профессиональной деятельности больше всего используют естественнонаучные дисциплины, далее используются химические дисциплины, инженерные, затем экономика и менеджмент. Если мы посмотрим на группы в отдельности:

Физико-математическая-компьютерная группа: очень полезна в профессиональной деятельности выпускников, которые находят образование достаточным. Тем не менее, более подробное исследование выявляет тот факт, что существует спрос на компьютерные и математические методы прикладного аспекта.

Химическая и инженерная группы: выпускники находят существующие курсы полезными, но есть и спрос на большее.

Группа экономики и управления: хотя и не так высоко оценивается, как химия, курсы по управлению признаны полезными, но опрос ясно показывает, что студенты должны быть более образованными в такого рода знаниях для профессиональной деятельности.

Приведенный опрос - попытка оценки химико-технологического образования выпускников, которые начали свою профессиональную деятельность. Согласованность результатов показывает, что вопросы были восприняты серьезно. Главные общие выводы, которые можно сделать из этих анкет заключаются в следующем.

Инженеры-химики в своем профессиональной деятельности используют

более половины теоретических и практических знаний, данных им во время обучения в университете.

Инженеры-химики в своей профессиональной жизни чувствуют необходимость углубления знаний в области: экономики и управления; ИКТ; иностранного языка; химии.

Естественно, рецепта или одного решения – нет. Каждый университет должен учитывать прошлый и настоящий опыт других образовательных учреждений, при этом должны быть глубоко рассмотрены - своя собственная ситуация, рабочие места, рынок и социально-экономическое положение в стране. В некоторых случаях образовательные учреждения могут быть в состоянии определить сами необходимый тип образования с учетом конкретных потребностей промышленности. Каждый ВУЗ должен использовать свой потенциал для расширения и углубления знаний студентов именно в рамках адаптации в их прикладной деятельности и разработать учебную программу соответственно. Что было бы наиболее полезным для студентов, когда они получают диплом и пытаются найти место для себя в профессиональной сфере.

В заключении можно отметить следующее. Для повышения качества подготовки будущих специалистов должны быть реализованы следующие организационно-педагогические условия, представляющие собой интегративно-комплексное образование, охватывающее организационно-управленческую, научно-методическую, экономическую, материально-техническую стороны деятельности и обеспечивающие взаимосвязи между компонентами и содержанием учебной, научной и профессиональной деятельности субъектов

педагогического и производственного процессов в системе студент-будущий специалист.

1. Определение предприятий – партнеров. Предприятия для сотрудничества должны быть лидерами в своей отрасли. Это обязательное условие, которое обеспечит модернизацию учебного процесса за счет использования передового опыта ведущих отечественных и зарубежных компаний.

2. Организация практикоориентированного процесса обучения с использованием инновационных технологий обучения.

3. Методическое сопровождение подготовки бакалавров, магистрантов и аспирантов, включающее комплект кейсов, направленных на решение профессиональных задач.

4. Модернизированные программы производственных практик, направленных на изучение производства и получение первоначального профессионального опыта путем участия в совместных проектах.

5. Доминирование в учебном процессе практических занятий над теоретическими.

6. Оснащение научно-учебных лабораторий кафедр за счет предприятий – партнеров.

7. Привлечение ведущих специалистов предприятий к преподавательской деятельности.

8. Использование потенциала базовых кафедр.

В качестве рекомендаций для организации современного образовательного процесса

подготовки будущих специалистов для производственной сферы позволим себе обозначить следующие. Дуальная система подготовки должна найти баланс между интересами вузов и будущих работодателей. Вузы должны проводить постоянный мониторинг требований рынка труда, которые должны найти отражение в содержании программ подготовки. При этом возможно предположить уменьшение мобильности будущих специалистов за счет сужения поля профессиональной деятельности, сокращения доли фундаментальной подготовки за счет увеличения времени практик. Должна применяться практика «перевернутых классов», когда большая часть аудиторной работы направлена на выполнение проектов, решение задач, а теоретические знания усваиваются обучающимися посредством использования технологий дистанционного обучения при тесном взаимодействии преподавателей и студентов. Это предполагает высокий уровень базовых знаний студентов, высокую мотивацию обучения. Преподаватели также должны овладеть информационными технологиями, заниматься научными исследованиями в своей предметной области, проходить стажировки на ведущих предприятиях промышленности, обеспечить студентов учебно-методическими комплексами. Этим определяются проблемы и задачи, которые должны решать вузы, ориентированных на подготовку специалистов для промышленности.

Литература:

1. Бронская В.В., Игнашина Т.В., Абдулкашпаева Ф.А. Компетентности будущего специалиста как основа проектирования и оценки качества образовательных программ / В.В. Бронская, Т.В. Игнашина, Ф.А. Абдулкашпаева // Управление устойчивым развитием. – 2018. – № 2(15). – С. 89-93.

2. Габитова А.Р., Гаязова Э.Б. Потребность применения инновационных технологий обучения специалистов для нефтехимической отрасли страны / А.Р. Габитова, Э.Б. Гаязова // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 9. – С. 748-750.

3. Клинов А.В. Формирование профессиональных компетенций в процессе изучения курса «Процессы и аппараты химической технологии» / А.В. Клинов, В.В. Бронская, Т.В. Игнашина, А.А. Нурғалиева // Вестник Казанского технологического

университета. – 2012. – Т. 15. – № 13. – С. 285-288.

4. Назарова М.А. Проблемное обучение как способ активации познавательной деятельности по дисциплине «Материаловедение» / М.А. Назарова, Р.С. Шайхетдинова, О.Ю. Хацринова, В.В. Бронская // Управление устойчивым развитием. – 2019. – № 1(20). – С. 89-94.

5. Хацринова О.Ю. Развитие методической компетентности как приоритетное направление повышения квалификации преподавателя ВУЗа / О.Ю. Хацринова // Право и образование. – 2014. – № 9. – С. 20-28.

6. Хацринова О.Ю., Иванов В.Г. Задачи практической подготовки в инновационном университете / О.Ю. Хацринова, В.Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. – № 3. – С. 301-303.

Сведения об авторах:

Хацринова Ольга Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

Еникеева Наталья Ивановна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры процессы и аппараты химической технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: dweronika@mail.ru

Бронская Вероника Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры процессов и аппаратов химической технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: dweronika@mail.ru

Игнашина Татьяна Вячеславовна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры процессов и аппаратов химической технологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: ighnashina00@mail.ru

Data about the authors:

O. Khatsrinova (Kazan, Russia), Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor of the Department of Engineering Pedagogics and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

N. Enikeeva (Kazan, Russia), Candidate of Engineering Sciences Associate Professor, Department of processes and devices of chemical technology, Kazan National Research Technological University, e-mail: dweronika@mail.ru

V. Bronskaya (Kazan, Russia), Candidate of Engineering Sciences Associate Professor, Department of processes and devices of chemical technology, Kazan National Research Technological University, e-mail: dweronika@mail.ru

T. Ignashina (Kazan, Russia), Candidate of Engineering Sciences Associate Professor, Department of processes and devices of chemical technology, Kazan National Research Technological University, e-mail: dweronika@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.14

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛИТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Е.Н. Тарасова, О.Ю. Хацринова, М.Ф. Галиханов¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. В статье отражены организационно-методические аспекты подготовки элитных студентов в условиях инженерного вуза, которые определяются необходимостью повышения качества обучения будущих специалистов, ориентированных на создание инновационных технологий, работы в мультидисциплинарных проектах. Исследование данного вопроса отвечает потребностям работодателей в подготовке специалистов, готовых быстро и продуктивно решать разного уровня сложности профессиональные задачи, внедрять инновации в свою деятельность. В Казанском национальном исследовательском технологическом университете для подготовки успевающих студентов создана школа дополнительного профессионального образования «Технолидер». Слушатели школы обучаются по учебному плану, содержащему специализированные модули подготовки, обеспечивающие фундаментальность, инновационность, профессиональную направленность и креативность процесса обучения. На заключительном этапе обучения студенты должны представить научную разработку или проект потенциальным заказчикам, готовым внедрить их в производство.

Ключевые слова: инженерное образование, элитная подготовка, студент, технологический университет, школа дополнительного профессионального образования.

REALIZATION OF ELITE EDUCATION AT ENGINEERING HIGHER EDUCATION INSTITUTION

E. Tarasova, O. Khatsrinova, M. Galikhanov

Abstract. The article reflects the organizational and methodological aspects of preparing elite students in an engineering university, which are determined by the need to improve the quality of training of future specialists focused on the creation of innovative technologies, work in multidisciplinary projects. The study of this issue meets the needs of employers in the training of specialists who are ready to quickly and productively solve various levels of complexity, professional tasks, implement innovations in their activities. In Kazan National Research Technological University, the Tehnoleader School of Continuing Professional Education has been created to prepare successful students. Students of the school are trained according to the academic plan, which contains specialized training modules that ensure fundamental, innovative, professional orientation and creativity of the learning process. At the final stage of training, students should present a scientific development or project to potential customers who are ready to introduce them into production.

Keywords: technical education, elite training, engineering University, school of additional professional education.

Значимость проблемы подготовки элитных специалистов в инженерном вузе обусловлена новыми требованиями современного общества к уровню подготовки выпускников. Это обуславливает необходимость выявления талантливых студентов и организацию их индивидуальной подготовки по выбранной специальности, что позволит выпускнику быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда.

Проблема выявления и подготовки талантливых детей и молодежи отражена в Комплексе мер по реализации «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015 - 2020 годы».

Реализация этой программы осуществляется разработкой региональных программ по совершенствованию системы выявления и развития молодых талантов, включая развитие научно - методической базы научных и образовательных учреждений; обеспечение условий для повышения квалификации педагогических работников; формирование условий для профессиональной самореализации молодежи.

Вопросы элитной подготовки в инженерном вузе отражены в исследованиях Карлова Н.В., Кудрявцева Н.Н., Новикова А.М., Романенко И.Б., Бирюковой Н.С., Ашина Г.К., Захарьящевой В.В. и других [3;5;6;8;9].

Элитность подготовки, ее значимость, обеспечиваются тщательным отбором студентов по уровню знаний и развитию мотивации, маленьким составом студенческих групп и индивидуализацией процесса обучения. Элитное образование – это образование самого высокого качества.

Исследуя процессы массовизации и элитаризации, происходящие в современной системе образования, И.Б. Романенко и Н.С. Бирюкова элитаризацию образования рассматривают как тенденцию, противостоящую массовизации, направленную на выработку высокого профессионализма, социальной ответственности, стратегического мышления, высоких духовно-нравственных качеств, что в значительной мере определяется наличием конкурентной среды в самой образовательной системе [4]. С точки зрения авторов, под элитизацией образования понимается стремление вузов дать образование самого высокого качества, доступное для тех, кто ориентируются на поступление в конкретный вуз, осуществляет выбор будущей профессии, имеет хорошие базовые знания, желание учиться, развитую мотивацию к саморазвитию, способности, трудолюбие. Но при этом оно является открытым и доступным для всех студентов.

Элитарное – не просто отличное образование, а закрытое для всех, кроме отдельно взятых людей.

Опыт в подготовке элитных специалистов в России представлен следующими образовательными учреждениями: Московским Высшим Техническим училищем, Московским физико-техническим институтом, Московским институтом электронной техники, Томским политехническим университетом, Сибирским федеральным университетом, Омским государственным техническим университетом, Поволжским государственным технологическим университетом, Донским государственным техническим университетом.

Зарубежный опыт накоплен в Массачусетском технологическом институте, Инженерном колледже Франклина В. Олина, Университете сингулярности (США), Университете Торонто (Канада) Парижской Политехнической школы Калифорнийским Технологическим институтом, Черчилль-колледжем Кембриджского университета.

Анализ имеющегося опыта подготовки элитных специалистов в России и за рубежом позволил сделать вывод об идентичности организации обучения. Инженерную элиту

готовят в вузах по специальным программам, выявляя наиболее талантливых студентов, развивая их природные способности и активно вовлекая в практическую исследовательскую и проектную деятельность. Можно выявить и отличительные особенности в приоритетах формирования компетенций. Акцент зарубежных вузов делается на гуманитарной составляющей инженерного образования и развитии универсальных (личностных) компетенций, акцент российских – на естественно-научной, математической и технологической подготовках [1].

Главной целью элитного образования является подготовка к инновационной деятельности. Получившие такое образование студенты должны уметь решать разного уровня сложности задачи в профессиональной среде, а для этого нужно иметь высокий уровень развития компетенций, личных и профессиональных качеств. И здесь большое значение имеет умение прогнозировать и формулировать проблемы, выявлять способы их решения.

Необходимым условием элитного инженерного образования является фундаментальная подготовка, дополняемая изучением современных инженерных методов и средств, включение обучающегося в процесс поиска нового инженерного решения, разработки новой производственной технологии, обучение навыкам командной работы.

Инновационные методы обучения в системе элитного технического образования предполагают введение новшеств в цели, содержание, методы, и формы обучения и воспитания, в совместную деятельность преподавателя и обучающегося [2].

Казанский национальный исследовательский технологический университет позиционирует себя как вуз, реализующий подготовку специалистов высокого уровня, ориентированных на требования широкого круга работодателей. На базе Института дополнительного профессионального образования КНИТУ в 2018 г. была создана школа дополнительного профессионального образования «Технолидер», цель которой - подготовка будущих специалистов к успешной работе в инновационной и изобретательской сферах, к участию в разработке и реализации проектов различного уровня сложности, формирование успешной профессиональной карьеры. Таких в этом году 193 человека. Мотивация обучающихся формируется в процессе обучения, так как студенты понимают, что у них возникает

возможность получить форсайтные знания, работать вместе с известными учеными, участвовать в разнообразных проектах, возможность внедрить свою разработку в реальное производство, создать свой start – up.

Обучение в школе «Технолидер» заключается в том, что студенты 1 курса, имеющие высокий проходной балл, зачисляются в Школу на конкурсной основе. Им предлагаются семинары и мастер-классы с участием отечественных и зарубежных профессоров, экспертов из числа бизнес-партнеров вуза. Такие встречи проходили с участием профессора университета Пердью (США) Филиппа Сангера, вице-президента Академии наук Республики Татарстан, профессором Хоменко В.В., вице-президента Камского инновационного территориально-производственного кластера Абзалиловой Л.Р. и другими. В рамках обучения студенты посещают предприятия химической промышленности (в частности, ПАО «Нижнекамскшина», (г. Нижнекамск), ПАО «КАМАЗ» (г. Наб. Челны), химзавод им. Л.Я. Карпова (г. Менделеевск) и другие; также принимают участие во Всероссийских и международных конференциях, конкурсах, хакатонах, инжиниринг-слэмах и кейс-чемпионатах, направленных на решение производственных задач.

Подготовка в школе «Технолидер» включает обучение по трехгодичной дополнительной образовательной программе «Управление инновационно-технологическими проектами» (2 - 4 курс), в рамках которого реализуется профессиональный этап обучения, а также этап командной проектной работы. При успешном обучении студенты получают после завершения основного обучения диплом о профессиональной переподготовке [11].

Учебный план подготовки построен на принципе интеграции, направлен на развитие профессиональных и межпредметных умений, личностных и межличностных навыков, а также навыков создания новых продуктов.

Процесс обучения базируется на положениях компетентностного подхода, целью которого является формирование и развитие компетенций, предусмотренных в настоящее время не только ФГОС, но и профессиональными стандартами.

Также обучение строится на студентоцентрированном подходе, который реализуется во время проведения всех видов занятий, позволяет реализовать индивидуализацию и дифференциацию. Системно-деятельностный подход характеризуется ориентацией на практическую

деятельность. Педагогика сотрудничества позволяет представить студентов и преподавателей в качестве равных участников образовательной деятельности. Такое обучение значительно повышает интерактивность образовательного процесса, стимулирует проявление творческих способностей студентов. Исходя из данных теоретико-методологических подходов, технологий и принципов, а также особенностей подготовки студентов в национальных исследовательских университетах, мы пришли к выводу о том, что целью обучения в школе «Технолидер» должно стать создание условий, направленных на формирование у студентов компетентности в инновационной инженерной деятельности. Для этого был создан Менторский совет школы, в который вошли наиболее известные профессора университета, а также ведущие эксперты из числа бизнес-партнеров КНИТУ. Партнёрами школы изъявили желание стать ПАО «Газпром», технопарк «Идея», образовательный фонд «Талант и успех», Фонд содействия инновациям, Инвестиционно-венчурный фонд Республики Татарстан и другие представители инновационных предприятий.

Данный вид подготовки базируется на концепции CDIO, содержащей перечень компетенций бакалавров в области техники и технологий, которые планируется сформировать в результате освоения дополнительной образовательной программы. В соответствии со стандартом CDIO, компетенции выпускников школы «Технолидер» разделены на 4 группы: 1-ая группа – это дисциплинарные знания и основы, к которой мы отнесли базовые и углубленные знания фундаментальных наук, инженерной деятельности, ее методов и инструментария. 2-ая группа - профессиональные компетенции и личностные качества: умение ставить и решать инновационные инженерные задачи, проводить научные исследования, осваивать современные инновационные технологии, оценивать перспективы технологического развития общества. 3 –я группа - межличностные умения: эффективно взаимодействовать в процессе комплексной инженерной деятельности, общаться на профессиональном иностранном языке, работать в команде, презентовать свои разработки и себя, проявлять лидерские качества. К 4-й группе «планирование, проектирование, производство и применение продукции» мы отнесли умение создавать и реализовывать инновационные инженерные проекты.

Важное место в формировании профессиональной компетентности, а значит, и в

содержании подготовки будущего специалиста, отводится освоению навыков применять теоретические знания в решении практических задач, например, в области сравнительного анализа технологий, качества выпускаемой продукции и других [10]. Именно такое содержание имеет дисциплина «Введение в инженерную деятельность». Содержание дисциплины включает не только исторические этапы развития инженерной деятельности, но и определение актуальных направлений ее проявления в современном обществе. На практических занятиях студенты сами выбирают проблемное задание из области профессиональной деятельности.

Вопросы, решаемые на практических занятиях: «В случае пожарной тревоги как безопасно покинуть эту аудиторию?», «Как утилизировать химические отходы?», «Как отапливать помещение без потерь?» и другие. В качестве самостоятельной работы предлагается задание «Выделите актуальную проблему, инженерно-техническую задачу, которую Вы считаете актуальной, в решении которой Вы хотели бы участвовать».

Таким образом, при изучении курса рассматриваются реальные проблемные

ситуации, позволяющие студентам участвовать в выработке группового решения проблемы. На заключительном этапе обучения необходимо представить проект, тема которого выбирается самостоятельно группой студентов и представляет собой способ решения профессиональной задачи на основе методологии проектирования.

В обучении используются также комбинированные занятия, включающие проблемные лекции, практические занятия, самостоятельную работу. Защита проекта проходила в форме презентации результатов каждой группы перед участниками других команд. Студенты раскрывали область исследования и возможный ожидаемый эффект. Все присутствующие могли задавать вопросы и принимать участие в обсуждении. Например, положительную оценку за свою эффективность получил проект «складной принтер», а отрицательную нанорубашка, которую не надо стирать, гладить и т.д. Был проведен заключительный опрос обучающихся на предмет выявления уровня сформированности компетенций. Предлагаемые варианты ответов: да, нет, частично, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Ранги компетенций

№ п/п	Компетенции	Ответы, %		
		Да	Нет	Частично
1.	Способность осваивать готовые решения	98	2	
2.	Способность определения условий инноваций	59	11	30
3.	Готовность работать в команде	35	25	40
4.	Владение необходимыми знаниями	67	11	22
5.	Способность выделять проблему	61	9	30
6.	Способность формулировать задачу	62	8	30
7.	Способность проектировать	56	5	39
8.	Способность анализа технического уровня объекта	79	7	14
9.	Способность к работе с информацией в компьютерных сетях	34	40	26
10.	Готовность изучать и использовать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследований	33	45	22

Таким образом, профессионально-ориентированные задания выполняют важную функцию. Они предполагают самостоятельный поиск информации. Знание курса позволяет улучшить понимание изучаемых в последующем специальных дисциплин, грамотно подходить к решению научно-технических задач, развить творческие способности. К достоинствам дисциплины мы относим: 1) усиление творческого характера учебной деятельности

(умение творчески и нестандартно решать будущие профессиональные задачи, быстро ориентироваться в больших объемах информации; 2) приобретение знаний и ориентация в области инженерной деятельности; 3) формирование мотивации к будущей профессии; 4) межпрофессиональная коммуникация. Кроме этого, выявлен высокий уровень интереса студентов к инженерной деятельности (86%).

На занятиях используются практические задания, для разрешения которых нужно применять знания из разных предметных областей и приобретенные студентами на практике. Результат решения задачи должен представлять для обучающихся познавательную и профессиональную значимость. Деятельность студентов в ходе решения была мотивированной, направленной на исследование проблемы. Данные задачи составляют основу методики преподавания дисциплины.

В ходе освоения программы студенты изучают курс по перспективным направлениям развития физики и химии, инженерной деятельности, информационным технологиям, иностранному языку в сфере профессиональной коммуникации. Дополнительными учебными модулями являются: управление проектами, ТРИЗ, стратегический маркетинг, экономическая оценка проекта, управление интеллектуальной собственностью, а также дисциплины, развивающие коммуникативные навыки и лидерские качества: это психология профессионального успеха и эффективные бизнес-коммуникации. Образовательный процесс в Школе реализуется с использованием практикоориентированных активных и интерактивных методов обучения.

В целях создания рабочего пространства для приобретения студентами навыков практической инженерной деятельности, командной и самостоятельной работы в университете предусмотрена зона коворкинга.

Основным видом деятельности в рамках обучения является проектная, направленная на формирование навыков совместной деятельности обучающихся. Студенты объединяются в команды (по профилю подготовки) для работы над технологическими проектами. Основные направления проектного обучения – это разработка и представление проектов потенциальным инвесторам; выполнение заказов промышленных предприятий и научных институтов; создание стартапа по профилю подготовки обучающегося.

Среди научно-исследовательских проектов уже зарекомендовал себя проект по рентабельной технологии производства кормовых дрожжей на основе вторичного сельскохозяйственного сырья в Республике Татарстан, выполняемый по заказу сельскохозяйственного холдинга «АГРОСИЛА», а также проект по внедрению технологии SMART – образования в систему высшего образования, в рамках работы над которым студентами был разработан инклюзивный стенд «Архитектура

ПК», представленный в Казани на Российском венчурном форуме в апреле 2019 г.

Свои научно-технологические разработки студенты успешно презентовали руководству университета, а также представителям дочерних обществ ПАО «Газпром» 17 мая 2019 г., в рамках «Программы дня Газпрома» в университете. Особый интерес у будущих инвесторов вызвали проекты студентов по улучшению технико-экономических показателей процесса абсорбции кислых компонентов из природного газа; проекты по разработке экологичного дизельного топлива; проекты, связанные с очисткой сточной воды нефтехимических производств от металлов и другие. По итогу встречи представители дочерних обществ выразили желание совместного сотрудничества Школы и ПАО «Газпром».

В своей научно-исследовательской работе студенты школы «Технолидер» также имеют определенные достижения. Они являются победителями всероссийских и международных конкурсов (в частности, всероссийских конкурсов «Технологии будущего в моей профессии» (2018 г.), «Перспективные материалы и технологии в промышленности» (2018 г.), Республиканского конкурса «Наука и бизнес» (2019 г., г. Казань) и других; стали участниками всероссийских и международных конференций и форумов (г. Казань, г. Санкт-Петербург, г. Тольятти (2018 - 2019 гг.).

В проведенных опросах студенты отмечают интерес к обучению, возможность принять участие в работе конференций, научных школ, в проекте популяризации науки и инженерных компетенций международного формата Engineering Slam, возможность побывать на передовых промышленных предприятиях, встретиться с известными учеными.

Профессорско-преподавательский состав Школы регулярно проходит повышение квалификации в области личностных, межличностных и профессиональных компетенций, использования активных и интерактивных методов обучения и оценки результатов обучения.

Проект по реализации элитного технического образования в школе «Технолидер» в 2018 - 2019 учебном году явился победителем 2-х конкурсов: XIV республиканского конкурса «50 инновационных идей для Республики Татарстан» (ноябрь 2018 г.), где занял I место в номинации «Инновации в образовании», а также конкурса грантов ПАО «Татнефть» в номинации «Наука, образование и просвещение» (август 2019 г.).

Обобщая полученные результаты существования школы «Технолидер», можно сделать вывод об эффективности подготовки элитных студентов в условиях технологического университета. Студенты овладевают не только знаниями и умениями решать задачи в высокодинамичной внешней среде, но и формируют основы своей профессиональной позиции, важную часть которой составляет собственный персонифицированный опыт студента.

Нами выделены организационно-педагогические условия, способствующие реализации и развитию элитного образования:

- высокий уровень базовой подготовки студентов;
- наличие квалифицированных преподавателей, подготовленных в рамках стандарта CDIO;
- использование активных и интерактивных методов обучения;

- индивидуализация и дифференциация подготовки;
- наличие профессионально-ориентированной образовательной среды;
- наличие современной материально-технической базы, включающей технопарки, бизнес-инкубаторы;
- наличие передовых в своей отрасли промышленных предприятий и бизнес-партнеров.

К перспективам стратегиям развития элитного образования в университете целесообразно отнести организацию взаимодействия с предприятиями-партнерами вуза в целях выполнения научно-исследовательских работ по заказам предприятий, а также разработку и внедрение инновационных технологических проектов в инфраструктуру КНИТУ; создание стартапов на базе малых предприятий КНИТУ; подготовку научных кадров для дальнейшей исследовательской деятельности в университете; стажировки студентов в российские и зарубежные инженеринговые центры.

Литература:

1. Булгаков Ю.В. Роль профессиональной направленности в техническом вузе: сборник статей / Ю.В. Булгаков // Инновации в науке / Материалы LVIII междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: СибАК, 2016. - № 6(55). – С. 73-77.
2. Вайсбурд Д.И., Чубик П.С. Элитное инженерно-техническое образование / Д.И. Вайсбурд, П.С. Чубик // Инженерное образование. - 2003. - № 1. - С. 15-19.
3. Захарьяцева В.В. Ретроспективный анализ развития высшего университетского образования в России и за рубежом / В.В. Захарьяцева // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. - 2012. - № 3. - С. 125-130.
4. Романенко И.Б., Бирюкова Н.С. Тенденции массовизации и элитизации образования: социально-философский анализ / И.Б. Романенко, Н.С. Бирюкова // Общество. Среда. Развитие. - 2014. - № 03(32). - С. 127-130.
5. Карлов Н.В., Кудрявцев Н.Н. К истории элитного инженерного образования (Московский физико-технический институт) / Н.В. Карлов, Н.Н. Кудрявцев // По программе Межвузовского Центра гуманитарного образования МФТИ «Петр Великий»: Препринт / МФТИ. - М., 2000. - № 2. – 28 с.
6. Новиков А.М. Что такое элитарное образование? / А.М. Новиков // Народное образование. – 2004. - № 1. – С. 62–66.
7. Соловьева О.Н. Особенности формирования у студентов технических вузов представлений о будущей профессиональной деятельности / О.Н. Соловьева // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 5. – С. 122-124.
8. Солодовникова О.М. Формирование компетенций элитного технического специалиста / О.М. Солодовникова, О.М. Замятина, П.И. Мозгалева, М.В. Лычаева // Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2013. - № 3(11). – С. 65-71.
9. Чубик П.С., Могильницкий С.Б. Система элитной подготовки инженеров в ТПУ / П.С. Чубик, С.Б. Могильницкий // Качество образования. - 2012. - № 10. - С. 22-28.
10. Чубик П.С. Подготовка элитных специалистов в области техники и технологий / П.С. Чубик, А.И. Чучалин, М.А. Соловьев, О.М. Замятина // Вопросы образования. - 2013. - № 2. - С. 188-207.
11. Хацринова О.Ю. Элитное обучение: теория, методика, практика / О.Ю. Хацринова, Е.Н. Тарасова, М.Ф. Галиханов // Электронный научно-образовательный журнал «Вестник «Здоровье и образование в XXI веке». - 2019. – Т. 21. - № 9. - С. 31-37.

Сведения об авторах:

Тарасова Екатерина Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: artemm2005@yandex.ru

Хацринова Ольга Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

Галиханов Мансур Флоридович (г. Казань, Россия), доктор технических наук, профессор, и.о. директора Института дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: mgalikhanov@yandex.ru

Data about the authors:

E. Tarasova (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Engineering Pedagogics and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: artemm2005@yandex.ru

O. Khatsrinova (Kazan, Russia), Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor of the Department of Engineering Pedagogics and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

M. Galikhanov (Kazan, Russia), Doctor of Technical Sciences, Professor, acting Director of the Institute of additional professional education, Kazan National Research Technological University, e-mail: mgalikhanov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378.6

МЕТОДОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ СИСТЕМЫ КОНТРОЛЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Ю.И. Толлок, Т.В. Толлок¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена наличием противоречия между оценкой уровня профессиональной подготовки выпускника вуза работодателями и оценкой уровня этой подготовки вузом.

Цель статьи заключается в выявлении путей повышения качества подготовки будущих специалистов в вузе за счет создания эффективной системы контроля их готовности к профессиональной деятельности. Авторами сформулированы дидактические условия эффективной реализации предлагаемой системы контроля. Раскрыта сущность процесса формирования контрольного материала для проверки знаний, умений, навыков обучающихся, заключающегося в выявлении связей между моделью специалиста (рамки кафедры) и моделью деятельности специалиста (рамки производства). Предложена последовательность построения органически целостной межкафедральной и вузовской системы контроля профессиональной подготовки обучающихся на различных этапах образовательного процесса. Статья предназначена для преподавателей и аспирантов вузов.

Ключевые слова: система контроля готовности обучающихся к профессиональной деятельности, разработка, внедрение.

FORMATION OF COMPETENCES OF FUTURE ENGINEERS IN THE FIELD OF INTELLECTUAL PROPERTY PROTECTION

Yu. Tolok, T. Tolok

Abstract. The relevance of the article due to the presence of contradictions between the assessment of level of professional training of graduates and employers assess the level of this training by the University. The purpose of the article is to identify ways to improve the quality of training of future specialists at the University by creating an effective system of monitoring their readiness for professional activity. The authors formulate didactic conditions for the effective implementation of the proposed control system. The essence of the process of forming a control material to test the knowledge, skills of students is to identify the links between the model of the specialist (the framework of the Department) and the model of the specialist (the framework of production). The sequence of construction of organically integral interdepartmental and University system of control of professional training of students at various stages of educational process is offered. The article is intended for teachers and postgraduates.

Keywords: checking of readiness system student to professional activity, development, introduction.

Федеральная программа развития образования на 2016 - 2020 годы определила «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала личности», способной реализовать себя как одно из основных направлений совершенствования высшего образования. Решение этой задачи требует наличия в вузе объективной и эффективной системы контроля этого «потенциала». Существующая сегодня в вузе система контроля готовности обучающихся к их будущей профессиональной деятельности не в полной мере отвечает требованиям Федеральной программы, так как она ориентирована на контроль качества знаний обучающихся по отдельным дисциплинам, что, как правило, не

предполагает проверку их умений применять приобретенные знания при решении профессиональных задач, возникающих в производственной среде, комплексно [4]. Кроме того, государственный экзамен, которому подвергаются выпускники вуза, хотя и имеет комплексную форму, но форма подачи и контроля знаний в ходе его предполагает ответы экзаменуемых на вопросы по разделам отдельных дисциплин, объединенных в одном билете. При этом если экзаменуемый продемонстрировал правильные ответы по вопросам билета, то считается, что он достиг уровня заданных для обучения компетенций. Можно усомниться в объективности такой оценки, так как система предметного контроля не в полной мере

учитывает требования педагогической интеграции всех учебных дисциплин относительно конечных целей подготовки будущих специалистов [1].

Отсюда возникает задача создания в вузе не просто балльно-рейтинговой системы контроля оценки знаний обучающихся, как это существует сегодня, а формирования системы контроля междисциплинарной подготовки (СКМП) обучающихся к профессиональной деятельности. Данная система будет эффективной при реализации следующих дидактических условий:

1) наличие единой цели, ориентированной на контроль достижения обучающимися междисциплинарных знаний, характеризующих уровень специалиста, достичь который необходимо на конкретном этапе обучения по дисциплинам кафедры (кафедр);

2) конкретизация требований к уровню междисциплинарных знаний, характеризующих уровень специалиста, перед формулированием контрольного материала;

3) интеграция содержания контрольных заданий на основе тезауруса профориентированных дисциплин кафедры по завершению этапа обучения на кафедре;

4) насыщение образовательного процесса эффективными средствами контроля и самоконтроля (например: междисциплинарные проекты, тренажерные средства, компьютерные программы);

5) наличие междисциплинарного кафедрального экзамена по завершению конкретного курса обучения и итогового междисциплинарного экзамена (госэкзамена) как завершающего элемента системы междисциплинарного контроля для комплексной оценки уровня подготовки обучающихся выполнять функциональные обязанности специалиста определенного профиля [2].

Ввиду того, что контроль знаний на всех профориентированных кафедрах схож, можно предположить наличие общего подхода к созданию системы междисциплинарного контроля готовности обучающихся к профессиональной деятельности на этих кафедрах, но с учетом специфики каждой из них. Это, в свою очередь, позволит объединить контроль междисциплинарной подготовки обучающихся в единую общевузовскую систему контроля их подготовки к будущей профессиональной деятельности. Для внедрения системы междисциплинарного контроля в вузе необходимо решить ряд проблем.

Во-первых, должна быть разработана, подвергнута глубокому анализу и эксперименту общая направленность разработки СКМП, которая должна предусматривать последовательное поступательное движение от изучения действующей системы контроля, разработки общих правил и рекомендаций, к построению схемы педагогической деятельности в процессе контроля. Общие правила и рекомендации, выработанные на основе педагогических принципов, в ходе исследования должны конкретизироваться и преобразоваться в систему норм, то есть в СКМП. Это – первый этап. На втором этапе модель СКМП в ходе опытной исследовательской работы должна реализоваться в конкретном проекте – в научно-методической деятельности преподавателей конкретной кафедры по организации и управлению контролем готовности обучающихся к профессиональной деятельности. На этом этапе создаются учебно-методические рекомендации по проведению комплексного экзамена, контрольные материалы, средства контроля, в которых система находит свое выражение. В дальнейшем СКМП должна быть подвержена наблюдению, описанию и анализу с целью выявления новых особенностей педагогической деятельности и уточнению педагогических принципов [3].

Во-вторых, внедрению СКМП должен предшествовать подготовительный этап, в ходе реализации которого экспертная группа должна: определить перечень возможных проблем, которые могут возникнуть при проведении эксперимента; разработать систему критериев для оценки уровня знаний и навыков обучающихся; разработать образцы анкет (тестов) для проведения педагогической экспертизы; осуществить проведение «пилотажного» исследования с последующей доработкой системы критериев, анкет и т.п.; определить процедуру экспертного опроса и эксперимента в целом; составить план – график работы и утверждает его у руководителя эксперимента; создать необходимые условия проведения эксперимента и работы технической группы (выделение помещения, множительной техники, компьютера и т.д.). Кроме того, необходимо уточнить модель специалиста, профессионального уровня которого должны достичь обучающиеся по окончании обучения на конкретной кафедре (кафедрах). Определение элементов содержания профессиональной подготовки обучающихся в рамках конкретной кафедры целесообразно осуществить на основе

изучения и анализа профессиональной деятельности специалиста посредством изучения нормативных документов, отзывов на выпускников вуза и производственного опыта, межпредметных связей дисциплин, смыслового сходства ряда профессиональных задач, выполняемых по дисциплинам кафедры специалистом (например, сбор, обработка, анализ информации, эксплуатация оборудования, контроль деятельности подчиненных при эксплуатации оборудования и т.п.).

На основе анализа изученного материала целесообразно построить объединенную модель деятельности специалиста, которая будет включать модель специалиста (знания, умения, навыки – рамки кафедры) и модель деятельности специалиста (предмет деятельности, цель деятельности, средства деятельности, результат деятельности, процесс деятельности – рамки производства).

Выявление связей между моделями обеспечивает определение соответствия степеней усвоения учебного материала при обучении, уровням деятельности при контроле. Это позволит конкретизировать требования к профессиональной подготовке обучающихся, которую они должны приобрести по окончании обучения на кафедре на конкретном этапе учебного процесса (после окончания конкретного курса). В «свернутом» виде конкретизированные требования должны позволить сформулировать общую целевую установку контроля, уровни обученности и их содержание, вид и форму контроля, уровни деятельности.

На базе этих конкретизированных требований и целесообразно формировать контрольный материал, а сами конкретизированные требования к уровню подготовки специалиста, которых должны достичь обучающиеся на данном этапе обучения (курсе) в вузе в письменном виде, должны доводиться до них.

В результате это позволит определить конечные цели по подготовке специалиста на кафедре на данном этапе обучения (после 2, 3... курсов) и сформировать требования к уровню профессиональной подготовки обучающихся по дисциплинам кафедры.

Далее целесообразно осуществить планирование этапов контроля и самоконтроля, определение видов, форм, средств контроля.

При выборе форм организации, средств контроля и самоконтроля ей необходимо учитывать:

- опыт профилирующих кафедр вуза;

- требования, предъявляемые к профессиональной подготовке по дисциплинам кафедр;

- целесообразность документирования результатов контроля;

- необходимость обеспечения эмоциональной физиологической и интеллектуальной деятельности (условия и время выполнения профессиональных действий, возможные проблемные ситуации и т.п.);

- необходимость сокращения времени на контроль и определение его результатов.

На наш взгляд, к основным видам контроля, которые определены Положением о балльно-рейтинговой системе оценки знаний обучающихся и обеспечения качества учебного процесса КНИТУ, целесообразно добавить введение текущего самоконтроля и комплексного экзамена, который можно осуществлять в конце семестра, учебного года, всего обучения в вузе.

Текущий самоконтроль может стать важной формой контроля, так как он разгружает преподавателя от большого объема текущих проверок и комментирования успехов обучаемых. Он имеет большое воспитательное значение. Каждому студенту доверяется осуществлять контроль успешности своего учения. Отсутствие морального давления за допущенные ошибки во время выполнения задания способствует более прочному усвоению знаний и навыков. Вырабатывается сознательное и критическое отношение к собственным успехам.

При этом надо иметь в виду, что для обеспечения планового самоконтроля и совершенствования профессиональной подготовки обучающихся на кафедрах потребуется создать специализированные классы, включающие тренажеры, специальное оборудование для совершенствования и самоконтроля профессиональных навыков, компьютерные программы по самооценке знаний и умений.

Предполагается, что текущий самоконтроль должен осуществляться обучающимися перед каждым практическим занятием в часы их самостоятельной работы в специализированных классах. Оборудование этих классов должно помочь обучающимся быстро оценить их ответы и действия на правильные и неправильные и помочь им устранить обнаруженные ошибки за счет повторения соответствующего действия или получения помощи за счет заранее подготовленных дополнительных материалов обучения, лаборантов или преподавателей –

консультантов. Условием перехода к изучению последующего учебного материала или действия является выполнение всех заданий текущего самоконтроля.

Итоговый контроль (экзамены в конце семестра, всего обучения в вузе). Задача данного этапа – оценить уровень подготовки обучающихся к профессиональной деятельности.

СКМП предполагает разработку и реализацию новой целевой формы контроля – комплексного экзамена по нескольким дисциплинам кафедры (нескольких кафедр), объединенных одной целевой установкой контроля готовности обучающихся к профессиональной деятельности. Охват в рамках экзамена нескольких дисциплин, формирующих специалиста, не предполагает пропорционального увеличения числа контрольных вопросов, так как предварительно собранные данные устраняют недостаточность информации о том, какие разделы и в какой степени усвоены обучающимися.

Целесообразным видится формулирование контрольных вопросов в форме, выявляющей не столько наличие знаний, сколько умений творчески их применять в различных условиях. Экзамен предусматривает совместную проверку теоретических знаний и практических навыков обучающихся в один день.

Контроль знаний целесообразно осуществлять охватом одновременно всех контролируемых с использованием тестов, что позволит снять проблему субъективного фактора при оценке знаний, документировать и протоколировать ответы, уменьшить время контроля (с 30 минут на каждого при устном ответе до 80 – 90 минут на всех).

Контроль навыков целесообразно осуществлять индивидуально с использованием системы билетов. Согласно вопросу билета контролируемый должен продемонстрировать навыки в выполнении профессиональных задач. Оценка – в соответствии с требованиями профессиональной деятельности.

Если экзамен проводится по окончании курса обучения на кафедре (семестровый экзамен), то для его проведения целесообразно привлекать преподавателей других кафедр, на которых продолжают профессиональную подготовку обучающиеся на следующем этапе обучения. Это будет способствовать снижению субъективных факторов на выставяемые оценки, повысит уровень единства требований к профессиональной подготовке обучающихся по

дисциплинам в соответствии с их местом и ролью в процессе формирования будущего специалиста.

Важное место в СКМП занимают разработка и внедрение качественных учебно-методических материалов. Эту работу целесообразно поручить специальной рабочей, экспертной и техническим группам. В ходе комплексной работы всех групп целесообразно осуществить разработку подробного перечня знаний, умений и навыков, которые необходимо сформировать у обучающихся в ходе учебного процесса. Документально перечень целесообразно оформить в виде методической разработки кафедры «Требуемый объем к уровню профессиональной подготовки студентов курса по дисциплинам кафедры в объеме должности ...». Кроме того, группы должны осуществить разработку тестов для текущего, рубежного и итогового контроля и самоконтроля.

Как показывает практика, осуществление комплекса организационных, методических и административных мероприятий еще не решает полностью вопросов внедрения нового. Так и успешность внедрения СКМП во многом зависит от психологического климата в коллективе. В процессе внедрения неизбежны погрешности и неудачи. Разобраться в них, предупредить появление ошибок в будущем возможно лишь в атмосфере дружеского сотрудничества. Поэтому создание соответствующего психологического климата в педагогическом коллективе кафедры следует отнести к ведущим принципам оптимизации внедрения СКМП. Этому будут способствовать следующие формы работы с профессорско-преподавательским составом: теоретическое обучение в ходе учебно-методических сборов; проведение и обсуждение показных, открытых занятий; контроль занятий с разбором действий преподавателя; обобщение и распространение передового опыта; научно-практические семинары по методическим вопросам; выступление на научно-практических конференциях вуза; повышение квалификации в родственных вузах и специализированных центрах [5].

Необходимо подчеркнуть, что важным фактором, обеспечивающим соответствие системы контроля требованиям профессиональной подготовки обучающихся, является заинтересованное и сознательное участие не только преподавателей, но и студентов. Поэтому процесс внедрения СКМП должен сопровождаться комплексом мер морального и материального воздействия на обучающихся с целью стимулирования их к

формированию своих профессиональных знаний, умений и навыков.

Таким образом, вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы:

1. СКМП к профессиональной деятельности обучающихся может стать одним из средств повышения качества подготовки будущего специалиста при реализации следующих дидактических условий:

- наличии единой цели контроля, ориентированной на контроль достижения обучающимися профессиональной подготовки специалиста, заданного для конкретного этапа обучения уровня;

- конкретизации требований к уровню профессиональной подготовки обучающихся перед формированием контрольного материала;

- насыщении образовательного процесса эффективными средствами контроля и самоконтроля;

- интеграции содержания контрольных заданий на основе тезауруса профессиональной подготовки обучающихся по завершению этапа обучения на кафедре.

2. Построение системы контроля в соответствии с принципами СКМП дает возможность:

- перейти на качественно более высокий уровень обучения и воспитания, то есть сформировать у обучающихся целевую ориентацию на будущую профессиональную деятельность (знания – умения – навыки, а не знания – сведения);

- рационально использовать учебное и внеучебное время, силы обучающихся и преподавателей при контроле профессиональной подготовки и определения ее результатов;

- увеличить объем информации об уровне профессиональной подготовки обучающихся при уменьшении времени контроля;

- улучшить качество обучения и контроля по профориентированным дисциплинам в результате интегрирования усилий преподавателей всех дисциплин, формирующих специалиста, и организации комплексного итогового контроля;

- развить умения и навыки самообразования и самоконтроля обучающихся, творческого подхода к учебно-профессиональной деятельности на базе специализированных классов и т.п.;

- решать воспитательные задачи, опираясь на методику объединения «знания – убеждения – практические действия», на сознательное и непосредственное участие обучающихся в оценке своей профессиональной подготовки;

- создать условия для эффективного использования психолого-педагогических и специальных знаний преподавателями, так как СМДК является ориентиром и инструментом для постоянного их применения.

3. СКМП создает условие для педагогической интеграции – построения органически целостной межкафедральной и вузовской системы контроля профессиональной подготовки обучающихся на различных этапах образовательного процесса.

Литература:

1. Толлок Ю.И. Актуальные проблемы формирования системы контроля междисциплинарных знаний в вузе / Ю.И. Толлок, Т.В. Толлок // Казанская наука. – 2017. – № 6. – С. 7-11.

2. Толлок Ю.И. Междисциплинарный контроль как средство повышения качества подготовки специалиста / Ю.И. Толлок, Т.В. Толлок // Вестник Казан. технол. ун-та. – 2010. – № 12. – С. 306-311.

3. Толлок Ю.И. Междисциплинарный контроль как средство повышения качества подготовки специалиста: монография / Ю.И. Толлок. – Казань: Казанское высшее артиллерийское командное училище, 2008. – 148 с.

4. Толлок Ю.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов при изучении учебной дисциплины «Патентование и защита интеллектуальной собственности»: учебное пособие / Ю.И. Толлок, Т.В. Толлок. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2017. – 123 с.

5. Толлок Ю.И. Психолого-педагогические основы формирования целей системы контроля междисциплинарных знаний в вузе / Ю.И. Толлок, Т.В. Толлок // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: материалы междунар. науч.-прак. конф., Вольск, 13-14 апреля 2017. – Вольск, 2017. – № 11. - Ч. 10. – С. 147-151.

Сведения об авторах:

Толлок Юрий Иванович (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры методологии инженерной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ «КНИТУ»), e-mail: tolok-y@mail.ru

Толок Татьяна Васильевна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры методологии инженерной деятельности Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (ФГБОУ «КНИТУ»), e-mail: tolok_tv@mail.ru

Data about the authors:

Yu. Tolok (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of methodology of engineering activities of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Kazan national research technological University"(KNITU), e-mail: tolok-y@mail.ru

T. Tolok (Kazan, Russia), senior lecturer of the Department of methodology of engineering activity of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Kazan national research technological University"(KNITU), e-mail: tolok_tv@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Буй Тхи Ле Тхюи, В.И. Казаренков, Т.П. Лагуткина

Аннотация. В этом исследовании авторы использовали Q-методологию, позволяющую определить факторы развития творческой активности студентов в процессе обучения с помощью веб-приложения – Ken-Q Analysis версия 1.0.6. Мы исследовали взгляды 63 вьетнамских студентов в двух университетах Вьетнама и России (Ханойском педагогическом университете и Российском университете дружбы народов) по этому вопросу. Целью данной работы является выявление важных факторов и взаимосвязи между ними в процессе обучения для развития творческой активности студентов. Результат исследования показал, что сами студенты и деятельность преподавателей выступают факторами развития творческой активности студентов. В каждый фактор входят конкретные элементы, которые способствуют ориентированию на преподавательскую деятельность и учебную деятельность студентов для достижения творческих целей. Мы надеемся привлечь интерес исследователей к использованию Q методологию, поскольку Q-методология не получила широкого применения в образовательных исследованиях.

Ключевые слова: творческая активность, Q-методология, вьетнамский студент, развитие, деятельность преподавателя.

FACTORS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY IN THE LEARNING PROCESS

Bui Thi Le Thuy, V. Kazarenkov, T. Lagutkina

Abstract. In this study, the authors used a Q-methodology that allows to determine the factors of development of students' creative activity in the learning process using a web application - Ken-Q Analysis version 1.0.6. We explored the views of 63 Vietnamese students at two universities in Vietnam and Russia (the Hanoi national University of Education and the Peoples' Friendship University of Russia) about this issue. The aim of this work is to identify important factors and the relationship between them in the learning process for the development of students' creative activity. The result of the study showed that the students themselves and the teachers' teaching activity as factors of development of students' creative activity. Each factor includes specific elements that contribute to the orientation on the teachers' teaching activity and students' learning activity to achieve creative goals. We hope to attract the interest of educational researchers in using the Q methodology in the future. Since the Q-methodology is not widely used in educational research.

Keywords: creative activity, Q-methodology, Vietnamese student, development, teaching activity.

Введение. Творческая активность в учебном процессе определяется как «форма деятельности человека, направленная на создание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, т.е. важная для формирования личности как общественного субъекта» [2, с.34]. Создание творческих личностей для развития общества стало главной заботой всех народов мира. Эта проблема также привлекла внимание научных исследователей в области образования и психологии во всем мире: формирование творчества студентов [3;18]; развитие творческой активности студентов и ее методы в зарубежной педагогике [1]; альтернативные теории, педагогика и образование для содействия творчества в разнообразном глобальном мире [21]; преподавание для развития творчества [22;14];

связь творчества и интеллекта [20]; факторы влияния на творческое преподавание учителей [12]; творческие характеристики и их отношение к достижению и типу школы среди иорданских студентов [4]; связь между творчеством и академическим достижением [11]; дизайн творческой среды обучения в образовании [9;19].

В настоящее время использование Q-методологии значительно увеличивается в исследованиях в области психологии, социальной психологии, политики и т.д. [16]. В последнее время в области образования стали появляться исследования с применением Q-методологии: сущность Q-методологии [6]; применение Q-методологии в процессе обучения [10;13]. Q-методология: объективная техника для обработки субъективных вопросов в образовательных исследованиях [23]; является ли Q для вас?

Использование Q-методологии в географических и педагогических исследованиях [17].

Однако было очень мало образовательных исследований с использованием Q методологии при изучении творческой активности студентов. В этой статье Q-методологии применяется для исследовании взглядов вьетнамских студентов на

факторы развития творческой активности студентов в процессе обучения.

Процедура проведения Q-методологии. Процедура проведения исследования с использованием Q-методологии состоит из пяти широких этапов (Brown, Steve R, 1980), см. рисунок 1.

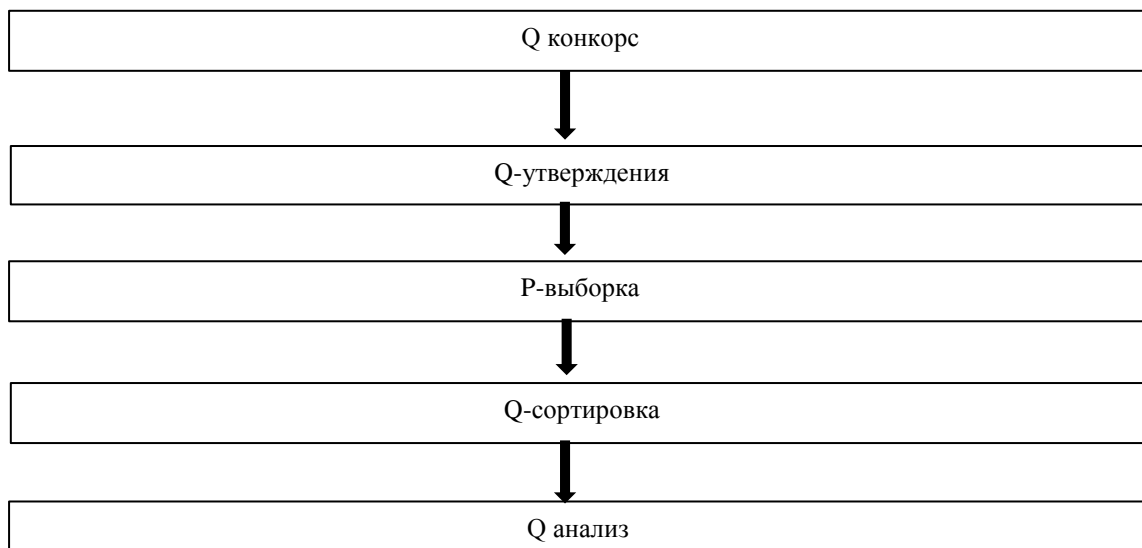


Рисунок 1. - Процедура проведения исследования с использованием Q-методологии

Q конкурс. Это коллекция содержаний по теме исследования. Она создана из разных способов: предыдущих исследований, глубинного интервью, ответов на открытые вопросы, книг, текстов; касается темы исследования, исследователи определили «конкурс» текстов, содержащих все взгляды на эту тему. Из этого конкурса выбирается Q-выборка утверждений, используемая для выполнения Q-сортировки [7].

В этом исследовании утверждения построены на основе разных методов: (1) Из интервью со студентами разных факультетов: математики, физики, химии, филологии, географии, психологии и педогогики Ханойского педагогического университета, Вьетнама, а также со студентами разных факультетов Российского университета дружбы народов, России о факторах, влияющих на развитие творческой активности студентов в процессе обучения; (2) Из интервью с преподавателями факультета психологии и педогогики Ханойского педагогического университета, Вьетнама; (3) Из ответов на открытые вопросы: «По вашему мнению, какие факторы могут повлиять на развитие творческой активности студентов в процессе обучения?». (4) Из предыдущих исследований, связанных с темой творческой

активности студентов. Исходя из этих методов, мы собрали 112 утверждений.

Q-утверждения. Важно, что все основные вопросы, связанные с темой исследования, должны появляться в Q-выборке. Типичное число утверждений составляет от 40 – 80 [15]. В этом исследовании окончательная выборка Q состоит из 56 утверждений.

P-выборка. Те, кто выполняет Q-сортировку, называется Q-участниками. Исследование с использованием Q-методологии может быть проведено в эффективной форме, когда число участников содержит от 40 до 60 человек [24]. В этом исследовании приняли участие 63 вьетнамских студентов разных факультетов в двух университетах во Вьетнаме и России: Ханойском педагогическом университете и Российском университете дружбы народов.

Q-сортировка. Q-утверждения напечатаны на карточках и случайно пронумерованы. Участники выполняют Q-сортировки в соответствии с инструкциями. В данном исследовании Q-сетка включает в себя 11-балльную шкалу (-5, -4, -3, -2, -1, 0, +1, +2, +3, +4, +5).

Q анализ. Мы использовали веб-приложения – Ken-Q Analysis версия 1.0.6 [5] (<https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis/>).

Факторный анализ и интерпретация приведены в результатах исследования.

Результаты исследования. В Q-методологии факторный анализ и интерпретация являются наиболее сложным и важным шагом для публикации результатов исследований. Статистический анализ в Q-методологии состоит из трех групп: (1) корреляции (correlation); (2) факторный анализ; (3) вычисление значений фактора (factor scores).

В данном исследовании мы установили корреляции между Q-наборами в матрице. Мы выбрали анализ полученных данных путем

метода принципиальных компонентов (principal components method) и вращении варимакса (varimax applied). После рассмотрения полученных результатов был сделан вывод о двух факторов развития творческой активности студентов.

С помощью анализа значительной факторной нагрузки определяется нагрузка каждого респондента на выделенные факторы для установления сходства и различия закономерностей раскладки карточек респондентами.

Таблица 1. - Гипотетические факторные нагрузки студентов, осуществлявших Q-сортировку

Студент №	Нагрузка на		Студент №	Нагрузка на	
	Фактор 1	Фактор 2		Фактор 1	Фактор 2
1	0,29	0,30	33	0,51x	0,41x
2	0,79x	0,33	34	0,47x	0,24
3	0,60x	0,15	35	0,53x	0,06
4	0,71x	0,25	36	0,59x	0,66x
5	0,71x	0,33	37	0,78x	0,14
6	0,60x	0,44x	38	0,65x	0,37x
7	0,71x	0,41x	39	0,50x	0,58x
8	0,33	0,50x	40	0,49x	0,41x
9	0,73x	0,26	41	0,75x	0,38x
10	0,39x	0,31	42	0,53x	0,44x
11	0,50x	0,48x	43	0,60x	0,32
12	0,43x	0,21	44	0,59x	0,51x
13	0,60x	0,42x	45	0,56x	0,44x
14	0,55x	0,32	46	0,58x	0,44x
15	0,60x	0,32	47	0,64x	0,45x
16	0,69x	0,37x	48	0,64x	0,48x
17	0,50x	0,48x	49	0,43x	0,65x
18	0,77x	0,35x	50	0,64x	0,45x
19	0,49x	0,21	51	0,28	0,83x
20	0,57x	0,30	52	0,26	0,90x
21	0,70x	0,47x	53	0,28	0,87x
22	0,74x	0,37x	54	0,29	0,83x
23	0,78x	0,19	55	0,33	0,78x
24	0,76x	0,15	56	0,29	0,85x
25	0,73x	0,07	57	0,25	0,88x
26	0,72x	0,43x	58	0,24	0,74x
27	0,68x	0,32	59	0,26	0,86x
28	0,48x	0,43x	60	0,30	0,87x
29	0,65x	0,23	61	0,25	0,91x
30	0,65x	0,37x	62	0,35x	0,87x
31	0,74x	0,21	63	0,32	0,91x
32	0,85x	0,24			

X: указывание на высокую связь между Q-сортировкой студентка и фактором

Факторные нагрузки были подсчитаны по формуле (на уровне 0.01) (Brown, 1980): $2.58 \times 1/\sqrt{N} = 0.58$, где N - число утверждений. В данном исследовании у нас были 56

утверждений: $2.58 \times 1/\sqrt{56} = 0.34$. Нагрузка каждого из студентов статистически значима на фактор 1 или фактор 2 или оба (при уровне значимости $p < 0,01$ факторная нагрузка считается значимой, если

ее абсолютное значение превышает 0,34). Анализ данных в таблице 1 показывает, что 22 студента выбрали фактор 1; 13 студентов выбрали фактор 2; 27 студентов выбрали оба фактора 1 и 2. Например, студент № 2 соотносит 0,79 с фактором 1. Студент № 8 соотносит 0,50 с фактором 2. Студент № 6 соотносит 0,60 с фактором 1 и 0,44 с фактором 2.

Средняя оценка утверждения, данная всеми Q-сортировками, является значением фактора. Ранжирование Q-утверждений каждого фактора выполняется на основе знания фактора (factor score) или z-оценки (z-scores), которые указывают на отношение Q-утверждений к фактору [8].

Таблица 2. - Утверждения и их соответствующие ранжирования для каждого фактора (от -5 до 5)

№	Утверждение	Factor 1	Factor 2
1	Знание дисциплины легко понять и запомнить	-1	-1
2	Демократическая культура в оценке, рассмотрение мнений	-1 ^b	1 ^b
3	Преподаватель устанавливает нормы творческих требований в процессе обучения	-2 ^b	1 ^b
4	Студент имеет творческие знания, навыки и опыт	3 ^b	1 ^b
5	Преподаватель имеет высокую ученую степень и высокое учёное звание	-3	-3
6	Преподаватель не использует активных методов в процессе обучения	-3 ^b	-5 ^b
7	Преподаватель редко использует учебные средства для продвижения творчества студентов в процессе обучения	-4	-4
8	В аудитории не хватает оборудования и средств для поддержки творческой деятельности	-3	-3
9	Университет проводит политику поощрения творчества студентов и преподавателей	2 ^b	-1 ^b
10	Учебные задачи очень сложные и трудные	-2 ^b	-2 ^b
11	При оценке результатов обучения преподаватель высоко ценит новые, уникальные и полезные продукты	1 ^b	4 ^b
12	Дисциплина имеет интересные, необходимые знания	2 ^b	0 ^b
13	Преподаватель имеет привлекательную внешность	-4 ^a	-3 ^a
14	Студент обладает уверенностью, рискованностью и смелостью в принятии поражения	3 ^b	1 ^b
15	Преподаватель использует забавные элементы в своей деятельности	-1 ^b	3 ^b
16	Учебная деятельность не стимулирует воображение, любознательность студентов	-4	-4 ^a
17	Семья студента высоко ценит творчество в повседневной жизни	2 ^b	-1 ^b
18	Преподаватель готов поддержать творческий процесс студентов во время занятий	2 ^b	4 ^b
19	Студент обращает внимание на усилия в процессе обучения	1	1
20	Преподавательская деятельность преподавателей создает мотивацию для творчества студентов	3 ^b	5 ^b
21	У студента близкие друзья в группе, которые имеют творческое мышление	-1 ^b	-2 ^b
22	Университет обычно организует деятельность творческого опыта	2 ^b	-1 ^b
23	Студент может участвовать во многих мероприятиях в группе	1 ^b	3 ^b
24	У студента потребность развития творческой компетентности в процессе обучения	4 ^b	2 ^b
25	В коллективе нет сознания обучения: студенты часто опаздывают, не активно сотрудничают с преподавателями и другими студентами в группе	-5 ^b	-4 ^b
26	У преподавателя есть наблюдение, удовлетворение различных потребностей студентов в группе	-1 ^b	4 ^b
27	Расстановка столов и стульев подходит для проведения разнообразных видов деятельности в на занятиях	-2 ^b	0 ^b
28	Преподаватель гарантирует температуру, освещение в аудитории	-3 ^b	-1 ^b
29	Преподаватель и студенты имеют положительные отношения в процессе обучения	0 ^b	3 ^b
30	Высокий интеллект студентов приводит к высокой творческой способности	-1 ^b	0 ^b
31	Преподаватель является образцовым примером творчества	1 ^b	4 ^b
32	В университете есть творческие клубы	1 ^b	-1 ^b
33	У студентов есть уверенность в способности своего творчества	4 ^b	2 ^b
34	Преподаватель отказывается отвечать на вопросы студентов вне времени занятий	-5	-5
35	Преподаватель имеет награды для студентов, у которых творческие достижения	1 ^b	0 ^b
36	У студента позитивное отношение, интерес к творческой активности	5 ^b	2 ^b
37	Преподаватель обеспечивает справедливость и объективность в оценке студентов	0 ^b	2 ^b
38	Объединение оценки преподавателей и студентов в процессе обучения	0	0
39	Содержание дисциплины включает в себя множество практических упражнений	0 ^b	-2 ^b
40	Стиль руководства, управления и организация занятий преподавателей	0 ^b	5 ^b

Продолжение таблицы 1

41	Студент имеет любопытство и активное осознание	5 ^b	0 ^b
42	Студенты стимулируются к новым идеям	3	3
43	Преподаватель не использует групповые формы обучения	-4	-4
44	Студент имеет творческое мышление и творческие привычки	4 ^b	1 ^b
45	У студента присутствует независимость в решении учебных задач	2 ^b	0 ^b
46	Преподаватель обучает из-за рубежа	-2	-3
47	Преподаватель позволяет студентами решать учебные задачи самостоятельно	3	3
48	В коллективе сотрудническая, дружелюбная психологическая атмосфера	1 ^b	2 ^b
49	Студент живет в творческом коллективе	0 ^b	-2 ^b
50	Состояние здоровья студентов в группе	-2 ^b	0 ^b
51	Психологическая атмосфера группы студентов в процессе взаимодействия	0	1
52	Количество студентов в классе небольшое (<= 50 студентов)	-2 ^a	-2 ^a
53	Студент имеет внутреннюю мотивацию для творчества	4 ^b	2 ^b
54	Экономические условия студенческой семьи	-3 ^b	-3 ^b
55	Студент живет в семье с демократической атмосферой	-1 ^a	-2 ^b
56	Родители студента являются примерами творчества	0 ^b	-1 ^b

a Отличительное утверждение при $p < 0,05$

b Отличительное утверждение при $p < 0,01$

В этом исследовании мы стремились изучить мнения вьетнамских студентов о факторах развития творческой активности в процессе обучения. Результат исследования показал, что есть два фактора, влияющих на развития творческой активности студентов в процессе

обучения: сами студенты и преподавательская деятельность.

В соответствии с Q- методологией конкретные результаты показаны на следующих рисунках, см. рисунок 2 и 3.

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
25**	16	05	03**	15**	29**	23**	22**	42	24**	36**
34	07	06**	50**	02**	51	11**	45**	04**	33**	41**
	43	08	27**	26**	37**	19	18**	47	44**	
	13*	54**	46	30**	39**	35**	17**	14**	53**	
		28**	52*	55**	49**	32**	09**	20**		
			10**	21**	40**	31**	12**			
				01	38	48**				
					56**					

Рисунок 2. - Q-сортировка для фактора 1

*Отличительное утверждение при $p < 0,05$.

**Отличительное утверждение при $p < 0,01$.

Фактор 1 – сами студенты

Фактор 1 имел собственные значения 32,064, который составил 51% дисперсии исследования, 44 студента выбрали этот фактор.

Вьетнамские студенты выбрали фактор 1, показывая высокий уровень согласия со следующими утверждениями: «У студента позитивное отношение, интерес к творческой

активности» (36: +5); «Студент имеет любопытство и активный осознание» (41: +5); «У студента потребность развития творческой компетентности в процессе обучения» (24: +4); «У студентов уверенность в способности своего творчества» (33: +4); «Студент имеет творческое мышление и творческую привычку» (44: +4);

«Студент имеет внутреннюю мотивацию для творчества» (53: +4).

Фактор 2 – преподавательская деятельность преподавателей.

Фактор 2 имел собственные значения 4,578, который составил 7% дисперсии исследования. 19 студентов выбрали этот фактор.

Вьетнамские студенты выбрали фактор 2, показывающий высокий уровень согласия или несогласия со следующими утверждениями: «Преподавательская деятельность создает мотивацию для творчества студентов» (20: +5); «Стиль руководства, управления и организация занятий преподавателей» (40: +5); «Преподаватель готов поддержать творческий процесс студентов во время занятий» (18: +4); «У

преподавателя есть наблюдение, удовлетворение различных потребностей студентов в группе» (26: +4); «Преподаватель является образцовым примером творчества» (31: +4); «При оценке результатов обучения преподаватель высоко ценит новые, уникальные и полезные продукты» (11: +4); «Преподаватель и студенты имеют положительные отношения в процессе обучения» (29: +3); «Студент может участвовать во многих мероприятиях в группе» (23: +3); «Преподаватель использует забавные элементы в учебной деятельности» (15: +3); «Преподаватель не использует активных методов в процессе обучения» (06: -5); «Учебная деятельность не стимулирует воображение, любознательность студентов» (16: -4).

-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5
06**	25**	54**	52**	32**	41**	14**	33**	29**	18**	20**
34	16*	05	10**	09**	45**	19	48**	47	26**	40**
	07	46	39**	22**	30**	04**	36**	15**	31**	
	43	08	55**	28**	38	51	37**	23**	11**	
		13*	21**	17**	27**	03**	24**	42		
			49**	01	35**	02**	53**			
				56**	12**	44**				
					50**					

Рисунок 3. - Q-сортировка для фактора 2

*Отличительное утверждение при $p < 0,05$.

**Отличительное утверждение при $p < 0,01$.

Таким образом, для развития творческой активности личности студентов сами студенты и преподавательская деятельность играют важную роль. Достижение высоких результатов в творческих целях в учебном процессе требует усилий с обеих сторон: студентов и преподавателей. Студенты должны иметь необходимые условия, чтобы быть готовыми к развитию собственной творческой активности. Преподаватели должны постоянно совершенствовать свои творческие способности, а также повышать уровень развития творческой компетенции студентов.

Заключение. Развитие творческой активности студентов считается залогом успеха современного образования. Тем не менее, образовательные результаты по-прежнему не

соответствуют требованиям развития современного общества. Это исследование использовало Q-методологии в изучении взглядов вьетнамских студентов о факторах развития творческой активности в процессе обучения. Результаты исследований показывают, что существует два основных фактора: сами студенты и преподавательская деятельность. Учебный процесс не приведет к достижению творческих целей в конечном результате без позитива любого из этих двух факторов.

Результаты исследований могут рассматривать как конкретные ориентиры для педагогов, менеджеров по образованию, образовательных психологов, преподавателей и студентов в направлении к цели совершенствования студенческой личности.

Литература:

1. Гайфутдинова А.Р. Развитие творческой активности студентов и ее методы в зарубежной педагогике / А.Р. Гайфутдинова // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал) / Modern Research of Social Problems, No4(24). DOI: 10.12731/2218-7405-2013-4-10
2. Пидкасистый П.И., Пискунов А.Е. Навыки самообразования важная цель обучения / П.И. Пидкасистый, А.Е. Пискунов // Вестник высшей школы. – 1987. - № 4. - С. 31-34.
3. Сокольникова Э.И., Романенко А.Ю., Хапалажева Э.А. Формирование творческой активности студентов в условиях образовательной среды вуза / Э.И. Сокольникова, А.Ю. Романенко, Э.А. Хапалажева // Педагогика и психология образования. 2017. - № 2. – С. 102-109.
4. Al-Oweidi. (2011). Creative Characteristics and Its Relation to Achievement and School Type among Jordanian Students. *Creative Education*. Vol.4, No.1, 29-34 Published Online January 2013 in SciRes (<http://www.scirp.org/journal/ce>)<http://dx.doi.org/10.4236/e.2013.41004>
5. Banasick, S. (2019). Ken-Q Analysis (Version 1.0.6) [Software]. Available from <https://shawnbanasick.github.io/ken-q-analysis/doi:10.5281>
6. Bashatah, Lina Saeed. (2016). Q-methodology: What and how? *Journal of Research & Method in Education*, 6(5), 37-43.
7. Brown SR (1993). A primer on Q-methodology. *Operant Subjectivity*. 16:91–138.
8. Brown, Steve R. (1980). *Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science*. New Haven: Yale University Press. Downloaded from: http://www.qualitativesociologyreview.org/ENG/Volume3/0/SR_10_3_Kamal_Kocor_Grodzinska-Jurczak.pdf
9. Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative Learning Environments in Education-A Systematic Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
10. Go Yoshizawa, Mineyo Iwase, Motoko Okumoto, Keiichiro Tahara & Shingo Takahashi. (2016). Q Workshop: An Application of Q Methodology for Visualizing, Deliberating and Learning Contrasting Perspectives. *International Journal of Environmental and Science Education*, Volume 11 Issue 13, pp. 6277-6302.
11. Habibollah, N., Rohani, A., Tengku, Aizan, H., Sharir, J., & Kumar, V., (2010). Relationship between creativity and academic achievement: A study of gender differences. *Journal of American*, 6, 181-190.
12. Hamed, P.K., Preece, A.S.D., Hashim, C.N. (2016). Factors influencing creative teaching among teachers in Islamic private schools in Kuala Lumpur. Retrieved from: <http://www.iium.edu.my/capeu2016/wp-content/uploads/2017/02/031.pdf>
13. Hensel D. (2017). Using Q Methodology to Assess Learning Outcomes Following the Implementation of a Concept-Based Curriculum. *Nurse Educ. Sep/Oct; 42(5):250-254*. doi: 10.1097/NNE.0000000000000357.
14. Kaplan, D.E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10, 140-147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
15. Mckeown, B. & Thomas, D. (2013) *Q methodology*. London: Sage Publications.
16. Mokry, S., Dufek, O. Q method and its use for segmentation in tourism. *Procedia Economics and Finance*. 2014, 12, 445-452.
17. Paul N. Wright. Is Q for you?: using Q methodology within geographical and pedagogical research. *Journal of Geography in Higher Education* Volume 37, 2013 - Issue 2. doi.org/10.1080/03098265.2012.729814
18. Ramankulov, S., Usembayeva, I., Berdi, D., Omarov, B., Baimukhanbetov, B., Shektibayev, N. (2016). Formation of the Creativity of Students in the Context of the Education Informatization. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9598-9613.
19. Richardson, C., & Mishra, P. (2018). Learning Environments that Support Student Creativity: Developing the SCALE. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 45-54.
20. Shrivastava, S. (2016). Creativity and intelligence. *International Journal of Recent Advances in Multidisciplinary Research*, 3(3), 339-1344.
21. Thomas, G.E. (2016) Alternative Theories, Pedagogy and Education for Fostering Creativity in a Diverse Global World. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 241-245. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2016.47033>
22. Tran, L.T.B., Ho, N.T. and Hurle, R.J. (2016) Teaching for Creativity Development: Lessons from a Preliminary Study of Vietnamese and International Upper (High) Secondary School Teachers' Perceptions and Lessons Plans. *Creative Education*, 7, 1024-1043. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77107>
23. Vijay kumar Grover. (2013). Q-Methodology: an objective technique for handling subjective issues in educational research. *Review Of Research* Volume 2 Issue 12.
24. Watts, S. and Stenner, P. (2005). Doing Q methodology: Theory, Method, and Interpretation, *Qualitative Research in Psychology*, 2, 67-91. Downloaded from: http://blogs.nd.edu/lapseylab/files/2014/10/Watts_2005_Doing-Q-method-1.pdf

Сведения об авторах:

Буй Тху Ле Тхюу (г. Москва, Россия), аспирант кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета, Российский университет дружбы народов, преподаватель

кафедры методики преподавания, Ханойский педагогический университет, Вьетнам, e-mail: buithilethuyk56@gmail.com

Казаренков Вячеслав Ильич (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии филологического факультета, Российский университет дружбы народов, e-mail: vikprof2003@yandex.ru

Лагуткина Татьяна Петровна, (г. Москва, Россия), доктор фармацевтических наук, профессор кафедры управления и экономики фармации ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», e-mail: lagutkina.t@gmail.com

Data about the authors:

Bui Thi Le Thuy (Moscow, Russia), postgraduate student of the Department of social and differential psychology of the faculty of Philology, Department of Social and Differential Psychology, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia, Department of Teaching Techniques, University of Hanoi, Vietnam, e-mail: buithilethuyk56@gmail.com

V. Kazarenkov (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of social and differential psychology, faculty of Philology, peoples' friendship University of Russia, e-mail: vikprof2003@yandex.ru

T. Lagutkina (Moscow, Russia), Doctor of Pharmacy Sciences, Professor, Professor of Department of Pharmaceutical Management and Economics, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: lagutkina.t@gmail.com

Статья поступила в редакцию 09.11.2019

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК81.112.2(077)

УЧЕБНАЯ РАБОТА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.А. Болдова, Л.В. Трегубова

Аннотация. В настоящее время методическая наука накопила определенный опыт обучения иностранным языкам в измененном контексте обучения в новой ситуации использования информационных и коммуникативных технологий. Выдвигается в качестве доминанты идея обучающей модели как перспективы решения учебных проблем, связанных с новым видом сетевого текста и дискурса. Проанализирована теоретическая база обучения иностранным языкам с помощью информационных технологий; представлены положения о продуктивных обучающих парадигмах. Авторами рассмотрены вопросы организации и управления учебной деятельностью иностранных студентов творческих специальностей с использованием сетевого пространства и гипертекстовых технологий, способных индивидуализировать обучение с одной стороны, и усилить коммуникативные возможности обучения – с другой. Статья предназначена для педагогических работников, занимающихся работой с иностранными студентами.

Ключевые слова: высшее образование, иностранные студенты, творческие специальности, информационные технологии, обучающие парадигмы, сетевые коммуникации, текстовая коммуникация.

EDUCATIONAL WORK OF FOREIGN STUDENTS OF CREATIVE SPECIALTIES IN THE CONDITIONS OF LANGUAGE NETWORK EDUCATION

T. Boldova, L. Tregubova

Abstract. At present, methodological science has gained some experience of teaching foreign languages in the changed context of training in the new situation of using information and communication technologies. The idea of a learning model as a perspective for solving educational problems related to a new kind of network text and discourse is put forward as a dominant idea. The theoretical basis of training in foreign languages with the help of information technologies is analyzed, provisions on productive training paradigm are presented. The authors discussed the organization and management of educational activities of foreign students of creative specialties using network space and hypertext technologies capable of individualizing education on the one hand, and strengthening communication opportunities of education on the other. The article is intended for teachers working with foreign students.

Keywords: higher education, foreign students, creative specialties, information technology, learning paradigm, network communications, text communication.

Согласно новой парадигме обучения высшей формой учебной деятельности становится видоизменная самостоятельная учебно-познавательная деятельность студента, что является обязательным компонентом учебного процесса, его целью и средством.

Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов в гипертекстовом пространстве есть необходимое условие для проявления студентами своих интеллектуальных способностей в изучении иностранных языков, языкового и методического материала. Поэтому обучение студента на современном этапе основывается на активизации его личного потенциала, т.е. развитии способности к самостоятельной учебной деятельности по овладению специальными знаниями и умениями.

В основе обучения, согласно современным парадигмам, лежит специфическая модель

обучения, связанная с мультимедиа.

Согласно теории мультимедиа обучения, учебная работа протекает на основе действий в разных коммуникативных ситуациях социального контекста. Такие действия, связаны с абсолютно новой, необычной текстовой деятельностью в условиях сетевой многоязычной коммуникации, когда на роль источника знаний наряду с преподавателем претендуют информационные и коммуникативные технологии. В ходе учебной работы студенты проводят отбор и извлечение информации на иностранном языке, её организацию и интеграцию в новые языковые проекты при одновременной прямой или опосредованной коммуникации. Таким образом, происходит многоканальное понимание текстового материала, когда представления обрабатываются через разные каналы при том, что память человека ограничена определенным

количеством воспринимаемой информации.

Для теоретического объяснения процесса обучения иностранным языкам на основе использования новых технологий выдвигаются некоторые положения когнитивной психологии и теории конструктивизма о моделировании когнитивных процессов с помощью виртуальной реальности информационной среды и использование этой модели для решения задач оптимального управления всем процессом обучения.

Методологическая дискуссия базируется, в первую очередь, на парадигме обработки информации – эта парадигма является центральной частью исследования в когнитивных теориях. На основе этой парадигмы знания моделируются через обработку информации. Подход, впервые предложенный Э. фон Глазерсфельдом [4], связывает весь процесс обучения непосредственно с теорией конструктивизма, когда студент из потока информации и сетевой коммуникации выбирает значимые для себя знания и выстраивает учебную работу.

Все эти теории восходят к теории Дж. Андерсона, так называемой АТС-модели [3], где в парадигме обработки информации человек рассматривается как информационно-обрабатывающая система. Дж. Андерсон создает на основе своей АТС-модели теорию, с помощью которой он описывает принципы интеграции в информационно-обрабатывающую систему и делает различие между декларативной (эксплицитной) и процедурной (имплицитной) памятью.

Общие гипотезы конструктивизма относительно обучения определяют обучение через внесение информации. Немецкий учёный Д. Вольф [8] определяет обучение термином – *data-driven learning*. Обучение с конструктивистских позиций характеризуется как активный процесс, как интерактивный динамический процесс, в котором студент конструирует новые знания. Осознание новых знаний базируется на открытом потоке информации, на прошлом опыте и знаниях студента. Определяя значение предварительных знаний в теории конструктивизма, Д. Рёслер [7], М. Легутко [6], Д. Вольф [8] утверждают, что новый учебный материал усваивается с предварительными знаниями студента, делая возможными конструирование и понимание информации. При этом процесс обучения понимается как активно-конструктивный и собственно-управляемый процесс. В результате традиционная модель обучения как модель

передачи знаний переходит в модель обработки информации и конструирования новых знаний. А обучение становится конструктивным процессом, который студент проводит самостоятельно.

В отечественной науке предлагается в качестве основного подхода к использованию новых технологий в обучении теория П.Я. Гальперина «О поэтапном формировании умственных действий» [2]. Данная теория основывается на создании условий для формирования умственных действий и отвечает на вопрос, какие условия необходимо создать для формирования нужного действия. Применительно к современному обучению теория П.Я. Гальперина помогает решать вопросы понимания в мультимедийном рабочем окружении учебного процесса, вопросы видоизменения учебной деятельности и вопросы управления процессом обучения в новых условиях.

Обучение в сети строится на текстовом файле как единице семантического представления текста и готового блока для вхождения в базу знаний определенной предметной области. Владение коммуникативной компетенцией в этих условиях строится на основе работы с гипертекстовыми материалами на уровне диалогов с целью владения изучаемым языком и литературой. Обучение приближается к естественным ситуациям общения, когда формируются новые, специфические для каждого языка смыслообразующие и фонационные механизмы, а также умения оперировать этими новыми языковыми ресурсами с целью их понимания как с филологической точки зрения, так и языковой.

Сетевая коммуникация является письменным общением, поэтому сеть определенным образом изменяет учебную деятельность, когда важна визуальная работа для понимания замысла того или иного гипертекста и его материализации в ходе виртуальных коммуникативных ситуаций на основе электронных текстов.

Гипертекст позволяет индивидуализировать процесс обучения, делает его наглядным и интересным, даёт возможность формировать у студентов новые, специфические для каждого языка, смыслообразующие и фонационные механизмы, необходимые в интерактивном общении, что и приближает к естественным ситуациям общения.

Главными параметрами связанности и целостности в тексте являются парадигматические и синтагматические отношения, которые устанавливаются между

информационными единицами (составляющими) гипертекста. Парадигматические связи – это перспектива развития темы гипертекста. Студент исследует интересующую его область знаний, опираясь на ключевые слова и понятия, определяя релевантность информационных страниц. Синтагматические связи – это способ развития темы через гиперссылки.

Управляя самостоятельной учебной деятельностью студентов в гипертекстовом пространстве, необходимо сформировать у студентов новые умения или развить уже имеющиеся в качестве образовательных целей учебной работы в сети.

Задача преподавателя научить студентов самостоятельным действиям интерактивного взаимодействия в сети: инициировать сетевое общение, запрашивая информацию и выражая оценочные суждения партнеру по коммуникации, прогнозировать его коммуникативные намерения. А также осуществлять самоконтроль и самоанализ своей учебной работы с многоязычными материалами сети при поиске самостоятельных путей преодоления возникающих в ходе изучения иностранных языков языковых и речевых трудностей, когда в графике слова может быть представлено вместо необходимой буквы сходное по форме изображение т.п. Такая работа предусматривает развитие у студентов творческих способностей решать учебные и проектные задания. Так как ценность, созданного студентом текста, определяется его информативностью, то важно научиться создавать оригинальные самостоятельные курсовые и дипломные работы с трехмерной и многомерной графикой, а также в виде оригинальных схем, таблиц, анимации, видеоклипов.

Задача преподавателя - показать студенту вектор его работы с наполнением учебных ситуаций новым, а порой и необычным функционально-смысловым значением специфики гипертекста, которое находится во взаимосвязанных аспектах – лингвистическом, многокультурном, психологическом, что позволит преподавателю сосредоточить внимание студентов на конкретных существенных сторонах изучения иностранного языка.

Следуя этой логике, следует определить, как, управляя самостоятельной деятельностью студентов в сети, преподаватель формирует творческий отклик в ходе совместной работы студентов разных университетов, чтобы они могли без проблем включаться в различные проекты в интерактивной, многомерной,

совместной и исследовательской сети. Важно, чтобы каждый студент мог понимать авторские профессиональные методики профессоров других университетов, а в последующем порождать и свои авторские замыслы как модели будущей учебной и исследовательской деятельности.

Преподаватель, управляя самостоятельной учебной деятельностью студентов, формирует самоуправление у студентов [5], позволяющее с учетом собственных интересов и запросов в значительной мере определять ход обучения, его содержание, видеть результаты выполненной работы.

Не только лекции, но и практические семинары должны быть особой общностью студентов и преподавателей в сетевом пространстве. Например, профессор читает лекции в университете. За несколько часов до лекции студенты задают профессору вопросы по теме лекции (возможны и специфические) через интерактивные страницы. Профессор в режиме реального времени готовит лекцию с учетом уже заданных ему вопросов. В ходе лекции профессор читает свой теоретический материал с объяснением сложных положений по теме, о которых они уже написали профессору. Успех такого глубокого изучения материала близок к термину глубокое чтение, когда студенты связывают информацию с тем, что они уже знают. Новое знание у студентов развивается как обучающая модель в совершенно новой ситуации, с тем, чтобы применить её на практике. Таким образом, меняется перспектива обучения как возможности разрешения любой проблемы, которая возникает у студентов в ходе изучения той или иной темы.

Осуществление поисковых действий во всем информационном массиве сети дает студенту на собственном опыте оценивать и прогнозировать решение тех или иных учебных задач. В результате организуется сетевое поведение, происходит понимание поведения других людей, реконструируется система взаимоотношений с собственным образом. Это одновременно и способ поведения, и выстраивания разных способов самооценки, когда студент имеет возможность вернуться к промежуточным этапам сложной работы в сети, одновременно рассматривая сразу нескольких вариантов того или иного учебного объекта. При этом важен принцип дифференцированного подхода с учетом обучаемости студентов и их интересов через связь с другими предметами языкового цикла.

Итак, систематизируем некоторые наиболее существенные аргументы, обуславливающие

целесообразность и объективную необходимость использования гипертекстовой культуры сети в обучении иностранным языкам. Контакты с иной культурой формируют адекватное поведение в условиях коммуникации через средо-ориентированное обучение [1].

Все приведённые выше аргументы определяют важность выбора гипертекстового пространства как ведущего звена в обучении иностранным языкам, способствующего стимулированию эффективного решения стоящих перед студентами и преподавателями задач лингводидактики, которые связаны как с углублением процесса профессиональной подготовки иностранных студентов, так и преподавателей в системе высшего образования. Для методики нового времени характерно углубленное исследование сетевой текстовой коммуникации и речевого общения как формы взаимодействия людей посредством языка, а также педагогического взаимодействия через коммуникативную направленность взаимосвязанного обучения на основе методов моделирования при выделении в качестве целевой доминанты чтения гипертекстов и письменного общения на основе сетевых текстов.

Преподаватель формирует у студентов представление о языке как отражении социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. Процесс обучения идёт от фактов языка к фактам культуры на основе лексики, фоновых знаний, которые присущие носителям языка и отсутствующие, либо иначе трактуемые в иноязычной культуре средств общения, которые отражают особенности национальной ментальности носителей языка, тактик речевого поведения и культурных традиций в различных ситуациях общения. Эта информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Так называемые, стратегии глубокого

обучения иностранному языку ориентированы на интеграцию информации из разных источников гипертекстовой сети.

В условиях обновления языкового образования, когда возрастает внимание к проблемам гипертекстовых форм диалога и коммуникации, обучение иностранным языкам и русскому языку как полноценному средству общения иностранных студентов становится обязательным компонентом учебного процесса, его целью и средством.

Происходит формирование гипертекстовой компетенции на основе интеграции обучения иностранным языкам и сетевой коммуникации, обеспечивающей постижение систем обучения и иных культур в процессе самостоятельного анализа иноязычного сегмента гипертекстовой сети, во всём многообразии обучающего и интерактивного пространства. Что, в свою очередь, значительно расширяет культурологический, лингвистический и коммуникативный опыт студентов, формирует их способность ориентироваться в русскоязычных сетевых пространствах универсального характера, а также позволяет изменить отношение студентов к учебному процессу, организовать самостоятельную учебную деятельность студентов и заинтересовать их в оптимизации своего образования, в повышении уровня владения иностранным языком, заставляет студентов мыслить по-новому, когда студент, находясь в сети, ощущает себя в виртуальной университетской аудитории. Перспективными направлениями в дальнейшем изучении проблемы может быть более углубленное изучение влияния методики обучения иностранному языку с использованием новых технологий на процесс взаимопонимания и взаимодействия с носителями разных культур в гипертекстовом пространстве сети, а также овладения иностранным языком в интересах профессии.

Литература:

1. Болдова Т.А., Трегубова Л.В. Вместе с русским!: методические рекомендации для преподавателей / Т.А. Болдова, Л.В. Трегубова. - Москва: Типография МПГУ, 2018. - 80 с.
2. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука / П.Я. Гальперин // Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. - Воронеж, 1998.
3. Anderson J.R., Kognitive Psychologie, Heidelberg, Spektrum, 1989.

4. Glasersfeld E., Radical Constructivism: A Way on the Organization of Experience, Palmer Press, London, 1996.
5. Landow P., Hypertext 3.0. Critical Theory and New Media in an Era of Globalization, Hopkins University Press. 2006, p. 35.
6. Legutke M., Redesigning the Language Classroom, Christ / Legutke (Hrsg.), 1998, S. 1.
7. Rösler D., Autonomes Lernen? Neue Medien und «altes» Fremdsprachenlernen, InfoDaF 25, 1, 1998, S. 3-20.

8. Wolff, Dieter. Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik / D. Wolff // Die neueren Sprachen 94, 5, 1994. S. 407-429.

Сведения об авторах:

Болдова Татьяна Анатольевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры РКИ, Московский педагогический государственный университет (МПГУ), e-mail: bos1173@mail.ru

Трегубова Людмила Васильевна (г. Москва, Россия) кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания русского языка, Институт филологии МПГУ, e-mail: dsomet@mail.ru

Data about the authors:

T. Boldova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, professor of faculty Russian as foreign, Faculty of Russian Moscow Pedagogical State University (MPSU), e-mail: bos1173@mail.ru

L. Tregubova (Moscow, Russia), Candidate of Philological Sciences, senior lecturer of faculty of a procedure of teaching of Russian College of philology, Moscow Pedagogical State University (MPSU), e-mail: dsomet@mail.ru

Статья поступила в редакцию 07.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА-МЕДИКА

В.В. Неволлина, И.Д. Белоновская, Г.В. Савицкий, Л.И. Паина

Аннотация. В статье рассматривается концепция педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента в медицинском образовании. Научная проблема исследования заключается: в теоретическом плане – в концептуальном обосновании педагогического сопровождения исследуемого феномена; в практическом – в разработке программно-методических и инструментально-технологических средств ее реализации. Доказан методологический статус и роль интегративного, контекстного и проектного подходов. Результат получен также на основе анализа педагогических исследований в сфере высшего образования и подтвержден созданием структурно-содержательной модели педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента и реализацией ее в 8 вузах России и за рубежом. Результативность работы характеризует личностный, профессиональный и социальный эффекты педагогического сопровождения профессионального саморазвития. Авторская концепция подтверждена качественной динамикой результатов экспериментальной работы. Научные результаты открывают новое направление профессиональной педагогики – педагогическое сопровождение профессионального саморазвития обучающихся. Наше исследование позволяет решить социально значимую проблему педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента современного медицинского вуза посредством проецирования полученного опыта профессионального саморазвития студента на будущую медицинскую деятельность.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие, студент медицинского вуза, медицинское образование, стратегии саморазвития, педагогическое сопровождение.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A MODERN MEDICAL STUDENT

V. Nevolina, I. Belonovskaya, G. Savitsky, L. Payina

Abstract. The article discusses the concept of pedagogical support for professional student self-development in medical education. The scientific problem of research is: in theoretical terms – in the conceptual justification of the pedagogical support of the studied phenomenon; in practical – in the development of program-methodological and instrumental-technological means of its implementation. The methodological status and the role of integrative, contextual and design approaches are proved. The result was also obtained on the basis of the analysis of pedagogical research in the field of higher education and was confirmed by the creation of a structurally-meaningful model of pedagogical support for professional student self-development and its implementation in 8 universities in Russia and abroad. The effectiveness of the work characterizes the personal, professional and social effects of the pedagogical support of professional self-development. The author's concept is confirmed by the qualitative dynamics of the results of experimental work. Scientific results open up a new direction in professional pedagogy – pedagogical support for professional self-development of students. Our study allows us to solve the socially significant problem of pedagogical support of professional self-development of a student of a modern medical university by projecting the acquired experience of professional self-development of a student on future medical activities.

Keywords: professional self-development, student of a medical university, medical education, self-development strategies, pedagogical support.

Актуальность исследования определяют мировые тенденции востребованности профессионального роста врача, гуманизации медицинского образования и наукоемкой медицины. Исследования, проведенные ведущими международными организациями – Всемирной организацией здравоохранения, Всемирной федерацией медицинского образования, ЮНЕСКО, научно-образовательными медицинскими кластерами

Минздрава России, демонстрируют педагогические возможности медицинского вуза в проектировании студентом успешного профессионального будущего. Степень разработанности проблемы характеризуется изучением феномена саморазвития в различных аспектах [1;5;6]. Профессиональную специфику нашего исследования определили современные работы в русле медицинского образования [2]. Педагогическое сопровождение рассматривается

как необходимый и востребованный процесс в общем и профессиональном образовании. Выявлено противоречие между потребностями современного общества в медицинских работниках, готовых к профессиональному росту на основе гуманистических идеалов медицинской деятельности и отсутствием научно обоснованных концептуальных положений, актуализирующих педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента.

Методологической основой исследования стала совокупность интегративного, контекстного и проектного подходов. Теоретическая основа исследования определена на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях. Нормативной базой выступают документы в сфере социальной политики, образования, развития здравоохранения, образовательные и профессиональные стандарты. Источниковую базу составили: международные этические кодексы, программные документы и статистические данные развития медицинских вузов и научно-образовательных медицинских кластеров.

Основным научным результатом нашего исследования является концепция педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента медицинского вуза, включающая ведущие идеи: приоритетность роли педагогического сопровождения на основе интеграции потенциалов субъектов и среды медицинского образования; необходимость обогащения содержания образования контекстами медицинского этоса; обусловленность проектирования стратегий профессионального саморазвития студента вариативными технологиями и средствами педагогического сопровождения.

В ходе исследования проведен междисциплинарный анализ эволюции различных аспектов медицинского образования с античности до нашего времени, а также современных тенденций профессиональной педагогики. Выявлены структурные компоненты профессионального саморазвития – мотивационно-ценностный, информационно-гностический, деятельностный, рефлексивно-регулятивный. Определены мировоззренческие ориентиры профессионального саморазвития современного студента: аксиологические доминанты, морально-нравственные контексты медицинского этоса, идеалы успешного врача, ресурсы и риски профессионального

саморазвития будущего медика.

Доказаны методологический статус и роль интегративного, контекстного и проектного подходов. Результат получен также на основе анализа педагогических исследований в сфере высшего образования и подтвержден созданием модели педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента и реализацией ее в 8 вузах России и за рубежом [3]. Научным результатом разработки теоретических основ исследования являются гносеологические предпосылки концепции: выделены инварианты педагогического сопровождения и профессиональные вариативы в медицинском образовании. Результаты получены в эксперименте на основе факторного анализа на современном материале сопоставления анкетирования более 1500 студентов 11 направлений подготовки высшего и среднего образования. Результаты определили виды и содержание развивающих технологий, средств и сред педагогического сопровождения [4]. Корректность результатов подтвердил факторный анализ, поскольку базовые параметры профессионального саморазвития включали основные позиции определенных нами мировоззренческих ориентиров студента, такие как, мотивация к оказанию качественной медицинской помощи, формирующиеся компетенции врачебной деятельности, аксиологические доминанты здоровья.

Установлено содержание студентоцентрированного взаимодействия «студент – преподаватель – группа студентов». Считаем, что данные процессы являются инвариантными относительно профессии, а их содержание вариативно и определяется контекстами профессиональной деятельности. Данная концептуальная позиция была подтверждена в деятельности сетевой Форсайт-площадки и научно-методической лаборатории саморазвития.

Разработано понятие «педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза». Оно представляет собой студентоцентрированное взаимодействие студентов и преподавателей в образовательной среде медицинского вуза, включает мотивирование профессионального саморазвития, профессионально-нравственное информирование студента, проектирование, выбор, реализацию и оценку стратегий его профессионального саморазвития, определяет приоритеты морально-нравственных контекстов медицинского этоса и прогностических ориентиров в учебно-

воспитательном процессе, обеспечивает целенаправленность, непрерывность, перспективную социальную востребованность профессионального саморазвития студента медицинского вуза.

Синтез требований федеральных государственных общеобразовательных стандартов и профессионального стандарта обусловил индикаторы достижения компетенции профессионального саморазвития студента медицинского вуза: выбор в стратегии саморазвития нравственных доминант здоровья, стабильная учебная успешность, активность и самостоятельность в учебно-профессиональной деятельности.

Определены педагогические основы проектирования стратегий профессионального саморазвития студента медицинского вуза: классификация стратегий, инновационные направления в стратегиях профессионального саморазвития студента медицинского вуза, этапы проектирования стратегий профессионального саморазвития, факторы выбора позитивных стратегий, что подтвердило и конкретизировало гипотезу исследования. Результаты были получены на основе теоретического анализа и авторских экспериментальных данных. Так, в констатирующем эксперименте преобладали неопределенные стратегии профессионального саморазвития у более 61% студентов. После проведения формирующего эксперимента в экспериментальных группах стали преобладать обоснованные, целенаправленные стратегии у 73% студентов.

Новая трактовка понятия позволила раскрыть специфические закономерности данного процесса и принципы его реализации. Так, закономерность преобразования раскрывает сущность механизма, в котором происходит преобразование потенциалов медицинского вуза, его преподавателей и студентов на основе принципа студентоцентрированности (приоритетом процесса является субъектность студента в создании стратегии саморазвития) и принципа профессиональной направленности – технологии и средства педагогического сопровождения отражают тенденции «Медицина – 4П» – персонализацию, предикцию, превентивность и партисипативность в системе здравоохранения. Доказано содержание педагогического потенциала медицинского вуза как совокупности возможностей постоянного профессионально-личностного роста будущего врача и необходимых ресурсов, обеспечивающих успешное профессиональное саморазвитие студента.

Содержание потенциала обосновано анализом международного опыта подготовки врача во взаимосвязи со становлением медицинского этоса, подтвержден пятилетним мониторингом программ развития научно-образовательных медицинских кластеров вузов России, в том числе Оренбургского государственного медицинского университета, локальных нормативных актов: программно-методических материалов; анализом публикаций преподавателей и сайтов кафедр педагогики медицинских вузов.

Целостность концепции определило аналогичное проявление закономерности непрерывности для обоснования сквозных и дополнительных средств и средств педагогического сопровождения. В экспериментальной деятельности доказано, что учет данной закономерности снижает риски стагнации профессионального саморазвития у 39% студентов экспериментальной группы по результатам опросов. Результативность работы характеризует личностный, профессиональный и социальный эффекты педагогического сопровождения профессионального саморазвития и закономерности обусловленности и результативности. Авторская концепция подтверждена качественной динамикой результатов экспериментальной работы – выбором студентами в стратегиях профессионального саморазвития нравственных доминант здоровья, стабильной учебной успешности, активности и самостоятельности в учебно-профессиональной деятельности. Отмечена положительная динамика уровней сформированности компонентов профессионального саморазвития в экспериментальных группах. Так, доля высокого уровня информационно-гностического компонента выросла на 18%, деятельностного на 12%, мотивационно-ценностного на 7,9%.

Организована научно-методическая лаборатория саморазвития, ее деятельность реализуется также сайтом. Для создания единого пространства взаимодействия в научно-образовательных кластерах медицинских вузов России и зарубежья была организована виртуальная открытая сетевая экспериментальная Форсайт-площадка, которая представляет собой аккумуляцию цифровых ресурсов педагогического сопровождения, онлайн-общение сетевых участников. Реализована связь с социальной сетью в контакте на группу студентов и их мобильных устройств. Экспериментальное исследование проводилось в течение 8 лет, общее количество участников 1703 студента

медицинских вузов и 31 преподаватель; постоянное активное участие принимали 32 врача. Сетевыми участниками были вузы научно-образовательных медицинских кластеров: «Нижеволжский» (СамГМУ), «Сибирский» (ОмГМУ, КраснГМУ), «Уральский» (УрГМУ), «Южный» (ВолгГМУ), медицинский центр университета Лойолы (США); школа профессиональной терапии университета Иерусалима (Израиль), лаборатория субъектной самореализации и инновационных технологий (Самара), общеобразовательные школы и медицинские колледжи региона, организаторы и участники ежегодного Всероссийского конкурса исследовательских работ им. В.И. Вернадского.

Констатирующий эксперимент проводился по двум направлениям: определение сформированности компонентов профессионального саморазвития студентов медицинского вуза и анализ состояния педагогического сопровождения данного феномена в медицинских вузах. В результате констатирующего эксперимента выявлен недостаточно высокий уровень сформированности компонентов профессионального саморазвития студентов на основе факторного анализа. Недостаточно разработано целенаправленное, систематическое, научно-обоснованное педагогическое сопровождение исследуемого феномена. В ходе формирующего эксперимента в практике медицинских вузов апробирована авторская концепция. На формирующем этапе эксперимента выполнено проектирование стратегий профессионального саморазвития студентов с виртуальной поддержкой Форсайт-площадки, которая стала современным средством педагогического сопровождения, повышения педагогического потенциала медицинского вуза, его имиджа и научного престижа. Наша позиция

подтверждена мнением руководства вузов научно-образовательных медицинских кластеров, а также неподдельным интересом студенчества нашего вуза к мероприятиям Форсайт-площадки.

Позитивные результаты контрольного эксперимента подтверждены: повышением уровней сформированности компонентов профессионального саморазвития в экспериментальных группах на 17,2%, в контрольных – на 8,4%; факторным анализом – более весомые позиции выбирали студенты экспериментальных групп: целеустремленность (0,77), проектирование будущего (0,74), среда медицинского вуза (0,73), исследовательские способности (0,72); в стратегиях профессионального саморазвития выбор доминант, соответствующих традициям и инновациям: медицинского этоса (сочетание гуманности, ответственности, милосердия и медицинской этики) и наукоемкой медицины (оперативность действий, цифровизация, симуляционные и сетевые технологии, телемедицина, визуализация, глобальные интернет-ресурсы медицинской науки).

Результаты подтверждены также внешней оценкой достижений студентов, экспертизой проектов педагогического сопровождения на различных уровнях. Отмечен развивающий эффект в результате реализации региональных и международных проектов. Научные результаты открывают новое направление профессиональной педагогики – педагогическое сопровождение профессионального саморазвития обучающихся. Наше исследование позволяет решить социально значимую проблему педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента современного медицинского вуза посредством проецирования полученного опыта профессионального саморазвития студента на будущую медицинскую деятельность.

Литература:

1 Зеер Э.Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании [Электронный ресурс] / Э.Ф. Зеер, Е.В. Лебедева, М.В. Зиннатова // Образование и наука. – 2016. – № 7(136). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-osnovaniya-realizatsii-protsessnogo-i-proektnogo-podhdov-v-professionalnom-obrazovanii>

2 Лопанова Е.В. Организация студентоцентрированного обучения в медицинском вузе [Электронный ресурс] / Е.В. Лопанова, Е.Г. Галянская // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 8-4. – С.

751-754. – Режим доступа: <http://applied-research.ru/ru/article/view?id=7235>

3 Неволлина В.В. Классификация стратегий профессионального саморазвития студента в медицинском образовании [Электронный ресурс] / В.В. Неволлина, И.Д. Белоновская // Современное образование. – 2017. – № 3. – С. 18-27. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pp/article_23917.html

4 Неволлина В.В. Педагогический проект сетевой экспериментальной форсайт-площадки «Стратегии профессионального саморазвития студента в медицинском образовании» [Электронный ресурс] / В.В. Неволлина, И.Д. Белоновская // Педагогика и

просвещение. – 2017. – № 3. – С. 34-39. – Режим доступа: http://e-notabene.ru/pped/article_23883.html

5 Яковлев Е.В. Инновационные виды педагогического сопровождения [Электронный ресурс] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 8. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-vidy-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya>

6 Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность [Электронный ресурс] / Н.О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/soprovozhdenie-kak-pedagogicheskaya-deyatelnost>

Сведения об авторах:

Неволина Виктория Васильевна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет», e-mail: nevolina-v@yandex.ru

Белоновская Изabella Давидовна (г. Оренбург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет», e-mail: t251589@mail.ru

Савицкий Георгий Владимирович (г. Оренбург, Россия), кандидат исторических наук, заведующий кафедрой истории Отечества, доцент ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет».

Паина Людмила Ивановна (г. Оренбург, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории Отечества ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет», e-mail: li_pine@mail.ru

Data about the authors:

V. Nevolina (Orenburg, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Orenburg State Medical University", e-mail: nevolina-v@yandex.ru

I. Belonovskaya (Orenburg, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, professor, "Orenburg State University", e-mail: t251589@mail.ru

G. Savitsky (Orenburg, Russia), Candidate of Historical Sciences, Head of the Department of the History of the Fatherland, Associate Professor of the Federal State Budget Educational Establishment of Higher Education "Orenburg State Medical University".

L. Paina (Orenburg, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of the History of the Fatherland, Orenburg State Medical University, e-mail: li_pine@mail.ru

Статья поступила в редакцию 11.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ДИАГНОСТИКА КОНСТРУКТОРСКОЙ ГРАМОТНОСТИ БУДУЩИХ АРХИТЕКТОРОВ

И.А. Леонова

Аннотация. Статья посвящена исследованиям вопроса диагностики процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов. Актуальность темы обусловлена требованиями общества к современной системе высшего архитектурного образования, к самому архитектору и соответствующим уровням развития искусства и науки, а также практике современного строительства. В статье показана необходимость в проведении диагностики процесса формирования конструкторской грамотности на всех его этапах формирования; освещаются методы диагностики формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов, примененные при исследовании данного процесса. Автором сформулирован ряд задач, поставленных для решения в процессе диагностики исследуемого процесса, а также предложен комплекс средств, примененный при диагностировании процесса формирования конструкторской грамотности. Доказано, что диагностика процесса формирования конструкторской грамотности позволяет не только проследить динамику процесса формирования конструкторской грамотности на всех его этапах, но и дает возможность выявить его проблемные моменты, вовремя подкорректировать в соответствии с полученными результатами исследования сам учебный процесс.

Ключевые слова: конструкторская грамотность, диагностика, эвристические средства, диалогическое взаимодействие, педагогическое наблюдение, тестирование, самостоятельная работа.

DIAGNOSTICS OF CONSTRUCTION'S COMPETENCE FROM ARCHITECTURE'S STUDENTS

I. Leonova

Abstract. This article discusses research of diagnostics methods of construction's competence formation of future architects. This question is important due to the requirements society imposed on higher architectural education, on the architects themselves, and on the development of art, science and modern construction methods. The article reveals the need to conduct diagnostics of construction's competence formation in all stages and discusses the diagnostics methods of construction's competence formation of future architects used in the study of this process. The author proposes a number of tasks to solve and a set of tools to research the construction's competence formation process. The article proves that diagnostics of the construction's competence formation process makes it possible to trace the dynamics of the construction's competence formation in all stages, identify its problematic points and, in accordance with the results of the study, helps to correct the educational process in time.

Keywords: construction's competence, diagnostics, heuristic tools, dialogic interaction, pedagogical supervision, testing, independent work.

Введение. Специфика профессии «архитектор» заключается в том, что она является не только творческой, преобразующей среду жизнедеятельности человека, но и профессией, отвечающей за здоровье и безопасность этой среды [15].

Современная система высшего архитектурного образования построена таким образом, чтобы соответствовать требованиям общества, выдвигаемым архитектору и соответствующим уровням развития искусства и науки, а также практике современного строительства. Успешность архитектора в будущей профессиональной деятельности во многом зависит от его знаний фундаментальных и прикладных дисциплин, связанных с

архитектурно-строительной деятельностью и, в частности, с его конструкторской грамотностью.

Обзор состояния проблемы. Интеллектуальный потенциал, формирующийся в процессе усвоения фундаментальных и прикладных знаний, закладываемых в течение всего процесса обучения будущего архитектора, становится основой, базисом его дальнейшего самостоятельного функционирования. Профессиональный архитектор это разносторонний специалист, и задача преподавателя - в процессе обучения привить будущему архитектору стремление совершенствоваться в своей профессии, сформировать у него желание разбираться не только в узкоспециализированных вопросах, но и

быть компетентным в таких отраслях, как инженерия, социология, экология и т.д. Одним из качеств, которые особо отмечают в профессии «архитектор» работодатели в настоящее время – это владение конструкторской грамотностью. От способности будущих архитекторов решать конструкторские задачи напрямую зависит успешность их деятельности и эффективность осуществляемых ими проектов [12].

Конструкторская грамотность – осознанное владение системой конструкторских знаний, умений и навыков конструировать, позволяющих выбирать и создавать архитектурные образы и композиции на основе пространственного мышления, творчества и интуиции [12, с.28]. «Мыслить конструкциями...». Эти слова Ле Корбюзье очень точно отражают связь архитектуры как науки об искусстве с архитектурным конструированием в современных условиях. Творческие озарения и реальные находки в архитектурных образах почти всегда связаны с появлением новой конструктивной системы или конструкции [7, с.7].

С задачей формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов тесно связана разработка диагностирующих методик данного процесса на всех его этапах формирования. Таким образом, приобретает актуальность вопрос разработки диагностических средств для определения уровня сформированности конструкторской грамотности будущих архитекторов на всех его этапах. Отталкиваясь от данных проведенной диагностики, преподаватель выстраивает весь план последующего учебного образования, прогнозируя и планируя достижения будущих архитекторов в процессе обучения.

Методология. В процессе диагностики процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов преподаватель решает ряд следующих задач:

- обучение их умению работать с нормативно-справочной литературой, анализировать полученную информацию и, выделяя главное, ее систематизировать;
- получение опыта и навыков работы в коллективе;
- формирование своего взгляда и отношения к профессии «архитектор»;
- познакомить с общими требованиями в части конструкторских задач к подготовке, выполнению и оформлению учебных работ;
- научиться применять сформированную конструкторскую грамотность будущих

архитекторов в реальных проектах и на профессиональной практике.

С целью выполнения поставленных задач применяется комплекс таких эвристических средств, как диалог, наблюдение, анкетирование, тестирование и совокупность дисциплин, преподаваемых будущим архитекторам в этот период обучения, а также самостоятельная работа и подготовка к научным конференциям [13].

Диалог (греч. dialogos – беседа) - информативное и экзистенциальное взаимодействие между коммуницирующими сторонами, посредством которого происходит понимание [17]. Это средство - наиболее интенсивное и эффективное для творческой самореализации учащихся, психолого-педагогические основы которого определены в работах П.Ф. Каптерева [6], Ю.К. Кулюткина [10], М.И. Махмутова [14], В.И. Андреева [1] и др. По словам С.Н. Батраковой, «в диалоге... через педагога учащиеся проникают в способ их мышления и чувствования, расширяют свой диапазон видения изучаемых явлений и тем самым обретают целостность воззрения и жизнеспособности» [2, с.81]. Она же утверждает, что «диалогизм характеризует саму духовную жизнь человека» [2, с.82].

Весь процесс обучения связан с диалогом «студент-преподаватель». С ним же связаны количественные и качественные изменения в образовательной деятельности будущего архитектора. Поэтому необходима организация, дидактическая разработка диалогического взаимодействия «студент-преподаватель», где диалог, помимо средства передачи информации, становится средством ее самостоятельного добывания. Диалог позволяет будущему архитектору усилить свои познавательные и творческие возможности. Эффективность в приобретении новых знаний зависит от умения будущего архитектора вести диалог не только с сокурсниками, но и с преподавателями, умения «задавать вопрос» по изучаемым темам [9].

Наблюдение - это целенаправленное и систематическое изучение явления, предмета, процесса. Наблюдение как эвристическое средство может быть выборочным (поведение конкретного студента) или сплошным (поведение группы студентов во время занятия), в процессе которого осуществляется фиксация фактов, объективный педагогический анализ [11, с.32].

Результаты наблюдения позволяют преподавателю делать выводы о воспитании, развитии и самореализации будущего архитектора, определить проблемные моменты в

их образовании. По итогам наблюдения педагог планирует свою образовательную деятельность, акцентируя усилия на самых проблемных задачах. Примером ситуации, когда в результате наблюдения педагога было принято решение изменить традиционный ход образовательного процесса, может являться ситуация с проблемой неуспеваемости по выполнению индивидуального творческого задания. Было принято решение заменить творческое задание обучающихся, заключающееся в разработке готового планировочного решения задания, на задание, связанное с реальной жизнью нашего города: разработка проекта индивидуального жилого дома для многодетных семей. Такая постановка вопроса заинтересовала будущих архитекторов, дала толчок к новым творческим идеям и решило вопрос с хронической неуспеваемостью обучающихся. Учебное задание превратилось в серьезную работу, которая помогла почувствовать будущим архитекторам себя настоящими творцами [8].

Педагогическое наблюдение осуществляется на основе анкетирования будущих архитекторов, проводимого в разные периоды процесса обучения. Анкетирование - разновидность опроса, в котором ставятся и достигаются те же цели на основе анализа письменных ответов респондентов [5]. Разработка вопросника предполагает определение характера информации, которую необходимо получить; формулирование приблизительного ряда вопросов, которые должны быть заданы; составление первого плана вопросника и его предварительная проверка путем пробного исследования; исправление вопросника и окончательное его редактирование [18].

Анкетирование может быть сплошным или выборочным в зависимости от количества респондентов; личным или заочным в зависимости от способа общения исследователя с опрашиваемым. Анкетирование дает возможность наблюдать динамику качества процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов, анализировать ход исследовательского процесса, корректировать его результаты и условия функционирования [3].

В анкетах, примененных при исследовании процесса формирования конструкторской грамотности, предлагалось будущим архитекторам оценить свои личностные качества по шкале от 1 до 5. Эти анкеты заполнялись ими в конце каждого этапа формирования. Аналогичные анкеты заполнялись

преподавателями, которые также по бальной системе оценивали личностный рост будущих архитекторов. Анализ данных заполненных анкет показал, как в течение всего образовательного процесса менялся взгляд будущих архитекторов на свою будущую профессию, как они постепенно приходили к осознанию необходимости владения конструкторской грамотностью.

Тестирование – научный метод, позволяющий выявить уровень знаний, умений и навыков, способностей и других качеств личности, а также соответствие определенным нормам путем анализа способов выполнения испытуемым ряда специальных заданий [16]. В исследовании процесса формирования конструкторской грамотности тесты были подобраны по нарастанию трудности и отображали изучаемый и контролируемый материал. Примерные темы тестов, используемых при исследовании:

- Общие принципы конструирования при проектировании зданий и сооружений.
- Конструкции и узлы их соединения в каменном несущем остова.
- Конструкции и узлы их соединения в деревянном несущем остова.
- Конструкции и узлы соединения несущего остова из крупных бетонных блоков и т.д.

Результаты тестов дали возможность ранжировать будущих архитекторов по уровням подготовленности: чем меньше пробелов в ответах студента на тестовые задания, тем лучше структура его знаний; чем выше его тестовый балл, тем выше качество его подготовленности. Тестирование помогает отказаться от ориентации на среднего обучаемого и ввести элементы индивидуализации в учебный процесс. [4].

На диагностирующем этапе формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов особую роль играют дисциплины, способствующие появлению у будущего архитектора знаний, необходимых для профессиональной работы. Это такие дисциплины, как «Архитектурная физика», «Архитектурно – строительное черчение» и «Объемно – пространственная композиция» и др. Основная роль в профессиональном обучении будущих архитекторов отводится «Архитектурному проектированию» и «Конструкциям гражданских и промышленных зданий».

Целью освоения дисциплины «Архитектурное проектирование» являются

теоретическое и практическое освоение основ формирования объемно-планировочной структуры здания с учетом всего комплекса градостроительных, функционально – технологических, социальных, санитарно-гигиенических и художественно-эстетических факторов.

Целью освоения дисциплины «Конструкции гражданских и промышленных зданий» является научить будущих архитекторов соединять воедино архитектурно-планировочные и конструктивные решения, реализуя их современными материально-техническими средствами, обеспечивая тем самым устойчивость, прочность, долговечность и пожарную безопасность архитектурному сооружению.

Средствами контроля диагностики конструкторской грамотности будущих архитекторов являются расчетно – графические и курсовые работы, зачёты и экзамены. Выполняя расчетно – графические и курсовые работы, будущие архитекторы непосредственно имеют дело с конструктивными вопросами, решаемыми в процессе реального проектирования. Происходит глубокое осмысливание изучаемого материала: образование понятий, установление причин и следствий, раскрытие сущности изучаемых предметов и явлений, всесторонний анализ и синтез учебного материала. Используются все мыслительные операции:

сравнение, сопоставление, выделение главного, отделение главного от второстепенного, обобщение, индукция, дедукция и т.п.

Заключение. Таким образом, диагностика конструкторской грамотности будущих архитекторов – обязательный и необходимый элемент процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов. Можно утверждать, что диагностика процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов – это процесс распознавания различных образовательно - педагогических явлений и определения их состояния в определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров [19]. От правильного выбора методики, грамотно сформулированных заданий и адекватной системы оценки зависят итоговые результаты диагностики. Диагностика, примененная в исследовании процесса формирования конструкторской грамотности и проведенная с использованием вышеперечисленных средств, подтвердила свою жизнеспособность. Она позволила не только проследить динамику данного процесса, но и дала возможность выявить проблемные его моменты, вовремя подкорректировать в соответствии с полученными результатами исследования сам учебный процесс.

Литература:

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с.
2. Батракова С. Педагогическое общение как диалог в культуре / С. Батракова // Высшее образование в России. – 2002. - № 4. - С. 77-84.
3. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г.Х. Валеев. - Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2002. – 134 с.
4. Ефремова Н.Ф. Тестовый контроль в образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. - М.: Университетская книга; Логос, 2007. - 386 с.
5. Загвязинский В.И., Атаханов Р. 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.
6. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс: избр. пед. сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 163-231.
7. Колейчук В.Ф. Новейшие конструктивные системы в формировании архитектурной среды: учебное пособие / В.Ф. Колейчук; вступ. ст. А.Ф. Ефимов. – М: БуксМАрт, 2016. – 127 с.
8. Король А.Д. Диалог в реформируемом отечественном образовании: от целей к содержанию [Электронный ресурс] / А.Д. Король // Вестник Института образования человека. – 2011 – № 2. - Режим доступа: <http://eidos-institute.ru/journal/2011/205>
9. Краснорядцева О.М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую / О.М. Краснорядцева. – Караганда: Изд. КарГУ, 1994. – 71 с.
10. Куллоткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю.Н. Куллоткин. - СПб.: СпецЛит, 2001. - 74 с.
11. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: уч.-метод. пос. / Ю.З. Кушнер. – Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. – 66 с.
12. Леонова И.А. Формирование конструкторской грамотности будущих архитекторов в вузе: дис. ... канд.

пед. наук / И.А. Леонова. – Волгоград, 2013. – 228 с.

13. Леонова И.А. Модель процесса формирования конструкторской грамотности будущих архитекторов в вузе / И.А. Леонова // Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии / Материалы III междунар. заоч. науч.-практ. конф., 18 июля 2012 г. - М.: Изд. Международный центр науки и образования, 2013. – Часть II. - С. 116-120.

14. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. - С. 246-258.

15. Метленков Н.Ф. Пути совершенствования архитектуры и архитектурного образования в современной России / Н.Ф. Метленков // Профессиональное образование. Столица. – 2013. - № 11. - С. 19-24.

16. Ожерельева Т.А. Развитие методов тестирования / Т.А. Ожерельева // Перспективы науки и образования. – 2013. - № 6. – С. 20-25.

17. Советский энциклопедический словарь; под ред. А.М. Прохорова. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

18. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

19. Шаршакова Л.Б. Педагогическая диагностика образовательного процесса: методическое пособие для педагогов дополнительного образования / Л.Б. Шаршакова. - СПб.: ГБОУ ДОД Дворец детского (юношеского) творчества «У Вознесенского моста», 2013. - 52 с.

Сведения об авторе:

Леонова Ирина Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета архитектуры и дизайна, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Астраханский государственный университет», e-mail: irinaleonova@yandex.ru

Data about the author:

I. Leonova (Astrakhan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, dean of the architecture and design`s faculty, Federal State budgetary educational institution of higher education "Astrakhan state University», e-mail: irinaleonova@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ У БАКАЛАВРОВ ИТ-СФЕРЫ

Л.А. Семенова, Г.Ф. Хасанова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Инженерное образование: проблемы трансформации для индустрии 4.0 – Синергия-2019».

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена происходящей в настоящее время цифровой революцией в образовании, которая сопровождается повышением открытости доступа к знаниям, расширением движения за открытое образование и открытые образовательные ресурсы. Цель статьи заключается в разработке педагогических подходов к использованию открытых образовательных ресурсов в высших учебных заведениях. Авторами предложена модель формирования готовности будущих бакалавров ИТ-сферы к использованию открытых образовательных ресурсов. Разработаны показатели сформированности готовности к использованию открытых образовательных ресурсов, включающие когнитивный, мотивационно-ценностный и технологический компоненты.

Статья адресована преподавателям и студентам высших учебных заведений, а также широкому кругу читателей, интересующихся вопросами внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную деятельность.

Ключевые слова: открытые образовательные ресурсы, подготовка бакалавров ИТ-сферы, готовность к использованию открытых образовательных ресурсов, модель формирования готовности к использованию открытых образовательных ресурсов.

MODEL OF THE FORMATION OF IT-SECTOR BACHELORS' READINESS FOR USING OPEN EDUCATIONAL RESOURCES

L. Semenova, G. Hasanova

Abstract. The paper presents the research inspired by the ongoing digital revolution in education, which increases openness of access to knowledge and expands the movement for open education and open educational resources. Its aim is to develop pedagogical approaches to the use of open educational resources in higher educational institutions. The authors propose a model for the formation of the readiness of future IT sector bachelors to use open educational resources. Indicators of the formation of readiness for the use of open educational resources, including cognitive, motivational-value and technological components, have been developed.

The article addresses to the faculty and students of universities, as well as to a wide range of readers interested in the introduction of information and communication technologies in education.

Keywords: open educational resources, training bachelors in the IT field, readiness for using open educational resources, model for creating readiness for using open educational resources.

Быстрое распространение массовых открытых онлайн-курсов и других форм дистанционного образования ставит перед вузами задачу более активного внедрения информационно-коммуникационных технологий, онлайн- и смешанных форматов обучения, а также интеграции дидактических и информационных технологий в процессе обучения.

В настоящее время к числу ключевых инноваций в области информационно-коммуникационных технологий наряду с такими технологиями, как интернет вещей, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, большие данные, этика

и защита конфиденциальности, относятся открытые образовательные ресурсы. Открытые образовательные ресурсы представляют собой «любые образовательные ресурсы (включая учебные планы и программы, материалы курсов, учебные пособия, видеоматериалы, мультимедийные приложения, подкасты и другие материалы, разработанные специально для преподавания и обучения), которые представлены в открытом доступе и могут быть использованы учителями и учащимися без уплаты каких-либо лицензионных сборов и комиссий. Открытые образовательные ресурсы представляют собой такой тип ресурса, для которого предусмотрена особая лицензия, позволяющая использовать

материалы и при необходимости адаптировать их, не запрашивая разрешения правообладателя» [1].

В исследовании, проведенном в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, на основе существующих в науке теоретических подходов к педагогическому моделированию (О.Ю. Афанасьева, Д.И. Гуляев, Д.М. Гвишиани, Н.Д. Иванов, О.К. Крокинская, В.А. Корнилова, А.В. Петров, Т.В. Светенко) была разработана и апробирована модель формирования готовности будущих бакалавров ИТ-сферы к использованию открытых образовательных ресурсов.

Структура модели включает следующие блоки: «Социальный заказ», «Целевой блок», «Методологический блок», «Содержательно-процессуальный блок», «Оценочно-результативный блок».

Социальный заказ – потребность общества в высококвалифицированных бакалаврах ИТ-сферы.

В частности, в Концепции долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р) среди приоритетных направлений развития названо «повышение качества образования, медицинского обслуживания, социальной защиты населения, содействие развитию культуры и средств массовой информации на основе информационно-коммуникационных технологий, в том числе: расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения, в том числе дистанционного образования и медиаобразования» [2].

В статье 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» раскрывается структура «*информационно-образовательной среды*», обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся и включающей [3]:

- электронные информационные ресурсы;
 - электронные образовательные ресурсы;
 - совокупность информационных технологий;
 - совокупность:
 - телекоммуникационных технологий;
 - соответствующих технологических средств»
- [3].

Приказом Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ дается право образовательным организациям «осуществлять реализацию образовательных программ или их частей с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, организуя учебные занятия в виде онлайн-курсов» [4].

Данные вопросы рассматриваются также в Государственной программе Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)» [5], Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [6], Национальной программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [7].

Социальный заказ на подготовку высококвалифицированных бакалавров ИТ-сферы отражен во ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (уровень бакалавриата), профиль Автоматизированные системы обработки информации и управления [8], и ФГОС ВО по направлению подготовки 27.03.03 Системный анализ и управление (уровень бакалавриата), профиль Системный анализ и управление в химических технологиях [9].

Целью развития готовности к использованию открытых образовательных ресурсов является повышение эффективности подготовки бакалавров для ИТ-сферы посредством использования открытых образовательных ресурсов.

Задачи:

- Определение компетенций, формируемых на основе открытых образовательных ресурсов.
- Обучение студентов созданию, владению и управлению своим цифровым контентом.
- Формирование способности делать осознанный выбор относительно своей цифровой идентичности и цифровой вовлеченности.
- Разработка системы аутентичных заданий на основе использования открытых образовательных ресурсов.
- Формирование способности сообща создавать знания.
- Разработка критериев оценки эффективности использования открытых образовательных ресурсов в процессе подготовки.

Методологические подходы: конструктивистский, контекстный, сетевой (обучение как реализация закономерностей формирования связей в сетях), компетентностный.

В рамках *конструктивистского подхода* (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский) студенты активно конструируют новые идеи или концепции, опираясь на свои прошлые знания и опыт. Особое внимание уделяется тому, чтобы студенты брали на себя ответственность за собственное обучение посредством активного участия, при этом преподаватели выступают в роли «сторонних руководителей».

К конструктивистскому подходу, в частности, относят педагогику, основанную на проблемах или запросах. Студенты используют поисковые и исследовательские навыки для анализа проблем, самостоятельного поиска и апробации способов их решения.

Конструктивистский подход включает в себя совместное конструирование знаний («коллективный конструктивизм»), поощряя студентов взаимодействовать и делиться своими знаниями. Стимулируя создание сообществ и работу в распределенной сети, конструктивистский подход хорошо применим к контексту онлайн-обучения.

Конструктивизм связан с тем, как формируется знание. Основными сторонниками конструктивизма были Пиаже и Выготский. Пиаже исследовал, как дети проходят через несколько этапов развития с точки зрения конструирования знаний. Исследования Выготского были посвящены изучению роли социального конструирования знаний в этом процессе. Так, введенное Выготским понятие «зоны ближайшего развития» означает, что обучающиеся оптимально прогрессируют, если перед ними ставят задачи, которые находятся за пределами их текущей зоны способностей или развития. Слишком простые учебные задания приводят к снижению мотивации студентов. К потере интереса приводят и слишком трудные задания. Выготский предположил, что задачи в этой зоне ближайшего развития – это задачи, которые большинство обучающихся могут выполнить с небольшой помощью. Именно здесь роль преподавателя в онлайн среде становится жизненно важной.

Контекстный подход (А.А. Вербицкий) строится на деятельности, которая способствует обучению в аутентичном контексте, приближению обучаемого к профессиональной среде, не в ущерб теоретической подготовке.

Опыт обучения строится на преобразовании элементов учебной деятельности в элементы профессиональной деятельности за счет использования возможностей реальных контекстов. Обучение на основе аутентичных задач или проектов хорошо вписывается в контекстное обучение. Так, в формате онлайн-курса контекст может создаваться посредством участия студентов в распределенных учебных командах.

Многие современные студенты, даже обучающиеся по очной форме, совмещают учебу с работой могут интегрировать свои исследования в трудовую деятельность и использовать проектные онлайн-задания для решения реальных проблем на рабочем месте.

Сетевой подход (коннективизм) (Д. Кормиер, Дж. Сименс, С. Даунс) использует преимущества технологий социальных сетей, чтобы сосредоточиться на обучении как связанном занятии. В основе коннективизма, лежат ценности справедливости, участия, социальных связей и открытости. Коннективистские подходы были реализованы в массовых открытых онлайн-курсах (сМООС), которые строились на открытых беседах и сотрудничестве с коллегами по тем видам педагогических подходов, которые актуальны для онлайн-сетевых мира. Коннективизм поощряет участие и помогает обучающимся развивать связи, которые могут продолжаться и после окончания курса.

Коннективизм является «теорией обучения для цифрового века» [10]. Эта теория учитывает наличие большого количества информации в Интернете, которой можно мгновенно поделиться по всему миру с ростом социальных сетей. Коннективизм опирается на признание теории хаоса, «всего, что связано со всем остальным». Он также основан на сетевых принципах, теориях сложности и самоорганизации и на понятии, что «связи, которые позволяют нам учиться большему, важнее, чем наше текущее состояние знаний» [11].

Характеристиками коннективистских концепций образования являются: реализация закономерностей формирования связей в сетях; построение процесса обучения как процесса моделирования и демонстрации; создание иммерсивной учебной среды.

Различие между сетевой и групповой структурами управления обучением заключается в том, что в сети нет единого центра, где происходит центральное обсуждение, а разные участники обсуждают разные темы на разных площадках (в блогах, соцсетях и т.д.) по своему

выбору, тогда как при групповой структуре обучение проходит по единому сценарию и управляется из единого центра.

Компетентностный подход (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Н.В. Кузьмина, Дж. Равен, В.В. Сериков, В.Д. Шадриков, А.В. Хуторской) позволяет представить учебный процесс не как накопление знаний, а как совокупность компетенций, которые формируются и проявляются в деятельности.

Принципы: гуманизации; обучения в открытой, интерактивной, иммерсивной среде; профнаправленности; учета потребностей студентов; самореализации через индивидуальные образовательные траектории; диалогичности и многоканальной обратной связи; сотрудничества.

Содержание:

– факультативный курс «Открытые образовательные ресурсы для обучения в цифровой среде», включающий следующие темы: «Введение в цифровую грамотность», «Ресурсы открытого доступа в Интернете», «Цифровые инструменты управления цитированием», «Формирование библиотеки с помощью цифрового инструмента управления цитированием», «Оформление ссылок с помощью цифрового инструмента управления цитированием», «Обучение в эпоху цифровых технологий», «Академические навыки для высшего образования», «Создание интеллектуальной карты «Академические и учебные навыки для высшего образования», «Цифровое гражданство», «Цифровые права и обязанности», «Цифровая идентичность в онлайн-обучении», «Цифровая среда», «Социальные проблемы и интернет», «Определение открытых образовательных ресурсов», «Лицензии Creative Commons», «Использование лицензий Creative Commons», «Аспекты открытости», «Введение в медиаграмотность»;

– варианты аутентичных квазипрофессиональных заданий, отражающих реальные жизненные задачи;

– варианты «многоразовых» заданий, результаты выполнения которых могут быть практически полезны и использованы другими;

– варианты заданий, выполняемых в совместной деятельности;

– методические указания по выполнению творческих работ с использованием программных средств;

– тестовые задания для различных видов контроля.

Формы: смешанное обучение; онлайн-обучение; «перевернутый» класс; самостоятельная работа по выполнению индивидуальных творческих веб-проектов и коллективных веб-проектов; электронные портфолио; онлайн-консультации; Интернет-форумы; чаты.

Смешанное обучение представляет собой сочетание очных занятий и цифровых инструментов и ресурсов, которые могут использоваться как во время очных занятий, так и во внеаудиторной работе. Цели смешанного обучения могут включать создание условий для работы студентов в собственном темпе, стимулирование интереса обучающихся, развитие навыков информационной грамотности и т.д.

Онлайн-обучение позволяет студентам осваивать материалы курсов или модулей через Интернет без посещения очных занятий. Онлайн-обучение основывается на двух подходах. Один берет свое начало от дистанционного обучения – обучения, реализуемого самостоятельно, в любое время и в любом месте на основе использования пакетов специально разработанного учебного контента. Второй подход представляет собой традиционную аудиторную форму обучения, в рамках которой группа студентов изучает учебную программу, участники взаимодействуют друг с другом в процессе занятий и реализации проектов. Соответственно, используемый в онлайн-обучении педагогический инструментарий может быть ориентирован на две модели: трансмиссионную модель, которая ориентируется на контент и характерна для дистанционного образования, и интерактивную модель, которая ориентируется на социальное взаимодействие и характерна для конструктивизма. В процессе освоения студентами факультативного курса «Открытые образовательные ресурсы для обучения в цифровой среде» использовалась вторая модель.

«Перевернутый» класс меняет традиционную последовательность преподавания и самостоятельной работы студентов с учебными ресурсами на противоположную. В перевернутом подходе студенты изучают ресурсы, раскрывающие новый материал перед изложением его преподавателем.

Самостоятельная работа по выполнению индивидуальных творческих веб-проектов представляет собой исследование, в ходе которого студенты углубляют понимание дисциплины, развивают свои знания и способности решать проблемы. Студенты самостоятельно выбирают методологию

исследования и цифровые инструменты, которые позволят им достичь результата.

Самостоятельная работа по выполнению коллективных веб-проектов предполагает работу студентов в группе в течение определенного времени для коллективного овладения новыми знаниями и проведения исследований. Как и в формате «перевернутого» класса, студенты осуществляют коллективную деятельность перед очными занятиями по соответствующим темам. В начале очного занятия проверяются знания как отдельных студентов, так и команд.

Согласно модели сообщества исследователей, предложенной Гаррисоном, Андерсоном и Арчером, коллективная исследовательская деятельность предполагает три основных типа присутствия: социальное присутствие, когнитивное присутствие и обучающее присутствие [12]. Социальное присутствие основано на способности людей «проецировать» себя в сообщество, т.е. помещать и выражать себя во внешних объектах. Когнитивное присутствие - это степень, в которой участники могут «конструировать смысл» вместе. Она меняется по мере изменения технологий совместной работы и коммуникаций. Педагогическое присутствие – это способность преподавателей содействовать интерактивности, достижению членами сообщества таких свойств и типов знаний, которые выходят за рамки того, что индивид может производить самостоятельно.

Электронные портфолио – это коллекция электронных продуктов деятельности обучающихся, хранящихся, как правило, в Интернете. Входящие в портфолио работы могут включать тексты, электронные файлы, изображения, мультимедиа, записи в блогах и гиперссылки.

Для реализации многоканальной обратной связи со студентами используются *онлайн-консультации, Интернет-форумы, чаты*. Важно формирование у студентов норм индивидуального и коллективного общения в онлайн-среде и демонстрация им образцов соответствующего поведения, смоделированного в этих условиях.

Методы: проблемного обучения; решения квазипрофессиональных задач; индивидуальных творческих веб-проектов; коллективных веб-проектов; сетевого взаимодействия; веб-портфолио; интеллект-карт; видеоскрайбинга; самоконтроля и самоорганизации учебной деятельности.

Осуществлялась переориентация образовательного процесса от ресурсов для передачи контента к ресурсам для активного

обучения; от контента для усвоения к инструментам для самостоятельного проектирования; от документов, текстов и видео к шаблонам, вспомогательным технологиям и облачным приложениям.

Средства: традиционные и цифровые образовательные ресурсы; образовательные интернет-порталы; программные средства для интерактивного веб-портфолио; программные средства для видеоскрайбинга; программные средства для интеллект-карт; программные средства для управления цитированием; программные средства для инфографики; программные средства для анимации; виртуальные лаборатории; инструменты тестирования; инструменты Web 2.0; LMS Moodle; электронная почта; электронная доска объявлений; вики-технологии.

В качестве оснований выбора технологии выделяются следующие факторы [13]:

- предполагаемые результаты обучения. Технология должна служить педагогическим результатам, а не определять их;

- положение студентов (местоположение, доступ к интернету, количество студентов в группе и т.д.);

- технические требования к содержанию курса (например, включение больших графических файлов, инструментов для совместной работы, функции чата в реальном времени, доступ для внешнего гостя, обмен файлами, обсуждения и т.д.);

- широта и глубина предыдущего опыта в Интернете. Рекомендуются начинать постепенно, укреплять свой опыт и уверенность в себе. Вводить один компонент, использовать его соответствующим образом, оценивать его успех, а затем корректировать свое обучение в случае необходимости;

- требования или политика учреждения в отношении использования технологий;

- наличие централизованной системы управления обучением (LMS) или использование бесплатной открытой веб-технологии.

Компоненты готовности к использованию открытых образовательных ресурсов: когнитивный; мотивационно-ценностный; технологический.

Показатели *когнитивного* компонента:

- понимание перспектив применения открытых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности;

- знание основных алгоритмов поиска открытых образовательных ресурсов в сети;

– знание способов и механизмов получения нового знания путем критического анализа и творческой переработки открытых образовательных ресурсов;

– знание вопросов защиты авторских прав и лицензионных требований к использованию открытых образовательных ресурсов и программных продуктов.

Показатели *мотивационно-ценностного* компонента:

– интерес к использованию открытых образовательных ресурсов;

– понимание значимости использования открытых образовательных ресурсов в будущей профессиональной деятельности;

– стремление к достижению компетентности в области технологий работы с открытыми образовательными ресурсами;

– осознание ответственности за соблюдение этических и правовых норм в информационной среде.

Показатели *технологического* компонента:

– способность осуществлять информационный поиск открытых образовательных ресурсов;

– владение технологиями создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия и обмена открытыми образовательными ресурсами;

– навыки работы с программным обеспечением свободного доступа;

– владение технологиями сетевых взаимодействий в процессе решения задач.

В ходе педагогического эксперимента, проведенного со студентами бакалавриата по направлениям «Информатика и вычислительная техника» и «Системный анализ и управление» ФГБОУ ВО КНИТУ, были получены результаты, доказывающие эффективность предложенной модели.

Проведенное исследование показало, что раскрытие педагогического потенциала открытых образовательных ресурсов в образовательном процессе формирует у студентов положительное отношение и понимание перспектив использования открытых образовательных ресурсов в будущей профессиональной деятельности. Реализация разработанной модели способствовала овладению студентами метанавыками продолжения обучения за рамками образовательной среды университета. Это выразилось в активизации их учебной деятельности, оказав положительное влияние на повышение эффективности профессиональной подготовки.

Вместе с тем, важным педагогическим условием внедрения модели является овладение преподавателями компетенциями в области оценки открытых образовательных ресурсов, психометрики и педагогических коммуникаций с использованием веб-технологий, что требует учета при ее реализации.

Литература:

1. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО [Электронный ресурс] / Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2019. - Режим доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 № 1662-р).

3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Система ГАРАНТ. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3fOS1mKpw>

4. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 № 816 Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.

5. Государственная программа Российской Федерации «Информационное общество (2011 - 2020 годы)».

6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года.

7. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации».

8. ФГОС ВО по направлению подготовки 09.03.01 Информатика и вычислительная техника (уровень бакалавриата), профиль Автоматизированные системы обработки информации и управления.

9. ФГОС ВО по направлению подготовки 27.03.03 Системный анализ и управление (уровень бакалавриата), профиль Системный анализ и управление в химических технологиях.

10. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2, 3-10.

11. McGreal, R. (2014). Formalising informal learning: assessment and accreditation challenges within disaggregated systems. *Open praxis*, Vol. 6, No 2, pp. 125-133.

12. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (1999) Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. The Internet and Higher Education. Volume 2, Issues 2–3, Spring 1999, pp. 87-105.

13. Puentedura, R. (2017) Why prudence is (sometimes) not prudent: the trouble with too much Substitution [Blogpost]. Retrieved from, [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://hippasus.com/blog/>

Сведения об авторах:

Семенова Лидия Александровна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: semenovalesclid3@gmail.com

Хасанова Гульнара Фатыховна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: gkhasanova@mail.ru

Data about the authors:

L. Semenova (Kazan, Russia), Post-graduate student of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: semenovalesclid3@gmail.com

G. Khasanova (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Professor of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: gkhasanova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ДИЗАЙН ПРОГРАММЫ УЧЕБНОЙ ПРАКТИКИ С ИГРОВОЙ КОМПОНЕНТОЙ ДЛЯ МЕНЕДЖЕРОВ (БАКАЛАВРОВ)

О.М. Бобиенко, Е.В. Кравченко, А.Н. Грязнов

Аннотация. Игры как технологии формирования компетенций в высшей школе переживают новое рождение. Игры улучшают восприятие студентами процесса обучения, повышают их вовлеченность и удовлетворенность от учебы. Ориентация на студента, на его удовлетворенность учебной сегодня становится частью вузовской философии. В статье на основе эмпирических данных показаны основные компетенции и их составляющие, которые должны быть сформированы на учебной практике согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Менеджмент» с помощью игр. Деловые игры, предложенные в качестве инструментария, были специально разработаны игропрактиками, согласно техническому заданию университета. Авторы предложили возможные критерии оценки сформированности компетенций и/или их частей (умений и навыков). Подробно описан итерационный процесс планирования игровой части учебной практики.

Ключевые слова: игры, компетенции, алгоритм, итерация, вовлеченность.

DESIGN OF THE EDUCATIONAL PRACTICE PROGRAM WITH THE GAME COMPONENT FOR MANAGERS (BACHELORS)

O. Bobienko, E. Kravchenko, A. Gryaznov

Abstract. Games, as technologies of formation of competences in higher school, survive a new birth. Games improve students' perception of the learning process, increase their engagement and satisfaction from their studies. The focus on the student, on his satisfaction with the study today becomes part of the university philosophy. The article on the basis of empirical data shows the main competencies and their components, which should be formed in the training practice according to GEF VO in the direction of preparation "Management" by means of games. The business games proposed as tools were specifically designed by igropractors, according to the university's technical assignment. The authors proposed possible criteria for assessing the formation of competences and/or their parts (skills and skills). The iterative process of planning the game part of the training practice is described in detail.

Keywords: games, competences, algorithm, iteration, involvement.

Игры буквально ворвались в университеты в своем новейшем формате. Использование игр в учебном процессе не является новой практикой, особенно часто ими пользуются в аудиторных практических занятиях, имеющих целью закрепить навык. Преподаватели всех уровней образования все острее ощущают новое качество студентов, особенности восприятия ими информации, их нескрываемую скуку на лекциях и практиках. Возникает насущная необходимость выстраивать учебный процесс таким образом, чтобы студенты учились с удовольствием, а не мучились. Игровые технологии прошли пик «хайпа», и сегодня с их помощью создаются новые, полезные с точки зрения результативности и эффективности сервисы, программы и продукты в образовании. Игры улучшают восприятие студентами процесса обучения, повышают их вовлеченность и удовлетворенность от учебы. Ориентация на студента, на его удовлетворенность учебной сегодня становится частью вузовской философии.

Практика в игровой форме сможет повысить заинтересованность всех участников учебного процесса: студентов и преподавателей. Здесь следует учитывать, что большинство преподавателей, руководящие практикой – это поколение Y, а студенты являются представителями поколения Z. Они предпочитают делать только то, что им нравится, любят игры, прекрасно ориентируются в среде цифровых технологий. Если охарактеризовать преподавателей Y, то они зачастую амбициозны, выбирают работу для души, стремятся к материальному достатку, ждут быстрой карьеры от работы (теория поколений предложена американскими учеными У. Штрауссом и Н. Хоувом (1991г.)). Однако, не все преподаватели могут похвастаться психологической и игротехнической компетентностью. Не хватает знаний по созданию собственных игр и упражнений, решающих задачи обучения, нет умений и навыков организации игрового поля и коммуникаций в игре (атмосфера игра), слабая

рефлексия игры и слабая результативность игровых технологий. Игрофикация как способ решения задач в обучении и бизнесе пока используется только узким кругом специалистов [1]. Предлагаемая в данной статье игровая практика как сравнительно новый опыт рассчитана на серьезную работу как студентов, так и самих преподавателей. Речь идет о повышении профессиональной компетентности самого преподавателя. Движение в направлении эффективного образования, ориентированного на развитие общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов, вызывает значительное изменение репертуара педагога от преимущественно «транслятора знаний» к преобладанию позиций «тьютора», «консультанта», «фасилитатора», «игротехника», «организатора образовательной среды». Эти трансформации обеспечивают переход к новой педагогической парадигме преподавания, основанной на компетентностном подходе [8].

Говоря о природе компетенций, следует отметить, что она является деятельностной, а не знаниевой, поэтому, очевидно, что невозможно освоить ее в виде знания (информации), необходима система учебных действий, а это неизбежно влечёт за собой смену педагогических технологий [7]. Игры дают опыт, который может коррелировать с компетенциям или их частями, это деятельностный подход. Сочетание содержания образования с технологиями позволяет достигать высокое качество, доступность и эффективность образования в современных образовательных системах.

В ключе новой парадигмы мы предлагаем для студентов дневного отделения университета управления «ТИСБИ» часть учебной практики проводить в игровой форме, которая дополняет, но не заменяет традиционную форму прохождения практики. Методы проведения практики включают специальные деловые игры в аудиториях университета.

Мы уверены, что в этой модифицированной программе каждый найдет свой интерес и радость от более тесного общения посредством игр.

О силе игр написано немало, нами тоже открыты для себя их потрясающие возможности для решения самых разных проблем: снятия скуки, повышения интереса и вовлечения, объединения в команду, спонтанных выступлений и др.

Само понятие «дизайн» означает проектировать, чертить, задумывать. Идея спроектировать учебную практику студентов с

использованием игровой компоненты пришла после плодотворного обучения преподавателей на курсах игропрактики, где играми по экономике, коммуникациям, командной работе и презентации было охвачено все пространство, когда играли с таким увлечением и активной рефлексией, что в сознании многих преподавателей произошли инсайты, касающиеся организации работы со студентами.

Проведя в университете открытый для всех студентов марафон игр, нам стало понятно, как должны быть студенты заинтересованы и вовлечены в процесс обучения: также как в игру! Игры находят со стороны студентов огромный отклик. В процессе игры мы часто наблюдали напряженную мозговую активность студентов, состояние потока сознания и удовольствие от игры и её результатов. Пришло понимание, что обучение навыкам может строиться через игру! Игры показали принятие и готовность студентов к такому виду обучения. Интерактивность, использование всевозможных технологий Web 2.0 вносят современную лепту в игровую часть практики.

Программа учебной практики по получению первичных профессиональных умений и навыков студентов бакалавров в соответствии с ФГОС ВО 3+ направлена на понимание регламентации предпринимательской и профессиональной деятельности, на приобретение навыков публичных выступлений и опыта ведения переговоров, а также опыта планирования деятельности [3;5].

Учебная практика относится к вариативной части блока практики Б2 учебного плана подготовки бакалавров по направлению 38.03.02 «Менеджмент» [2] и является обязательным разделом основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по направлению 38.03.02 «Менеджмент» [4]. Общая трудоемкость учебной практики составляет 3 зачетные единицы, 108 часов. Продолжительность учебной практики составляет 2 недели в соответствии с графиком учебного процесса учебного плана. Игровая часть практики занимает не более 10% времени от общей продолжительности практики, не более 3-х дней.

Традиционно в вузах учебная практика проводится на различных предприятиях, где студентов знакомят с управлением предприятием, регламентирующими документами и другими вопросами общего менеджмента, которые дают краткое представление о предприятии. По окончании практики студенты защищают отчет по требуемой форме. Часто практика не вызывает

у студентов интереса и вовлечения, воспринимается как необходимая часть учебы в университете, часто пропускается по различным причинам. Неохотно заполняются дневники практики.

Методы и формы проведения практики могут быть различными, в том числе и по вкладу в формирование навыков. Преимущество и недостатки некоторых выявленных методов и форм проведения учебной практики представлены в таблице 1.

Таблица 1. – Преимущество и недостатки различных методов проведения практики

№	Наименование метода	Форма проведения	Достоинства и недостатки
1.	Самостоятельная работа с первичной документацией организации	Самостоятельное исследование под руководством руководителя практики	Тренирует память, внимательность, дает знания. Не обеспечивается радость от работы, низкая вовлеченность. Краткосрочность не позволяет закрепить умение
2.	Проблемный метод	Работа в группе	Получает возможность ознакомиться с производственной средой, культурой организации и методами решения проблем. Не обеспечивается удовлетворенность от общения, нет активного взаимодействия, отсутствует творческое мышление
3.	Игровой	Групповые игры	Помимо жестких навыков, тренируются мягкие навыки. Проходит в атмосфере всеобщего вовлечения, удовольствия и радости. Хорошая рефлексия студентов после игры

Выступив в качестве дизайнеров новой программы, нами составлен подробный план преобразования, сводящийся к поэтапному внедрению игровой компоненты, разработав, так называемый, алгоритм, позволяющий встроить игры в программу учебной практики.

Процесс подготовки такой практики носит итерационный характер, особенно в части подбора игр, формирующих заявленные навыки. Примерная схема такого процесса приведена на рисунке 1.

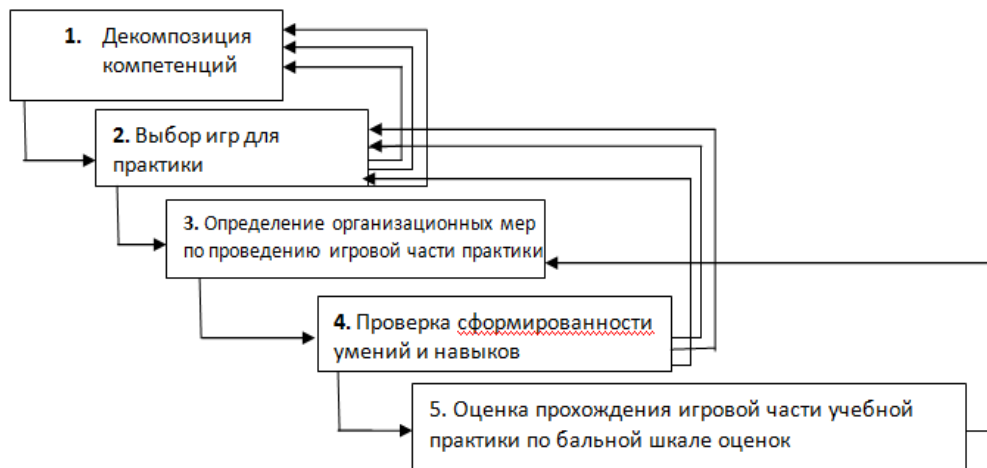


Рисунок 1. – Итерационный процесс планирования учебной практики

Анализ рисунка 1 показывает, что наибольшая итерация характерна для 2 и 4 этапов алгоритма, именно они занимают время и требуют особого внимания при разработке. В процессе выбора игр постоянно выполняются аналитические и регулятивные меры.

Регулирование может касаться как самой игры, так и фазы проведения или рефлексии игры, требующей изменения угла зрения для разработчиков. Сложность четвертого этапа процесса, на котором проводится оценка игрового

опыта, заключается в выборе системы и критериальной базы оценки.

Рассмотрим детально основные этапы такого алгоритма.

1 этап. Декомпозиция компетенций.

Для этого необходимо из перечня всех компетенций ФГОС в соответствии с матрицей основной профессиональной образовательной программы по направлению «Менеджмент» выбрать те, которые формируются в рамках учебной практики. Полученный перечень компетенций необходимо операционализировать (декомпозиция компетенций) на составляющие – знания, умения, навыки (ЗУНы). В некоторых случаях все компетенции на соответствующем виде практике сформировать не удаётся, поэтому этому предшествует изучение её части, как правило «знаниевой», на предшествующих дисциплинах учебного плана. Что же касается умений и навыков, то их формирование необходимо встроить в ту часть учебной практики, которую мы хотим провести в игровой форме.

Так, например, в соответствии с матрицей компетенций по основной образовательной программе направления «Менеджмент» университета [4] учебная практика направлена на получение первичных профессиональных умений и навыков и формирование следующих общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК) и их составляющих: ОПК-3 (У-3, Н-5); ОПК-4 (У-3, Н-3); ПК-1(Н-1) [6].

Например, ОПК-4 «Способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации» можно сформировать с помощью игровых технологий в части умения осуществлять

публичные выступления и вести переговоры (У-3, Н-3); ПК-1 «Владеет навыками использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения стратегических и оперативных управленческих задач, а также для организации групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, умение проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры» можно сформировать с помощью игровых технологий в части навыка кооперации, предприимчивости, лидерства и власти (Н-1).

Следующий шаг, это распределение перечня полученных компонентов компетенций по различным видам игр.

2 этап. Выбор игр для практики, обеспечивающих формирование заявленных компетенций.

Как проходила процедура формирования учебного пакета игр?

Для игропрактиков было составлено техническое задание на разработку игр, формирующих заявленные компетенции или их составляющие. Повторим, что отбор игр является итерационным процессом и требует неоднократного повторения, с последующей рефлексией игр. Проверка игр по критерию адекватности (способны ли они решить поставленные проблемы) является важной задачей игропрактики. Отбор игр происходил с учетом этого критерия. Для этого нами были проведены тренировочные игры в аудитории с преподавателями, которые сопровождались разбором игровых механик и получаемых результатов.

Результатом 2-х этапов работы стала таблица 2, показывающая вклад игр в формирование компетенций и возможные индикаторы оценки в терминах игры.

Таблица 2. – Формируемые компетенции и оценка результатов

	Название игры	Формируемая компетенция/её части	Возможные критерии оценки
1.	Продажа идеи	ОПК-4 (У-3): осуществлять публичные выступления и вести переговоры; ОПК-3 (Н-5): навыки планирования	Общий доход игрока/команды; поведение в игре
2.	Менеджмент (оперативное управление производством)	ОПК-3 (Н-5): навыки планирования мероприятий; ОПК-4 (У-3): анализ ситуаций, ведение переговоров	Общий доход игрока/команды; поведение в игре
3.	Переговорный треугольник	ОПК-4 (У-3): осуществлять публичные выступления и вести переговоры	Игровой результат; поведение в игре
4.	Технологическая гонка	ОПК-3 (Н-5): навыки планирования мероприятий, ПК-1(Н-1) кооперация, предприимчивость, навыки лидерства и власти	Доход или достигнутый уровень; поведение в игре

Из таблицы 2 видно, что для формирования необходимых компетенций в процессе игропрактики нами выбраны следующие игры, описание которых в кратком изложении представлено в таблице 3.

3 этап. Определение организационных мер по проведению игровой части практики.

На этом этапе необходимо четко прописать обязанности руководителя практики (преподавателя) и студента, участника игр.

1. Издаётся приказ о назначении руководителей практики от университета, в том числе преподавателей, ответственных за проведение игровых мероприятий (отдельно ответственного преподавателя за каждую игру). Отметим, что назначенный за игру преподаватель должен хорошо знать методику игры, иметь при себе электронное сопровождение игры (если предусмотрено), уметь организовать и провести игру в группе, обобщить и проанализировать результаты игры.

Таблица 3. – Характеристика игр

№	Название игры	Краткая характеристика игры	Комплектация игры
1.	Продажа идеи	В игру заложены две образовательные темы: – Презентация. – Продвижение инноваций. Разбор игры строится на двух вопросах: Для кого вы делали презентации? Почему вы вкладывали деньги именно в эти проекты? Первый вопрос позволяет вынести на обсуждение необходимость оценки ситуации, в которой происходит презентация (одной из стандартных ошибок игроков является то, что они строят презентацию в расчете на потребителя своего продукта, тогда как аудитория играет роль потенциальных инвесторов). Второй вопрос связан с обсуждением таких компетенций, необходимых для публичного выступления, как формулировка тезиса, учет особенностей аудитории и ее интересов, умение работать с залом, отвечать на неожиданные вопросы, укладываться в регламент, не теряя содержания выступления	Методика проведения игры, бланки тайных инвестиций, конверты, деньги, бланки для ведущего, стол для ведущего, набор слов
2.	Менеджмент (оперативное управление производством)	Игра про управление производством и работу на рынках сырья и продукции. Участники игры получают опыт работы «в долгую» в условиях неопределенности рынков и конкурентной среды. Игра позволяет проявить аналитические, проектные, управленческие и переговорные компетенции. Игра применяется в программах развития и обучения предпринимателей, управленцев	Инструкция, шаблон начинающего игрока, презентация, бланки игроков
3.	Переговорный треугольник	Три команды претендуют на 121 бриллиант. Путем переговоров команды должны заключить соглашение о разделе бриллиантов. Цель – получить максимальное количество бриллиантов для команды	Правила игры Презентация, материал для раздачи игрокам
4.	Технологическая гонка	Сборка и пересборка метакоманды (объединения команд) по ходу игры для решения игровой задачи. Игровая задача каждой команды не может быть решена ни одной командой самостоятельно, т.к. завязана на действия других команд. Каждая команда, стремясь решить игровую задачу, вынуждена кооперироваться с другими командами, действующими в собственных интересах	Бланки договоров, методика игры, бланки приказов

2. На каждую игру преподаватель предоставляет подробную информация об игре: правила игры, раздаточный материал для игроков, программное обеспечение с необходимыми форматами, а также презентацию для игроков с кратким теоретическим материалом.

3. Игры проводят обученные преподаватели, закрепленные за конкретной игрой.

4. Аудитории для проведения игр должны быть оборудованы компьютером с типовым пакетом системного и офисного ПО, проектором с экраном.

5. Подготовка к каждой игре (оборудование аудитории, раздаточный материал для игроков и др.) проводится преподавателем, ответственным за игру.

6. По окончании игры преподаватель должен провести обсуждение хода и итогов игры, обратить внимание студентов на формируемые знания, умения и навыки, приобретаемые во время игры.

7. Результаты сформированности компетенций по игровой части практики заполняются преподавателем на каждого

участника по форме, см. таблицу 3, результат участия студента в игровой части практики оценивается по балльной шкале таблицы 4 и учитываются на завершающем этапе защиты практики.

8. Студенту необходимо вовремя прийти на игру, ориентируя себя на понимание и вовлеченность в игру.

4 этап. Проверка сформированности умений и навыков.

По игропрактической части учебной практики проверка сформированности умений и навыков проводится преподавателем визуально по качественным и количественным критериям, представленным в таблице 4. В целях оценки для декомпозированных на первом этапе компетенций/ее частей были приписаны соответствующие «игровые» критерии. Для полноты оценивания деятельности студента в игре предложены позитивные и негативные критерии оценки. Выявленным преподавателем признакам дается качественная оценка «сформировано» или «не сформировано».

Таблица 4. – Критерии оценки сформированности компетенций для игропрактической части учебной практики

Формируемая часть компетенции	Критерии оценки		Сформирована/ не сформирована
	позитивные	негативные	
Для ОПК-3 (Н-5)	- общий доход игрока; - проявление активности в игре; - умение планировать процесс и результат; - внесение предложений	- допускает ошибки; - низкий доход; - безучастный, не вовлечен в игру; - принимает необдуманные решения	
Для ОПК-4 (У-3)	- величина полученного дохода; - проявление лидерских качеств и власти; - умение выступать и вести переговоры	- доход низкий или отсутствует совсем; - не берет на себя смелость выступить; - не проявляет активность в переговорах	
Для ПК-1 (Н-1)	- игровой результат (выиграл/проиграл); - умение работать в команде; - проявление умения кооперироваться	- низкий игровой результат; - отстраняется от команды; - не вовлекается в кооперацию	

Здесь следует отметить, что при оценке компетентности студента могут быть использованы различные системы оценки [9]:

1. Система оценки продукта, созданного студентом при выполнении учебных заданий:

2. Система оценки деятельности студента.

3. Система самооценки студентом своих компетентностей.

В нашем случае уместно будет использовать системы оценки 2,3, которые, на наш взгляд, более полно позволяют оценить умения и навыки студента, полученные на практике.

5 этап. Оценка прохождения игровой части учебной практики по бальной шкале оценок (от 10 до 30).

На последнем этапе для адекватной оценки работы студента на играх, необходимо критериальную оценку участвовавшего в играх

студента, выявленную на 4 этапе, см. таблицу 4, перевести в количественную, путем присвоения баллов, каждой из них. В результате оценка игровой практики может выглядеть следующим образом, см. таблицу 5.

Таблица 5. - Критерии оценки уровня усвоения умений и навыков по результатам игровой составляющей учебной практики

Количественные и качественные критерии оценки	Баллы	Уровень сформированности части компетенции
Принял активное участие в игровой части практики с высоким игровым результатом; участвовал в обсуждении игр и ее результатов; показывал умение планировать процесс и результат; вносил предложения по ходу игры и реализовывал их; проявил лидерские качества, умение работать в команде и кооперироваться; участвовал в рефлексии игры; осознал важность и необходимость игровой части учебной практики; вносил свои предложения по улучшению	30	Повышенный уровень
Принимал участие в большинстве играх со средним игровым результатом; проявлял активности в игре; показывал умение планировать процесс и результат; вносил предложения по ходу игры, участвовал в обсуждении игр и ее результатов	20	Базовый уровень
Принимал участие не во всех играх, не показывал положительного игрового результата, участвовал в рефлексии игр, вёл себя пассивно, выполняя все задания	10	Пороговый уровень

Принятие игрового мира в университете в форме программы учебной практики с игровыми элементами является, на наш взгляд, хорошим вкладом в трансформацию современного университета. Наряду с изменением ментальности студентов (формирование

предпринимательского мышления через игры) прохождение практики будет способствовать в дальнейшем становлению специалиста с пониманием мира игр и проблем, которые можно решать в реальном мире с помощью игр.

Литература:

1. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: учебное пособие / А.П. Панфилова. - СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. – 536 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 38.03.02 «Менеджмент» (бакалавриат), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «09» февраля 2016 г. № 41028.
3. Положение о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования, утвержденное приказом Минобрнауки России от 27 ноября 2015 г. № 1383.

4. Основная образовательная программа (ОПОП ВО) по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (профиль: управление малым бизнесом), квалификация (степень) выпускника – бакалавр, 2019.
5. Положение о практике УВО «Университет управления ТИСБИ». Введено в действие приказом ректора от 25.06.2019г. № 103.
6. Программа учебной практики (практика по получению первичных профессиональных умений и навыков) по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, Профиль подготовки «Управление малым бизнесом». Утверждена деканом факультета управления УВО «Университет управления ТИСБИ» 05.2019.
7. Тихомиров В. Современные образовательные технологии: мировой опыт и положение дел в России / В. Тихомиров // Almamater. – 2002. – № 1. – С. 9-12.

8. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки / О.М. Бобиенко // Казанский государственный университет им. В.И. Ульянова-Ленина, Казань. - 2006. - 146 с.

9. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А.В. Хуторской // Высшее образование в России. - 2017. - № 12. - С. 85-91.

Сведения об авторах:

Бобиенко Олеся Михайловна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры математики, проректор по качеству УВО «Университета управления «ТИСБИ», e-mail: olesia-tisbi@rambler.ru

Кравченко Елена Викторовна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента УВО Университет управления «ТИСБИ», e-mail: kravch_elena@mail.ru

Грязнов Алексей Николаевич (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, проректор по научной работе, профессор кафедры педагогики УВО «Университета управления «ТИСБИ», e-mail: angkazan@rambler.ru

Data about the authors:

O. Bobienko (Kazan, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Department of Mathematics, vice-rector for quality, UVO University of Management "TISBI", e-mail: olesia-tisbi@rambler.ru

E. Kravchenko (Kazan, Russia), Candidate of Technical Sciences, associate professor of Management, UVO University of Management "TISBI", e-mail: kravch_elena@mail.ru

A. Gryaznov (Kazan, Russia), Doctor of Psychological Sciences, vice-rector for scientific work, professor of the department of pedagogy, UVO University of Management "TISBI", e-mail: angkazan@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 02.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 796.14.12

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БАКАЛАВРОВ В ВУЗЕ

Т.А. Мартиросова, Т.Н. Поборончук, Т.А. Трифоненкова, Л.Н. Яцковская

Аннотация. Акмеология как одна из методологических основ педагогического процесса формирования профессионально-прикладной физической культуры выступает связующим звеном между необходимыми универсальными компетенциями и личностными качествами обучающихся, проникает во все сферы их деятельности.

Цель работы: выявить соотношение здоровья и личности в контексте проблемы профессиональная деятельность – личность – состояние, для разработки педагогической модели формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе на основе акмеологии.

Методология. Акмеологический подход в физическом воспитании в современных условиях подчеркивает роль личности как значимого субъекта современного общества, разрешает сложные проблемы, возникшие перед личностью и профессией, для которых нет готовых решений, выявляет способность высококвалифицированного профессионала действовать в условиях высокой неопределенности, трудностей, риска, маневрировать, сохраняя лицо, позицию, уверенность, свое здоровье.

Новизна исследования. Разработана педагогическая модель формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе на основе акмеологии, которая обеспечивает развитие физической культуры личности как совершенствование тела, нравственности и волевых качеств, включает совокупность принципов, приемов и методов, направленных на ее активное саморазвитие и самореализацию.

В результате обобщения исследования выявлено, что педагогическая модель способствует формированию готовности обучающихся к трудовой деятельности. Перспективы дальнейших научных исследований связаны с поиском методологических подходов в процессе формирования профессионально-прикладной физической культуры бакалавров в техническом вузе.

Ключевые слова: акмеология, профессионально-прикладная физическая подготовка, бакалавр, образовательный процесс.

ACMEOLOGICAL APPROACH IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND APPLIED PHYSICAL CULTURE OF BACHELORS AT THE UNIVERSITY

T. Martirosova, T. Poboronchuk, T. Trifonenkova, L. Yatskovskaya

Abstract. Acmeology as one of the methodological foundations of the pedagogical process of formation of professional and applied physical culture acts as a link between the necessary universal competencies and personal qualities of students, penetrates into all spheres of their activities. Objective: to identify the correlation between health and personality in the context of problems of professional activity – identity – status, to develop a pedagogical model of formation of professional-applied physical culture of students of technical University on the basis of acmeology. Methodology. Acmeological approach in physical education in modern conditions emphasizes the role of the individual as a significant subject of modern society, solves complex problems faced by the individual and profession, for which there are no ready solutions, reveals the ability of a highly qualified professional to act in conditions of high uncertainty, difficulties, risk, maneuver, preserving the face, position, confidence, their health. The novelty of the research. The pedagogical model of formation of professional and applied physical culture of students in technical high school on the basis of acmeology which provides development of physical culture of the person as perfection of a body, morals and strong-willed qualities is developed, includes set of the principles, receptions and the methods directed on its active self-development and self-realization. As a result of generalization of research it is revealed that the pedagogical model, promotes formation of readiness of trained for labor activity. Prospects for further research are associated with the search for methodological approaches in the process of formation of professional and applied physical culture of bachelors in a technical University.

Keywords: acmeology, professional-applied physical training, bachelor's degree, the educational process.

Постановка проблемы. Стратегия инновационного развития экономики России основана на реализации человеческого потенциала, на эффективном применении не

только знаний и умений, полученных в профессиональном образовании в вузе, но и с готовностью обучающихся к самопознанию, самосознанию, самореализации и саморазвитию.

С каждым годом на современном рынке труда растет конкуренция, поэтому основной гарант занятости специалиста – это его постоянное профессиональное совершенствование, самосовершенствование, самореализация, которые максимально эффективны, когда универсальная компетентность достигает творческого уровня, становится неотъемлемым качеством специалиста, его способностью решать сложные профессиональные задачи в постоянно меняющихся условиях, сохранять свое здоровье. Активное вхождение России в мировое экономическое, культурное, образовательное пространство вносит новые требования к профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста. Экономике страны нужны специалисты с высоким уровнем профессионального развития, предполагающие гибкость, мобильность и высокую степень адаптации в современных условиях трудовой деятельности. Новые условия диктуют повышение качества профессионального образования, обновление педагогического содержания дисциплин в вузе, направленных на успешную реализацию обучающихся в сфере труда, поэтому представленное исследование актуально. На современном этапе развития общества главная задача предприятий (в том числе и государственных) как потребителей продукции вуза – получить специалиста, который с минимальными для предприятия издержками смог бы включиться в производственный процесс. Требования к профессиональной подготовке такого специалиста значительно возросли. Для успешной профессиональной реализации он должен иметь высокоэффективную профессиональную подготовку, обладать глубокими фундаментальными знаниями, уметь использовать их для решения производственно-практических задач, быть готовым к повышению своей квалификации в течение всей профессиональной деятельности. Готовность такого специалиста должна обеспечивать высшее профессиональное образование. В настоящее время образование в вузе рассматривают как образовательную, социально-культурную услугу, качество которой подлежит стандартизации [4;8]. Обеспечение качества подготовки специалистов, качества образования – это главный аспект деятельности высшего учебного заведения. Категория качества является фундаментальным, системным определителем развития социальной и экономической инфраструктуры образования, который предполагает направленность

образовательной услуги на конкретного потребителя, учет его интересов и потребностей. Потребителями – заказчиками высшего образования выступают: личность, получающая образование; предприятия, для которых готовят квалифицированные кадры; государство, одновременно выполняющее функцию гаранта образовательного процесса, основу которого в современных условиях составляет Федеральный государственный образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС ВО 3++). Анализируя ФГОС ВО 3++, можно отметить, что в квалификации «бакалавр» по всем направлениям подготовки образовательный процесс обеспечивает формирование профессиональных (ПК) и универсальных (УК) компетенций. ПК предусматривают овладение умениями выполнять различные виды профессиональной деятельности: производственно-технологическую, организационно-управленческую, научно-исследовательскую и проектную. Цель УК – формирование способности обучающихся поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности. Структура ФГОС ВО 3++ для бакалавриата включает описание области, объекта, видов профессиональной деятельности, профессиональных задач, определяющих требования к результатам освоения основных образовательных программ, которые содержат учебные циклы и разделы. В числе базовых дисциплин «Физическая культура» (ФК) занимает одно из центральных мест. Одной из основных задач физической культуры в процессе профессиональной подготовки обучающихся выделена задача формирования двигательных компетенций, а также интегративных профессионально важных и личностных качеств, обеспечивающих готовность обучающихся к успешной реализации в профессиональной деятельности. Несмотря на то, что в элективной части ФГОС ВО 3++ для профессионально-прикладной физической культуры предусмотрено 328 часов, педагогическое содержание этой дисциплины в условиях современного образовательного процесса разработано недостаточно. Термин «профессионально-прикладная физическая культура» введен в начале XXI века. В настоящее время, нами выявлено еще одно из противоречий между развитием экономики и содержанием современной педагогической науки, в том числе в области физической культуры [5]. Учитывая

реалии развития экономики России, когда происходит смена сырьевой модели развития на альтернативную, стратегия которой – инновационное развитие, опирающееся на реализацию человеческого потенциала, на наиболее эффективное применение знаний и умений обучающихся для постоянного улучшения технологий, экономических результатов, жизни общества, их способности саморазвиваться, самосовершенствоваться на протяжении всей трудовой деятельности, существует настоятельная необходимость, диктующая повышенные требования к педагогическому содержанию профессионально-прикладной физической подготовки, его обогащению, разработке педагогических моделей, позволяющих формировать и совершенствовать профессионально-прикладную физическую культуру в технических вузах [4;5;8].

Анализ последних исследований и публикаций показал, что историческое развитие физической культуры, ее подсистемы - профессионально-прикладной физической подготовки начиналось в 20-30 годах прошлого века. Профессиональная подготовка решала задачи готовности обучающихся к трудовой деятельности и представляла собой один из решающих факторов образовательного процесса, обеспечивала конкурентоспособность на рынке труда, была фундаментом для их успешного всестороннего развития. В профессионально-прикладной физической подготовке был наиболее конкретно воплощен принцип органической связи физического воспитания в вузе с практикой трудовой деятельности [4;5]. Для полноценного гармоничного развития обучающихся в техническом вузе профессиональная подготовка важна как педагогический процесс усвоения ими фундаментальных знаний, умений и навыков, обеспечивающих их готовность к успешному выполнению определенных производственных функций. Развитие современного производства требует внедрения современных методов управления и организации производства. Способность работников адаптироваться к постоянно меняющимся требованиям научно-технического прогресса требует не только развитых профессиональных, личностных, но и физических качеств, которые послужат продуктивной реализации трудовой деятельности, обеспечат высокий уровень готовности к ней [1]. Анализ отечественной и зарубежной литературы показал, что исследований физического воспитания в вузе с позиции акмеологического подхода

недостаточно. Акмеологический подход в физическом воспитании в современных условиях подчеркивает роль личности как значимого субъекта современного общества, разрешает сложные проблемы, возникшие перед личностью и профессией, для которых нет готовых решений, выявляет способность высококвалифицированного профессионала действовать в условиях высокой неопределенности, трудностей, риска, умения маневрировать, сохраняя лицо, позицию, уверенность, свое здоровье. Эти проблемы доступны для исследования акмеологии – науки о ценностях личности, о ее совершенствовании и способности конструктивно осуществлять профессиональную деятельность, сохраняя здоровье, достигая профессионализма на индивидуальном уровне [3;7]. Основоположники акмеологического подхода – такие ученые, как: Б.Г. Ананьев, О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Л.Г. Лаптев, В. А. Пономаренко, Н.А. Рыбников, В.Д. Шадриков, Е. А. и др.

По мнению ученого О.Ю. Мосаловой, акмеологический подход представляет собой создание в образовательном процессе оптимальных условий, обеспечивающих самовыражение, самоутверждение обучающегося, проявление его способностей [6]. Такой подход подразумевает развитие физической культуры в самом широком смысле как совершенствование тела, нравственности и волевых качеств человека, включающий совокупность принципов, приемов и методов, обеспечивающих активное саморазвитие и самореализацию обучающегося. Самоутверждение личности в физическом воспитании согласно акмеологическому подходу проявляется в стремлении к физическому совершенству, в высоких достижениях в спорте, наиболее полно демонстрирующих возможности обучающихся, их способности к достижению целей. Одна из первостепенных задач в образовательном процессе в вузе – поиск наиболее эффективных путей раскрытия потенциальных возможностей и развития необходимых качеств с помощью различных видов деятельности в сфере профессионально-прикладной физической культуры обучающихся. Это предполагает создание педагогических условий для возможности выражения себя как личности, формирование и корректировки мотивов и ценностных ориентаций, определения себя в профессиональной сфере [1;2].

Цель исследования: разработать

педагогическую модель формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе на основе акмеологии, которая будет охватывать структурированные знания о роде профессиональной деятельности, применение этих знаний, достижения личного познавательного опыта, ценностное отношение к самостоятельному обучению бакалавров.

Методология. В настоящее время большинство ученых не разделяют понятия «профессионально-прикладная физическая подготовка» и «профессионально-прикладная физическая культура». Они указывают на то, что профессионально-прикладная физическая культура – это специализированное направление процесса физического воспитания в вузе, включает биологические, социальные и дидактические составляющие с параллельным использованием прикладных средств и методов физической культуры, вооружающих профессиональное образование необходимыми специальными знаниями, мотивациями, физической, двигательной подготовленностью обучающихся, обеспечивающих высокую результативность при выполнении служебных обязанностей, а значит, готовность к трудовой деятельности [4;5].

Успешность в трудовой деятельности определяет наличие профессиональных знаний, развитых физических и профессионально важных, личностных качеств, которые могут быть сформированы в процессе формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в вузе. Нами установлено, что профессионально-прикладная физическая подготовка в процессе физического воспитания в техническом вузе – это один из механизмов реализации процесса формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся. Профессионально-прикладная физическая культура в современном высшем профессиональном образовании направлена на личностную реализацию обучающихся в будущей трудовой деятельности. Выявлено, что профессионально-прикладная физическая культура направлена на формирование не только специализированных физических, но и психологических качеств (волевых, организаторских и коммуникативных способностей – умений строить взаимоотношения с коллегами, способствовать благоприятному психологическому климату в коллективе), психологических умений (эмоциональной устойчивости, выдержанности, самообладанию,

умению снимать эмоциональное напряжение, сохранять высокую работоспособность в стрессовых ситуациях), развитых психических процессов (памяти, внимания, мышления, воображения) [7;8]. Следовательно, цель педагогического процесса формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе – это развитие специализированных двигательных действий и навыков, необходимых в конкретной профессии, воспитание психологических качеств, умений, психических процессов, выработка профессиональных этических норм, совершенствование морфофункциональных характеристик организма, повышение уровня физического развития и подготовленности с целью освоения универсальных компетенций, повышения работоспособности, уровня здоровья и творческого долголетия [4;5]. Это переход ценностей содержания образования в ценностные отношения личности обучающихся. Помимо нормативных ценностей образования, таких как теоретическое, методико-технологическое и материально-техническое обеспечение, важную роль играют общекультурные и специальные ценности. К общекультурным относят знания и опыт, направленные на общее развитие и жизнеспособность личности, обеспечивающие формирование мировоззрения, субъектности и адаптацию к меняющимся условиям. Специальные ценности создают в процессе формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся – это знания и опыт их использования для ведения здорового образа жизни, физического развития, подготовленности, совершенствования. Формирование профессионально-прикладной физической культуры обучающихся осуществляют с помощью средств физической культуры. Это прикладные физические упражнения, элементы отдельных видов спорта, прикладные виды спорта, гигиенический фактор как параметры воздействия производственной, окружающей среды на организм обучающихся, а в последствии и трудящихся, а также оздоровительные силы природы, направленные на физиологическое развитие, активизацию мыслительной деятельности, формирование специальных навыков и умений, повышение работоспособности и адаптацию к изменяющимся условиям трудовой деятельности. Логика нашего исследования определяет, что формирование профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе в современном высшем

профессиональном образовании направлена не только на личностную реализацию обучающихся в будущей трудовой деятельности, но и сохранение здоровья как основного, базового условия в осуществлении профессиональной деятельности трудящихся. Чтобы наиболее эффективно совершить переход от ценностей содержания образовательной среды в личностные ценности, необходимо сформировать методологический подход, определяющий содержательную и общую направленность тактики формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе [4;8]. Таких подходов может быть множество, методологической основой нашего исследования выбран акмеологический подход. Проблему здоровья в современном социуме отражают психолого-акмеологические исследования. Соотношение здоровья и личности опосредованно исследовали ученые в контексте проблемы: профессиональная деятельность – личность – состояние, в том числе физическое. В акмеологическом контексте большое значение имеют исследования ученых, раскрывающих различные аспекты психологии здоровья – профессиональной адаптации, психофизиологической адаптации, профессионального здоровья, адаптации к экстремальным условиям. Исследования проводили в рамках парадигмы сущности здоровья и психологической готовности к профессиональной деятельности, а также в изучении профилактики негативных воздействий и их последствий для здоровья человека. Актуальность поиска способов сохранения здоровья для человечества выдвигает эту проблематику на центральное место не только в медицинской, но и в педагогической науке. Педагогическая наука разрабатывает способы приобщения обучающихся к ценности «здоровье» как форме культуры. Ориентация обучающейся молодежи на культуру здоровья осуществляется в образовательном процессе вуза, поскольку оно располагает возможностями устранять негативные тенденции с позиции человека, общества. Особенность образовательного процесса по физическому воспитанию в технических вузах – многопрофильность обучения при постоянно изменяющихся условиях и требованиях к профессиональной подготовке будущих специалистов. Социальный заказ государства определяет содержание образовательного процесса вуза, набор дисциплин учебного плана, учебных программ, профессиональную подготовку,

обеспечивающего готовность обучающихся к трудовой деятельности [2;3;7].

Акмеологический подход подразумевает развитие физической культуры в самом широком смысле как совершенствование тела, нравственности и волевых качеств человека, включающий совокупность принципов, приемов и методов, обеспечивающих активное саморазвитие и самореализацию обучающегося. Самоутверждение личности в физическом воспитании согласно акмеологическому подходу проявляется в стремлении к физическому совершенству, в высоких достижениях в спорте, наиболее полно демонстрирующих возможности обучающихся, их способности к достижению целей. Акмеологические приемы и технологии направлены на развитие в образовательном процессе познавательных путей для того, чтобы обучение, творческое переосмысление действительности становилось для обучающегося неотъемлемой частью получения знаний. Цель акмеологического подхода – достижение обучающимся максимально комфортного творческого уровня в формировании профессионально-прикладной физической культуры, обеспечивающего эффективность и устойчивость управления своим здоровьем и личностным развитием на протяжении всей жизни для достижения успеха как в профессиональной деятельности, так и в жизни в целом [2;3;7]. Исследуемый подход направляет профессионально-прикладную физическую культуру обучающихся на формирование у них: ответственной и мотивированной склонности к самообразованию и личностному развитию; творческому мышлению; потребности в постоянном самосовершенствовании; ведении здорового образа жизни, выявлении и саморазвитии личностных качеств, необходимых для удачной самореализации в профессиональной и других сферах жизнедеятельности; умений рефлексировать (рефлексия – обращение человеком своего сознания на свое (или чужое) мышление и поведение, на приобретенные знания, понимание и анализу своих мыслей, чувств и мотивов). В нашем понимании акмеологический подход в процессе формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся подразумевает в широком смысле – совершенствование тела, души и духа и включает в себя совокупность принципов, приемов и методов, обеспечивающих активное здоровье, саморазвитие и самореализацию студента. Под совершенствованием тела подразумеваем

физическое развитие обучающихся, физическую подготовленность, освоение и совершенствование двигательных действий и навыков. Под совершенствованием души мы понимаем воспитание этических (нравственные, моральные) норм, в том числе профессиональных. Совершенствование духа – это развитие и совершенствование психологических качества и умения, психических процессов посредством системы принципов (общепедагогических, акмеологических, принципа объекта деятельности, субъекта жизнедеятельности, оптимальности, моделирования, обратной связи), а также методов, средств и приёмов физического воспитания, в совокупности обеспечивающих самореализацию, саморазвитие и самосовершенствование обучающихся [6;7].

Результаты исследования. В структуре модели готовности специалиста современные ученые выделяют три категории задач и видов деятельности. Первая категория отражает особенности мира, вторая – особенности общественно-политического строя страны, третья диктуется требованиями профессии, специальности. Обозначенные категории принципиально меняют подходы к содержанию профессиональной подготовки как интегрированного итога взаимодействия преподавателей и обучающихся. Преподаватель должен иметь максимальную информацию об особенностях будущей профессии, требованиях, которые предъявляют к организму будущих специалистов, должен быть готовым к работе над развитием конкретных профессионально важных качеств. Обучающийся должен быть готов по своим конституционно-морфологическим, физическим, психическим качествам к требованиям избранной профессии. Он должен иметь исчерпывающие модельные характеристики молодого специалиста, быть готовым к усвоению знаний о выбранной профессии. Такая система физического воспитания представляет собой многоуровневое, единое, целостное пространство, совокупность соединений, находящихся во взаимодействии друг с другом. Это система знаний, средств, методов воспитания и образования образует алгоритм профессионально-прикладной физической подготовки [4;5;8]. Существуют различные формы составления алгоритмов. Для разработки педагогической модели нами использовалась блок-схема, обеспечивающая готовность обучающихся к достижению искомой цели – успешной подготовки к трудовой деятельности. Педагогическая модель

формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в техническом вузе на основе акмеологии охватывает структурированные знания о роде профессиональной деятельности, применение этих знаний, достижение личного познавательного опыта, ценностное отношение к самостоятельному обучению. Разработанная педагогическая модель состоит из следующих блоков: мотивационно-поведенческого, целевого, теоретико-методологического и критериально-результативного, которые обеспечивают ее эффективность.

Мотивационно-поведенческий блок педагогической модели содержит основы акмеологически ориентированного поведения и деятельности обучающихся в техническом вузе, направленных на формирование и развитие устойчивой мотивации: установки, идеалы, привычки, интересы, цели; склонности к занятиям физической культурой в вузе, профессиональное саморазвитие, потребности в творческой самореализации, в достижении профессионального успеха. Основная цель этого блока – формирование акме-качеств и акме-способностей – проявление знаний теоретических дисциплин; логическое и последовательное представление усвоенных знаний; достоверная обработка новой информации; понимание результатов экспериментальных способов проверки научных теорий, освоение предметной области на необходимом квалификационном уровне) как индивидуально-психологических свойств личности обучающихся, которые обеспечивают поддержку постоянного роста психического и профессионального развития, включают навыки выбора и реализации приемов и технологий перехода с одного уровня профессионализма на более высокий уровень, способность преодолевать препятствия на пути достижения собственных целей [6]. В результате применения следующих методов и приемов обеспечена реализация: сравнение и социально-психологическая идентификация, социальная поддержка и положительная оценка деятельности, создание проблемных ситуаций и ситуаций выбора, соревновательный и игровой методы, прием творческого моделирования идеальных объектов.

Целевой блок предлагаемой нами педагогической модели обеспечивает целенаправленную организацию выявленных педагогических условий. Первое условие состоит в применении адекватных методов и приемов физического воспитания в целях формирования

профессионально-прикладной физической культуры личности обучающегося в вузе. Второе условие связано с соблюдением следующей последовательности изменения преимущественной направленности педагогических воздействий в целях формирования ключевых компетенций обучающихся: когнитивной (когнитивной деятельностью считают деятельность, опирающуюся на познавательные (когнитивные) способности обучающегося, двигательной и др.

Основа реализации педагогической модели – это теоретико-акмеологический блок, состоящий из когнитивно-акмеологического и акме-деятельностного компонентов. Когнитивно-акмеологический компонент – это результат познания процесса самореализации, отражение этого процесса в сознании обучающегося. Акмеологическо-деятельностный компонент – это умение учиться, которое охватывает структурированные знания о роде деятельности, опыт их применения, достижение личного познавательного опыта, ценностное отношение к самостоятельному обучению в процессе формирования профессионально-прикладной физической культуры личности обучающегося.

Критериально-результативный блок педагогической модели делает акцент на соотношении реальных характеристик развития обучающихся с оптимальной моделью саморазвития. Обучающийся не просто реализует себя, а изменяет себя качественно, снимает психологические барьеры, определяет личную траекторию саморазвития, ценностей, целей и установок.

Содержательно-процессуальный блок педагогической модели на основе акмеологии подразумевает раскрытие содержания, форм и методов, используемых в профессионально-прикладной физической подготовке обучающихся в вузе и состоит из трех взаимодействующих направлений: естественно-научного, социогуманитарного, технологического; он реализован в следующих формах: учебные занятия (лекционные занятия, семинарские занятия, практические занятия, индивидуальные занятия и консультации), самостоятельная и научно-исследовательская работа обучающихся, практическая подготовка и контрольно-диагностические мероприятия [5].

Реализация педагогической модели позволила нам установить ряд критериев, определяющих результаты и эффективность процесса формирования профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в

техническом вузе на основе акмеологии [2]. К ним относят: мотивационный критерий – выявление уровня мотивации к саморазвитию, к достижению успеха, отношение к своему «Я», имеющейся жизненной позиции; когнитивный критерий – выявление уровня знаний, умений, понимания и осознания основных положений акмеологии; деятельностный критерий – умение оценивать свой потенциал, уровень полученных результатов, их значимость, сложность задач в процессе самостоятельной и научно-исследовательской работы обучающихся; личностный критерий – выявление индивидуально психологических способностей личности, которые обеспечивают достижение вершин профессиональной компетентности: организаторские и коммуникативные способности, управление эмоциями, творческий потенциал, креативность, воображение, социальная зрелость.

Кроме выделенных критериев нами разработана система рейтингового контроля за уровнем развития основных физических качеств, физической активности и спортивных достижений обучающихся. Разработанная система рейтингового контроля представляет собой одну из современных организационно-методических форм контроля, которая успешно применяется в вузах. Система рейтингового контроля позволила нам распределить обучающихся в учебных группах на курсе. Это побуждало обучающихся стремиться подняться по рейтингу как можно выше. В дальнейшем этот интерес стимулировал обучающихся к самореализации, саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию.

Выводы. В результате обобщения исследований профессионально-прикладной физической культуры обучающихся в образовательном процессе технического вуза на основе акмеологического подхода как педагогического процесса, направленного на формирование готовности к трудовой деятельности, обоснована, разработана, реализована педагогическая модель, состоящая из следующих блоков: мотивационно-поведенческого, целевого, теоретико-акмеологического, содержательно-процессуального, критериально-результативного, позволяющих выявить ряд критериев, определяющих результаты и эффективность исследуемого процесса: мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный. Система рейтингового контроля имела непрерывный характер, выраженный в проверке

учебной и внеучебной деятельности на протяжении всего периода обучения дисциплин по физическому воспитанию с применением четких правил, согласованных с обучающимися, с их ранжированием путем присвоения персонального рейтинга, с использованием методов математической статистики с

отображением состояния успеваемости в текущих и итоговых листах. Перспективы дальнейших научных исследований связаны с поиском методологических подходов в процессе формирования профессионально-прикладной физической культуры бакалавров в вузе.

Литература:

1. Баева Т.Е. Акмеологические аспекты самостоятельной учебной деятельности студентов физкультурных вузов / Т.Е. Баева. – Санкт-Петербург, 1999.

2. Бодалев А.А., Васина Н.В. Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – СПб: Речь, 2010.

3. Деркач А.А., Селезнева Е.В. Акмеология в вопросах и ответах: учебное пособие / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2007.

4. Мартиросова Т.А. Факторы психического здоровья у студентов вуза / Т.А. Мартиросова // Восток–Россия–Запад. Современные процессы развития физической культуры, спорта и туризма. Состояние и перспективы формирования здорового образа жизни / Материалы VII международного симпозиума. – Орел: ОрелГТУ. - 2010. - С. 256-259.

5. Мартиросова Т.А. Физическое самовоспитание и самосовершенствование студента – условие здорового образа жизни / Т.А. Мартиросова //

Проблемы физической культуры населения, проживающего в условиях неблагоприятных факторов окружающей среды / Материалы VIII Международной научно – практической конференции, посвященной 60-летию факультета физической культуры. Часть 1. - Гомель: УО «ГТ им. Ф.Скорины». - 2009. - С. 109–111.

6. Мосалова О.Ю. Методологические подходы к формированию физической культуры студента в высшей школе / О.Ю. Мосалова. - 2012. – 7 с.

7. Огневьюк В.О. Розвиток в університетській освіті акме-компетентнісного потенціал у майбутнього фахівця / В.О. Огневьюк // Акмеологія – наука XXI століття / Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 17–18 лютого 2011 року. – Київ, 2011. – С. 6–9.

8. Поборончук Т.Н., Трифоненкова Т.А. Оценка физического состояния современной молодежи / Т.Н. Поборончук, Т.А. Трифоненкова // II Международная научно-практическая конференция «Физическая культура и спорт в образовательном пространстве вуза», Тула: ТГУ, 2018.

Сведения об авторах:

Мартиросова Татьяна Александровна (г. Красноярск, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры физической культуры и валеологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

Поборончук Татьяна Николаевна (г. Красноярск, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры физической культуры и валеологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, e-mail: poboronchuk_tn@mail.sibsau.ru

Трифоненкова Татьяна Анатольевна (г. Красноярск, Россия), доцент кафедры физической культуры и валеологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, e-mail: trifonenkova2008@yandex.ru

Яцковская Любовь Николаевна (г. Красноярск, Россия), профессор кафедры физической культуры и валеологии Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева.

Data about the authors:

T. Martirosova (Krasnoyarsk, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Head of the Department of Physical Culture and Valeology Reshetnev Siberian State University of Science and Tecnoogy, Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P. Astafieva, e-mail: tat.martirosova@yandex.ru

T. Poboronchuk (Krasnoyarsk, Russia), Candidate of Technical Sciences, Associate Professor Department of Physical Culture and Valeology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technoogy, e-mail: poboronchuk_tn@mail.sibsau.ru

T. Trifonenkova (Krasnoyarsk, Russia), Associate Professor, Department of Physical Culture and Valeology, Reshetnev Siberian State University of Science and Technoogy, e-mail: trifonenkova2008@yandex

L. Yatskovskaya (Krasnoyarsk, Russia), Full Professor Head of the Department of Physical Culture and Valeology Reshetnev Siberian State University of Science and Tecnoogy.

Статья поступила в редакцию 02.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССА ДОСТИЖЕНИЯ СТУДЕНТАМИ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА: СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

О.А. Калимуллина

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью разработки педагогической методологии физической культуры и спорта. Ввиду высокой неопределенности и нелинейности педагогических процессов любой сложности, вариабельности внешней образовательной среды и внутренних качеств студентов, автором рассмотрен синергетический подход. В статье раскрывается его потенциал как педагогической основы достижения студентами высоких спортивных результатов в области физической культуры и спорта. В статье предлагаются основные принципы синергетики, которые, по мнению автора, логичны для методологии в области физической культуры и спорта. Показана научно обоснованная необходимость применения синергетического подхода с целью формирования системы педагогического влияния и сопровождения студентов в достижении результативности в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: студенты, студенческая молодежь, парадигма, современная педагогическая парадигма, физическая культура, спорт, спортивные достижения, результаты, синергетика, синергетические принципы, междисциплинарность, полипарадигмальность.

PEDAGOGICAL FOUNDATIONS IN THE PROCESS OF STUDENTS ACHIEVING RESULTS IN THE FIELD OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS: A SYNERGISTIC APPROACH

O. Kalimullina

Abstract. The relevance of the article is due to the need to develop pedagogical methodology of physical culture and sports. Due to the high uncertainty and nonlinearity of pedagogical processes of any complexity, variability of the external educational environment and internal qualities of students, the author considered a synergistic approach. The article reveals its potential as a pedagogical basis for students to achieve high sports results in the field of physical culture and sports. The article proposes basic principles of synergy, which, according to the author, are logical for methodology in the field of physical culture and sports. The scientific necessity of applying a synergistic approach in order to form a system of pedagogical influence and support students in achieving performance in the field of physical culture and sports is shown.

Keywords: students, students, paradigm, modern pedagogical paradigm, physical education, sport, sporting achievements, results, synergetics, synergetic principles, interdisciplinarity, polyparadigm.

Как известно, сегодня все больший интерес в педагогических кругах вызывает синергетический подход к различным сферам педагогической деятельности. Синергетика – наука о нелинейных самоорганизующихся диссипативных системах как нельзя более логично подходит под изучение процесса достижения высоких результатов в области физической культуры и спорта у современных молодых людей.

Объективная необходимость применения синергетического подхода к педагогическому процессу, направленному на достижение студентами определенных результатов в области физической культуры и спорта состоит в том, чтобы в широком смысле изучить сферу в области физической культуры и спорта как самоорганизующуюся систему. На сегодняшний

день это сложнейшая задача, требующая коллективных усилий.

Детерминированные специфической социально-педагогической средой различные нелинейные отношения, педагогические условия, организационно-управленческие принципы, включающие в себя широкий спектр контактов с социальным миром, сферой физической культуры и спорта, психологической природой соперничества, представляют собой безграничные возможности для создания диссипативных структур в области физической культуры и спорта.

Сущность интеграции современных процессов, происходящих в области физической культуры и спорта в вузах физической культуры и спорта в учреждениях специализированного

физкультурно-оздоровительного, спортивного типов, обусловлена новыми реалиями нашей жизни. Для того, чтобы научно обосновать и предложить отечественному сообществу более высокий уровень познания, необходимо рассмотреть синергетический подход к этому явлению в широком теоретико-методологическом контексте на предметном уровне. Включение синергетического подхода к поднимаемым проблемам открывает новое научное направление в изучении физической культуры и спорта. Можно с уверенностью сказать, что до последнего времени синергетический подход почти не рассматривался в качестве научной платформы для изучения проблем, связанных с достижениями в физической культуре и спорте. Это дает веское основание к изучению и углублению данной проблемы на междисциплинарном и полипарадигмальном уровнях.

Потенциальные возможности использования синергетического подхода в социально-гуманитарных науках в целом нашли отражение в исследованиях Е.А. Антонова, В.Т. Волова, В.С. Егорова, О.А. Калимуллиной, Д.Ф. Китаева, А.В. Кокина, Е.Н. Князевой, В.С. Лутая, В.С. Степина, Н.М. Таланчука, М.И. Штеренберга и др. Отдельные аспекты методологических проблем применения синергетики в гуманитарных отраслях науки изучали Л.В. Бараусова, В.Э. Войцехович, И.С. Добронравова, Э. Ласло [4].

Почему мы предлагаем в качестве базового подхода именно синергетический подход?

Потому что на сегодняшний день существует определенное педагогическое противоречие между существующей в современном обществе необходимостью введения новых, научных подходов, позволяющих моделировать стихийные и сложноорганизованные системы в сфере физической культуры и спорта и не разработанностью синергетического подхода к данной проблеме.

Несмотря на то, что синергетика сравнительно молодая наука, современная синергетическая парадигма имеет глубокую историческую платформу. Родоначальником синергетической системы по праву считают ученого физика Г. Хакена, который разъяснил смысл выдвинутой им теории следующим образом: «Я назвал новую дисциплину «синергетикой» не только потому, что в ней исследуется совместное действие многих элементов систем, но и потому, что для нахождения общих принципов, управляющих

самоорганизацией, необходимо кооперирование многих различных дисциплин» [5].

Синергетика – наука о самоорганизующихся системах, возникшая в научном знании в поле во второй половине XX века. Она берет свое начало в древнекитайской (дао) и древнегреческой (Платон) философии, опираясь на учения средневековых философов – диалектиков. С течением времени складывались различного направления синергетические движения, мировоззрения и постепенно совокупность данных движений, методов и форм вылились в новую научную парадигму – синергетическую.

Сегодня теорию синергетики в современной науке чаще всего ассоциируют как «теорию о сложности и сверхсложности». (В США синергетикой занимается институт Санта-Фэ, отождествляющий синергетику и сложность). Сложность и сверхсложность сегодня самые актуальные проблемы во всех сферах, с которыми сталкивается человечество, в том числе и в России.

Проблемы сложности и сверхсложности – сопологающие проблемы в процессе достижения высоких результатов в физической культуре и спорте, поэтому теория синергетики логична в изучении интересующей нас проблемы.

Междисциплинарность также важная особенность синергетики как методологии, и поэтому синергетика доказывает свою необходимость в качестве научной платформы. Известно, что область физической культуры и спорта, междисциплинарная по своей сути, так как вне задействованы и психология, и медицина, и биология, и социология, и педагогика.

Для уточнения всех синергетических позиций, которые совершенно подходят под методологическую основу в процессе изучения роли педагогической деятельности в процессе достижения студентами высоких результатов в физической культуре и спорте, хотели бы представить классификацию основных принципов синергетики по Буданову В.Г.:

«Гомеостатичность. Гомеостаз это поддержание программы функционирования системы в некоторых рамках, позволяющих ей следовать к своей цели. Согласно Н. Винеру, всякая система телеологична, т.е. имеет цель существования. При этом от цели-эталона-идеала (реальной или воображаемой) система получает корректирующие сигналы, позволяющие ей не сбиться с курса. Эта корректировка осуществляется за счет отрицательных обратных связей (доля сигнала с выхода системы подается

на вход с обратным знаком), подавляющих любое отклонение в программе поведения, возникшее под действием внешних воздействий среды. Цель – программу поведения системы в состоянии гомеостаза в синергетике называют аттрактором (побудителем к определенному движению).

Иерархичность. Наш мир иерархизован по многим признакам. Основным смыслом структурной иерархии является составная природа вышестоящих уровней по отношению к нижестоящим. То, что для низшего уровня есть структура-порядок, для высшего есть бесструктурный элемент хаоса, строительный материал. Важным свойством иерархических систем является невозможность полной редукции, сведения свойств-структур более сложных иерархических уровней к языку более простых уровней системы. Каждый уровень имеет внутренний предел сложности описания, превысить который не удастся на языке данного уровня. Существуют зоны непрозрачности языка – семантического хаоса. Это есть еще одна причина иерархии языков, отвечающих иерархии уровней. Выделенную роль в иерархии систем играют время, и синергетический принцип подчинения Хакена формулируется именно для временной иерархии. В заключение подчеркнем, что принцип подчинения справедлив не всегда, его не стоит абсолютизировать. Не всегда удастся указать способ возникновения параметра порядка или управляющего параметра из переменных низшего уровня.

Нелинейность. Линейность – один из идеалов простоты многих поколений математиков и физиков, пытавшихся свести реальные задачи к линейному поведению. Замечательно, что это всегда удается вблизи положения равновесия системы. Образы такого поведения всем хорошо знакомы: малые (гармонические) колебания маятника или грузика на пружинке, а также равномерное или равноускоренное движение тел известны нам со школы. Органы чувств также имеют нелинейные характеристики чувствительности, человеческие отношения носят крайне нелинейный характер потому, что существуют границы чувств, эмоций, страстей, вблизи которых поведение становится «неадекватным». Коллективные действия не сводятся к простой сумме индивидуальных независимых действий. Кто-то под нелинейным мышлением понимает в целом синергетический подход, порожденный свойствами нелинейных дифференциальных уравнений (альтернативность решений, бифуркации и т.д.); кто-то видит в нем просто синоним оригинальности, неожиданности

хода мысли, полета фантазии, нарушения стереотипа и т.д. В кризисных ситуациях, повсеместных в наше время, востребуются именно нелинейные методы.

Незамкнутость (открытость). Невозможность пренебрежения взаимодействием системы со своим окружением. Важно понять, что любую систему можно с заданной точностью считать замкнутой достаточно малое время, тем меньшее, чем больше открыта система. На языке иерархических уровней принцип открытости подчеркивает два важных обстоятельства. Во-первых, это возможность явлений самоорганизации бытия в форме существования стабильных неравновесных структур макроуровня (открытость макроуровня к микроуровню при фиксированных управляющих параметрах). Во-вторых, возможность самоорганизации становления, т.е. возможность смены типа неравновесной структуры, типа аттрактора (открытость макроуровня к мегауровню меняющихся управляющих параметров системы).

Неустойчивость. Согласно Илье Романовичу Пригожину, «архетипом, символом неустойчивости, и вообще, становления, можно считать перевернутый маятник, который готов упасть вправо или влево, в зависимости от малейших воздействий извне или случайных тепловых колебаний материала маятника, ранее абсолютно несущественных. Таким образом, в точке неустойчивости система (даже замкнутая) действительно становится открытой, является чувствительным приемником воздействий других уровней бытия, получает информацию, ранее недоступную ей. Такие состояния неустойчивости выбора принято называть точками бифуркаций, они неперенны в любой ситуации рождения нового качества и характеризуют рубеж между новым и старым. Значимость точек бифуркации еще и в том, что только в них можно не силовым, информационным способом, т.е. сколь угодно слабыми воздействиями повлиять на выбор поведения системы, на ее судьбу. Существуют системы, в которых неустойчивые точки почти повсеместны, например, развитая турбулентность, и тогда наступает хаос, бурлящий поток, влекущий систему в неизвестность. Синергетика располагает средствами описания и таких систем.

Динамическая иерархичность (эмерджентность). Это обобщение принципа подчинения на процессы становления – рождение параметров порядка, когда приходится

рассматривать взаимодействие более чем двух уровней и сам процесс становления есть процесс исчезновения, а затем рождения одного из них в процессе взаимодействия минимум трех иерархических уровней системы, здесь, в отличие от фазы бытия, переменные параметра порядка, напротив, являются самыми быстрыми, неустойчивыми переменными среди конкурирующих макрофлуктуаций. Это основной принцип прохождения системой точек бифуркаций, ее становления, рождения и гибели иерархических уровней. Этот принцип описывает возникновение нового качества системы по горизонтали, т.е. на одном уровне, когда медленное изменение управляющих параметров макроуровня приводит к бифуркации, неустойчивости системы на макроуровне и перестройке его структуры. Мгновение между прошлым и будущим – точка бифуркации на микроуровне является целой эпохой перемен-трансформаций. Именно здесь происходит выбор, точнее, эволюционный отбор альтернатив развития макроуровня, которому уделяется особое внимание в теории динамического хаоса.

Принцип наблюдаемости. Понимается нами как открытый комплексный эпистемологический принцип, его включение делает систему принципов синергетики открытой к пополнению

философско-методологическими и системными интерпретациями. Например, для живых и социальных систем естественно было бы добавить принципы репликации, сопряжения со средой, коэволюции, для исследования сознания принцип рефлексии и т.д. В заключение отметим, что в последние десятилетия активно изучаются системы, в которых хаотическое поведение является нормой, а не кратковременной аномалией, связанной с кризисом системы» [1;2;3].

Хотелось бы заметить, что все из вышеперечисленных принципов синергетики определяют методологию изучения педагогического влияния на студента в процессе его подготовки к достижению определенных достижений в физической культуре и спорте.

Теория самоорганизующихся нелинейных диссипативных структур доказывает, что переход студента «организуемого» в «самоорганизующуюся» личность носит нелинейный характер. Процесс достижения определенных спортивных результатов является основой превращения студента в победителя разного уровня спортивных соревнований и подобен рождению порядка из беспорядка под влиянием педагога.

Литература:

1. Буданов В.Г. Синергетика: история, принципы, современность [Электронный ресурс] / В.Г. Буданов // Сайт П.С. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/SinBud.htm>
2. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: Синергетика и теория социальной самоорганизации / В.В. Василькова. - СПб.: Изд-во "Лань", 1999. - 480 с.
3. Жидких Т.М. Системно-синергетический подход как педагогическая проблема [Электронный

ресурс] / Т.М. Жидких. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagoka_i_psichology/33

4. Калимуллина О.А. Формирование творческой направленности студенческой молодежи в условиях досуговой деятельности: синергетический подход: монография / О.А. Калимуллина. - Казань, 2014. – 236 с.

5. Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / Г. Хакен; пер. с англ. – М.: Мир, 1985. – 423 с.

Сведения об авторе:

Калимуллина Ольга Анатольевна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, член-корреспондент МАНПО, заведующая кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО "Поволжская ГАФКСиТ", e-mail: Olca.1970@mail.ru

Data about the author:

O. Kalimullina (Kazan, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Corresponding Member of IANPO, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, FSBEI HE "Volga GAFKSiT", e-mail: Olca.1970@mail.ru

Статья поступила в редакцию 02.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378

РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ КИТАЯ В XX – НАЧАЛЕ XXI ВЕКА

Вэнь Синь

Аннотация. Актуальность исследования заключается в определении периодизации китайского высшего музыкального образования. Целью исследования является выявление нерешенных проблем, стоящих перед высшим музыкальным образованием КНР на современном этапе его развития, и предложение направлений деятельности по их преодолению. Разработанная на основе исторического процесса периодизация включает в себя периоды: становления, борьбы за новую культуру, строительства, культурной революции, стагнации и процветания. Анализ функционирования высшего музыкального образования в Китае показывает, что позитивное его развитие в последний период не лишено проблем, тормозящих это поступательное движение. Выявленные проблемы и пути их преодоления, предложенные автором, являются новыми в теории музыкального образования. Реализация их на практике позволит интенсифицировать поступательное развитие всей системы вузовского музыкального образования КНР.

Ключевые слова: XX век, высшая школа Китая, музыкальное образование, научные исследования.

DEVELOPMENT OF MUSIC EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL OF CHINA IN THE XX-EARLY XXI CENTURY

Wen Xin

Abstract. The relevance of the study is to determine the periodization of Chinese higher musical education. The aim of the study is to identify unresolved problems facing the higher musical education of the PRC at the present stage of its development, and to propose directions for overcoming them. The periodization developed on the basis of the historical process includes periods of: formation, struggle for a new culture, construction, cultural revolution, stagnation and prosperity. An analysis of the functioning of higher musical education in China shows that its positive development in the last period is not without problems hindering this progressive movement. The problems identified and the ways to overcome them, proposed by the author, are new in the theory of music education. Putting them into practice will make it possible to intensify the progressive development of the entire system of university musical education in the PRC.

Keywords: the twentieth century, the higher school of China, music education, research.

Музыкальное образование в высшей школе Китая в течение XX века не только обусловлено экономическим и политическим развитием этого периода, но и напрямую связано с развитием культуры и образования, на которое в начале XX века определенное влияние оказывали Япония и частично Европа и Америка.

Развитые страны сформировали определенное отношение к современной системе высшего музыкального образования, которую Китай успешно развивал. В 1950-х годах на развитие музыкального образования значительное влияние оказало изучение советской образовательной системы и, в частности, высшего музыкального образования, что сыграло положительную роль для становления музыкального образования в китайских вузах. С начала 20-го века до середины 50-х годов молодежь Китая получала музыкальное образование в развитых странах мира, а музыкальное образование в высшей школе Китая в этот период развивалось в сторону

стандартизации и научного обеспечения [8]. После 1980-х годов музыкальное образование в китайских школах стало учитывать национальные условия и придавать большое значение созданию системы музыкального образования с «китайскими характеристиками». Определенный прогресс в этой области был достигнут независимо от того, что не была проведена реформа учебников по музыке, положений о музыкальном образовании, моделей обучения. В некоторой степени была осуществлена реформа управления и методов обучения музыке. В 21-м веке создание системы музыкального образования с «китайскими характеристиками» должно стать целью школьного музыкального образования Китая, которая позволит развить таланты нации, необходимые для социалистического строительства, а также всестороннего развития членов общества и адаптации их к социальным изменениям.

Рассмотрим же два важных момента в музыкальном образовании Китая: во-первых, шесть этапов развития китайского музыкального образования в XX веке, а во-вторых, направления по которым это развитие осуществлялось.

Первый период: период становления (1901 - 1919).

С 1901 по 1919 год это был период становления музыкального образования в китайской высшей школе, основным символом которого было развитие и рост школьно-песенного репертуара. В Китае в системе музыкального образования были представлены современная музыка и современный песенный репертуар, заимствованный в развитых странах Японии, Европы и Америки. После этого периода начинается постепенное расширение музыкального образования, которое постепенно становится важной частью школьного образования [12]. В ноябре 1912 года в «Школьных уроках и учебных планах», изданных Министерством образования, было также предусмотрено преподавание музыки в первом и втором классах: основным учебным содержанием были нетрудные песни, хоровое пение и синглы. Пение, таким образом, являлось главным учебным содержанием урока классической музыки. В том же году в декабре Министерство образования издало «Положение об обеспечении соблюдения норм в средних школах», в котором было представлено содержание преподавания уроков музыки в средних школах Китая, включающих простые и многоголосые хоры, пение одноголосных произведений и обучение игре на музыкальных инструментах. Министерство образования также обнародовало «Положение об обычных школах», в котором говорилось, что пение в хоре, исполнение одноголосных мелодий, а также обучения музыкальной грамоте и инструментальное исполнение являются учебным содержанием урока музыки в обычной школе. В марте 1913 года Министерство образования издало «Стандарты учебных программ для высших школ», в которых предусматривалось, что вокальная практика, музыкально-инструментальное исполнительство и теория музыки являются содержанием преподавания музыки в вузах.

Второй период: начальный (1919-1949).

С 1919 по 1949 год развитие музыкального образования в нашей стране было периодом первоначального созидания, в течение которого Министерство образования издавало соответствующие положения о музыкальном

образовании в рамках общего школьного образования [10]. Например, в июне 1923 года были опубликованы «Схема учебной программы для начального обучения музыке» и «Схема учебной программы для основного обучения музыке». Самые ранние документы, регламентирующие музыкальное образование в начальных и средних школах Китая – это стандарты учебных программ. Следует отметить, что музыкальное образование и в начальных и средних школах имеет большое значение для здорового и устойчивого развития подрастающего поколения. Для лучшего функционирования музыкального образования в школах Китая в 1932 году Министерство образования издало соответствующие документы, такие как «Стандарты музыкальной программы для старших классов средней школы», «Стандарты музыкальной программы для средней школы» и «Стандарты музыкальной программы для начальной школы». Включение эстетической оценки музыкального искусства в содержание обучения являлось наиболее выдающимся вкладом в историю музыкального образования Китая этого периода. В целом музыкальное образование было сформировано из четырех частей: изучение теории музыки, пения, эстетической оценки музыкального искусства и обучение игре на музыкальных инструментах. Кроме того, изданные в этот период «Стандарты музыкальной программы для средней школы» знаменуют собой конец отказа от занятий музыкой в старших классах. С 1932 года в начальных, средних и высших школах были созданы музыкальные классы.

Третий период: период строительства (1949 - 1956).

С 1949 по 1956 год выделялся период строительства музыкального образования в китайских школах. В первые дни основания Нового Китая (1949 год) Министерство образования придавало большое значение общему развитию нравственных, интеллектуальных, физических и эстетических сфер личности обучающегося, а также разрабатывало и формулировало образовательную политику. В реализации всестороннего развивающего школьного обучения эстетическое воспитание является весьма актуальным, т.к. благодаря ему школьное музыкальное образование развивалось наиболее плодотворно [2]. В течение этого периода китайское школьное музыкальное образование многое заимствовало из опыта советского музыкального образования. Оно в значительной

степени развивало общее и специальное музыкальное образование и способствовало созданию системы музыкального образования КНР. Кроме того, Китай также ввел многие дисциплины, заимствованные в системе образования СССР, и перевел большое количество советских музыкальных справочных материалов и учебников. Изучение опыта музыкального образования Советского Союза имело важное практическое значение во всех аспектах, таких как регулирование музыкального образования в китайских школах и повышение качества преподавания музыки. Это заложило хорошую основу для здорового, полноценного развития музыкального образования Китая.

Четвертый период: период противоречивого развития (1957 - 1966).

С 1957 по 1966 год в развитии школьного музыкального образования нашей страны проявились сложности. В этот период эстетическое образование не было включено в китайскую образовательную политику для учащихся, и статус школьного музыкального образования становился все ниже. С 1958 по 1960 год – период Великого скачка и революционного движения в образовании. В это время серьезно пострадали не только музыкальное образование в обычных школах, но и ослабли сами начальные и средние школы. Время, отведенное на уроки музыки, было значительно сокращено, а некоторые школы даже напрямую отменили преподавание музыкального искусства. Преподавание музыки в начальных и средних школах стало обслуживать только политику, а эстетическая функция уроков музыки потеряла смысл.

Эстетическое образование в этот период потеряло статус в школьном образовании и полностью игнорировалось. С точки зрения государства, экономика и общество развивались неравномерно. В таких условиях оказалось и китайское школьное музыкальное образование. Этот период анализируется в работе Лю Ян [5]. К концу этого периода, по сравнению с предыдущим, не только выросло количество учителей музыки в начальных и средних школах, но и улучшилось качество преподавания, появились также учебники и учебные материалы по музыке, оборудование классов для преподавания и анализ преподавания музыки. Благодаря научным исследованиям и их внедрению, были достигнуты улучшения в этой области.

Пятый период: период застоя (1966 - 1976).

С 1966 по 1976 год это был период застоя развития музыкального образования в китайских школах. В этот период эстетическое образование было сведено к минимуму. Крайний левый маршрут был серьезной ошибкой политики государства. Под его влиянием порядок музыкального образования в китайской школе был нарушен, стал хаотичным, школьное музыкальное образование было серьезно подорвано, что сильно повлияло на уровень получаемого молодежью музыкального образования. Общеизвестно, что школьное музыкальное образование или музыкальная деятельность интегрировано в политическое образование, в классовую борьбу и стало на этом этапе их инструментом, а эстетическое, художественное содержание музыкального обучения получило ограничения. Некоторые традиционные направления культуры древнего и современного Китая и зарубежных стран не несут пропагандистской функции и даже подвергаются за это критике. В Китае же революционные оперные произведения, цитаты Мао и песни культурной революции стали основным репертуаром для учеников и содержанием школьного музыкального обучения. Эстетическая образовательная функция музыкального искусства была полностью искажена и оставлена без внимания. Из-за сокращения часов занятий в области культуры, но необходимости удовлетворения потребностей культурно-революционной деятельности широко проводились внеклассные музыкальные мероприятия. При пропаганде революционной оперы была также популяризирована музыка Пекинской оперы. В значительной степени это был позитивный момент, т.к. студенты познакомились с национальной музыкой, как указывает в своем исследовании Ли Нин [4]. Кроме того, в обществе широко проводятся певческие мероприятия с участием масс в качестве основного субъекта действия, что в значительной степени способствует развитию школьной певческой традиции. Для учителей высшего и среднего звена системы музыкального образования существует также система привлечения их к школьному управлению. В то время культурная революция требовала определенных массовых действий, таких как культурные представления и полномасштабные оперы. Студенческая художественная практика была полезна в этот период и укрепляла практические навыки студенчества в музыкальном исполнительстве.

Шестой период: период процветания (1977 - 2000).

Период с 1977 по 2000 год стал периодом процветания для музыкального образования в нашей стране. После того, как в 1978 году состоялось третье пленарное заседание одиннадцатого созыва Центрального комитета партии, музыкальное образование нашей школы было вновь востребовано. В 1986 году Государственный совет включил эстетическое образование в качестве ключевой части комплексной политики развития школы, а эстетическое образование было вновь включено в национальный программный документ. В комплексном развитии образования в китайских школах была восстановлена важная позиция музыкального образования и эстетического воспитания. Государственная комиссия по образованию выпустила серию нормативных документов, предусматривающих меры для повышения уровня школьного музыкального образования. Музыкальное образование в китайских школах, таким образом, вступило на официальный путь развития. Государственная комиссия по образованию учредила Департамент художественного образования и Комитет по спортивному здоровью и художественному образованию. Эти структуры призваны были эффективно содействовать углубленному развитию китайского школьного музыкального образования. В ноябре 1989 года Государственная комиссия по образованию выпустила «Генеральный план школьного художественного образования», который являлся первым программным документом по художественному образованию для школы и определил главные задачи и развитие китайского школьного художественного образования с 1989 по 2000 год. Первоначальная цель школы была достигнута, и художественное образование в китайских школах начало двигаться к новому этапу «управления по закону». Как пишет в своей работе Тан Сию, в этот период в национальных школах для музыкального образования складывается новая ситуация развития [9]. После введения новой программы обучения музыке также очень быстро стали создаваться учебные материалы по музыке: в значительной степени общеобразовательные курсы в начальных и средних школах в музыкальных классах были улучшены. В 1994 году Государственная комиссия по образованию приняла решение оценить преподавание музыки в обычных средних школах по всей стране. По результатам проверки было принято решение открывать и популяризировать позитивный опыт

преподавания музыки ведущих педагогов-новаторов Китая.

В целях повышения уровня преподавания музыки была ускорена подготовка учителей музыки. В целом, улучшилось качество подготовки специалистов в этой области. Для развития среднего музыкального образования учителя музыки в начальных и средних школах прошли переподготовку. На музыкальных факультетах обычных высших колледжей число обучающихся музыке постепенно увеличивалось. Для повышения уровня подготовки учителей музыки начальных и средних школ использовались различные формы обучения: так, например, в Высшем обычном колледже появилась аспирантура, а в 1996 году впервые в Китае была создана возможность защиты степени доктора философии в области музыкальных исследований; в научных исследованиях в области музыкального искусства и образования были получены значительные результаты. Для строительства духовной цивилизации в начальных и средних школах стало уделяться внимание развитию внеклассной и внешкольной музыкальной деятельности. Увеличились инвестиции в оборудование музыкальных классов. Этот период являлся лучшим периодом для развития музыкального образования в китайских школах. Особенно после 1990-х годов музыкальное образование быстро развивалось и всемерно поддерживалось государством и обществом. Тем не менее, и в этот период в школьном музыкальном образовании проявлялись некоторые проблемы. Ряд руководителей школ и департаментов управления образованием по-прежнему не осознавали важности и значимости музыкального образования для нации. Музыкальных факультетов оказалось недостаточно для повышения уровня развития музыкального образования в отдаленных сельских и городских районах; обучение управлению музыкальным образованием являлось относительно мало успешным, в этом отношении необходимо было усилить научно-исследовательскую работу и ее практикоориентированную направленность. Уровень преподавания музыки в обычных средних и городских средних школах, а также в сельских начальных и средних школах был относительно низок. Результаты научных исследований в области музыкального образования были относительно слабы; оборудование и средства музыкального образования надо было улучшать; отсутствовала преемственность между музыкальными

учебниками, учебными планами, формами обучения и учебными материалами начальных и средних школ и университетов, то есть невозможно было фиксировать характеристики различных этапов обучения.

Возникла необходимость создания системы музыкального образования, которая поддерживает согласованность в образовании, преемственность.

Для системы музыкального образования категория преемственности стала особо значимой. В силу сложности всех видов музыкальной деятельности и значительности временных затрат профессиональное музыкально-педагогическое образование невозможно без качественного начального периода музыкального образования. Эффективность всего дальнейшего образования в области музыкального искусства связана с качественной подготовкой на начальном этапе обучения [6].

Педагогические основы преемственности в обучении разработаны белорусским ученым А.П. Сманцером. Использование теории преемственности для музыкально-педагогического образования позволяет констатировать следующее: преемственность выражается во взаимодействии различных уровней системы образования и определяет тесную их интеграцию в контексте «...планомерности, поступательности и целостности процесса музыкального развития личности» [11, с.8]. Преемственность – универсальный принцип, функционирующий в любой национальной системе музыкального и музыкально-педагогического образования. Преемственность важна для индивидуального музыкального развития, для социализации и для профессионального музыкального роста личности учителя музыки. В вузовском музыкально-педагогическом образовании насущно необходимым становится совершенствование работы высшей школы на основе преемственности. Вузам предъявляются требования, обусловленные не только глобальными проблемами, но и недочетами системы образования.

Поставив задачи совершенствования высшего профессионального музыкально-педагогического образования, особое внимание необходимо обратить на такое его направление как фундаментализацию. В это понятие включается наполнение музыкально-педагогического образования новым содержанием (укрепление психологической и педагогической

составляющих образовательного процесса). Отсюда вытекает важность пересмотра принципов музыкально-педагогического образования в высшей школе, опора на преемственность в использовании педагогического опыта наиболее эффективных мировых систем подготовки специалиста. Естественность преемственности в музыкально-образовательном процессе различных регионов мира обеспечивается интернационализацией образования и укреплением межнациональных и межкультурных связей.

Следует отметить, что преемственность на одном уровне – это количественные изменения, а преемственность на разных уровнях – качественные (Э.А. Баллер). Количественные изменения связаны с эволюцией содержания подготовки учителя музыки на одном уровне, а качественные – со скачкообразным изменением профессионального становления учителя музыки на различных уровнях музыкально-педагогического образования. «Отношение количества и качества в философии характеризуется мерой, выражающей диалектическое единство ... характеристик объектов» [7, с.14]. Для каждого уровня подготовки учителя музыки существует мера, характеризующая определенную ступень его профессионального развития и определяющая естественность перехода от одного уровня к другому: от школы к ссузу, от него к высшей школе. Каждый уровень профессиональной подготовки приводит к новому качественному состоянию специалиста образовательной области «музыкальное искусство». Это обеспечивает фиксацию различных уровней или этапов образования и их характеристики. Таким образом, реализация в высшем музыкально-педагогическом процессе преемственности как принципа является ведущим направлением повышения качества музыкально-педагогического образования на современном этапе его развития в КНР.

Во многих аспектах музыкальное образование в начальных и средних школах несовместимо с текущими требованиями к качественному образованию, этническое музыкальное образование также является относительно слабым звеном в школьном уроке музыки. В установлении учебного плана и режима управления школой музыкальная академия (консерватория) по-прежнему оказывает определенное влияние на музыкальные факультеты обычной высшей школы, в силу чего с трудом осуществляется психологизация и

педагогизация деятельности учителя музыки и игнорируется развитие дидактических способностей студентов. Проблемой в этом случае становится и самостоятельность будущих учителей музыки, а также их способность к собственному творческому развитию. Некоторые музыкальные курсы преподаются по старинке, и качество учебников оставляет желать лучшего. Ряду специалистов не хватает практических и теоретических знаний, в силу недостаточного качества преподавания и низкой квалификации педагогических кадров. Музыкальное образование в колледжах и университетах, а также реформа музыкального образования в начальных и средних школах отстает от требований времени. Выпускники высших музыкальных учебных заведений сталкиваются с серьезной проблемой, когда они вынуждены, в силу разных причин, покидать ключевые посты в управлении музыкальным образованием, бесцельно тратя ресурсы талантов в области музыки. Решение этих проблем может лежать в направлении изменения методологических подходов к профессиональному музыкально-педагогическому образованию.

Анализ международного опыта подготовки специалистов для школы показывает, что поликультурный и полихудожественный подходы могут сыграть в этом процессе важную роль.

Поликультурный подход используется в рамках решения педагогических проблем. Он предполагает расширение и педагогизацию культурного пространства для лучшего формирования всех сфер личности человека и полноценного его музыкального воспитания и образования. Поликультурность рассматривается как специфика современного музыкально-образовательного процесса [1]. В образовательном пространстве функционируют различные культуры. Знакомство личности с большим количеством культур делает ее более социализированной, творчески направленной. Многочисленные музыкальные культуры мира разворачиваются перед обучающимся во времени, отражая темпоральный аспект поликультурности, но, вместе с тем, поликультурность обеспечивает и

пространственное расширение представлений человека о музыкальных культурах мира. Мировая музыкальная культура воспринимается в этом случае целостно, во всем многообразии жанров, стилей, содержания и смыслов.

Перспективным направлением для совершенствования системы музыкально-педагогического образования может стать и полихудожественный подход. Полихудожественность обеспечивает расширение образовательного пространства на основе подключения к музыкально-образовательному процессу различных видов художественной деятельности [3]. Современное общее музыкальное образование использует элементы пластического интонирования, режиссуры, актерского мастерства, ритмики, хореографии, живописи, литературы, поэзии и других видов художественного творчества. Школьный возраст наиболее сензитивен подобному разнообразию художественной деятельности. В этом возрасте у взрослеющего человека появляется стремление к самовыражению, поискам собственной индивидуальности и точки приложения сил в области искусства, что делает полихудожественный подход наиболее продуктивным для раскрытия творческого потенциала человека. Сформированная же творческая личность способна изменить положение дел в профессиональном музыкально-педагогическом образовании, т.к. сможет применить свой творческий потенциал на всех должностях в системе образования.

Итак, мы рассмотрели этапы развития музыкального образования в КНР, определили ряд нерешенных проблем и предложили направления развития системы профессиональной подготовки учителя музыки. Перспективным и новым для теории и практики музыкально-педагогического образования является последовательная реализация преемственности при подготовке специалиста и изменение методологических подходов – обращение и поликультурному и полихудожественному подходам, которые могут обеспечить позитивность, устойчивость и поступательность в функционировании музыкального образования Китая.

Литература:

1. Бай Хуа. Теоретико-методологические основы преподавания музыкального искусства в контексте диалога культур / Хуа Бай. – Минск: ИВЦ Минфина, 2017. – 234 с.

2. Гао Юэдун. Влияние эстетического образования в Китае в 1920-х и 1930-х годах на мысль о музыкальном образовании [D]. Университет Цюйфу,

2013. [4] 高月东.中国20世纪二三十年代美育思潮对音乐教育思想的影响[D].曲阜师范大学, 2013.

3. Горпиненко Е.А. Развитие импровизационных способностей учащихся младших классов хореографических училищ: полихудожественный подход: автореферат дис. ... канд. пед. наук / Е.А. Горпиненко. – М., 2014. – 26 с.

4. Ли Нин. Пробуждение - комментарий на тему «Исследование развития китайского школьного музыкального образования в 20-м веке» [J.] Музыка времени и пространства, 2014, 14: 191. [6] 李宁.觉醒——评《20世纪中国学校音乐教育发展研究》 [J].音乐时空, 2014,14:191.

5. Лю Ян. Историческое отслеживание школьного музыкального образования в районе Чифэн Внутренней Монголии в 20-м веке [D]. Музыкальная консерватория Шэньяня, 2014. [5] 刘洋.二十世纪内蒙古赤峰地区学校音乐教育的历史追踪[D].沈阳音乐学院, 2014.

6. Полякова Е.С. Коррекция и регуляция эмоциональных состояний в процессе музыкально-педагогической деятельности / Е.С. Полякова // Теорія і методика мистецької освіти: збірник наукових праць; ред. колегія О.П. Щолокова та інші. – К.: НПУ, 2004 р. – Вип. 5. – 213 с. – С. 75-82.

7. Сманцер А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика / А.П. Сманцер. – Минск: Университетское, 1995. – 288 с.

8. Сюй Сяолун. Расследование и контрмеры текущей ситуации с музыкальным образованием в

средних школах города Тайань провинции Шаньдун [D]. Шаньдунский университет, 2014.徐晓龙.山东省泰安市市区中学音乐教育现状调查研究及对策[D].山东大学, 2014.

9. Тан Сию. Путь к реформе школьного музыкального образования в Америке во второй половине XX века: от Декларации Тангервуда к национальным стандартам американского художественного образования [J]. Музыка времени и пространства, 2016, 03: 132 + 105. [7] 汤思雨.二十世纪下半叶美国学校音乐教育改革之路——从《坦格伍德宣言》到《美国艺术教育国家标准》 [J].音乐时空, 2016,03:132+105.

10. Чен Шенг. Исследование музыкальной образовательной деятельности в миссионерских школах в прибрежных районах после опиумной войны [D]. Хунаньский педагогический университет, 2016. [3] 陈胜.鸦片战争后沿海地区教会学校音乐教育活动研究[D].湖南师范大学, 2016.

11. Чжу Цзин. Преемственность в реализации принципов русской фортепианной школы в современной музыкальной педагогике Китая / Цзин Чжу; УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2019. – 155 с.

12. Ян Ян. История и отражение современного музыкального образования в начальной и средней школе Суйчжоу [D]. Университет Цзянсу, 2014. 杨洋.当代徐州中小学学校音乐教育的历史与反思[D].江苏师范大学, 2014.

Сведения об авторе:

Вэнь Синь (г. Шаньси, Китайская Народная Республика), магистр искусств, аспирант кафедры музыкально-педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, e-mail: 605503684@QQ.com

Data about the author:

Wen Xin (Shanxi, People's Republic of China), Master of Arts, graduate student of the Department of Music and Pedagogical Education of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, e-mail: 605503684@QQ.com

Статья поступила в редакцию 10.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 39.019.76 (671-16)

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ

Н.Н. Погребняк

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что создание единого европейского образовательного пространства привело к выработке единых критериев образовательной политики в рамках Болонского процесса и превратило образование в один из самых важных элементов социальной инфраструктуры европейских государств. Определенный интерес для отечественных исследований представляет опыт стран Европы, которые аккумулируют все большее количество молодых исследователей. В этих странах сложился методологический и технологический потенциал; разработаны способы, формы и методы организации научно-исследовательской деятельности студентов; развиты механизмы стимулирования научной и инновационной активности молодых исследователей.

Цель статьи заключается в изучении зарубежного опыта, развитии теории и практики организации научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях Европы.

В данной статье автор рассматривает современное состояние развития научно-исследовательской деятельности студентов в университетах Германии, основные модели подготовки научных кадров и особенности организации учебного процесса.

Доказано, что система высшего педагогического образования в Германии достаточно интересна. Сегодня это одна из центральных европейских стран с многовековым опытом и своими традициями в области научно-исследовательской деятельности студентов. Все высшие учебные заведения Германии делятся на академические (со статусом университета) и специализированные, которые отличаются между собой целями, организацией научно - исследовательской деятельности, требованиями подготовки и проведения экзаменов. Учебными планами высших учебных заведений Германии предусмотрено выполнение студентами определенного количества научно-исследовательских работ за весь период обучения, согласно специально разработанным программам.

Ключевые слова: высшее образование, университет, научно-исследовательская деятельность, научные кадры, учебные планы.

SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF GERMAN

N. Pogrebnyak

Abstract. The relevance of the article is due to the fact that the creation of a single European educational space led to the development of common criteria for educational policy in the framework of the Bologna process and turned education into one of the most important elements of the social infrastructure of European states. Of particular interest for domestic research is the experience of European countries, which accumulate an increasing number of young researchers. In these countries, the methodological and technological potential has developed, methods, forms and methods for organizing students' research activities have been developed, and mechanisms have been developed to stimulate the scientific and innovative activity of young researchers.

The purpose of the article is to study foreign experience, to develop the theory and practice of organizing research activities of students in higher educational institutions of Europe.

In this article, the author considers the current state of the development of research activities of students at German universities, the basic models for the training of scientific personnel and the features of the organization of the educational process.

It is proved that the system of higher pedagogical education in Germany is quite interesting. Today it is one of the central European countries with centuries of experience and its own traditions in the field of students' research activities. All higher education institutions in Germany are divided into academic (with university status) and specialized, which differ in goals, organization of scientific and research activities, requirements for the preparation and conduct of exams. The curricula of higher educational institutions in Germany provide for students to carry out a certain number of research projects for the entire period of study, according to specially designed programs.

Keywords: higher education, university, scientific activity, creative ability, scientific-research activity, science staff, curricula.

На протяжении последних лет важной составляющей структурной перестройки и рыночных реформ экономики России выступает необходимость дальнейшего развития научно-исследовательской деятельности студентов в вузах. Достижение этой цели связано с решением широкого комплекса социально-экономических задач, особое место среди которых занимает подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности, формированием у молодежи не только знаний, умений и навыков, но и необходимых, с точки зрения социального заказа, научно-исследовательских качеств и компетенций, активной жизненной позиции, мотивов реализации собственного потенциала, саморазвития и самосовершенствования в течении жизни. Подготовка молодежи к научно-исследовательской деятельности - стратегический вопрос развития государства, отвечающий задачам, поставленным «Национальной доктриной образования Российской Федерации на период до 2025 года».

У каждого государства мира сегодня есть свой собственный опыт построения системы образования, и аналитическое изучение этого опыта способствует умножению отечественной системы образования, помогает в решении многих проблем, которые сегодня стоят перед системой образования в России.

В настоящее время Германия является одним из лидирующих государств европейского сообщества по качеству образования. Все образовательные структуры принимают участие в осуществлении образовательных программ Европейского союза. Поскольку в Европе, и в Германии в частности, идет активный процесс формирования единого образовательного пространства; его анализ важен для нашей страны в отношении выявления необходимости позитивного опыта интеграции.

Анализ научной педагогической литературы Германии показал, что проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов отражены в целом ряде работ немецких ученых, таких как Р. Арнольд, Г. Барц, Г. Домен, Й. Кноль, Х. Куван, Э. Нуисл, Й. Ольбрих Р. Типпельт, Х. Титгенс, П. Фаульстих, К. Цойнер и др., которые внесли существенный вклад в формирование и развитие науки.

В учебных планах высших учебных заведений Германии предусмотрено выполнение студентами определенного количества научно-исследовательских работ за весь период обучения, включенных в планы работы научных коллективов, научных подразделений этих вузов.

Это обусловлено, прежде всего, тем, что современное общество требует выпускника с высокой исследовательской культурой, научной самостоятельностью, способностью к систематическому анализу научного процесса, к продуктивному мышлению, оперативной обработке информации, высокой культурой общения и поведения [6].

Вузы Германии делятся на несколько типов: 1) университеты общего профиля (Universitäten); 2) технические университеты (Technische Universitäten); 3) высшие технические школы (Technische Hochschulen); 4) специальные (Fachhochschulen); 5) гуманитарные вузы, которые делятся на колледжи искусств (Musikhochschulen, Kunsthochschulen), педагогические вузы (Pädagogischen Hochschulen), вузы по подготовке чиновников (Verwaltungsfachhochschulen) и священников (Kirchlichen Hochschulen) [5].

Все высшие учебные заведения Германии можно поделить на: *академические* (со статусом университета) и *специализированные*, которые отличаются между собой целями, организацией научно-исследовательской работы, требованиями подготовки и проведения экзаменов, степенями, которые присваиваются после окончания обучения.

Научно-исследовательская деятельность студентов в Германии имеет свои особенности – она состоит из двух фаз: 1) предполагает обучение теоретическим знаниям и профессиональную ориентацию, при которой особое внимание уделяется наблюдениям и обсуждению своих научных открытий; 2) практико-ориентированная, активизирующая самостоятельность и способствующая профессионализму [11].

Планирование учебного процесса в университетах Германии сводится к следующему: студенты учатся 45 часов в неделю (аудиторные занятия, самостоятельная работа, научно-исследовательская работа, в частности: выполнение научных проектов, докладов и работа в творческих группах). На работу в научных школах и экспериментальных лабораториях отводится 45 недель [10].

Рассмотрим научно-исследовательский потенциал высших учебных заведений Германии.

Гейдельбергский университет (Universität Heidelberg) - основан в 1386 году, является одним из трех старейших университетов после венского и пражского университетов на территории Священной Римской Империи и старейшим университетом Германии. Университет состоит

из 15 факультетов и предлагает научно-исследовательские программы для студентов по педагогике, истории, математике и физике. Гейдельбергский университет имеет мощный научно-исследовательский арсенал и стал заметен по его экстраординарным научным исследованиям и отметился такими именами, как Роберт Бунзен, Герман Гельмгольц, Густав Кирхгоф, Макс Вебер. Это единственный университет в Германии, который готовит ученых по компьютерной лингвистике, молекулярной биотехнологии и имеет межвузовские связи с научными школами и научно-исследовательскими лабораториями Франции, Великобритании, Польши, Израиля, Китая, Венгрии, России, Бразилии [8].

Сегодня университет является активным участником программ ERASMUS, одним из основателей Лиги Европы научно-исследовательских университетов (LERU) и Европейской ассоциации университетов (EUA), выступает частью немецко-японского консорциума университетов, координирует деятельность научной школы немецкого права в Университете Кракова. За пределами Европы университет поддерживает научные связи с 58 университетами - партнерами в Африке, Северной и Южной Америке, Азии, Австралии и Российской Федерации, имеет несколько творческих экспериментальных лабораторий, где студенты выполняют научные эксперименты по направлениям: теология, философия, право, молекулярная биология, физика, фармакология, биохимия, астрономия и акцентирует свое внимание на научно-ориентированных исследованиях. С этой целью в университете созданы научно-исследовательские группы для молодых исследователей, которые информируют ученых о научных результатах и дают советы по финансированию научных проектов.

В настоящий центр научной мысли превратился *Лейпцигский* университет Средней Германии, став своеобразной визитной карточкой города. Университет имеет новые научные лаборатории и институты.

Большинство учебных программ в Лейпцигском университете состоят из семинаров, лекций, практикумов и научных учебных курсов, которые сгруппированы в тематические группы.

Университет занимается фундаментальными научными исследованиями и сотрудничает с неправительственными организациями и университетами. Так, за последние несколько лет Лейпцигскому университету удалось улучшить свой научно-исследовательский потенциал,

обеспечив специальную поддержку факультетским научным проектам [7]. Ученые университета тесно сотрудничают с не-университетскими научно-исследовательскими институтами в национальном и международном масштабе, объединяя международные конкурентоспособные научные исследования.

Университет *Людвиг-Максимилиана в Мюнхене* (LMU) является одним из ведущих научно-исследовательских университетов Европы с более чем 500-летней историей. Как один из классических немецких научно-исследовательских университетов, университет Людвиг-Максимилиана исторически восходит к Дюку Людвигу Богатого Баварии-Ландсхут, который основал университет в Ингольштадте в 1472 году [3].

Как научно-исследовательский университет, университет Людвиг-Максимилиана подчеркивает тесную связь между научно-исследовательской и студенческой деятельностью на всех этапах академического образования и призван обеспечить идеальные условия для научных исследований. Этот университет может похвастаться мировым признанием в области научных исследований, кроме того, он и из года в год занимает передовые места по многим научным направлениям среди высших учебных заведений Европы. Студенты университета занимаются научными исследованиями на 18 факультетах и периодически получают различные награды от немецких и международных организаций за свой вклад в науку. Сегодня Мюнхенский университет Людвиг-Максимилиана имеет 13 лауреатов Нобелевской премии и занимает 48 место в рейтинге лучших 100 вузов мира, тем самым подтверждая позицию лидера среди немецких высших учебных заведений.

Вестфальский университет имени Вильгельма (нем. *Westfälische Wilhelms-Universität*, сокр. *WWU*) – один из крупнейших научно-исследовательских университетов Германии.

Студенты университета тесно сотрудничают с международными научными организациями: договоры о партнерстве и сотрудничестве подписаны с почти 400 иностранными вузами – от соседнего университета в Эншеде в Голландии, до университетов в Китае, Японии и Лаосе. Ежегодно для преподавания и участия в научно-исследовательской деятельности в Мюнстере приезжают около 700 научных сотрудников со всего мира [1].

Университет Гумбольдта в Берлине (Humboldt-Universität) - был основан 16 августа

1809 по инициативе Вильгельма фон Гумбольдта. В 1828 году он получил звание университета Фридриха Вильгельма в честь прусского короля Фридриха Вильгельма III, а позже, в 1949 году был переименован в честь братьев Гумбольдт. Начиная с XIX века, университет был одним из крупнейших европейских научных центров. Как главный инициатор реформ, Вильгельм фон Гумбольдт (1767 - 1835) стремился, чтобы новая модель классического университета способствовала консолидации немцев, выполняла объединяющую, государственную функцию, концентрировала в себе духовную жизнь нации, достижения ее культуры «через своих образованных, духовно обогащенных, ответственных, научно и общекультурно подготовленных воспитанников - национальную элиту». Также в университете работают междисциплинарные центры, в частности: Технический центр культуры имени Германа Гельмгольца, Центр культуры древнего мира имени Бекли, Научно-исследовательский центр имени Георга Зиммеля, Центр по изучению значимости языков. Университет проводит научные совещания совместно с Прусской академией наук (создана в 1700 г.), принимает участие более чем в 100 научных конференциях.

Боннский университет. В 1777 году в Бонне была основана Kurkolnische Akademie Bonn, которая в 1784 году получила университетские права. Позже, 18 октября 1818 г. прусский король Фридрих Вильгельм III основал в присоединенном по итогам Венского конгресса к Пруссии Бонне Рейнский университет, ставший шестым университетом в Пруссии [4].

Сегодня в состав университета входят факультеты: медицинский, агрономии, католической теологии, математики и естественных наук, права и экономики, протестантской теологии, философский. Кроме того, в число подразделений университета входит несколько научно-исследовательских институтов.

Сегодня Боннский университет сотрудничает с Центром по изучению экономического права (Zentrum für Rechtsökonomie), несколькими институтами общества имени Макса Планка (Max-Planck-Gesellschaft), Институтом труда (Institut zur Zukunft der Arbeit-IZA), и со многими другими научно-исследовательскими центрами в самой Германии и за ее пределами. Благодаря этому у студентов есть возможность участвовать в международных научно-исследовательских проектах [2].

Свободный Университет Берлина (Freie Universität Berlin) - самый крупный из 4

берлинских университетов. Этот «элитный» вуз был основан в 1948 году и предлагает обучение по 160 специальностям и сегодня является мощным международным научно-исследовательским центром в Европе по изучению политологии. Университет участвует более чем в 300 научно-исследовательских программах и сотрудничает с ведущими вузами мира, в частности, в Москве, Каире, Пекине, Брюсселе, Сан-Пауло, Нью-Дели и Нью-Йорке. На сегодняшний день в Берлинском ВУЗе учатся и работают представители 130 стран, а многие из предлагаемых в Университете научных направлений удерживают передовые места в немецких рейтингах [9].

Мюнхенский Технический Университет (Technische Universität München) предлагает обучение по 132 специальностям и относится к лучшим научно-исследовательским Университетам Европы. По оценке английского журнала «The Higher Education», университет входит в ТОП - 100 мира, занимая 65 место, а за свои научные достижения университет входит в 9 элитных высших учебных заведений Германии. Среди его выпускников - 16 нобелевских лауреатов, он является одним из лидеров в научных исследованиях. Студенты Университета плодотворно работают по следующим направлениям: машиностроение, информатика, электротехника, экономическая информатика, биология, экономика предприятия [9].

Университет Аугсбурга (UNIAugsburg) является одним из самых новых современных университетов в Баварии. Несмотря на молодость, университет Аугсбурга за годы существования неоднократно подвергался реформам, важнейшая из которых – переход на Болонскую систему образования. Спектр образовательных программ позволяет студентам, зачисленным в этот престижный вуз, получить востребованную специальность в таких областях как инновационные технологии, культурология, социальные науки. Характерной особенностью университета является тесное взаимодействие между всеми его факультетами. Подобный подход способствует формированию универсальных специалистов, легко адаптирующихся в научной среде.

Университет принимает активное участие в реализации национальных межвузовских научно-исследовательских программ в рамках системы ENB (Elite Netzwerk Bayern), разработанных Министерством науки Баварии, ориентированных на студенческую научную элиту, то есть на одаренных, мотивированных слушателей

магистерских и постдипломных программ, способных внести существенный вклад в развитие мировой научной мысли. Обучение по таким программам проводится на базе известных вузов, причем не только германских, но и зарубежных. В частности, франко-германская образовательная программа, реализуемая в содружестве с ESC (Реннской Высшей школой бизнеса), дает возможность получения двойного диплома от престижнейших вузов Западной Европы.

Универсальность образования, научные знания, научно-исследовательская деятельность и практические навыки, которыми обладают выпускники Аугсбургского университета, носят не схоластичный, а прикладной характер, за счет чего обладатели дипломов университета высоко ценятся руководителями научно-исследовательских организаций, представителями рекрутинговых агентств.

Следовательно, учебными планами высших учебных заведений Германии предусмотрено выполнение студентами определенного количества научно-исследовательских работ за весь период обучения, согласно специально разработанным программам. Анализ программ педагогических университетов позволил обозначить общие характеристики содержания организации научно-исследовательской деятельности студентов на протяжении всего периода обучения в вузе:

1) определены условия и содержание подготовки студентов к научно-исследовательской деятельности;

2) квалификационные характеристики заменяются информационными материалами, в которых содержатся характеристика профессии, содержание подготовки и сфера, в которой студент сможет применить свои научные знания и умения;

3) учебные программы гибкие, выпускные экзамены состоят из нескольких видов аттестационных заданий, часть которых выполняется письменно;

4) немецкие университеты являются активными участниками программ ERASMUS, координируют деятельность научных школ, поддерживают научные связи с 58 университетами - партнерами в Африке, Северной и Южной Америке, Азии, Австралии и Российской Федерации, имеют творческие экспериментальные лаборатории, где студенты выполняют научные эксперименты по различным направлениям и акцентируют свое внимание на научно-ориентированных исследованиях;

5) в немецких университетах созданы научно-исследовательские группы для молодых исследователей, которые информируют ученых о научных результатах и дают советы по финансированию научных проектов;

6) учебные программы в университетах состоят из семинаров, лекций, практикумов и научных учебных курсов;

7) в университетах студенты занимаются фундаментальными научными исследованиями;

8) классические научно-исследовательские университеты предлагают широкий спектр исследований во всех сферах, начиная от гуманитарных и культурных наук, права, экономики и социальных исследований, заканчивая медициной и наукой;

9) высшие учебные заведения занимают передовые места по многим научным направлениям среди высших учебных заведений Европы;

10) университеты принимают активное участие в реализации национальных межвузовских научных программ в рамках системы ENB (Elite Netzwerk Bayern), разработанных Министерством науки Баварии, ориентированы на студенческую научную элиту, то есть на одаренных, мотивированных слушателей магистерских и постдипломных программ, способных внести существенный вклад в развитие мировой научной мысли;

11) имеют высокую гарантию успешного трудоустройства в преуспевающих компаниях по всему миру.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод:

- в зарубежных университетах раннее привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности способствует формированию устойчивого интереса к будущей профессии, накоплению тезауруса профессиональных понятий, а опыт в вопросах научного сотрудничества может помочь им в дальнейшем налаживании контактов с известными учеными как в своей стране, так и за рубежом;

- все ярче проявляется тенденция к сотрудничеству в области образования, науки и культуры, формированию единого образовательного пространства, обладающего достаточной однородностью, необходимой для решения проблемы мобильности и повсеместного повышения качества высшего образования;

- в условиях лавинообразного нарастания информации и бурных изменений в социально-экономической сфере необходима существенная

корректировка приоритетов в общеобразовательных системах.

Подготовка специалистов в российских вузах наиболее соответствует подготовке специалистов в университетах Германии, в частности: отсутствуют требования к студентам и выпускникам вуза; определены условия и содержание подготовки студентов; квалификационные характеристики заменяются информационными материалами, в которых содержится характеристика профессии, содержание подготовки и сфера, в которой студент сможет применить свои знания и умения.

Таким образом, если сравнивать систему высшего образования в России и Германии

можно констатировать непростую перспективу развития системы высшего образования в нашей стране. Для этого необходимо: усовершенствовать организацию научно-исследовательской работы студентов; свободно выбирать тему научных исследований; определить правовой статус высшей школы; использовать лучшие методики и их элементов в научно-исследовательской деятельности; выработать свободные концепции обучения. Все это возможно лишь в условиях эффективной системы образования, особо важную теоретическую и практическую основу которой, безусловно, составляют высшие учебные заведения.

Литература:

1. Данильчук Е.В. Методологические предпосылки и существенные характеристики информационной культуры педагога / Е.В. Данильчук // Педагогика. – 2003. - № 1. – С. 65-74.
2. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Захарова Ирина Гелиевна. - М.: РГБ, 2003. - 399 с.
3. Игнатъева Е.Ю. Педагогическое управление учебной деятельностью студентов современного вуза: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Игнатъева Елена Юрьевна. – Великий Новгород. – 2014. – 389 с.
4. Официальный сайт Боннского Университета в Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www3.uni-bonn.de/dies_on_higher_education_institutional_approaches_to_teacher_education_within_higher_education_in_Europe: Current models and new developments](http://www3.uni-bonn.de/dies_on_higher_education_institutional_approaches_to_teacher_education_within_higher_education_in_Europe:_Current_models_and_new_developments). – Bucharest, 2003. – P. 155.
5. Робертс Джон, Агуэда М. Университет: экспорт моделей (реферат) / Робертс Джон, Агуэда М., Круз Родригес, Хербет Юрген // *Alma mater*. Вестник высшей школы. – 1999. – № 6, 7. – С. 45-48; С. 48-52.
6. Bladh A. Postgraduate studies and research in the field of teacher education in the perspective of education policy. Paper presented at the ENTER seminar. – Sweden: Umea University, 2001. – 32 p.
7. Buchberger F., Campos B.P., Kallos D., & Stephenson J. Green Paper on Teacher Education in Europe. – Sweden: Umea University, 2002.
8. Education and training monitor 2013 [Text] / European Commission. - Brussels, 2013. - 72 p.
9. Education and training monitor 2015 [Text] / European Commission. - Luxembourg: Publications office of the European Union, 2015. - 84 p.
10. Studies on higher education institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. – Bucharest, 2003. – P.155.
11. Vossensteyn J.J., Huisman J., Van der Wende M. Positionering instrumenten, Evaluatie NESO en DELTA, Center for Higher Education Policy Studies / J.J. Vossensteyn, J. Huisma, M. Van der Wende. – Enschede: CHEPS, 2003. – P. 167-169.

Сведения об авторе:

Погребняк Наталья Николаевна (г. Симферополь, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Крымского филиала ФГБОУВО «Российский государственный университет правосудия», e-mail: pogrebnyak70@mail.ru

Data about the author:

N. Pogrebnyak (Simferopol, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, docent, Head of Department of Foreign Languages The Crimean branch of the Federal State Budget-Funded Educational Institution of Higher Education “The Russian State University of Justice”, e-mail: pogrebnyak70@mail.ru

Статья поступила в редакцию 03.11.2019

13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

Общие вопросы педагогики

УДК 377

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕКТИВНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

Е.Б. Береговая, О.В. Стукалова, Ф.С. Ситников

Аннотация. Авторы статьи обосновывают направления продуктивной социализации подростков и раскрывают педагогические возможности приобщения к коллективной творческой деятельности. В статье приводятся примеры педагогических ситуаций, стимулирующих различные составляющие процесса социализации и создание особой культурно-образовательной среды занятий. Такая среда стимулирует позитивную коммуникацию подростков, а также содействует развитию у них ценностных ориентаций, инициативы, мотивации и готовности к творческой самореализации, навыков саморегуляции, организованности и т.д. В статье обобщены данные комплексного исследования; даны результаты педагогического наблюдения за подростками – участниками театральных коллективов. Авторы отмечают корреляцию уровня освоения театрального искусства и ценностного отношения к общению, коллективной творческой работе. В статье раскрыта роль организации дискуссий, расширения культурного кругозора, повышения мотивации подростков на социально значимую деятельность.

Ключевые слова: социализация, подростки, творческие задания, педагогические ситуации, театральные технологии.

PEDAGOGICAL POSSIBILITIES OF COLLECTIVE CREATIVE ACTIVITY IN THE SOCIALIZATION OF MODERN ADOLESCENTS

E. Beregovaya, O. Stukalova, F. Sitnikov

Abstract. The authors of the article substantiate the directions of productive socialization of adolescents and reveal the pedagogical possibilities of familiarizing them with collective creative activity. The examples of pedagogical situations that stimulate various components of the socialization process and the creation of a special cultural and educational learning environment are presented in the article. Such an environment stimulates the positive communication of adolescents, and also promotes the development of value orientations, initiative, motivation and readiness for creative self-realization, skills of self-regulation, organization, etc. The data of a comprehensive study is collected in the article, it provides the results of pedagogical observation of adolescents - participants in theater groups. The authors note a correlation of the level of mastery of theatrical art and value attitude to communication, collective creative work. The article reveals the role of organized discussions, expanding the cultural horizons, increasing the motivation of adolescents for socially significant activities.

Keywords: socialization, teens, creative assignments, pedagogical situations, theater technologies.

Отечественные и зарубежные исследования, проходящие на стыке различных подходов к пониманию процесса социализации, включая психологические, культурологические, физиологические направления, доказывают наличие четкой взаимосвязи между практически всеми компонентами социализации, в том числе в ее рефлексивном и коммуникативном компонентах, отношением к искусству, участием в творческой деятельности – в самых различных видах и форматах.

Целью проведенного исследования стало определение возможностей театральных технологий и, в целом, вовлечения подростков в создание сценической постановки в процессе их

социализации и освоения наиболее значимых в данном контексте навыков.

Исследование доказало, что работа над спектаклем позволяет оптимизировать многие направления социализации подростков. Безусловно, такая работа осуществляется в рамках четко структурированного и целенаправленного педагогического сопровождения, которое интегрирует не только развитие творческих способностей подростков-участников постановки, но и создает особую культурно-образовательную среду, опосредованно стимулирующую устойчивость ценностных ориентаций, инициативу, мотивацию к творческой самореализации.

Фиксация педагогических наблюдений за подростками, участвующими в постановках спектаклей в различных театральных студиях, школьных театрах, в кружках дополнительного образования в школах, детских домах-интернатах, различных каникулярных программах в г. Москва, в Ивановской, Тульской, Смоленской, Калужской областях, а также в Ставропольском крае, позволила достаточно аргументированно заключить, что театральная деятельность весьма привлекательна для подростков, причем они изначально привлечены возможностью самоутверждения, приобретения популярности в глазах сверстников, т.е. некоей зрелищной (внешней) стороной театральной деятельности.

Данный этап очень важен для обеспечения устойчивости мотивации подростков на самореализацию в творчестве, на конструктивное общение – все это обеспечивает стабильность и продуктивность их социализации. В исследовании определено, что за время подготовки спектакля у подростков, которые сумели преодолеть естественно возникающие кризисы, снижение самооценки, недовольство собой и другими участниками, начинает усиливаться ценностное отношение к своей деятельности и к театральному искусству. Они начинают понимать, в первую очередь, необходимость ранее неявных для них проявлений: например, ответственности за общее дело, самоотверженности, социальной роли театральных постановок.

Так, одна из участниц постановки (А.Д., 15 лет) в лагере «Путешариум» (г. Пятигорск Ставропольского края) приняла в ней участие, несмотря на недомогание. В ответ на предложение отменить ее участие, она сказала: «Я не должна подвести ребят». Между тем, для этого подростка ранее были характерны эгоцентризм, апатия, негативизм по отношению к коллективу сверстников. Проведенные беседы отразили влияние участия этого подростка в подготовке спектакля, который был представлен для детей-воспитанников детских домов Ставропольского края. Спектакль оставил сильное впечатление у аудитории, о чем свидетельствуют отзывы детей и их педагогов. Анализ подобных примеров позволил подтвердить гипотезу о значительном педагогическом потенциале театральной творческой деятельности в социализации подростков.

Каковы основные факторы активизации этого потенциала? Назовем наиболее важные:

- содержательность общения. В процессе постановки спектакля подростки не просто разговаривают, обмениваются впечатлениями, замечаниями, они *создают* общий творческий продукт. Такое общение во многом можно тоже назвать творчеством или, пользуясь терминологией М.М. Бахтина, подлинным диалогом в культуре, «поступком» [1, с.80-160];

- создание особой культурно-образовательной среды в временном театральном коллективе. Такая среда представляет собой совокупность влияний и условий на основе целенаправленного педагогического сопровождения [8, с.191].

Направления создания такой среды: раскрытие творческих возможностей участия в коллективной работе для каждого, поддержка мотивации к полноценной творческой самореализации и проявлению своих способностей, иначе говоря «формирование субъекта своего развития» [9, с.196]. Такая среда обладает качествами резонанса [9, с.15], она гуманитарно насыщена, в ней «переплетаются природные, экологические, социальные и эстетические факторы» [10, с.427-428].

Стержневым компонентом культурно-образовательной среды творческого коллектива является – ценностный компонент. Он вбирает в себя очень значимые для всего процесса социализации содержательные составляющие общения – рефлексию собственных поведенческих стратегий, готовность понять и принять позиции другого человека, умение ценить эти позиции, а также эмоциональную эмпатию.

В стиле общения участников театральных постановок, осуществленных в ходе исследования лежат такие качества, как отзывчивость, доброжелательность, искренность. Только декларировать эти требования в работе с подростками недостаточно, педагогическое сопровождение заключается в организации разработки и внедрении ряда особых педагогических ситуаций, направленных на развитие социально-культурной рефлексии, т.е. самоанализа, самокорректировки, организованности. Кроме того, практика доказывает, что ведущей целью в данном случае является самореализация подростка, его удовлетворенность своей работой, своей частью коллективного творческого дела.

Коммуникация участников постановки имеет, таким образом, социализирующий характер, и он, в свою очередь, обуславливает и общее развитие личности подростков, формируя их способности к самооткрытию, сопереживанию, помогая

раскрепощать свое тело и одновременно тоньше проявлять себя в общении с миром. Здесь мы можем также говорить о развитии готовности подростков к «выразительному пониманию Другого», «в живом контакте с чужой мыслью» (М.М. Бахтин).

Среди педагогических ситуаций, оказавших наибольшее влияние на социализацию подростков, можно выделить:

- спонтанные дискуссии и диспуты о сущности того или иного произведения искусства. Такие дискуссии возникают после некоторой провокации, или точнее – проблематизации, казалось бы, устоявшихся оценок. Например, педагог высказывает несогласие с догматической точкой зрения на поведение героя или финал произведения. Спонтанность дискуссии позволяет снять формализацию коммуникативных проявлений, более глубоко проанализировать произведение, поддержать развитие опыта эстетических суждений подростков. Так осуществляется и активизация ценностей освоения театрального искусства и навыков содержательного общения, убеждения в своей правоте, умений конструктивно критиковать и др. Мы можем также констатировать и взаимосвязь таких ситуаций с процессами развития восприятия искусства, рефлексии своих духовных поисков. Это качество особенно свойственно подросткам 15 - 16 лет в силу их возрастных особенностей;

- ситуации поддержки культурно-творческой инициативы участников в решении определенной общезначимой проблемы. Такие ситуации формируют умение чувствовать эмоциональный настрой других участников творческого коллектива, с одной стороны, а с другой – быть настойчивым и не бояться проявить собственное мнение. Важно и то, что инициатива должна подкрепляться действием, т.е. она взаимосвязана с ответственностью.

Данная ситуация отражает и такое направление педагогического сопровождения социализации участников театрального коллектива, как расширение круга их духовных потребностей, так и кругозора. Очевидно, обеспечить такое направление должно стимулирование мотивационной сферы участников, так как «...в мотивах и целях наиболее отчетливо проявляется системный характер психического; они выступают как интегральные формы психического отражения» [7, с.205].

Важно подчеркнуть, что в мотивационной сфере участников театрального коллектива

просоциальные мотивы деятельности должны быть более устойчивыми и преобладать над эгоизмом. Здесь мы снова обращаемся к уже указанной выше роли рефлексии: в мотив деятельности подростка неотложно включается представление о другом человеке.

Работа с подростками в этом направлении должна быть направлена на развитие «групповых» мотивов, что объясняется возрастными особенностями [6].

В исследовании было доказано, что, участвуя в создании общего творческого продукта (в данном случае – спектакля) – подросток имманентно осваивает роль общности целей, и это, что особенно важно, происходит в условиях достаточно широкой системы коллективных связей.

Эти связи снижают зависимость подростков от субкультурного влияния, нивелируют тенденцию замыкаться в кругу групповых интересов, открывают позитивность установления доверительных отношений с различными людьми – в том числе со взрослыми.

Разновозрастная группа театрального коллектива обычно устанавливает свои определенные ритуалы и правила, в этом случае творческий коллектив становится влиятельной воспитывающей силой, которая значительно повышает продуктивность и органичность социализации.

Результаты исследования доказали, что участники коллектива и в других ситуациях проявляют ответственность, организованность, инициативность. Это означает, что они обладают устойчивыми ценностями, убеждениями, способны их отстаивать и транслировать своим сверстникам. В исследовании отмечены примеры самостоятельных культурно-творческих инициатив участников творческих коллективов, работы в качестве волонтеров благотворительных фондов и проч. [3].

Можно сделать важный вывод о том, что в коллективной творческой деятельности у подростков формируется социально ответственная позиция, преодолеваются апатия и негативизм.

Важными педагогическими ситуациями в контексте проблем социализации подростков являются и беседы об эстетических и нравственных идеалах, образцах и эталонах гражданственности, когда осуществляется сознательное принятие общественных регулятивных механизмов, превращение их в глубоко личные ценности, убеждения, потребности [12]; иерархизация мотивов

деятельности и переход мотивов «понимаемых» в мотивы «реально действующие» [4].

Отметим также, что социализация подростков в условиях театрального коллектива, несомненно, предполагает эмоциональную насыщенность деятельности. Это направляет педагогов на организацию праздничной атмосферы занятий, поддержку процессов познания мира как радостного, активного, открывающего перспективы своего личностного роста и творческого развития [2].

Постановка спектакля в этом случае понимается как приобщение к искусству Театра с большой буквы, искусству высоких духовных поисков, подлинных художественных ценностей.

Обобщая методические рекомендации для педагогов, работающих с подростками, можно выделить такие направления педагогического сопровождения:

- развитие эстетического и культурного опыта подростков;
- освоение основ театрального искусства как подлинно гуманистических ценностей;
- активизация познавательных интересов подростков в области содержательного досуга;
- стимулирование общения, имеющего ценностный познавательный характер [3];
- развитие восприятия подростков на основе изучения классиков драматургии.

Реализация данных направлений должна опираться на возрастные особенности

подростков, на положения о том, что обучение должно «забегать вперед развития», вести за собой, ориентируясь на зону ближайшего развития [5, с.449], на поддержку проявления креативного мышления, способностей к обобщению и абстрагированию, гибкости, мобильности, умений комбинировать, варьировать собственную деятельность и презентовать ее в нестандартном ключе.

Опрос педагогов, работающих с участниками театральных коллективов, показывает, что они отмечают у подростков целеустремленность; инициативность; трудолюбие; развитие коммуникативных компетенций, что свидетельствует о готовности подростков к продуктивной социализации.

Авторам статьи близка мысль русского философа П.А. Флоренского о том, что каждую встречу с искусством необходимо превращать в «единственный случай духовной жизни»: «Один из глубочайших механизмов художественного творчества – застывшие словесные, изобразительные, пластические, звуковые формы и структуры в пространстве индивидуального творческого сознания становятся случаем духовной жизни и именно в этот единственный в мировой истории раз» [13, с.38]. Исследование подтверждает, что такое переживание создает основу для успешной и полноценной социализации.

Литература:

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985. – М., 1986.
2. Беккерман П.Б. Необходимость творческого развития подростков в дополнительном образовании: основные причины в контексте психолого-педагогических воззрений Д.И. Фельдштейна / П.Б. Беккерман // Гуманитарное пространство. - 2018. - Т. 7. - № 1. - С. 50-55.
3. Береговая Е.Б. Принципы и направления педагогического сопровождения современных подростков в интегративных выездных программах / Е.Б. Береговая // Инициативы 21 века. – 2017. - № 1-2. – С. 57-59.
4. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. - М., 1972.
5. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. - М.: Смысл, Академия, 2005.
7. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Просвещение, 1984.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем / В.И. Панов. – СПб: Питер, 2007.
9. Печко Л.П. Основные характеристики эстетико-педагогической среды школы, урока, класса: сб. статей / Л.П. Печко // Эстетическая среда и развитие культуры личности. - Вып. 2. – М.: Луганск: ИХО РАО; Институт культуры им. Т. Шевченко, 2000.
10. Савенкова Л.Г. Дизайн – искусство XX века / Л.Г. Савенкова // Мировая художественная культура. – М.: Питер, 2008.
11. Береговая Е.Б., Стукалова, О.В. Потенциал современных подходов к дополнительному образованию в социокультурной сфере: сб. материалов / Е.Б. Береговая, О.В. Стукалова // Образование и культура: потенциал взаимодействия и ресурсы НКО в социокультурном развитии регионов России. Теории и практики социокультурного развития / Материалы III Культурного форума регионов России. – Москва-Волгоград-Новосибирск-Рязань-Сыктывкар (февраль –

сентябрь 2017 г.). - Вып. 2. - М.: ИП Лядов К.В., 2017. - С. 493-496.

12. Фельдштейн Д.И. Психологические проблемы общественно полезной деятельности как условия

формирования личности подростка / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. - 1980. - № 4.

13. Флоренский П.А. Священник. Сочинения: в 4-х томах / П.А. Флоренский. - М.: Мысль, 1994. - Т. 1.

Сведения об авторах:

Береговая Елена Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, директор Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», член Совета при Правительстве РФ по попечительству в социальной сфере, e-mail: bereg444@mail.ru

Стукалова Ольга Вадимовна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник ФГБНУ ИХОиК РАО, e-mail: stukalova@obrazfund.ru

Ситников Филипп Сергеевич (г. Москва, Россия), аспирант ФГБНУ ИХОиК РАО.

Data about the authors:

E. Beregovaya (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Charity Fund for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of life", Member of the Council under the Government of the Russian Federation for Guardianship in the Social Sphere, e-mail: bereg444@mail.ru

O. Stukalova (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chief Researcher, Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", e-mail: stukalova@obrazfund.ru

F. Sitnikov (Moscow, Russia), Graduate student of Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education".

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.006

Статья поступила в редакцию 02.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования



УДК 372.879.6

СПОРТИВНАЯ ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ СПОРТИВНЫХ ЦЕНТРАХ (ССЦ) ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

К.Е. Клычков, М.Г. Сергеева

Аннотация. Материал данной статьи рассматривает возможности спортивной подготовки обучающихся в специализированных спортивных центрах (ССЦ) образовательных учреждений по видам спорта. Уделяется особое внимание физической подготовке обучающихся, выделяются различные направления в организации учебно-тренировочных занятий с методическим обеспечением. Указано, что желание обучающихся двигаться и улучшать собственные физические качества постепенно содействовало модифицированию физических упражнений в новые виды занятий, что, в свою очередь, подразумевает соревновательную составляющую спортивных действий. Описанные направления разбираются содержательно с учетом медицинских показателей обучающихся. В статье особо выделено, что результативность возможна в совокупности уровней физической, тактико-технической, соревновательной и психологической готовности обучающихся. Описано, что спортивная подготовка - это особая деятельность, разносторонне влияющая на состояние организма и личности обучающихся. Определено, что спортивная подготовка обучающихся в ССЦ образовательных учреждений, безусловно, выступает главным средством развития и совершенствования необходимых для обучающихся физических качеств, а также является актуальной, так как позволяет вести целенаправленный и конкретизированный процесс в области спортивной деятельности.

Ключевые слова: спортивная подготовка, специализированный спортивный центр (ССЦ), обучающиеся, развитие, тренер-преподаватель, образовательные учреждения.

SPORTS EDUCATION OF STUDENTS IN SPECIALIZED SPORTS CENTERS (SSC) OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

K. Klychkov, M. Sergeeva

Abstract. The material of this article considers the possibilities of sport training of students in specialized sport centers (SSC) of educational institutions according to the types of sports. Special attention is paid to the physical training of students. Different directions in the organization of training sessions with methodological support are defined. It is stated that the desire of students to move and improve their own physical qualities gradually contributed to the modification of physical exercises in new types of activities, which in its turn, implies a competitive component of sports activities. The described directions are analyzed meaningfully taking into account the medical indicators of students. The article emphasizes that the effectiveness is possible in the aggregate levels of physical, tactical and technical, competitive and psychological readiness of students. It is described that sports training is a special activity that affects the state of the body and personality of students. It is determined that athletic training students in the SSC of the educational institutions is the main means of development and improvement necessary for studying the physical qualities, but it is also relevant, as opposed to departments of physical culture, allows you to keep focused and fleshed out the process in the field of sports activities.

Keywords: sports training, specialized sports center (SSC), students, development, trainer-teacher, educational institutions.

В настоящее время учебно-тренировочная подготовка обучающихся в специализированных спортивных центрах (далее ССЦ) образовательных учреждений - это сложный всесторонний процесс, подразумевающий достижение обучающимися самых высоких результатов спортивной деятельности. Учебно-тренировочные занятия в ССЦ по различным видам спорта способны доставить обучающимся положительные эмоции, а также определяют высокое напряжение их моральных и физических сил. Безусловно, необходимо соблюдать меру напряжений на этих занятиях, где обучающиеся

дозировать её самостоятельно по ощущениям. Несоблюдение меры на занятиях могут обернуться негативным образом [9]. Неправильно подобранное дозирование нагрузки на занятиях в ССЦ может пагубно отразиться на физическом, психическом и нравственном здоровье обучающихся.

В спортивной деятельности постоянно идет столкновение с различными трудностями. Обучающимся делают замечания в несобранности, расслабленности или зажатости, спокойствии или агрессивности, в недооценке важности вида занятий, депрессивном состоянии

и ухода с занятий в случае неудачи. Также много внутренних колебаний и мыслей в подготовительный период; что чувствуют обучающиеся, наедине с травмами; как относятся к занятиям юные обучающиеся; как себя вести тренерам-преподавателям с побеждающими и проигрывающими обучающимися и т.д. Обучающимся всех возрастов и квалификаций требуется физическая подготовка [3;10]. Различные виды занятий имеют собственные требования к физическим качествам обучающихся, антропометрии и функциональным возможностям, поэтому существуют различия в системах физической подготовки по видам занятий.

Желание обучающихся двигаться и улучшать собственные физические качества постепенно содействовало модифицированию физических упражнений в новые виды занятий, что, в свою очередь, подразумевает соревновательную составляющую спортивных действий и регламентирование их сводами норм и правил.

Спортивная деятельность в ССЦ по виду спорта - представляет собой возможности для становления всесторонне развитой личности обучающихся. Она мобилизует многие ресурсы организма для достижения поставленных целей, способствует повышению работоспособности, подстегивает стремление к ЗОЖ и т.д. Содержит достижения общественно-исторической практики: уровни здоровья обучающихся, спортивное мастерство, научных изысканий в данной области, а также материально-технические ценности (спортивные объекты и сооружения, спортивный инвентарь и т.д.). Под спортивной деятельностью подразумевают присущие обществу цели, задачи, средства, формы процессов, физического развития обучающихся, а также — это представляет педагогический процесс, формирующий и совершенствующий функции и физические качества обучающихся [2;5-8].

Рядом научных исследований было обосновано, что у тех обучающихся, которые систематически занимаются спортом и показывают высокую активность, складывается собственный дневной режим, усиливается уверенность в себе, более выражен повышенный жизненный тонус, они более коммуникабельны, готовы сотрудничать, удовлетворены социальным признанием, спокойно воспринимают критику в свой адрес, более эмоционально устойчивы, настойчивы и умеют вести за собой [2;6;7;9].

Результаты этих наблюдений отмечают стойкое влияние в положительную сторону систематических учебно-тренировочных занятий в ССЦ образовательных учреждений по видам спорта на характерные стороны личностей обучающихся. Развитие физических качеств отмечается стремлением делать для себя сверх возможностей, показать окружающим свои возможности, однако для этого необходимо регулярно, на постоянной основе поддерживать грамотное физическое развитие. Для воспитания данных качеств ключевым аспектом является период образования обучающихся (6 - 23 лет), на протяжении которого идет закрепление необходимого учебного материала для последующего применения в жизни [5;8].

Организационно-целенаправленные возможности применения коллективных оздоровительно-поддерживающих и физкультурно-спортивных мероприятий в ССЦ образовательных учреждений зависят от состояния здоровья обучающихся, их пола и возраста, их физической подготовки, а также от наличия материально-спортивных ценностей и традиций и пр.

Спортивная деятельность в ССЦ образовательных учреждений ведется в течение всех этапов подготовки обучающихся и представлена в многообразии взаимосвязанных форм, способных дополнять своим содержанием друг друга и представленных единым процессом.

Спортивная подготовка обучающихся являются базовой формой спортивной деятельности в ССЦ образовательных учреждений. Она должна планироваться в учебных планах всех специальностей образовательных учреждений, и ее проведение должно быть обеспечено тренерами-преподавателями ССЦ.

Самостоятельная подготовка обучающихся помогает лучше усваивать материал, увеличивать учебно-тренировочное время, способствует более скорому процессу физического развития, а также является средством включения физической активности в повседневную жизнь и отдыхе. Вместе с учебно-тренировочными занятиями в ССЦ, грамотная организация самостоятельной подготовки благоприятно влияет на непрерывное и эффективное физическое развитие [9]. Данная подготовка проводится во внеучебное время по заданию тренеров-преподавателей либо в секциях по видам спорта.

В течение дня занятия физическими упражнениями повышают работоспособность и умственную активность, способствуют

благотворному влиянию на здоровье и условия различной деятельности обучающихся.

Для того, что привлечь обучающихся к регулярным занятиям спортом, организуются массово-коллективные, оздоровительно-спортивные мероприятия, организуемые в свободное время на выходных и праздниках и т.д. Они проводятся ССЦ, основываясь на инициативе обучающихся при должном методическом сопровождении тренерами-преподавателями и руководством. Содержание спортивной подготовки в ССЦ регламентируются разработанными программами и курсами, а также руководящими документами в области спортивной деятельности. Учебно-тренировочный материал программ и курсов направлен на решение существующих задач в области спортивной подготовки обучающихся и содержит теоретический и практический разделы.

Теоретический материал учебных программ должен способствовать освоению обучающимися необходимых знаний по теоретическим и методическим основам спорта и физического воспитания. Эти знания обучающимся доводятся на: лекционных занятиях, семинарах, практических занятиях и в ходе самостоятельного изучения учебного материала и специализированной литературы. В ССЦ образовательных учреждений наиболее распространены определенные формы проведения спортивной работы: обще-физическая и специально-физическая подготовка, физкультурно-спортивные секции по различным направлениям, лечебно-оздоровительное направление, персональные занятия и занятия для лиц с ограниченными возможностями.

Спортивная подготовка обучающихся в ССЦ образовательных учреждений по различным направлениям ведется путем применения различных методов и средств физического совершенствования и содержит в себе виды легкоатлетической и тяжелоатлетической подготовок, плавание, гимнастику, физические упражнения общего развития и различные виды подвижных игр. Учебно-тренировочные программы должны реализовываться поэтапно, согласно разработанных планов по спортподготовке, постепенно сменяя вид физических упражнений, либо комплексно, когда используется многообразие упражнений на тренировке. Комплексная спортивная подготовка, как показывает практический опыт, является наиболее эффективной. Процесс спортподготовки обучающихся в ССЦ, помимо разнообразия упражнений, позволяет с большим вниманием

наблюдать за развитием обучающихся в конкретных видах занятий, учитывая их желания, возможности тренеров-преподавателей, а также учебно-материальных средств ССЦ. Данный подход способствует возникновению и поддержанию у обучающихся интереса к спортивной деятельности.

Чтобы определить положительное или отрицательное влияние спортивной подготовки на состояние здоровья обучающегося, предполагается использование различных функциональных тестов и проб, которые показывают работоспособность таких систем, как: сердечно-сосудистая, дыхательная; антропометрию (динамику физического развития); контрольные нормативы (показатели физических качеств обучающихся).

Также необходимо учитывать и такие данные, как: продолжительность сна, режим питания, режим отдыха, настроение и общее самочувствие.

К занятиям по специальной физподготовке в ССЦ обучающиеся допускаются после прохождения медицинского контроля, заключения медицинской комиссии и выдачи справки-допуска к занятиям. Такие занятия проводят тренеры-преподаватели высокой квалификации с образованием в спортивной области не ниже высшего, а также личный тренировочно-соревновательный опыт и наличие разрядов и званий в избранном виде спорта.

Серьезное значение в деятельности тренеров-преподавателей ССЦ образовательных учреждений имеет работа по разным спортивным направлениям в ССЦ. В целом, к спортивной подготовке в ССЦ допускаются обучающиеся без наличия соревновательного опыта, разрядов и званий, но с хорошим физическим развитием и стремлением к тренировкам в избранном виде спорта. Спортивные направления формируются в ССЦ образовательных учреждений согласно материально-технической оснащенности и возможности обеспечения тренировок высококвалифицированными тренерами-преподавателями. Для организации практических занятий по спортивной подготовке в ССЦ формируются несколько направлений, имеющих свою специфику: подготовительное, тактико-техническое и соревновательное. Ключевой составляющей для этих целей является совокупность методов и способов организации обучения, в которой переплетаются многие приемы и принципы спортивной подготовки с современными методами усвоения учебно-тренировочного материала [1;3;4].

В подготовительном направлении процесс спортивной подготовки заключается в разностороннем физическом совершенствовании обучающихся, а также привития интереса к занятиям. Очень важную роль в методиках проведения данных занятий играет постепенное повышение требований к развитию двигательных навыков и умений, физических качеств и уровням нагрузок. Практические занятия должны содержать программный материал, который является обязательным для всех учебно-тренировочных направлений, специальную подготовку по видам спорта и т.д. Содержание теоретической подготовки должно направляться на получение обучающимися специализированных знаний в теоретических и методических основ, а также процессов организации спортивной подготовки, а также на выработку у обучающихся установки на необходимость регулярного физического развития.

В направлении тактико-технической подготовки обучающиеся, прошедшие в подготовительном направлении теоретический материал, отработавшие полученные знания и навыки на практике, и выполнившие успешно контрольные нормативы, разбирают и совершенствуют технические аспекты выполнения различных упражнений, а также изучают тактико-психологическую подготовку к соревнованиям.

В соревновательном направлении обучающиеся, прошедшие подготовку в подготовительном и тактико-техническом направлениях, уже готовятся непосредственно к соревновательной деятельности и выступлениям. Данные направления формируются, учитывая нормативный регламент в избранном виде спорта, пол и функциональные возможности организма обучающихся, в зависимости от вида спортивного направления, численности участников на одного тренера-преподавателя. Процесс подготовки в соревновании направлен на отработку упражнений, доведение техники выполнения упражнений максимально до филигранного исполнения, психологическую подготовку подразумевающую сдерживание или наоборот выплеск в нужный момент эмоций, а также выработку стойкости в случае неудачи и дальнейшего совершенствования и выступлений с еще большим рвением.

Спортивная подготовка - это особая деятельность, разносторонне влияющая на состояние организма и личности обучающихся. Ее следует вести так, чтобы она предполагала

кроме улучшения здоровья, еще и совершенствование положительных как для общества, так и для самих обучающихся особенностей. Помимо этого, она должна учитывать знания и опыт, психологической подготовки обучающихся, проводимую по различным направлениям, поскольку от недостатка воли или отсутствия умения управлять эмоциональной сферой может сойти на нет результативность длительных усилий [9;10].

В спортивной подготовке обучающихся существуют периоды «застоя», связанные с рядом причин: неудачный опыт тренировок и выступлений, смена направления или тренера-преподавателя, проблемы в личной жизни, эмоциональное выгорание и многие другие. В спортивной подготовке тренер-преподаватель является главным наставником, а для юных обучающихся он вектор личностного становления. Помимо этого, тренер-преподаватель кроме своих профессиональных обязанностей, выполняет множество других функций, но в особенности психолога, поскольку психическая готовность обучающихся, в ответственные периоды очень чувствительна, в связи с тем, что обучающиеся часто пребывают в стрессовых состояниях. У тренеров-преподавателей есть ряд задач, подразумевающих проявления давления на обучающихся и поддержания строжайшей дисциплины. Конкуренция в спортивной подготовке заставляет обучающихся проявлять отрицательные качества, а из этого следует, что успешность их подготовки зависит от выступлений, однако в этом случае достижение победы не гарантируется даже при самой выверенной подготовке. Непредвиденность результатов делает соревнования зрелищными, Отсюда поиск и разработка новых направлений и методик спортивной подготовки, тактико-стратегических принципов поведения зависят от всех участвующих в данном процессе.

Спортивная подготовка обучающихся в ССЦ образовательных учреждений, безусловно является главным средством развития и совершенствования необходимых для обучающихся физических качеств. Спортивная подготовка порой очень сложна, требует приложения серьезных физических и морально-духовных усилий. В данном случае наиболее полно раскрывается сущность обучающихся. На учебно-тренировочных занятиях укрепляются волевые качества и характер, совершенствуются навыки управления собой, ориентирования в различных обстоятельствах, быстрого принятия решений, оправданного риска или воздержания от

него, при этом обучающиеся готовятся вместе с соратниками, соревнуются и впитывают опыт общения.

Организация спортивной подготовки обучающихся в специализированных спортивных центрах (ССЦ) образовательных учреждений, является актуальной, поскольку в отличие от кафедр физической культуры, позволяет вести целенаправленный и конкретизированный процесс в области спортивной деятельности. В зависимости от избранного вида спорта

обучающимися, высококвалифицированные тренеры-преподаватели ССЦ организуют всестороннюю подготовку и поддержку (помимо тренировок объясняют теоретически все аспекты упражнений: анатомию, физиологию и т.д.), тщательным образом составят тренировочную программу, учитывающую уровень физической подготовленности, а также медицинских показателей, по готовности выведут и окажут поддержку на соревнованиях.

Литература:

1. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. - №5. - 2013. - С. 38-41.
2. Бахтигулова Л.Б. Психолого-педагогическая мастерская, как инновационная форма обучения / Л.Б. Бахтигулова // Научно-информационный журнал. - М.: Изд-во МГУЛ, № 5 (97). - 2013. - С. 169.
3. Виноградов Г.П. Атлетизм: Теория и методика тренировки: учебник для высших учебных заведений / Г.П. Виноградов. - М.: Советский спорт, 2009. - 328 с.: ил.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. - М.: АСТ, Астрель, Люкс, 2005. - 671 с.
5. Гогонов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта / Е.Н. Гогонов. - 2-е изд., дораб. - М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 224 с.
6. Гогонов Е.Н. Условия психологической подготовки специалистов по физической культуре и спорту / Е.Н. Гогонов. - М.: Изд-во "Физическая культура". - 2004. - № 3. - С. 37-39.
7. Дворкин Л.И. Силовые единоборства. Атлетизм, культуризм, пауэрлифтинг, гиревой спорт / Л.И. Дворкин. - Ростов-на-Дону: Изд-во "Феникс". - 2001. - 157 с.
8. Киселев Ю.Я. Психическая готовность спортсмена: пути и средства достижения / Ю.Я. Киселев. - М. "Советский спорт". - 2009. - 276 с.
9. Клычков К.Е. Учебно-тренировочная подготовка обучающихся в специализированном спортивном центре / К.Е. Клычков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - 2014. - № 9.1. - С. 131-143.
10. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры / Л.П. Матвеев. - М.: ФиС, -1991. - 542 с.

Сведения об авторах:

Клычков Кирилл Евгеньевич (г. Москва, Россия), преподаватель Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана" (национальный исследовательский университет) (ФГБОУ ВО МГТУ им. Н.Э. Баумана), e-mail: klychckov@yandex.ru

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник НИЦ-2 Федерального казенного учреждения «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Data about the authors:

K. Klychkov (Moscow, Russia), lecturer of the Federal state budgetary educational institution of higher education "Bauman Moscow state technical university" (national research university) (FSBEI HE BMSTU), e-mail: klychckov@yandex.ru

M. Sergeeva (Moscow, Russia), Doctor of Pedagogical Sciences, associate Professor, Senior research associate of NITs-2 of Federal state institution "Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia" (FKU Scientific Research Institute FSIN of Russia), e-mail: sergeeva198262@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.007

Статья поступила в редакцию 12.11.2019
13.00.01 - Общая педагогика, история педагогики и образования

УДК 378.091.2:785.7

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ МЕТОДОВ В РАБОТЕ С МУЗЫКАЛЬНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

О.В. Назаренко

Аннотация. Рассмотрение творческих методов в работе с музыкально-инструментальным коллективом весьма актуально в контексте функционирования их в школьной практике. Целью исследования является расширение методического арсенала руководителей коллективов, обеспечивающее интенсификацию и продуктивность их деятельности. Автор анализирует методы коллективной творческой деятельности, творческих художественно-эстетических проектов и индивидуальных творческих заданий, детерминирующих успешное становление и развитие как самого музыкально-инструментального коллектива, так и творческое развитие каждого из его членов. Новизной является комплексное использование предложенных методов, позволившее персонифицировать образовательный процесс и создать собственную модель познания музыкальных объектов. Опытная работа с музыкально-инструментальными коллективами показала: результаты ее могут найти применение в практике работы с детскими коллективами, для повышения квалификации руководителей подобных коллективов, при создании нормативной документации (стандартов, учебных планов, программ).

Ключевые слова: музыкально-инструментальный коллектив, творчество, руководитель коллектива, коллективная творческая деятельность, художественно-эстетические проекты, индивидуальные творческие задания.

USE OF CREATIVE METHODS IN WORK WITH MUSICAL-INSTRUMENTAL TEAM

O. Nazarenko

Abstract. Consideration of creative methods in working with a musical and instrumental group is very relevant in the context of their functioning in school practice. The aim of the study is to expand the methodological arsenal of team leaders, ensuring the intensification and productivity of their activities. The author analyzes the methods of collective creative activity, creative artistic and aesthetic projects and individual creative tasks that determine the successful formation and development of both the musical instrumental collective and the creative development of each of its members. The novelty is the integrated use of the proposed methods, which allowed to personify the educational process and create your own model of knowledge of musical objects. Experienced work with musical and instrumental groups has shown: its results can be applied in the practice of working with children's groups, to improve the skills of leaders of such groups, when creating normative documentation (standards, curricula, programs).

Keywords: musical instrumental collective, creativity, team leader, collective creative activity, artistic and aesthetic projects, individual creative tasks.

Музыкально-инструментальные коллективы в настоящее время стали восстанавливать свое былое значение для государственных учреждений образования. Необходимость организации при школах подобных коллективов обусловлена престижностью их существования в каждой школе. Подготовка руководителей коллективов в ссузах и вузах становится насущной необходимостью в связи с сокращением подготовки кадров для школы в вузах страны. К сожалению, учителя музыки подобными компетенциями не обладают, хотя владение основным и дополнительным инструментом могло бы стать основой для деятельности будущего руководителя музыкально-инструментального коллектива.

Экспериментальная работа, проведенная на факультете эстетического образования БГПУ, показала, что будущие специалисты могут успешно овладеть компетенциями руководителя оркестра или ансамбля. Возникает вопрос, какие методы наиболее значимы в работе с коллективами? Опыт автора подсказывает, что наиболее часто используются методы коллективной творческой деятельности и творческих художественно-эстетических проектов. Частично применяется и метод индивидуальных творческих заданий. Эти методы в основном опираются на акмеологический и деятельностный подходы, разработавшие основы акмеологии, игромоделирования, игротехники, педагогическое

проектирование, интерактивные методы обучения, современные технологии педагогического процесса, что позволяет привнести инноватику в такую традиционную форму работы как коллективное музыкально-инструментальное исполнительство [1;2;5;8;11].

Проанализируем *метод коллективной творческой деятельности*. Он может применяться в трех направлениях, связанных с научной, организационной или исполнительской деятельностью. В нашем случае это деятельность исполнительская. Применение этого метода в музыкально-образовательном процессе обусловлено разработкой и использованием коллективных форм исполнительской деятельности, традиционных для музыкальной педагогики. Музыкальное искусство является культурно-социальным феноменом, детерминируя возможность использования метода коллективной исполнительской деятельности творческого направления во всех видах инструментально-ансамблевой, хоровой, оркестровой деятельности [3].

Использование этого метода требует от руководителя творческого коллектива учета следующих позиций: опора на критерии технологичности, культуросозидания и креативности в реализации коллективной творческой деятельности; обретение участниками коллектива смысла целей и ценностей совместной деятельности, а также стремление к получению планируемого результата; самоорганизация и саморазвитие коллектива и всех его участников на основе диалога/полилога; смысловое творчество и обмен индивидуальными смыслами в процессе интерпретации музыкальных произведений, обеспечивающие индивидуальное развитие каждой личности в коллективной исполнительской деятельности; использование рефлексии собственной деятельности как метода активизации самосознания членов коллектива [10].

В исследовании Е.Г. Гуляевой самореализации подростков в хоровой исполнительской деятельности выдвинуты педагогические условия, обеспечивающие ее успешность в коллективном творчестве:

Первой группой является группа условий, обеспечивающая расширение пространства самореализации: расширение диапазона культур, ролевых позиций (вектор сред) и мыслительных процессов, диапазона включенных деятельностей (репродуктивной и продуктивной, коллективной и индивидуальной) (вектор процессов) [3]. Анализ показывает, что первую группу

педагогических условий можно расширить за счет образовательных институтов: ссузов и вузов музыкального и музыкально-педагогического профиля, детских школ искусств, школ с различной эстетической направленностью, общеобразовательных школ и даже детских садов. Действительно, расширение пространства использования коллективной музыкально-исполнительской деятельности позволяет увеличить количество обучающихся, приобщенных к ней и повысить качество общего, дополнительного образования детей и молодежи и специального (профессионального) образования.

Вторая группа условий обеспечивает «гармонизацию социального пространства», опираясь на сотрудничество и взаимодействие; прямое, косвенное и скрытое управление, соуправление и самоуправление коллективной творческой деятельностью.

Третья группа условий предполагает свободу выбора в коллективной творческой деятельности: свободу в выборе ценностей; свободу самоопределения в коллективной музыкально-исполнительской деятельности; свободу в выборе направления самореализации [3].

Перечисленные условия обеспечивают возможность самореализации каждого члена коллектива, развития его творческого потенциала в контексте коллективной музыкально-инструментальной деятельности. При этом развивается индивидуальность автономного независимого субъекта и, одновременно, коллективного субъекта, а на высшей стадии музыкально-педагогического взаимодействия – полисубъект (например, студент-музыкант и музыкально-инструментальный коллектив как целостное образование).

Анализ *метода творческих художественно-эстетических проектов* показывает перспективу взаимообусловленности метода проектов и метода коллективной творческой деятельности в решении важнейшей задачи: полноценного разностороннего развития студентов-музыкантов, членов творческих коллективов и овладение ими расширенным набором профессиональных компетенций.

Исторически метод проектов представляет собой модификацию Дальтон-плана Е. Паркхерст (ученица и последователь Джона Дьюи), разработанного еще в начале XX века. Его сущностью является самостоятельная проектная деятельность обучающихся. Само проектное задание предлагается, управляется и контролируется педагогом, а результат

предполагает практикоориентированность. Деятельность всех участников проекта анализируется с учетом индивидуального вклада в общий результат. Реализация проекта предусматривает постоянную фасилитацию каждого участника на протяжении всего периода времени работы над проектом.

Метод коллективной творческой деятельности, разработанный И.П. Ивановым, С.С. Кашлевым, С.Д. Поляковым и др., часто используется как основа современных педагогических технологий [4;5;9]. Важнейшая характеристика этого метода – полисубъектное взаимодействие педагога как руководителя музыкально-инструментального коллектива, студентов как его участников и квазисубъектов (музыкальные произведения учебного и концертного репертуара, над которыми работает коллектив). При этом субъекты музыкально-педагогического процесса осуществляют, анализируют и рефлексуют собственную творческую деятельность, планирование и организация которой, в основном, приходится на личность руководителя.

Отличие метода коллективной творческой деятельности от метода проектов, как пишет Е.С. Полякова «...заключается в том, что коллективная творческая деятельность предполагает стабильное, протяженное во времени существование творческих коллективов (исполнительских, научных), осуществляющих эту деятельность. Основной целью работы этих коллективов является творческое и профессиональное развитие как самого коллектива (имеется в виду коллектив, как целостное образование), так и творческое и личностно-профессиональное становление и развитие его членов. Творческая же деятельность выступает как средство этого профессионально-творческого роста» [10].

Метод же проектов предполагает временный характер совместной деятельности творческих коллективов, которые распадаются при успешной реализации проектной деятельности. В данном случае системообразующей целью является реализация проекта. Как побочный результат и латентная цель выступает в этом методе творческое музыкально-профессиональное развитие каждого члена коллектива. Творческая деятельность и в этом методе выступает как средство, только уже не личностно-профессионального роста членов коллектива, а преимущественно качественной реализации проекта.

Рассмотренные выше творческие методы отражают гуманистическую парадигму образования и соответствуют характеристикам персонифицированного музыкально-образовательного процесса. Использование этих двух методов может выйти за рамки вузовского обучения, обеспечив успешность их применения будущими специалистами в средней школе.

В условиях учебно-музыкальной деятельности эти методы способны персонифицировать образовательный процесс. Работа в творческом коллективе или над проектом позволяет создать собственную модель познания эстетических, музыкальных объектов, т.е. квазисубъектов, включая в нее не только логические конструкты, но и персонифицированные эмоционально воспринятые и эстетически осмысленные музыкальные образы. Все это «встраивается» в систему познания обучающегося и обогащает его собственный опыт взаимодействия с музыкальным искусством.

Следует рассмотреть и три этапа творческой деятельности в русле художественно-эстетических проектов.

Подготовительный этап – разработка и организация проекта: участие в конкретном фестивале или конкурсе инструментальных ансамблей или оркестров может выступать как актуальная основополагающая идея и цель проекта; собрание временного творческого коллектива обеспечивает обсуждение плана реализации проекта и выдвижение частных задач (создание руководящего и управляющего органа проекта, утверждение групп оркестра, определение концертмейстеров групп, старосты оркестра, отбор репертуара).

Основной этап – реализация проекта: групповая работа по партиям инструментов оркестра (микрогруппы); освоение партий каждым исполнителем (промежуточный результат); осмысление, анализ и оценка готовности инструменталистов к совместной деятельности; сводная репетиционная работа всем коллективом для достижения основной цели проекта (художественная интерпретация авторского замысла); осуществление проекта (концертное выступление на конкурсе или фестивале) – получение конечного результата (творческого высокохудожественного исполнения программы). Для художественно-эстетического проекта продуктом деятельности может служить проведение концерта, какого-либо мероприятия с участием творческого коллектива,

обеспечившее изменение музыкально-развивающей среды и т.д.

Завершающий этап – анализ и рефлексия реализованного проекта: подведение итогов реализации проекта (итоговое выступление и общественная оценка результата); осознание личностной значимости участия в конкурсе, фестивале для каждого участника творческого музыкально-инструментального коллектива; анализ и рефлексия цельности звучания, донесения характера произведений программы, баланс голосов и ансамблевая точность, творческое взаимодействие и сплоченность членов коллектива в реализации проекта; анализ и рефлексия деятельности руководителя коллектива и управленческого звена; благодарность и роспуск коллектива, завершение проекта, релаксация.

Требованиями к осуществлению художественно-эстетического проекта выступают:

- сочетание общественной и личностной значимости участия в музыкально-инструментальном коллективе (оркестре или ансамбле);

- свобода выбора несложного инструмента (ударные, шумовые);

- сочетание демократичности управления коллективом (особенно детским) и авторитета личности руководителя;

- реальная ценность (эстетическая, духовная, этическая и пр.) конечного продукта деятельности (исполнительской интерпретации концертной программы);

- обязательная рефлексия результатов деятельности для личности и временного творческого коллектива.

Реализация этого метода должна быть обеспечена следующими *условиями*:

- общественное признание проекта, повышающее заинтересованность деятельности творческого музыкально-инструментального коллектива и фасилитацию этой деятельности со стороны социума;

- реализация проекта призвана обеспечить рост личностного и исполнительского потенциала всех членов коллектива.

Анализ рассмотренных методов позволяет констатировать, что каждый из них, примененный изолированно, не лишен недостатков: коллективная творческая деятельность, разумеется, сама по себе доставляет радость и позволяет формировать исполнительские навыки каждого участника, но, лишенная завершающего эмоционально

оцененного обществом и самим коллективом результата, во многом теряет свой воспитательный посыл; а метод проектов, обеспечивая эмоционально пережитый результат, но лишенный долговременности не позволяет закрепить приобретенные творческие исполнительские навыки.

Только комплексное использование этих методов, и рациональное их сочетание позволяют достичь длительных позитивных творческих результатов (коллективная творческая деятельность), сочетающихся с эмоциональной оценкой и переживанием успешной реализации проекта, т.к., вне зависимости от масштаба любой из них конечен:

- метод проектов должен быть частью системы проектирования, а обучающиеся последовательно переходят от простых проектов к более сложным, постепенно овладевая всеми компетенциями, необходимыми для успешной деятельности по их реализации;

- необходимым условием становится персональная стратегия развития обучающегося, осуществляемая последовательно в долговременной коллективной творческой деятельности.

Проанализированный метод художественно-эстетических проектов обеспечивает формирование различных функций будущего педагога-музыканта, необходимых в многоплановой музыкально-педагогической деятельности. Особую помощь в этом процессе могут оказать многочисленные практики в реальных условиях общего, дополнительного музыкального образования детей и молодежи и специального образования. Метод проектов связывает две системы: профессионального развития и будущей профессиональной деятельности педагога-музыканта.

Значимым для музыкального и музыкально-педагогического образования на современном этапе развития становится также *метод индивидуальных творческих заданий*, сутью которого является создание оригинального музыкально-творческого продукта. Исследованию этого метода как способа формирования творческой активности посвящена работа А.И. Ковалева [6]. К системе творческих заданий обращалась и А.Б. Нижникова, исследование которой посвящено формированию певческой культуры учителя музыки [7]. Педагогическая культура и творческая активность являются личностными конструктами успешности профессионального становления. Эти личностно-профессиональные качества являются

интегративными образованиями, а их становление и развитие требуют индивидуального подхода и успешно осуществляются при использовании системы индивидуальных творческих заданий.

Этот метод требует системного применения в реальном музыкально-образовательном процессе, т.к. только в этом случае может обеспечить общественно-ценностное и планомерное формирование личностно-профессиональных качеств обучающихся. Выстроенные и структурированные по степени самостоятельности и уровню сложности индивидуальные задания могут обусловить интенсивность личностно-профессионального становления будущего специалиста образовательной области искусства. Личностная ориентация заданий, с одной стороны, должна быть адаптирована к индивидуальности обучающегося, а, с другой стороны, должна детерминировать развитие личностно-профессиональных качеств каждого конкретного студента-музыканта. При этом системе индивидуальных творческих заданий предъявляются следующие требования:

- удовлетворять потребности личности в самореализации и самоактуализации средствами творческой музыкальной деятельности;
- поддерживать эмоционально-когнитивное отношение обучающихся к обретению новых знаний;
- обеспечивать высокий уровень сложности индивидуальных заданий для удовлетворения потребности обучающегося в преодолении трудностей;
- содержать в себе скрытый (латентный) компонент неопределенности решения индивидуального творческого задания, обеспечивая вариативность способа решения и свободу выбора;

– вызывать у студента интерес к заданию, основывающийся на новизне, свежести восприятия и обеспечивающий аксиологичность процесса и результата творческой деятельности.

Как указывает А.И. Ковалев, построение системы творческих заданий должно опираться на следующие педагогические условия: обеспечение возможности проявления инициативы и индивидуальности обучающихся; увеличение скрытого эвристического компонента в структуре индивидуальных творческих заданий; постоянное возрастание сложности заданий и т.д. [6].

Итак, можно констатировать, что индивидуальные творческие задания удовлетворяют следующие требования: развивают творческий потенциал личности обучающегося и обеспечивают профессиональное становление специалиста, в нашем случае руководителя и участников музыкально-инструментальных коллективов.

Рассмотренные в статье три метода (коллективной творческой деятельности, художественно-эстетических проектов и индивидуальных творческих заданий) наиболее эффективно актуализируются в работе музыкально-инструментального коллектива только при комплексном их использовании. Дополняя друг друга, они преодолевают те ограничения, которые ясно прослеживаются при изолированном использовании каждого в отдельности. Проанализированные методы являются многофункциональными, но только в совокупности все они обеспечивают полный спектр функций такой формы работы как коллективное музыкально-инструментальное творчество, детерминируя долговременность существования музыкально-инструментального коллектива, личностно-профессиональное развитие каждого из его участников, общественную оценку результата реализации проекта и его эмоциональное переживание.

Литература:

1. Анисимов О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая / О.С. Анисимов. – Минск: Технопринт, 2002. – 788 с.
2. Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громько. – М.: МАРО, 1996. – 545 с.
3. Гуляева Е.Г. Педагогические условия самореализации подростков в коллективной исполнительской деятельности: монография / Е.Г. Гуляева. – Минск: Бестпринт, 2006. – 172 с.
4. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: Педагогика, 1989. – 206 с.
5. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие / С.С. Кашлев. – Минск: Выш. шк., 2004. – 176 с.
6. Ковалев А.И. Формирование творческой активности будущих учителей музыки в процессе изучения дисциплин музыкально-исполнительского цикла: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И. Ковалев; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2001. – 20 с.

7. Нижникова А.Б. Формирование певческой культуры учителя музыки в процессе профессиональной подготовки в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.Б. Нижникова; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск, 2004. – 21 с.

8. Пальчевский Б.В. Педагогическое проектирование и программирование в рамках ИПК: методологические основания разработки концепции проекта / Б.В. Пальчевский, Н.А. Масюкова // Адукацыя і выхаванне. – 1997. – № 4. – С. 3–16.

9. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики / С.Д. Поляков. – М.: [Б. и.], 1993. – 65 с.

10. Полякова Е.С. Педагогические закономерности становления и развития личностно-профессиональных качеств учителя музыки: монография / Е.С. Полякова. – Минск: ИВЦ Минфина, 2009. – 542 с.

11. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика / Г.П. Щедровицкий. – М., 1993. – С. 16-200.

Сведения об авторе:

Назаренко Оксана Викторовна (г. Минск, Беларусь), магистр педагогических наук, аспирант кафедры музыкально-педагогического образования Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, учитель по классу баяна и аккордеона ГУО средняя школа № 109 г. Минска, e-mail: foxano4ka@mail.ru

Data about the author:

O. Nazarenko (Minsk, Belarus), Master of Education, graduate student of the Department of Music and Pedagogical Education of the Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank, bayan and accordion teacher at secondary school No. 109 of Minsk, e-mail: foxano4ka@mail.ru

Статья поступила в редакцию 14.11.2019
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования



ПСИХОЛОГИЯ

Педагогическая психология

УДК 159.9: 331.102.24

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ К КАРЬЕРНОМУ РОСТУ

Е.В. Гунина, Е.Н. Иглин

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения психологических условий формирования у обучающихся стремления к профессиональному (карьерному) росту. Только такой выпускник вуза может в современных условиях не только решать многопрофильные профессиональные задачи, принимать групповые решения, но и стремиться к самосовершенствованию и лидерству. Проведенный анализ литературных источников, посвященных вопросу профессионального роста, позволил авторам выделить мотивацию на успех как одно из психологических условий формирования профессиональной карьеры. В статье проводится анализ полученных результатов изучения мотивации успеха и мотивации неудачи у студентов, обучающихся по разным направлениям подготовки. Раскрыта сущность влияния специфики учебной деятельности разных факультетов на формирование мотивации успеха. Выявлены причины формирования мотивации на неудачу. Показана важность активизации применения активных методов обучения (деловая игра, проектный метод, защита эссе и кейсов) на развитие мотивации к лидерству как одному из способов решения более эффективных задач. Статья предназначена для работников системы образования, руководителей образовательных организаций, исследователей.

Ключевые слова: профессиональная карьера; психологические условия; обучающиеся; мотивация на успех; мотивация на неудачу.

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF BACHELORS IN THE COURSE OF STUDYING AT THE UNIVERSITY FOR CAREER GROWTH

E. Gunina, E. Iglin

Abstract. The relevance of the article is caused due to the need for studying the psychological conditions of the students' desire for professional (career) growth. Only such a graduate of the university can not only solve multidisciplinary professional problems, make group decisions in modern conditions, but also strive for self-improvement and leadership. The analysis of literary resources devoted to the issue of professional growth allowed the authors to highlight the motivation for success as one of the psychological conditions for the formation of a professional career. The article analyzes the results of the study of the motivation of success and the motivation of failure in students studying in different areas of training. The essence of the influence of the peculiarity of the educational activities of different faculties on the formation of the motivation for success has been revealed. The reasons for the formation of motivation for failure have been revealed. The importance of increasing the use of active teaching methods (business game, design method, essay protection and cases) to develop motivation for leadership as a way to solve problems more efficiently is shown. The article is intended for employees of the education system, heads of educational organizations, researchers.

Keywords: professional career; psychological conditions; students; motivation for success; motivation for failure.

Современный выпускник вуза для эффективного выполнения профессиональной деятельности должен не только владеть необходимыми компетенциями, определенными ФГОС ВО, но и уметь строить свою профессиональную карьеру. Термин карьера активно стал употребляться в России в 30 - 40 годах позапрошлого века. В психологическом словаре под карьерой понимается «успешное

продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности». Чаще в научной литературе используется термин «профессиональная карьера». Под ней понимается быстрое достижение успехов, известности в профессиональной или служебной деятельности. Профессиональная карьера взаимосвязана с профессиональным

становлением и профессиональным мастерством [1;2].

Вопросу изучения профессиональной карьеры и условиям её формирования, посвящены работы Агеева В.С., Гуревича К.М., Зеер Э.Ф., Ильиной Г.Н., Климова Е.А., Кудрявцева Т.В., Могилевкина Е.А., Пряжников Н.С., Шевелевой А.М., Хаяровой Л.Р., Кузнецовым Г.В. и др. [5;7;8-10;12;14].

Гуревич К.М. [5] в созданной теории профессиональной пригодности под конструктом понимал совокупность индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей субъекта, которые обеспечивают эффективность выполнения трудовых действий и операций. Говоря о профессиональной пригодности, ведущую роль он отводит не свойствам нервной системы, а особенностям профессиональной мотивации и адекватности специальных знаний и умений в выбранной профессии. Предложенная классификация профессий и проведенный анализ профессиональной деятельности оператора позволили ему обратить внимание не столько на отбор персонала, как акцентировать внимание на развитие профессионально важных качеств и индивидуального стиля деятельности. Таким образом, одним из психологических условий формирования профессиональной пригодности он выделил уровень сформированности профессионально важных качеств личности.

Работы Климова Е.А., Марковой А.К., Митиной Л.Н., Пряжников Н.С. посвящены изучению профессионального самоопределения. Данными исследователями профессиональное самоопределение рассматривается как процесс психического развития субъекта в процессе профессионализации и самореализации в профессиональной деятельности. Разделяет данную точку зрения Зыбина Л.Н., которая профессиональное самоопределение рассматривает как часть целостной личности, как предпосылку её самореализации [6].

Кудрявцев Т.В. [8] одним из первых исследуя проблему профессионального становления личности на основании отношения личности к профессии, выделил следующие стадии профессионального становления: возникновение и формирование профессиональной карьеры; профессиональное обучение и подготовка к выбранной деятельности; вхождение и активное освоение деятельностью; реализация в профессиональном труде.

Могилевкин Е.А. [9] выявил взаимовлияние между эффективностью профессиональной

карьеры и такими личностными факторами, как самооффективность, общая интернальность, эмоциональная стабильность и мотивация к карьере. Кроме вышеперечисленных личностных факторов, способствующих эффективному продвижению карьеры, он обозначил факторы, мешающие карьерному росту. Это неуверенность в свои силы, экстернальный локус контроля, низкая мотивация к профессиональной карьере, эмоциональная нестабильность, высокая степень психотизма. Шевелева А.М. [14] рассматривает идеал профессиональной карьеры как многокомпонентное образование, состоящее из таких компонентов, как:

- когнитивно-предметный (цель и предметное содержание карьеры);
- поведенческий (средства и способы построения карьеры);
- эмоциональный (эмоциональная оценка содержания профессиональной карьеры). Она предложила классификацию идеалов карьеры, как:
 - различных видов деятельности;
 - последовательности должностей и рабочих мест в течение трудовой жизни;
 - образа жизни;
 - реализации призвания;
 - обогащения опытом;
 - профессионального пути, в процессе которого развивается человек;
 - достижений и социального признания.

Изучая мотивационную структуру личности у слушателей дополнительной профессиональной программы переподготовки, Гунина Е.В. и Андреева Е.А. выявили зависимость формирования таких показателей, как «творческая активность» и «общественная полезность» не только от длительности обучения, но и от практико-направленных учебных занятий. Ведущим психологическим условием они рассматривают активность студентов в самостоятельном приобретении профессиональных компетенций [3;4].

Вопросы изучения психологических условий формирования компетенций обучающихся рассматриваются Андреевой Е.А., Гуниной Е.В., Столбовым П.В., Чеботаревой С.В. и др. [3;4;11;13].

Чеботарева С.В. [13] выделяет два вида психологических условий: внешние и внутренние. К внешним, процессуально-технологическим, относит компетентностную модель специалиста, применение методов активного обучения и систематический

мониторинг развития компетенций студентов на протяжении всего обучения.

Основными внутренними психологическими условиями являются эмоционально-волевые качества, стремление к самосовершенствованию в личностном и профессиональном плане. Стоблов П.В. [11] ведущим психологическим условием развития компетенций рассматривает взаимосвязь учебной и учебно-профессиональной деятельности будущих специалистов.

Изучая мотивационную структуру личности у слушателей дополнительной профессиональной программы переподготовки Гунина Е.В. и Андреева Е.А. выявили зависимость формирования таких показателей, как «творческая активность» и «общественная полезность» не только от длительности обучения, но и от практико-направленных учебных занятий. Ведущим психологическим условием они рассматривают активность студентов в самостоятельном приобретении профессиональных компетенций [3;4].

Под психологическими условиями активизации обучающихся к карьерному росту в данном исследовании были выделены следующие составляющие: мотивационно-потребностная, коммуникативно-деятельностная и индивидуальная. Изучение мотивационно-потребностной составляющей проводилось посредством исследования мотивации успеха.

Изучение мотивации успеха проводилось со студентами факультета истории, управления и права (ФИУиП) и факультета художественного и музыкального образования (ФХиМО) в ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева». Использовался опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (адаптация М.А. Сербиной). В исследовании приняло участие 60 студентов. Результаты представлены в таблице 1. Это проверенная методика диагностики позитивной (надежда на успех) и негативной (боязнь неудачи) мотивации.

Таблица 1. – Показатели мотивации к успеху и боязни неудачи у студентов

Мотивация	ФХиМО		ФИУиП	
	Абс.	%	Абс.	%
Мотивация на неудачу	6	20	3	10
Мотивация на успех	3	10	6	20
Мотивация избегания неудачи	9	30	12	40
Мотивация стремления к успеху	12	40	9	30
Всего	30	100	30	100

Видно, что в двух группах испытуемых выявлены все виды мотивации. Доминирующим мотивом у студентов ФХиМО является мотив стремления к успеху (40%), тогда как у студентов ФИУиП – мотивация избегания неудачи (30%). Многие студенты ФХиМО закончили музыкальную школу, музыкальное училище, и выступая на конкурсах разного уровня, отчетных концертах, имеют опыт эмоционального состояния успеха. Потребность испытать данное состояние еще раз активизирует их к совершенствованию профессиональных знаний, умений и навыков. Студенты ФИУиП в два раза больше мотивированы на успех (20%), чем студенты ФХиМО (10%). Вероятно, это объясняется тем, что они плохо осведомлены о своей будущей профессиональной деятельности. Студенты, обучающиеся по направлениям подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью (профиль «Реклама и связи с общественностью в системе государственного и муниципального управления») и 44.03.04

Профессиональное обучение (профиль «Правоведение и правоохранительная деятельность») не совсем ясно представляют основные направления выбранной трудовой деятельности. Данная группа студентов мотивирована на приобретение профессиональных компетенций не только на учебных занятиях, но и активно включаются в научно-исследовательскую деятельность. Тем самым, желают получить больше информации о выбранной профессиональной деятельности, чем они владеют сейчас.

Таким образом, видно, что бакалавры, обучающиеся по педагогическому направлению подготовки 44.03.01, больше стремятся к успеху как эмоциональному состоянию, подтверждающему высокий уровень владения профессиональными компетенциями. Студенты, обучающиеся по направлению подготовки 42.03.01 Реклама и связи с общественностью и 44.03.04 Профессиональное обучение, больше стремятся к успеху в овладении

профессиональных компетенций, направленных на работу в коллективе, профессиональной карьере, лидерству. Данные таблицы 1 иллюстрируются рисунком 1.

Студенты, мотивированные на успех, принимают активное участие в работе психологического клуба «Психология в практике». Полученные результаты, самостоятельно проведенных исследований, сообщаются на конференциях разного уровня. Так, за последние два года члены психологического клуба принимали участие в

пяти международных научно-практических и двух всероссийских научно-практических конференциях. Опубликовано 3 статьи, индексируемых в издании РИНЦ.

Обучающиеся с преобладающей мотивацией на неудачу боятся порицания и отрицательной оценки со стороны преподавателя, боятся испытывать отрицательные эмоциональные состояния. Во избежание этого студенты проявляют пассивность в овладении знаниями, умениями и навыками укрупненных и общепрофессиональных компетенций.

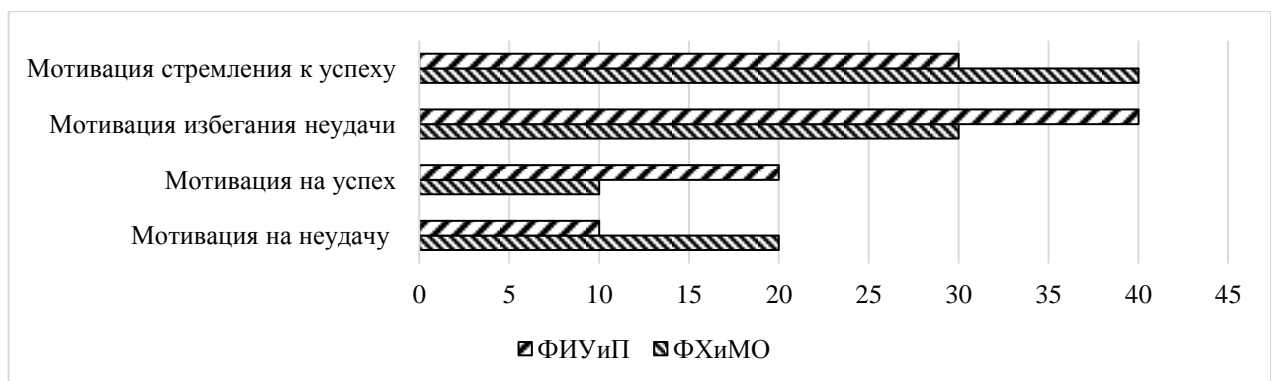


Рисунок 1. – Распределение видов мотивации у студентов по факультетам, в %

У таких студентов часто поведение характеризуется тревожностью и защитой. Такой тип поведения проявляется в пропусках учебных занятий, неподготовкой к ним. Вызывают беспокойство студенты, мотивированные на неудачу и имеющие высокую самооценку. Ставя перед собой нереалистично завышенные цели, переоценивая свои возможности, у них нет потребности осваивать учебно-профессиональную деятельность, т.е. быть высококвалифицированным профессионалом. Такие студенты требуют более пристального внимания и индивидуальной работы с ними.

Определенную помощь в формировании мотивации к карьерному росту у бакалавров окажет комплексная целенаправленная программа по организации и проведению

самостоятельной работы по изучаемым предметам; систематическое применение инновационных методов обучения; разработка системы поощрения развития потребности в самоорганизации и самосовершенствовании.

На основании полученных результатов выявлена необходимость:

- активнее внедрять в учебный процесс инновационные методы обучения, что способствует формированию навыков укрупненных и профессиональных компетенций;
- мотивировать бакалавров к самостоятельному осуществлению научно-исследовательской деятельности, связанной с решением многопрофильных профессиональных задач в инновационных условиях.

Литература:

1. Бородин Е.М., Крупнова А.В. Профессиональное саморазвитие студентов / Е.М. Бородин, А.В. Крупнова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 1016–1020.

2. Голенкова Л.А., Черняева В.В. Специфика карьерных установок у студентов высших учебных заведений / Л.А. Голенкова, В.В. Черняева //

Фундаментальные исследования. – 2013. – № 6-4. – С. 1017-1021.

3. Гунина Е.В., Андреева Е.А. Изучение мотивационной структуры личности у слушателей, обучающихся по дополнительной образовательной программе профессиональной переподготовки: сборник научных статей / Е.В. Гунина, Е.А. Андреева; отв. ред. С.А. Еланцева. – Ишим: Издательство ИПИ им. П. П. Ершова (филиал) Тюм ГУ, 2019. – С. 33-35.

4. Гунина Е.В., Вишневская М.Н. Креативность как ведущее качество педагога-менеджера: сборник научных статей / Е.В. Гунина, М.Н. Вишневская // Современный менеджмент в образовании; отв. редакторы И.В. Кожанов, Е.А. Ильина. – 2017. – С. 92-96.
5. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич. - М.: Наука, 1970. – 272 с.
6. Зыбина Л.Н. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности: сборник / Л.Н. Зыбина // Актуальные проблемы психологии личности / Материалы V междунар. науч.-практ. конф., г. Новосибирск: СибАК, 2011. - № 5.
7. Ильина Г.Н. Формирование готовности к профессиональному саморазвитию у студентов технического вуза: дисс. ... канд. пед. наук / Г.Н. Ильина. - Волгоград, 1994. - 131 с.
8. Кудрявцев Т.В. Психология профессионального обучения и воспитания / Т.В. Кудрявцев. - М., 1985. – 108 с.
9. Могилевкин Е.А. Личностные факторы профессиональной карьеры государственных служащих: дисс. ... канд. психол. наук / Е.А. Могилевкин. - Москва, 1998. - 146 с.
10. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.С. Пряжников. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - 320 с.
11. Столбов П.В. Психологические условия формирования профильных профессиональных компетенций у студентов вуза: на примере строительных специальностей: автореф. дисс. ... канд. психол. наук / П.В. Столбов. - Нижний Новгород, 2011. - 24 с.
12. Хаярова Л.Р., Кузнецов Г.В. Развитие представлений о профессиональной карьере у студентов вуза / Л.Р. Хаярова, Г.В. Кузнецов // Вестник Казанского технологического университета. - 2014. - С. 375-377.
13. Чеботарева С.В. Психологические условия развития профессиональной компетентности студентов специальности «психология»: дисс. ... канд. психол. наук / С.В. Чеботарева. - Нижний Новгород, 2009. - 242 с.
14. Шевелева А.М. Идеалы профессиональной карьеры у обучающихся психологии: дисс. ... канд. психол. наук / А.М. Шевелева. - Ростов-на-Дону, 2000. - 214 с.

Сведения об авторах:

Гунина Елена Васильевна (г. Чебоксары, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и философии ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: elenagunin@yandex.ru

Иглин Евгений Николаевич (г. Чебоксары, Россия), преподаватель кафедры информатики и информационно-коммуникационных технологий ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева», e-mail: evists@mail.ru

Data about the authors:

E. Gunina (Cheboksary, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate Professor of the Department of pedagogy, psychology and philosophy of the "Chuvash state pedagogical University. I. Yakovleva", e-mail: elenagunin@yandex.ru

E. Iglin (Cheboksary, Russia), lecturer of the Department of Informatics and information and communication technologies of the "Chuvash state pedagogical University. I. Yakovleva", e-mail: evists@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.008

Статья поступила в редакцию 02.11.2019
19.00.07 - Педагогическая психология

УДК 159.9

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

Е.Н. Полянская, Д. Дж. Эрнazarova

Аннотация. Выбор карьеры является неотъемлемой и очень важной частью становления личности. Интересы, ценности, склонности конкретного человека в отношении его профессии и карьеры отражены в понятии «карьерные ориентации». Карьерные ориентации представляют собой некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры, ценности в отношении карьеры.

Сравнительное исследование карьерных ориентаций российских и китайских студентов представляет большой научный интерес как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. С одной стороны, проблема карьерных ориентаций китайских студентов является недостаточно освещенной в психологической науке, с другой стороны, ее разработка представляется актуальной в современных условиях развития высшего образования, его интернационализации. Сравнительные исследования карьерных ориентаций представителей разных этносов единичны.

Ключевые слова: карьерные ориентации, китайские студенты, китайцы, карьерные предпочтения, якоря карьеры, карьера, психология карьеры, этнопсихология.

COMPARATIVE ANALYSIS OF CAREER ORIENTATION OF RUSSIAN AND CHINESE STUDENTS

E. Polyanskaya, D. Ernazarova

Abstract. Career choice is an integral and very important part of personal development. Interests, values, inclinations in the field of career are reflected in the concept of "career orientations". Career orientations is answer the question about what the person wish to realize choosing and implementing his career, what values he want to realize in career.

The comparative study of career orientations of Russian and Chinese students has great scientific interest in theoretical and applied aspects. On the one hand, the problem of career orientations of Chinese students is insufficiently covered in psychological science, on the other hand, its development is relevant in the modern conditions of development of higher education, its internationalization. Comparative studies of career orientations of representatives of different ethnic groups are isolated.

Keywords: career orientations, Chinese students, Chinese, career preferences, career anchors, career, psychology of career, ethnopsychology.

Выбор карьеры является неотъемлемой и очень важной частью становления личности. Интересы, ценности, склонности конкретного человека в отношении его профессии и карьеры отражены в понятии «карьерные ориентации». Карьерные ориентации представляют собой некоторый смысл, который человек хочет реализовать при выборе и осуществлении своей карьеры, ценности в отношении карьеры.

Сравнительное исследование карьерных ориентаций российских и китайских студентов представляет большой научный интерес как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. С одной стороны, проблема карьерных ориентаций китайских студентов является недостаточно освещенной в психологической науке, с другой стороны, ее разработка представляется актуальной в современных условиях развития высшего образования, его интернационализации.

Сравнительные исследования карьерных ориентаций представителей разных этносов единичны.

Карьера является междисциплинарной проблемой, при этом психологический подход к ее изучению стал развиваться с середины XX века с работ Э. Рое (1956), Сьюпера Д. (1957, 1983), Д. Холланда (1963) и др. В отечественной психологии психологические аспекты карьеры рассматривались в рамках вопроса о профессиональном самоопределении. Значительный вклад в изучение феномена карьеры и профессионального роста был внесен таким учеными, как В.А. Бодров, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, Е.А. Климов, Т.В. Кудрявцев, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Р. Фонарев и др.

Терновской О.П. (2006) составлена классификация основных подходов к изучению

карьеру. Карьера может рассматриваться как внешний процесс, социальная модель продвижения. Здесь представлены подходы, изучающие продвижение по должностной иерархии (Р.Л. Кричевский, Е.Л. Климов и др.), подходы, изучающие общую схему профессионального развития (Д. Сьюпер, Е. Рое, С. Барлей и др.). Карьера может рассматриваться как внутренний процесс реализации личностного потенциала. Данное направление представлено подходами, изучающими личностные различия (Мак Млелланд, Э. Шейн, А.Д. Кибанов, А.С. Гусева и др.), и подходами, изучающими профессионализацию личности (Е.Г. Молл, Н.С. Пряжников и др.).

Уже Э. Рое выделял разные факторы выбора человеком карьеры – ориентацию личности на вид работы и уровень образования (теоретическая – практическая; высокий – низкий) и ориентацию на людей. При этом определяющим фактором считал бессознательную потребность в человеческом тепле и защите от чрезмерного контроля (автор придерживался психоаналитического подхода). На основе разработанной теории Э. Рое была предложена классификация профессий: офисная работа, наука, технологии, контакты в учреждении, работа с общественностью, услуги, работа на открытом воздухе, искусство (Рое А., 1956).

Д. Сьюпер и Э. Гинзберг сфокусировали внимание на «Я-концепции» индивида, считая сутью профессионального развития реализацию «Я-концепции», когда человек видит себя через призму профессиональной деятельности. Д. Сьюпер подчеркивал, что удовлетворение профессией приходит при реализации собственной «Я-концепции» (Super D., 1957, 1983; Могилевкин Е.А., 2005).

Д. Холланд полагал, что выбор профессии зависит от реализации личностных черт, и выделил шесть типов личности: реалистическая ориентация; интеллектуальная ориентация; социальная ориентация; конвенциональная ориентация; предпринимательская ориентация; ориентация на искусство (Holland J.L., 1968).

Значительный вклад в изучение психологии профессионального становления и карьеры внес Э. Шейн, которым было разработано восемь «карьерных якорей» – основных профессиональных ценностей работников (Shein E., 1990, 1996).

1) Ориентация на самореализацию в определенной профессии – «профессиональная компетентность».

2) Стремление сотрудника к общему руководству и контролю остальных – «менеджмент».

3) Значимость свободы, самостоятельности и независимости в работе – «автономия».

4) Желание стабильности, потребность в безопасности – «стабильность» (работы и места жительства).

5) Стремление разрабатывать новые проекты, создавать свое дело, организацию, новаторское видение дела – «предпринимательство».

6) Желание помогать другим, быть полезным – «служение».

7) Интерес к работе, требующей «испытания сил в чистом виде» – «вызов».

8) Важность сохранять баланс между работой и личной жизнью – «стиль жизни».

В современных исследованиях карьерная ориентация стала рассматриваться как элемент профессиональной «Я-концепции», смысловая диспозиция, отражающая приоритетное направление профессионального продвижения, которое имеет для субъекта устойчивый жизненный смысл. Участвуя в процессах смыслообразования карьерная ориентация порождает личностные смыслы профессионального продвижения и установку работать по специальности. Основными видами карьерной ориентации студентов являются вертикальная (стремление к продвижению в социально-профессиональной иерархии) и горизонтальная (стремление к профессионально-личностному росту, мастерству) ориентации. Критерием выделения последних выступает ценностный вектор продвижения в социально-профессиональной сфере (Жданович А.А., 2008). Отечественными авторами В.А. Чикер, Л.Г. Почебут понятие «карьерные ориентации» соотносят с устойчивыми потребностями, влияющими на профессиональный жизненный путь человека, отношение человека к целям жизни, средствам их удовлетворения. Авторы определяют карьерные ориентации как ценностные ориентации в карьере, которыми субъект руководствуется, выбирая, определяя и моделируя свой профессиональный и в целом жизненный путь (Почебут Л.Г., Чикер В.А., 2000). Карьерные ориентации служат внутренним источником карьерных целей человека, выражая личностные смыслы в области работы, определяя направления личностного роста, саморазвитие, способы их реализации.

Выделяются вертикальная карьерная ориентация как стремление к продвижению по социально-профессиональной иерархической лестнице, а также горизонтальная карьерная ориентация как стремление к профессиональному и личностному росту, достижению мастерства. Интересно, что горизонтальная карьерная ориентация положительно морально оценивается в разных культурах и концепциях, в отличие от вертикальной карьерной ориентации, которая может оцениваться положительно или отрицательно в зависимости от культурного контекста, и дифференцируется под влиянием преобладающих стратегий поведения (Жданович А.А., 2015).

Анализ исследований, проводимых в последние годы и посвященных проблемам карьерных и ценностных ориентаций студентов показывает кризис в области развития профессиональной ориентации современной молодежи. В обзорной статье Полянская Е.Н. (2014) обобщает результаты исследований карьерных ориентаций – в большинстве выборов студентов оказываются наименее значимыми ориентации на профессиональное мастерство, стремление к самореализации в выбранной профессии. Вместе с тем современные российские студенты отличаются деловитостью, прагматизмом, направленностью в первую очередь на дело, однако они переживают противоречие: хорошая работа желаемая ценность, но при этом представляется труднодостижимой. При этом для них не столь значимо то, чтобы работа была интересной. В целом их карьерные ориентации отличаются малой осознанностью, противоречивостью (Полянская Е.Н., 2014; Богуславская Д.Г., Полянская Е.Н., 2015).

Следует отметить, что студенческий возраст – это возраст формирования карьерных ориентаций, которые характеризуются еще недостаточной осознанностью, отражают социально-экономическое состояние общества и зависят от направленности, периода профессиональной подготовки. Низкая осознанность карьерных ориентаций, неопределенность профессионального будущего может негативно влиять на формирование психологического благополучия студентов, снижать их удовлетворенность жизнью, в то время как ориентация на реализацию в карьере, предпринимательство, характерные для волевых, активных создают предпосылки для удовлетворенности жизнью студентами (Полянская Е.Н., 2014).

На карьерные ориентации студентов оказывает влияние ряд факторов: этап обучения, направленность обучения и специальность, этническая принадлежность, гендер и др. Говоря об этапах обучения, для первого курса характерен процесс адаптации к обучению в вузе; на 2 - 3 году обучения возникает некий кризис, разочарование в выбранной профессии, снижение учебной мотивации; на последнем курсе актуально определение дальнейшего профессионального пути (Жданова С.П., 2007). На первом курсе студенты оказываются более профессионально-ориентированными, что, видимо, отражает ситуацию совершившегося выбора специальности и оптимистичной готовности самореализации в ней. У выпускников, по сравнению с другими курсами, отмечается повышение значимости такого профессионального выбора как предпринимательство (Полянская Е.Н., 2014). С другой стороны, в студенческом возрасте развиваются такие волевые и нравственные свойства личности как чувство долга, ответственность, настойчивость, самостоятельность, а также самосознание и рефлексия, что служит благоприятными факторами для формирования жизненных планов, построения иерархии ценностей, соотнесения их с общественными интересами. Известно, что студенческий возраст является сензитивным для формирования идеалов, мировоззрения, ценностей.

Одним из направлений исследований карьерных ориентаций стало изучение их этнопсихологических аспектов. В большей степени таковые исследования встречаются в англоязычной литературе, в отечественной психологии данное направление представлено единичными работами (Полянская Е.Н., 2015, 2016; Щелокова Е.Н., 2014). В работе Щелоковой Е.Г. проводится сравнительный анализ карьерных ориентаций студентов российских и британских вузов, выявлены кросс-культурные различия в карьерных предпочтениях и в ценностно-смысловом аспекте карьерной направленности. Если у российских студентов карьерная успешность ассоциировалась, в первую очередь, с высокой руководящей должностью, то британские студенты, в большей степени, ориентированы на профессиональное развитие. Важно раскрыть смысл данных выборов и смысл ценностей. Так, профессиональное развитие у британских студентов связывалось с ценностями «материальное положение», «сохранение индивидуальности», а карьерный вектор «вверх»

– с ценностями «взаимоотношения», «саморазвитие», «духовное удовлетворение», «престиж». Очевидно, что подобные связи могут быть объяснены особенностями экономической и социокультурной жизни разных стран, особенностями рынка труда.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью сравнительного анализа карьерных ориентаций российских и китайских студентов.

В процессе исследования использовалась методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, адаптированная Почебут Л.Г., Чикер В.А. (2000). Выборку составили 144 студента Российского университета дружбы народов в возрасте 20 - 24 лет. Из них 68 российских студентов (30 юношей и 38 девушек) и 76 китайских студентов (42 юноши и 34 девушки).

Рассмотрим результаты тестирования студентов по методике Э. Шейна, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Карьерные ориентации российских и китайских студентов

Карьерные ориентации	Российские студенты		Китайские студенты		Статистика U Манна-Уитни	Асимпт. знч. (двухсторонняя)
	средний ранг	место	средний ранг	место		
Профессиональная компетентность	63,92	8	80,18	2	2000,500	,019
Менеджмент	82,29	2	63,74	8	1918,000	,008
Автономия	79,59	3	66,16	7	2102,000	,053
Стабильность работы	85,53	1	60,84	9	1698,000	,000
Стабильность места жительства	58,71	9	84,84	1	1646,500	,000
Служение	73,80	4	71,34	6	2495,500	,723
Вызов	72,45	6	72,55	4	2580,500	,989
Интеграция стилей жизни	71,17	7	73,69	3	2493,500	,717
Предпринимательство	72,64	5	72,38	5	2574,500	,970

Примечание: жирным шрифтом выделены значимые различия при $p \geq 0,01$.

Проранжировав выборы российских студентов, нами выделена иерархия их карьерных предпочтений:

1. Стабильность работы;
2. Менеджмент;
3. Автономия;
4. Служение;
5. Предпринимательство;
6. Вызов;
7. Интеграция стилей жизни;
8. Профессиональная компетентность;
9. Стабильность места жительства.

Результаты свидетельствуют о том, что главным для российских студентов является ориентация на *стабильность* – они предпочитают работать в надежной организации, которая обеспечит им долгосрочную работу и контракт, социальный пакет. Данный выбор отражает потребность в безопасности, защищенности. Сотрудники с данной карьерной ориентацией предпочитают ответственность за их карьерное продвижение переложить на работодателя.

Вместе с тем наименее значимым для них является стабильность места жительства. Российские студенты готовы совершать какие угодно географические перемещения ради работы, не переживая, что они «отрываются от корней», дома, привычного круга.

Значимой карьерной ориентацией для них является *менеджмент*. Они склонны видеть цель карьеры в достижении должности, при которой смогут управлять различными сторонами организации, ориентированы на сплочение усилий других сотрудников, высокий социальный статус, руководство.

На третьем месте по значимости для российских студентов находится ориентация на *автономию* в работе. Данная ориентация связана с нежеланием подчиняться правилам, предписаниям, ограничениям организации (рабочее место, время, дресс-код). Такое положение данной карьерной ориентации может быть связано с возрастными особенностями студентов, их стремлением к свободе.

Достаточно важна для российских студентов и идея *служения*. Они хотели бы заниматься таким видом деятельности, который бы позволил принести пользу другим людям, обществу, желают сделать мир лучше. Данная карьерная ориентация свидетельствует о важности нравственных идеалов для российской молодежи.

В средней степени студенты ориентированы на *предпринимательство* как необходимость создать что-то новое, свое дело, вложить в него душу с полной готовностью пойти на риск ради этого. Студенты еще не задумываются об открытии своего дела.

Еще менее значим для них *вызов* – студенты не слишком стремятся конкурировать, бороться, решать трудные задачи, находя в этом ценность.

Несколько неожиданно для нас оказалось, что российские студенты мало ориентированы на *интеграцию стилей жизни*. Иначе говоря, для них не так важен баланс разных сфер жизни без доминирования какой-либо одной над другой.

Ожидаемо, что *профессиональная компетентность* в последние годы так и остается малозначимой карьерной ориентацией для российских студентов. Данная тенденция прослеживается во всех российских исследованиях 2000-х годов, проводимых на студенческой выборке. На наш взгляд, данная ситуация свидетельствует о сложном и нестабильном российском рынке труда, когда многие студенты вынуждены искать работу не по специальности, готовы менять профессию.

У китайских студентов мы наблюдаем буквально противоположные выборы и иерархию карьерных предпочтений. В отличие от российских студентов на 1 месте у них отмечается *стабильность места жительства*. Китайские студенты объединяют себя с местом своего жительства, не желая покидать его ради своей карьеры. Если организация потребует его переехать в другой регион, то такому сотруднику будет трудно принять такое решение, он предпочтет остаться на привычном месте. Подобный выбор может отражать их стремление «пускать корни», тесную связь с семьей и родственниками, высокую значимость жизни в своем регионе, среди «своих». Следует отметить, что даже приезжая учиться в Россию, китайские студенты являются очень сплоченной, достаточно закрытой этнической группой.

Также, в отличие от российских студентов, китайские студенты ориентированы, в первую очередь, на *профессиональную компетентность*. Люди с такой установкой хотят быть знатоками своего дела, стремятся к успеху в

профессиональной сфере. Они ищут признания своего таланта и мастерства, проявление его заслуг в социальном статусе. Управленческая должность не представляет для них особого интереса. Люди данной категории могут отвергать работу администратора, а само управление расценивают как момент принятия компетентных решений. Данная карьерная направленность связывается с наличием у человека склонностей к определенной сфере (научные исследования, техническое проектирование, финансовый анализ и т.д.).

Для китайских студентов характерно стремление к *интеграции стилей жизни*. Они не хотят, чтобы в ней доминировала или работа, или семья, или хобби – им важен баланс разных жизненных сфер.

Достаточно важна для них карьерная ориентация на *вызов*. В работе им необходима конкуренция, они стремятся решать трудновыполнимые задачи, преодолевать препятствия. В жизни такие люди склонны все рассматривать с позиции «или выиграл, или проиграл», поэтому всегда стараются бросать вызов обстоятельствам. Слишком простая работа не представляет для них интерес, такие люди нацелены на сложную «игру», на борьбу. Подобный выбор требует понимания его смыслового содержания для китайских студентов. Мы не исключаем возможности, что выборы китайских студентов могут отражать социально желательные ценности в их культуре, либо стремление соответствовать предполагаемым ими ожиданиям со стороны других лиц.

Предпринимательство играет не последнюю роль в выборах китайских студентов. Это отражает их готовность идти на риск, стремление создать свое дело, «свое детище». Они готовы преодолевать препятствия для достижения желаемого результата. Это необязательно свидетельствует о творческом уклоне личности, главным здесь является желание создать собственную организацию, вложить всю душу в свою концепцию.

Идея *служения* для них оказывается менее значимой. Для китайских студентов не очень характерно быть нацеленными на работу с людьми, руководствоваться желанием сделать мир лучше, а людей счастливее.

Наименьшее значение для китайских студентов имеет профессиональная направленность на *автономию, менеджмент и стабильность работы*. Для них не характерно желание все делать по-своему, самому решать, когда и с чем ему работать. Наоборот, они

стремятся подчиняться правилам и ограничениям компании, соблюдать предписания организации относительно места и времени работы, дресс-кода. Они не стремятся к руководящей работе, предполагающей объединение усилий других людей, полноту ответственности за конечный итог и соединение различных работ организации. Самой малозначимой для китайских студентов оказывается установка на поиск работы в компании с хорошей репутацией, обеспечивающей долгосрочный контракт с сотрудником. К сожалению, мы не располагаем данными о специфике рынка труда в Китае. Возможно, решающим фактором для успешного профессионального пути в Китае может быть уровень профессионального мастерства, наличие связей, достаточно хорошие возможности для развития собственного бизнеса.

Использование критерия Манна-Уитни позволило выявить значимые различия в карьерных ориентациях российских и китайских студентов. Они оказывались существенными в отношении карьерных ориентаций на «стабильность места жительства», которая доминирует у китайских обучающихся, у российских является наименее значимой. То же самое касается выбора *профессиональной компетентности*. *Менеджмент* и *стабильность работы* высоко ценятся российскими

студентами, в то время как для китайских студентов данные ориентации наименее значимы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Исследование показывает радикальные различия в карьерных ориентациях российских и китайских студентов. В группе российских студентов преобладают выборы стабильного места работы, а также они проявляют высокий интерес к руководящей деятельности, возможности организовывать работу других людей, иметь высокий социальный статус, что для китайских студентов малозначимо. Для последних особенно важна стабильность места жительства, привязанность к своему региону, «корням», а также профессиональная компетентность, желание реализоваться в определенной профессиональной области – что незначимо для студентов из России.

Определенное сходство карьерных ориентаций студентов из России и Китая наблюдается в среднем уровне выраженности предпочтений всех остальных «якорей карьеры».

Мы полностью разделяем точку зрения Щелоковой Е.Г. (2014) о важности раскрытия смысла данных выборов и того, что глубинное их понимание доступно, скорее, представителям культур. Вместе с тем подобные исследования представляют большой научный интерес.

Литература:

1. Богуславская Д.Г., Полянская Е.Н. Ценностные ориентации современных студентов: теоретический обзор / Д.Г. Богуславская, Е.Н. Полянская // *Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых / Материалы межвузовских психолого-педагогических чтений*, г. Москва, 23 апреля 2015г. - М.: РУДН, 2015. - С. 151-157.
2. Жданович А.А. Карьерные ориентации в структуре профессиональной Я-концепции студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.А. Жданович. - М., 2008.
3. Жданова С.П. Психологическое сопровождение профессионального развития студентов-психологов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.П. Жданова. - Томск, 2007. - 252 с.
4. Могилёвкин Е.А. Психолого-акмеологическая концепция карьеры профессионала. - Владивосток: Изд-во-ВГУЭС, 2005.
5. Полянская Е.Н. Карьерные ориентации современной российской молодежи / Е.Н. Полянская // *Современные проблемы науки и образования* (электронный журнал), 2014, №2.
6. Полянская Е.Н. Карьерные ориентации греческих студентов: сборник научных трудов / Е.Н. Полянская // *Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире / II Международная научно-практическая конференция*, Москва, РУДН, 23-24 апреля 2015 г. - М.: РУДН, 2015. - С. 280-286.
7. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учебное пособие / Л.Г. Почебут, В.А. Чикер. - СПб.: Изд-во «Речь», 2002. - 298 с.
8. Терновская О.П. Особенности карьерных ориентаций студентов на завершающем этапе вузовского обучения: автореф. дис. ... канд. псих. наук / О.П. Терновская. - М., 2006. - 19 с.
9. Щелокова Е.Н., Щелокова Е.Г. Ценностно-смысловое содержание карьерной направленности: автореф. дис. ... канд. псих. наук / Е.Н. Щелокова, Е.Г. Щелокова. - Ярославль, 2012. - 25 с.
10. Holland J.L. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice // *J. Appl. Psychol.*, 1968.
11. Roe A. *The Psychology of Occupations*. N.Y. 1956.

12. Schein E.H. Career Anchors (Discovering Your Real Values). San Francisco. 1990. - URL: <https://rapidbi.com/careeranchors/>

13. Schein E.H. Career anchors revisited: implications for career development in the 21st century // The Academy of Management Executive (1993–2005). Vol. 10. № 4. Careers in the 21st Century (Nov., 1996). URL:

<http://www.jstor.org/discover/10.2307/4165355?uid=3738936&uid=2&uid=4&sid=21101970543943>

14. Super D.E. et al. Vocational Development: A Framework of Research. – New York, 1957.

15. Super D.E. Synthesis: Oz it distillation // Personnel and Guidance Journal, 1983, vol.61.P.508-512.

Сведения об авторах:

Полянская Екатерина Николаевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, e-mail: polyanskaya@mail.ru

Эрназарова Дилдар Джоракулиевна (г. Москва, Россия), аспирант, Российский университет дружбы народов, e-mail: dildar212@gmail.com

Data about the authors:

E. Polyanskaya (Moscow, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General Psychology and Pedagogy, Pirogov Russian National Research Medical University, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN University, e-mail: polyanskaya@mail.ru

D. Ernazarova (Moscow, Russia), graduate student, RUDN University, e-mail: dildar212@gmail.com

Статья поступила в редакцию 24.10.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.352

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ СФЕРЫ

С.В. Соколовская

Аннотация. Цель исследования – выявление факторов эффективной подготовки специалистов для практической деятельности в сфере физической культуры и спорта, обеспечения их профессионального становления и личностного роста как профессионалов и разработка теоретической модели этой подготовки. Центральной задачей является определение ключевого фактора, способствующего формированию полной психологической и профессиональной готовности специалиста к деятельности. Проведенное исследование показало значительную роль надпрофессиональных компетенций в характеристике субъекта деятельности как профессионала, в отличие от специалиста, компетенции которого определены образовательными стандартами. Психологический анализ надпрофессиональных компетенций помог выявить ключевой фактор, определяющий готовность профессионала, и на этой основе построить теоретическую модель его профессиональной подготовки. В разработке заявленной модели учитываются как общие, так и сугубо специфические факторы профессионального становления личности в физкультурно-спортивном образовательном пространстве.

Ключевые слова: модель, профессиональная подготовка, специалист, надпрофессиональные компетенции, профессионал, полная профессиональная готовность, профессионализм личности и деятельности.

THEORETICAL FRAMEWORK OF PROFESSIONAL TRAINING FOR SPECIALIST IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT SPHERE

S. Sokolovskaia

Abstract. Main goal of research is the search conditions and factors, determined of successful professional training of specialists for activity in the sphere of physical culture and sport, and ensuring their professional developing and personality's growth as professionals. Elaboration the framework of this training. The main problem is a search of general factor, determined of the complete psychological and professional readiness. The question is about such degree of readiness, which corresponds to professional's description. So named complete psychological and professional readiness is the basis of professionalism. We are found out essential role of soft skills in professional's description, unlike specialist's readiness, described mainly of standards competences for activity in physical culture and sport sphere. Analysis of soft skills allowed to find general factor of professional's readiness and to construct the framework of his professional training. In elaboration of named theoretical framework it take into account both the general and especially specific factors of personality's professional growth in physical culture and sport educational sphere.

Keywords: theoretical framework, professional training, specialist, soft skills, professional, competence, the complete professional readiness, personality's and activity's professionalism.

Общей целью нашего исследования является определение комплекса условий и факторов эффективной подготовки специалистов к практической образовательно-воспитательной, организационной, спортивной деятельности в сфере физической культуры и спорта (ФКиС), построение на этой основе теоретической модели такой подготовки. Достижение этой цели требует изучения и анализа большой совокупности не только наиболее общих психолого-педагогических факторов образовательного процесса, но и не меньшего числа сугубо специфических особенностей образовательного пространства ФКиС. Однако, ключевой задачей в построении теоретической модели названной подготовки является поиск и нахождение генерального фактора, определяющего полную

(complete), комплексную психологическую и профессиональную готовность специалиста к деятельности. Речь идет о формировании в образовательном процессе основ «профессионализма деятельности и профессионализма личности» [4] будущего специалиста – педагога-тренера, спортивного психолога, физиолога, организатора ЗОЖ и физкультурно-спортивной деятельности, спортсмена, специалистов новых современных профессий. Критерием профессионализма как раз и выступает так называемая полная готовность (психологическая, духовная, профессиональная и др.) К сожалению, в рамках образовательных стандартов, как действующих в настоящее время, так и предстоящих в ближайшем будущем, выявить искомый ключевой фактор и заложить

его «краеугольным камнем» в основание разрабатываемой теоретической модели не представляется возможным.

Задача воспитания профессионала – актуальна во всей истории культуры человеческого общества. Конечно, в каждый период этой истории выдвигаются свои особенные требования к подлинному профессионалу своего дела, обусловленные реалиями рассматриваемого конкретного периода [3;5;11]. Это особенно касается собственно сегодняшнего временного периода с его специфической динамикой и подходами [15]. Тем не менее, важной задачей является поиск инварианта профессионализма. Например, ярким образцом наиболее общего описания особых требований к деятельности и личности врача как профессионала, в отличие от врача как специалиста медицинской сферы, является известная Клятва Гиппократова. Подлинный текст ее, к великому сожалению, вряд ли известен большинству сегодняшних медиков, но сегодняшние ВРАЧИ-профессионалы называют ее «Конституцией для врачебного сообщества» (В. Ларичев [7, с.122]).

Современные условия развития как социально-экономического, так и общественно-политического вызывают к жизни принципиальные изменения подхода к профессионализму и к пониманию факторов его формирования [14]. Разговор не только о расширении понятия профессионализма «за счет переноса акцентов от деятельностного к личностному аспекту» [14, с.153]. Важнейшим аспектом является творческое преобразование самой профессиональной деятельности, развитие и усложнение ее структуры, расширение функций, углубление ее ценностно-смыслового и духовно-нравственного содержания [6;12;13].

Согласно исследованиям в акмеологии [4], «профессионализм представляет собой единство двух подструктур: профессионализма личности и профессионализма деятельности» [4, с.15]. «Под профессионализмом деятельности понимается квалификация и компетентность (профессиональные навыки, умения, рабочие алгоритмы, способы решения задач, стабильность, продуктивность и т.п.). Профессионализм личности – высокий уровень развития профессионально важных личностно-деловых качеств, креативности, мотивации, ценностных ориентаций, коммуникации и т.д., определяющих прогрессивное развитие и личности, и деятельности». Можно полагать, что профессионализм деятельности – это то, что

предусмотрено образовательными стандартами и подлежит формированию в профессиональном образовании специалиста. Для профессионала нужны еще надпрофессиональные компетенции (soft skills), отвечающие за успешное, творческое участие в деятельности, за общение и взаимодействие с людьми, за служение им, за личностный рост, за любовь и преданность своему делу и т.п. [16] Эти «компетенции» относятся не к «ремесленным», рабочим, а, в большей мере, к жизненным и личностным навыкам, а по А. Маслоу [8], не к дефицитным, а к бытийным факторам (свойствам, качествам) личности. Именно поэтому поиск генерального фактора профессионализма невозможен, как отмечалось выше, в рамках образовательных стандартов, поскольку он (этот самый G-фактор), как мы полагаем, должен быть интегратором профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Таким образом, в качестве исходной для построения заявленной теоретической модели можно принять идею о том, что полная готовность (психологическая, профессиональная, духовно-нравственная и др.) к деятельности, которая характеризует профессионала, в отличие от специалиста, представляет собой «профессионализм деятельности», наполненный «духом личности», то есть дополненный и обогащенный «профессионализмом личности» с ее многочисленными надпрофессиональными компетенциями (soft-skills). Об этом убедительно свидетельствует проведенный нами анализ различий компетентности профессионала и специалиста [14]. С этой точки зрения, искомая теоретическая модель профессиональной подготовки содержит, по крайней мере, два уровня теоретического рассмотрения и практической реализации: уровень подготовки специалиста и уровень подготовки профессионала ФКиС.

Первичным для построения теоретической модели эффективной подготовки профессионала в образовательном пространстве физкультурно-спортивного вуза является определение общих критериев ее эффективности. В наших исследованиях выработаны следующие обобщенные представления о таких критериях:

1. Критерий эффективности. Согласно этому критерию, эффективным может считаться только такой процесс профессиональной подготовки, который, по своей сути, является процессом образования, то есть триединства обучения, воспитания и развития личности. Отсутствие хотя бы одного (любого) элемента этого триединства,

лишает процесс признака образования, и исключает возможность быть эффективным.

2. Критерий продуктивности. Как известно, конечным «продуктом» действительного образования является личность. Рассматривая описанные в литературе уровни организации образовательного процесса и, соответственно, уровни «образовательного» мастерства педагога (по Н.В. Кузьминой), обнаруживаем последовательное возвышение уровня продуктивности образования: от репродуктивного к адаптивному, от него к локальному моделированию знаний, от него к системному моделированию знаний, и, наконец, к системному моделированию личности – конечного «продукта» образования.

3. Критерий коммуникативности. Педагогический процесс (образование) по своей природе является коммуникативным процессом (общение). Можно обоснованно утверждать, что его максимальная эффективность может быть обеспечена столь же высоким уровнем коммуникативности (педагогического общения). При этом высшим уровнем общения, согласно исследованиям М.М. Бахтина, А.А. Бодалева, С.Л. Братченко, М. Бубера, Г.В. Дьяконова и многих других авторов, признается личностно и духовно-нравственно ориентированное диалогическое общение. Таким образом, в соответствии с этим критерием, эффективный образовательный процесс должен быть диалогическим по своей сущности, то есть обеспечивать взаимопонимание, общность, единство и взаимодействие личностных «пространств» участников процесса [2].

4. Критерий креативности. Креативность – одно из наиболее ярких проявлений подлинного профессионализма субъекта деятельности. Профессиональная подготовка как процесс образования не может быть эффективной, если в ней не используются творчески все возможности и резервы личности всех ее участников. Такое использование превращает образовательный процесс в коллективное творчество, существенно увеличивает возможности воспитания и развития креативности и, значит, профессионализма будущего специалиста.

5. Критерий эмоциональности. «Без эмоций никогда не было, нет, и не может быть человеческого искания истины» (Ленин), в том числе, особенно, профессионализма субъекта деятельности. Эффективная профессиональная подготовка должна быть эмоционально насыщенной, вдохновляющей студентов. Важнейшую роль в создании эмоционально-

творческой атмосферы подготовки играют любовь к предмету и увлеченность самого преподавателя, его способность творчески использовать свои эмоциональные ресурсы (эмоциональная креативность) и вдохновлять учащихся. Вдохновение (от корня - дух) – высшая форма эмоциональной креативности [12] и существенный признак профессионализма личности.

6. Критерий экологичности. В работах А. Маслоу [8], посвященных образованию, наряду с креативностью и метамотивацией, подчеркивается значимость психологического, нравственного и духовного здоровья личности для общественного прогресса. Образовательный процесс профессиональной подготовки не может быть эффективным, если в нем «работают» факторы личностного нездоровья участников. Результатом действия этих факторов могут быть хроническая усталость, синдром выгорания, потеря смысла, другие «метопатологии» (по А. Маслоу [8]), «профессиональные деформации личности» (по С.П. Безносову [1]), нервно-психические, физические и другие нарушения здоровья. Экологически благоприятный образовательный процесс, не подверженный действию такого рода факторов, характеризуется постоянно возрастающим интересом, вдохновением, творческим подъемом, «души прекрасными порывами» (Пушкин), способствует воспитанию профессионала.

7. Критерий духовности. Согласно этому критерию, эффективный образовательный процесс профессиональной подготовки призван обогащать (одухотворять) процесс овладения профессиональными компетенциями «личностным духом», или иначе, «личностным фактором, личностным принципом». Как можно видеть, названный здесь фактор (принцип, дух) в значительной мере представлен и в каждом, выше обозначенном критерии. Однако, в действительно эффективной подготовке профессионала среди множества надпрофессиональных компетенций должна быть особенно выделена, обозначена, описана, проанализирована и поставлена «во главу угла» системная характеристика личности (компетенция), выражающая свободу, ответственность, любовь к профессии и к людям, которым профессионал вдохновенно и самоотверженно служит. В многочисленных исследованиях последнего времени [9;12;15] и др., эта системная характеристика («компетенция») личности профессионала названа духовностью личности.

Духовность как системное качество человека

– субъекта труда, его личности и целостной индивидуальности профессионала находит свое выражение:

– в гармонии свободы воли (эту свободу дает профессионалу нравственно ценная ориентация личности, ее деятельности) и свободы действия (ее профессионал получает благодаря высоко квалифицированному, совершенному владению профессиональными компетенциями, образно говоря, своим любимым «ремеслом»);

– в любви к своему «ремеслу», в преданности своему делу, в постоянном стремлении творить через него добро, красоту, истину, любовь, «сеять разумное, доброе, вечное» (Некрасов);

– в принципиально творческом «устройстве» деятельности профессионала – креативности личности;

– в реализации нравственно ценной доминирующей ориентации на модус служения, в отличие от модусов обладания, власти или личных достижений (карьеру);

– в глубокой осмысленности жизни, и столь же «глубокой осознанности предназначения своего «Я»» (В.А. Пономаренко [10]);

– в обогащении (одухотворении) деятельности и стандартного набора профессиональных компетенций специалиста многочисленными надпрофессиональными компетенциями когнитивного, мотивационного, операционального, коммуникативного, эмоционального, ценностного, нравственного, эстетического, творческого, рефлексивного и многих других планов.

Все сказанное о критерии духовности и рассмотрение ее основных проявлений в профессиональной деятельности позволяет говорить об интегрирующей роли духовности (в представленном ее понимании) в формировании компетентности (полной готовности) профессионала к деятельности и считать ее (духовность, в этом ее понимании) искомым генеральным фактором (G-фактором) профессионализма субъекта деятельности.

Следующим шагом в построении теоретической модели подготовки профессионала может стать анализ и описание образовательного «пространства» (среды) физкультурно-спортивной профессиональной подготовки. В описании образовательной среды подготовки можно условно выделить:

1. Предметно-содержательное «пространство».

Во-первых, оно задано системой профессиональных компетенций, предусмотренных образовательным стандартом

по специальности ФКиС.

Во-вторых, дополнено специфической системой надпрофессиональных компетенций специалиста в самых разнообразных направлениях и профилях физкультурно-спортивной деятельности (спортсмен, педагог-тренер, психолог спорта, физиолог, гигиенист, организатор физкультурно-спортивной деятельности и здорового образа жизни, фитнес-специалист, массажист, молекулярный диетолог, нутрициолог, юрист, комментатор, историк спорта и т.д. и т.п.).

В-третьих, здесь находит место многообразная по содержанию психолого-педагогическая работа по интеграции компетенций в комплексную (полную) готовность (психологическую, духовно-нравственную, профессиональную и т.п.). Мы полагаем, что сущностное (бытийное) содержание этой работы – обогащение (одухотворение) профессиональной подготовки специалиста (по нормативам образовательных стандартов ФКиС) «духом индивидуальности», духовной культурой личности. Соответствующая программа такой работы – важный структурный компонент модели, кратко обозначенный и описанный ниже.

2. Организационное и коммуникативное «пространство».

Во-первых, речь может идти о разных типах организационной культуры образовательного учреждения ФКиС. При большом разнообразии подходов к пониманию и типологии организационной культуры, проанализированных нами в [6] и [13], наиболее общими ее факторами являются объединяющие ценности организации, поведенческие паттерны (принятые в организации и соответствующие ее ценностям формы поведения) и особенности внутренней интеграции. Наиболее полно эти факторы учтены в типологии организационной культуры учреждения, предлагаемой К. Камероном и Р. Куинном [по 6]. В основу выделения типа организационной культуры положены различия по двум измерениям ценностей и эффективности: а) гибкость и дискретность – стабильность и контроль; б) внутренняя ориентация и интеграция – внешняя ориентация и личностная дифференциация. В результате авторами выделены (теоретически) четыре типа организационной культуры учреждения: клановая, адхократическая, иерархическая и рыночная культура. Разумеется, реальное организационное «устройство» образовательного пространства учреждения ФКиС будет сочетать

черты разных типов в определенном соотношении.

Во-вторых, учитывая обозначенный выше критерий коммуникативности (а в организационной культуре, как можно видеть, отражены не содержательные, а, в большей мере, формальные параметры взаимодействия), необходимо рассмотреть систему межличностного общения как важнейшей сферы образовательного «пространства» ФКиС. И здесь, наряду с организационной культурой, нами рассмотрена и проанализирована психологическая культура общения – интегральная характеристика коммуникативного образовательного «пространства» [6;13]. Итогом анализа психологической культуры общения явилось ее определение как фактора подготовки профессионала ФКиС, а также выделение и описание пяти основных ее типов: авторитарно-монологический, индифферентно-манипулятивный, конформно-рефлексивный, доверительно-альтруистический, диалогический [6;13;14]. Сделан и экспериментально подтвержден вывод, что «диалогический тип... гармонично интегрирует межличностные ориентации, доброжелательность и толерантность клановой организационной культуры; позитивные элементы стабильности и порядка иерархической культуры; целеустремленность и деловитость рыночной культуры; альтруизм, самоотдачу и творческую направленность адхократической культуры», что «позволяет считать диалогическую культуру общения универсальным, оптимальным условием профессионального становления личности будущего специалиста физической культуры и спорта» [6, с.81].

3. Личностно-духовное «пространство». Это специфическое, многомерное и, на наш взгляд, наиболее существенное и значимое

«пространство» профессионального образования кратко описывается взаимосвязанной совокупностью факторов (параметров, «измерений», направлений и т.п.), составляющих важнейший, описанный выше, духовный критерий эффективности профессиональной подготовки профессионала во взаимодействии с критерием экологичности этого процесса (мотивация; метамотивация; личностное и духовно-нравственное здоровье: патологии, метапатологии; индивидуальность; субъектность; модус жизнедеятельности; ценностные ориентации, жизненные смыслы, духовная культура).

Завершающим этапом построения теоретической модели подготовки профессионалов ФКиС и, одновременно, этапом ее верификации является этап разработки и реализации собственно рабочей программы подготовки. Он связан с теоретическим обоснованием, структурированием, определением сущностного содержания и предметного наполнения программы психолого-педагогических «мероприятий», технологий, техник и т.п., проводимых в описанном образовательном пространстве ФКиС на основе вышеописанных принципов и с учетом обозначенных критериев эффективности подготовки.

Названные задачи решаются нами в экспериментальной работе на материале образовательно-воспитательной профессиональной подготовки студентов факультета ФКиС Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. Разработанная нами программа реализована, описана и проанализирована нами [6;13;14], и показала достаточно высокую эффективность.

Литература:

1. Безносков С.П. Профессиональные деформации личности / С.П. Безносков // Вестник Санкт-Петербургского ун-та МВД. - 2012. - № 3. - С. 167-171.
2. Бубер М. Я и Ты / М. Бубер; пер. с нем. - М.: Высшая школа, 1993. - 175 с.
3. Воронцов М.Л. Психологические механизмы формирования профессионализма в подготовке преподавателя-лингвиста: дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / М.Л. Воронцов. - Нижний Новгород. - 2004. - 218 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. - М.: Изд-во

Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. - 751 с.

5. Дружилов С.А. Психология профессионализма: Инженерно-психологический подход / С.А. Дружилов. - 2-е изд. - Харьков: Гуманитарный центр, 2017. - 380 с.

6. Кузьмина С.В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности в сфере физической культуры и спорта: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / С.В. Кузьмина. - Нижний Новгород. - 2010. - 213 с.

7. Ларичев В. Конституция для врачебного сообщества: сб. науч. тр. / В. Ларичев // Актуальные

проблемы науки и гуманитарного образования; под ред. проф. В.В. Рыжова. - М.: Изд-во Русско-американского ун-та, 2014. - С. 122-129.

8. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу. - СПб., 2008. - 352 с.

9. Пономаренко В.А. На чьих плечах стоим. М.: Ин-т психологии РАН, 2012.

10. Профессионализм в сфере физической культуры и спорта: учебное пособие / В.Ф. Костюченко, Е.Ф. Орехов, М.Ю. Шенникова, А.А. Германова. - СПб.: НОУ физкультуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, 2014. - 223 с.

11. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма / Е.И. Рогов. - Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016.

12. Рыжов В.В. Личность: творчество и духовность / В.В. Рыжов. - СПб., 2012. - 489 с.

13. Рыжов В.В., Кузьмина С.В. Психологическая

культура общения как фактор профессиональной подготовки / В.В. Рыжов, С.В. Кузьмина. - М., 2011. - 202 с.

14. Рыжов В.В., Кузьмина С.В., Кутасин А.Н. Психологическая культура общения в образовательном процессе и формирование профессионализма будущих специалистов / В.В. Рыжов, С.В. Кузьмина, А.Н. Кутасин // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 2. - Часть 1. - С. 152-156.

15. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарев. - М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. - 560 с.

16. Шипилов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития [Электронный ресурс] / В. Шипилов // Интернет-проект. - Режим доступа: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml-17.05.2016

Сведения об авторе:

Соколовская Светлана Владимировна (г. Нижний Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики прикладных и технических видов спорта Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, e-mail: kuzminasv2013@inbox.ru

Data about the author:

S. Sokolovskaia (Nizhny Novgorod, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor, associate professor of the Chair of Theory and methodology of applied and technical sports of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, e-mail: kuzminasv2013@inbox.ru

Статья поступила в редакцию 23.10.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37. 047

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ С ИНВАЛИДНОСТЬЮ В УСЛОВИЯХ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Т.А. Михайлова

Аннотация. Актуальность статьи определяется наличием увеличения количества молодых-инвалидов трудоспособного возраста в России, а также необходимостью разработки и внедрения в практику работы некоммерческих организаций системы мероприятий, способствующей формированию у молодых инвалидов профессионального самоопределения, способствующего в дальнейшем их профессионально-трудовой деятельности.

Целью статьи является анализ особенностей профессионального самоопределения молодых людей с инвалидностью, факторов и причин, негативно влияющих на профессиональное становление и развитие данной категории молодых людей, а также описание модели формирования профессионального самоопределения молодых инвалидов в условиях НКО.

Метод или методология проведения исследования. Основу исследования образуют психолого-педагогические методы исследования, а также комплексный, проектный и системный подходы к организации процесса формирования самоопределения молодых инвалидов в деятельности некоммерческих организаций.

Результат. В ходе исследования было выявлено, во-первых, что молодые инвалиды, обладают рядом проблем, негативно влияющих на поиск работы и их последующее трудоустройство, нуждаются в специальной поддержке в период профессионального развития и становления. Во-вторых, именно некоммерческие организации, обладая разнообразными ресурсами, способны через внедрение в свою деятельность модели формирования профессионального самоопределения молодых инвалидов, в частности, программы «Мой осознанный выбор профессии» стать механизмом для решения существующих проблем инвалидов в сфере занятости. Основным выводом автора является обоснование алгоритма деятельности НКО по профессиональному самоопределению молодых людей с инвалидностью через их осознанный выбор будущей профессии с учетом психофизиологических особенностей, социально-экономических условий, и способов получения образования, умение разрабатывать и реализовывать свой образовательно-профессиональный маршрут. Область применения результатов: результаты могут быть применены в деятельности некоммерческих организаций, осуществляющих работу с молодыми инвалидами, а также в сфере профессионального образования.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, молодые инвалиды, профессионально-образовательный маршрут, профессиональное становление, некоммерческая организация, профессиональная ориентация, профессиональные качества, профессиональная деятельность, профессия.

FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF YOUNG PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE CONDITIONS OF NON-PROFIT ORGANIZATIONS

T. Mikhailova

Abstract. Relevance of article is determined by the presence of the increasing number of young-disabled persons of working age in Russia and necessity of development and introduction in practice of work of non-profit organizations of the system of measures to foster the development of young disabled professional identity, contributing to their further vocational activity.

The purpose of the article is to analyze the features of professional self-determination of young people with disabilities, factors and causes that negatively affect the professional formation and development of this category of young people, as well as to describe the model of formation of professional self-determination of young people with disabilities in the conditions of NGOs.

Method or methodology of the study. The basis of the study is formed by psychological and pedagogical research methods, as well as complex, project and system approaches to the organization of the process of formation of self-determination of young people with disabilities in the activities of non-profit organizations.

Result. The study revealed, firstly, that young people with disabilities, have a number of problems that negatively affect the search for work and their subsequent employment, need special support in the period of professional development and formation. Secondly, it is non-profit organizations, having a variety of resources, are able through the introduction into their activities of the model of formation of professional self-determination of young people with

disabilities, in particular, the program "my conscious choice of profession" to become a mechanism for solving the existing problems of disabled people in the field of employment.

The main conclusion of the author is the substantiation of the algorithm of NGO activity on professional self-determination of young people with disabilities through their conscious choice of future profession, taking into account psychophysiological features, socio-economic conditions, and ways of obtaining education, the ability to develop and implement their educational and professional route.

Scope of the results: the results can be applied in the activities of non-profit organizations working with young people with disabilities, as well as in the field of vocational education.

Keywords: professional self-determination, young disabled people, professional and educational route, professional formation, non-profit organization, professional orientation, professional qualities, professional activity, profession.

В настоящее время в мире более одного миллиарда людей имеют инвалидность. В РФ на 1.09.2019 года Росстатом зарегистрировано 11,3 млн. человек, признанных в соответствии с действующим законодательством инвалидами. Из них первую группу инвалидности имеют – 1,48 млн. чел., вторую – 5,3 млн. чел., третью – 4,5 млн. чел. По данным Федеральной службы государственной статистики в трудоустройстве нуждаются - 842416 чел., из которых 490724 чел. – это молодежь с ОВЗ [11]. Молодежь для любого государства является основным трудовым ресурсом, не исключение составляет и такая категория, как молодежь с инвалидностью. Тем не менее, данный потенциал молодых людей с инвалидностью в полном объеме государством не используется, о чем свидетельствуют данные Росстата: более 77% молодежи с инвалидностью являются безработными [10]. Это данные официальной статистики, но, сколько молодых людей с инвалидностью не обращаются в службы занятости, и не заявляют о своем желании трудоустроиться неизвестно. Такая статистика, к сожалению, в нашем государстве не ведется. Но, проведенный Пенсионным фондом мониторинг среди инвалидов трудоспособного возраста наглядно показывает, что потребность в трудоустройстве среди молодых инвалидов весьма высока – около 79% от опрошенных высказали желание быть трудоустроенными; более 20% хотели бы получить высшее профессиональное образование; 5% открыть свое дело или сменить вид деятельности, которым они занимаются в настоящее время. [1;4;5;10]. Подтверждением актуальности проблемы подготовки молодежи с инвалидностью к профессионально-трудовой деятельности, адаптации к трудовому коллективу, условиям современного рынка через формирование у них профессионального самоопределения являются исследования, проведенные Мироновой О.И., Ермаковой Н.И., Новиковым М.Л., Воеводина, Е.В., Райдугина, Д.С., Лысенко А.С. и др. [2;6;7]. Так, в своих работах, Е.В. Воеводина причинами существующей безработицы среди молодых

людей с инвалидностью выделяет их низкую социальную активность, неправильный выбор профессии и низкий уровень профессиональной подготовки, а также отрицательное, даже негативное отношение самих работодателей к такой категории работников [2]. А.С. Лысенко же выделяет такие проблемы, как отсутствие безбарьерной среды на предприятиях, низкий уровень профессионального статуса и, как следствие, уровень оплаты по сравнению с другими работниками; психологические проблемы, связанные с периодом адаптации на производстве и отсутствием социального сопровождения [6]. Таким образом, все исследователи в данной области сходятся во мнении о том, что успешному профессиональному становлению молодых людей с инвалидностью препятствуют следующие обстоятельства:

- невозможность реально оценить свои возможности и ограничения;
- недостаточная информированность о профессиях, профессиональном мире и возможностях профессиональной подготовки с учетом психофизиологических особенностей;
- отсутствие возможности получения консультации в области планирования жизненного пути в профессиональной сфере;
- низкий уровень профессиональной социализации;
- отсутствие готовности к профессиональному самоопределению и профессиональному развитию.

В то же время нельзя не учитывать и психофизиологические особенности развития самих инвалидов, процесс их социализации и интеграции в общество. Согласно теории социальной ситуации развития Выготского Л.С., у человека с инвалидностью существуют как первичные нарушения, так и вторичные. Соответственно, нарушения физического здоровья вызывают нарушения при формировании психической структуры личности, что способствует разрыву и искажению

социальных связей, а также отражается на всей профессионально-трудовой деятельности [3].

Следовательно, молодежь с инвалидностью относится к социально уязвимой категории и нуждается в специальном подходе при разработке образовательно-профессиональной программы и программы по трудоустройству [1;8]. Данный аспект и будет лежать при выработке путей содействия решению проблемы трудоустройства молодых инвалидов посредством формирования у них профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение молодых людей, в том числе молодежи с инвалидностью является в настоящее время приоритетным направлением в социальной политике Российского государства.

Проблема профессионального самоопределения молодых инвалидов в той или иной степени была рассмотрена в работах таких ученых, как С.Н. Кавокина, М.И. Никитиной, В.В. Рубцова, А.Г. Станевского, А.В. Тюрина, Пряжникова Н.С. и др. Авторы отмечают, что зоной риска для инвалидов в плане профессионального самоопределения является выбор профессии без учета своих психофизиологических и профориентационных возможностей, склонностей и способностей.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований [6;7;9] позволил выделить ряд факторов, влияющих на формирование профессионального самоопределения у молодежи, в том числе и с инвалидностью. К ним относятся: 1) природные (эндогенные), т.е. особенности личности человека, имеющего инвалидность; 2) социально-психологические, проявляющиеся в особенностях профессионально-трудовой сферы; 3) ценностные - раскрывающие жизненный мир индивида.

По мнению Мироновой О.И., успешность профсамоопределения определяется такими критериями, как наличие определенного набора профкачеств; востребованность выбранной профессии; удовлетворенность молодого человека, с инвалидностью выбранной профессиональной деятельностью [7].

В то же время в статье «Планирование карьеры молодых инвалидов при переходе от школы к трудовой жизни» Е.М. Старобиной и Э.А. Дмитриевой отмечается, что в ряде регионов для инвалидов профслужбы отсутствуют, в других же их количество весьма незначительно для эффективной деятельности. Реализуемая работа в службах занятости, организациях, учреждениях системы социальной защиты и

других ведомствах не отвечает потребностям молодых инвалидов; в целом, можно отметить, что нет единой системы профориентационной работы с данной категорией.

В современных условиях способствовать формированию профессионального самоопределения молодых инвалидов могут некоммерческие организации (НКО), занимающиеся деятельностью в сфере социальной интеграции молодых людей с инвалидностью в социум, использующие комплексные программы, методики, способствующие профессиональному самоопределению и становлению молодежи [8].

Некоммерческий сектор обладает достаточным ресурсом для решения ряда социально-значимых проблем, в том числе, и проблем связанных с профессиональной ориентацией молодых людей с инвалидностью и их профессиональным самоопределением.

Исследование потенциала некоммерческих, общественных организаций, форм и методов их работы позволило выделить ряд положительных моментов в деятельности НКО, которые позволяют реализовать процесс формирования самоопределения молодежи с инвалидностью более эффективно. К ним можно отнести:

- индивидуальный подход в процессе сопровождения молодого человека с инвалидностью и поддержка его позитивных установок;
- оказание содействия в выборе профессии с учетом психофизиологических особенностей развития молодого человека с инвалидностью;
- установление социального партнерства с субъектом в рамках профессионального самоопределения, вовлеченность сотрудников НКО в интересы и потребности молодого человека с инвалидностью;
- использование методов и методик, направленных на раскрытие личностного, творческого, профессионального потенциала молодого инвалида.

В своей деятельности большинство НКО проводят мероприятия, которые помогают в профессиональном самоопределении молодых инвалидов. Это, как правило, тестирование, тренинги и игры. К сожалению, работа, реализуемая в НКО в этом направлении, носит не системный характер, а реализуемые мероприятия в большей мере помогают минимизировать психологические проблемы молодых инвалидов. Специалисты, занимающиеся вопросами профессиональной ориентации, считают, что такая профориентация малоэффективна, и

необходим более широкий подход к пониманию проблемы профессионального самоопределения в ракурсе формирования готовности к осознанному выбору профессии [4;7-9].

На основе проведенного исследования и для решения определенных задач в области профессионального самоопределения молодых инвалидов была разработана модель формирования профессионального самоопределения молодежи с инвалидностью в условиях НКО, см. рисунок 1, включающая несколько взаимосвязанных этапов.

Эффективность процесса профессионального самоопределения зависит от комплексного взаимодействия различных социальных институтов, которые работают в сфере социальной адаптации и интеграции молодежи с инвалидностью в общество. К таким социальным институтам можно отнести и общеобразовательные учреждения, высшие и средние профессиональные организации, органы социальной защиты населения, центры занятости, коррекционные социально-реабилитационные учреждения, ТЦСО и, конечно же, НКО.

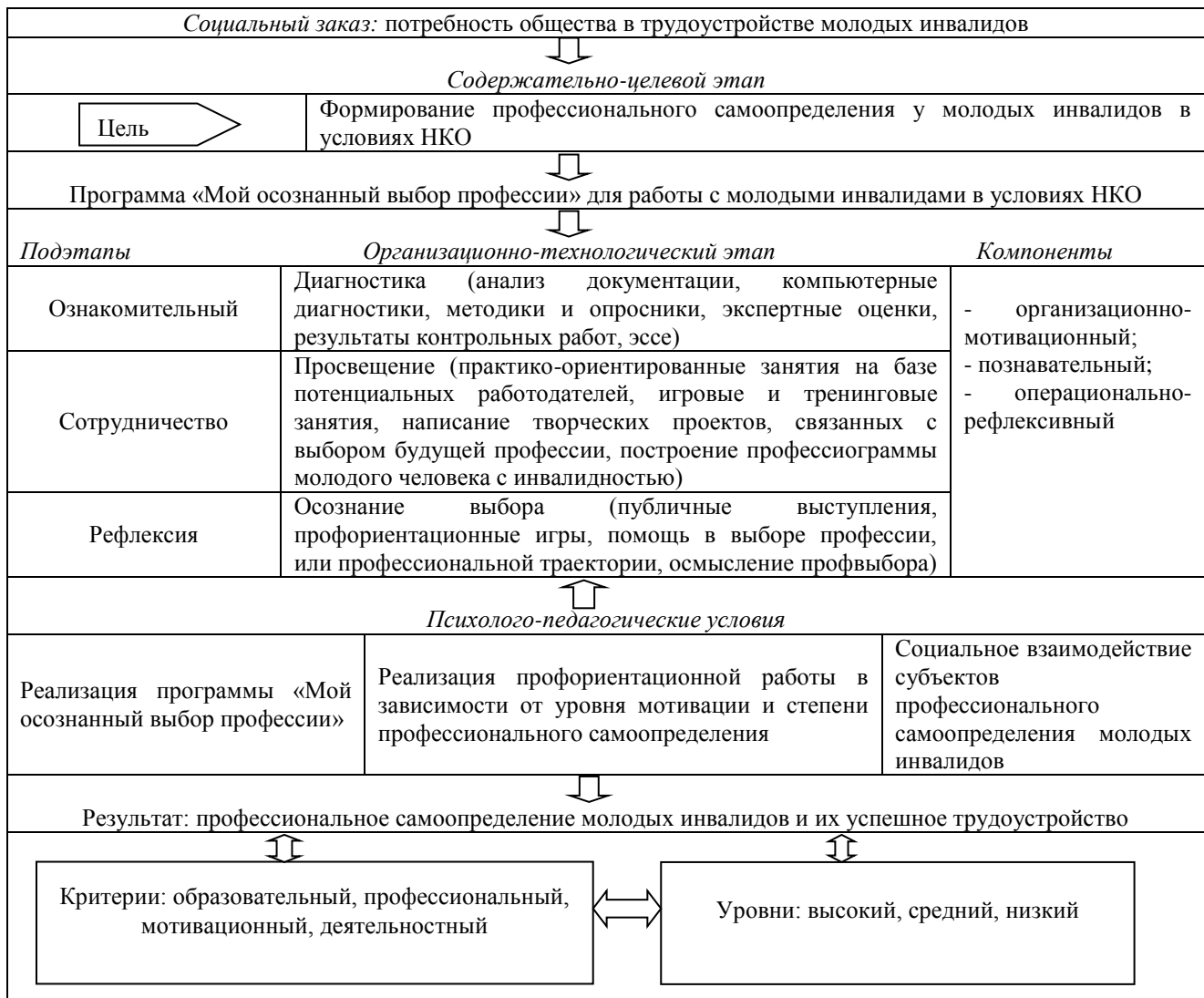


Рисунок 1. - Модель формирования профессионального самоопределения молодых инвалидов в условиях НКО

Процесс профессионального самоопределения молодых инвалидов имеет ряд отличий от процесса профессионального самоопределения молодежи, условно здоровой. Так, риск изменения профессиональных интересов может быть связан с выбором

профессии до болезни молодого человека, не возможностью реализовать профессиональную деятельность по ряду объективных причин, связанных с ухудшением здоровья, а также с ограничением в выборе профессиональной деятельности из-за его психофизиологических

особенностей развития. Также существует и риск, связанный с запрограммированностью на неудачу в профессиональном развитии молодого человека с инвалидностью. В основе такого восприятия себя молодым человеком с инвалидностью лежит существующая в мире медицинская модель инвалидности [4;8].

Полученная в ходе опытно-экспериментальной работы информация, позволила выделить несколько групп молодых людей с инвалидностью, имеющих различия в степени готовности к профессиональной деятельности. Молодых людей с инвалидностью, готовых реализовывать себя в профессиональной сфере и нуждающихся в информационно-консультативном сопровождении, условно можно отнести к первой группе. Ко второй группе - молодых людей с инвалидностью, для которых успешность профессиональной деятельности зависит от создания специальных условий по доступности труда и устранения психологических барьеров, препятствующих процессу профессионального становления. К третьей можно отнести людей с инвалидностью, нуждающихся в длительном сопровождении при реализации процесса профессионального становления, а также адаптации их к трудовой деятельности в социально-психологическом и инфраструктурном аспектах.

Молодые люди с инвалидностью при выборе сферы профессиональной деятельности сталкиваются с рядом проблем, оказывающих негативное влияние на выбор профессии. К ним относятся: отсутствие необходимых знаний о способностях, индивидуальных и психологических особенностях. Кроме того, молодые люди плохо проинформированы о том, что собой представляет профпригодность, и каким образом происходит ее формирование [1;4;7].

Существующее мнение об определенной предназначенности к разным видам трудовой деятельности, определяющиеся с помощью существующих методик, что также не способствует успешному профессиональному самоопределению.

Таким образом, основной целью содержательно-целевого этапа является формирование профессионального самоопределения у молодых инвалидов в условиях некоммерческих организациях. Достижение цели предполагает внедрение в деятельность различных НКО программы «Мой осознанный выбор профессии», которая направлена на помощь в формировании

профессионального самоопределения у молодых людей с инвалидностью. Выбор профессии, а особенно у данной категории молодых людей, необходимо рассматривать как процесс длительный и систематический, в котором выделяются такие моменты, как ориентация в мире профессий, определение трудового маршрута, выявление профессионально важных качествах, а также социально-трудовая адаптация молодых инвалидов к условиям профессионально-трудовой деятельности.

Организационно - технологический этап представлен тремя подэтапами. Основной целью ознакомительного подэтапа является выявление и определение, во-первых, уровня готовности молодых людей к самоопределению в профессиональной сфере. Во-вторых, уровня адаптивных возможностей к условиям образовательного учреждения, к процессу обучения и интеграции в социально-профессиональное пространство. В-третьих, уровень знаний о профессиях и возможности их получения. В процессе работы акцент делается на таких аспектах, как осознанность и самостоятельность выбора профессиональной траектории с учетом психофизических особенностей инвалида и социально-экономических условий рынка труда, выбора профессии и ответственности за выбор профессионального маршрута. Для выявления их отношения к профессиональной деятельности, выбору профессии им было предложено написать эссе на тему «Мой выбор», «Как я выбирал профессию», «Какая профессия, наиболее востребованная и значимая для современного общества», «Профессия будущего», «Я и моя профессия» и т.д. Как показало исследование, из молодых инвалидов, принявших участие в работе, - 87% не знают, кем они хотели бы работать, и какая профессиональная сфера им наиболее подходит с учетом интереса и психофизиологических возможностей; 11% смогли назвать выбранную ими профессию, но в последующем трудоустроиться по ней они не смогут. Следовательно, даже получив профессию, осознанно выбранную, в силу специфики их заболевания, в дальнейшем трудоустроиться у них шансов не будет. И только 2% из числа опрошенных выбрали профессию, получение которой даст возможность трудоустроиться и реализовывать свои трудовой потенциал. Проведенная психолого-педагогическая диагностика позволила выделить следующие существующие проблемы у молодых инвалидов: отсутствие четкого распорядка дня и правильно

организованного рабочего места – 80%; отсутствие общения со сверстниками, не имеющими инвалидность и, как правило, связанные с этим психологические проблемы – 85%; постоянное нахождение дома – 45%; гиперопека со стороны родителей – 55%; наличие определенных трудностей в процессе обучения – 60%. Также у более половины присутствуют повышенная тревожность (81%), низкая мотивация (84%) к любому виду деятельности и проявление агрессии (67%).

Также опрос показал, что молодые инвалиды более комфортно себя чувствуют в условиях НКО, по сравнению с государственными учреждениями, например, таким, как центр занятости. 77% опрошенных выбрали бы посещение занятий, связанных с профессиональным самоопределением в условиях НКО, так как отношение к ним со стороны сотрудников НКО, по их мнению, является более неформальным.

На втором подэтапе через комплекс мероприятий происходит формирование понимания у молодых инвалидов нужности профессиональной деятельности и профессиональной подготовки. Молодым инвалидам в ходе занятий представляются знания о разных видах профессиональной деятельности, и происходит ориентация в существующих профессиях. Одним из обязательных действий является получение информации о средних и высших профессиональных образовательных учреждениях, возможностях дальнейшего трудоустройства по выбранной специальности. НКО имеют достаточно большое количество социальных партнеров, что позволило организовать занятия с привлечением различных специалистов-практиков, преподавателей высшей школы, средних профессиональных учреждений, которые рассказали об организации учебного процесса, его отличиях от школы, формах контроля и особенностях их проведения [5;8]. Возможность посещения образовательных учреждений и изучение безбарьерной архитектурной среды образовательного учреждения, при ее наличии, влияет как на выбор самого образовательного учреждения, так и на определение профессиональной сферы. Приглашенные специалисты-практики в той или иной области дали информацию о сфере своей профессиональной деятельности, о том с какими проблемами им приходится сталкиваться, какие они реализуют профессиональные действия на конкретных примерах. По результату таких встреч молодые инвалиды приобрели умение

сформулировать профессиональную цель и первичные умения в области профессионального самоопределения. Немало важно значение имеет и реализованная программа «Мой осознанный выбор профессии». Смысл данной программы заключается в оказании практической помощи молодым людям с инвалидностью при построении траектории профессионального самоопределения. Основными мероприятиями программы стали: «Самая самая», «Выбор профессии», «Дорога в профессию», «Ярмарка профессий», тематические вечера: «Профессиональный имидж», «Узнай себя» и др. Формирование профессиональной активности и мотивации также происходило через активное включение их в деятельность НКО: мастер-классы, волонтерство, практико-ориентированные, обучающие семинары. Молодым людям рассказали о том, как можно получать информацию на образовательных сайтах учреждений. Таким образом, реализация программы позволила молодым инвалидам приобрести знания о мире профессий, наиболее востребованных из них, условиях трудовой деятельности в различных организациях, предприятиях, а также об образовательных учреждениях, имеющих безбарьерную архитектурную среду и реализующих подготовку по разным специальностям. Работа с молодыми инвалидами строилась по принципу: от возникновения у них профессионального намерения через профессиональное самоопределение к профессиональному становлению. Также у молодых инвалидов на этом подэтапе реализовался процесс формулирования личных задач в профессиональном самоопределении через вовлечение в деятельность НКО.

Сотрудничество НКО с разными социальными партнерами: ВУЗами, колледжами, службой занятости, ТЦСО, социально-реабилитационными центрами и др. представляет собой многоуровневое взаимодействие различных субъектов, которое помогает молодым инвалидам с формированием профессионального самоопределения, а также их личностному и профессиональному становлению. Результатом деятельности выступило портфолио молодого инвалида.

Ориентация на определенную профессиональную и образовательную траекторию осуществлялась на рефлексивном подэтапе. В основе этого подэтапа заложена осознанная ориентация на определенный образовательно-профессиональный маршрут.

Молодым людям, имеющим инвалидность в рамках реализации данного подэтапа, было предложено участие в конкурсе «Мое будущее», где они публично и аргументировано предоставляли свои разработанные профессиональные маршруты и портфолио.

Каждый из компонентов имеет свою специфику, так организационно-мотивационный характеризуется тем, что у молодого человека с инвалидностью происходит осознание значимости профессионального самоопределения, формирование структуры ценностей, где ведущими ценностями становятся профессионализм и самореализация в профессиональной деятельности. Наличие достаточных знаний в профессиональной сфере у молодежи с инвалидностью, поиск и использование нужной информации для осуществления своего профессионального самоопределения реализуются в рамках познавательного компонента.

В основе операционно-рефлексивного компонента - развитие навыков, позволяющих самостоятельно ставить и решать задачи в области профессионального самоопределения молодых людей, имеющих инвалидность и их способности к самообразованию, самоорганизации и самоуправлению. Молодые люди с инвалидностью принимают осознанное решение по выбору индивидуальной образовательно-профессиональной траектории, целей профессионально-трудовой деятельности, выбору учебного заведения.

Таким образом, успешность профессионального самоопределения молодых

инвалидов в условиях некоммерческих организаций будет наиболее эффективно реализовываться, если, во-первых, учитывается уровень мотивации и готовности к профессиональному самоопределению у молодых инвалидов, во-вторых, реализуется программа «Мой осознанный выбор профессии», а в третьих, происходит социальное взаимодействие всех субъектов, оказывающих влияние на профессиональное самоопределение молодых инвалидов. Проведенное повторное исследование позволило сделать вывод о том, что 79% молодых инвалидов сумели построить свой образовательно-профессиональный маршрут, создать портфолио и аргументировано объяснить, с чем связан данный выбор, как они себя видят в профессии. Уровень тревожности у участников стал низким (62%), а уровень мотивации к трудовой деятельности из низкого стал средним (71%), а у некоторых участников даже (13%) высоким.

В заключение можно сделать вывод о том, что сформированность готовности в области профессионального самоопределения для молодых инвалидов является необходимой. Наиболее благоприятными условиями для осуществления данной деятельности обладают НКО. Успешность профессионального самоопределения молодых людей с инвалидностью определяется осознанием ими своих ограничений по здоровью, своего особого статуса и потребностью к составлению и реализации личного плана профессионального самоопределения.

Литература:

1. Абанина К.А. Современные проблемы, тенденции и пути социализации детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях школы / Н.Н. Роготень, О.Г. Федоров // Социальные отношения. – 2016. – № 2(17). – С. 59-66.
2. Воеводина Е.В., Райдугин Д.С. Инвалидность как социальная проблема и объект социальной отрасли социологии / Е.В. Воеводина, Д.С. Райдугин // Человек. Общество. Инклюзия. – 2013. – № 3. – С. 16-25.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский // Основы дефектологии; гл. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983 - Т. 5. - С. 63-64.
4. Ермилина О.С., Михайлова Т.А. Трудовая социализация молодежи с ОВЗ через призму исторических моделей понимания феномена инвалидности / О.С. Ермилина, Т.А. Михайлова // Социальные отношения. – 2017. – № 1(20). – С. 59-69.

5. Кашуба А.О., Федоров О.Г. Предпосылки социального партнерства в современном обществе / А.О. Кашуба, О.Г. Федоров // Социальные отношения. – 2014. – № 4 (11). – С. 54-59.
6. Лысенко А.С. Системный подход к решению проблем трудовой занятости инвалидов / А.С. Лысенко // Сборник материалов Научно-практической конференции "Социальное партнерство государственных структур, общественных объединений и бизнес-сообщества в решении актуальных проблем трудовой занятости людей с инвалидностью в городе Москве". – М., 2008. – С. 23-26.
7. Миронова О.И., Ермакова Н.И. Проблема трудоустройства молодых инвалидов: сборник научных статей / О.И. Миронова, Н.И. Ермакова // Актуальные вопросы трудового и профессионального ориентирования лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. – Москва:

Издательство Российский социальный государственный университет, 2016. – С. 148-153.

8. Михайлова Т.А. Потенциал общественного объединения для социализации молодежи с ограничениями по состоянию здоровья / Т.А. Михайлова // Социальные отношения. – 2015. – № 3(14). – С. 72-75.

9. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика / Н.С. Пряжников.

– М.: «Академия», 2007. – 503 с.

10. Министерство труда и социальной защиты населения РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/opendata>

11. Федеральная государственная служба государственной статистики РФ [Электронный ресурс] / СПС «Консультант плюс». – Режим доступа: <http://www.consultant.ru>

Сведения об авторе:

Михайлова Татьяна Александровна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, ФБГОУ ВО «МГППУ», e-mail: tmixailova79@yandex.ru

Data about the author:

T. Mikhailova (Moscow, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, «MGPPU», e-mail: tmixailova79@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 18.10.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 376.545

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ – УЧАСТНИКОВ ПРОГРАММ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «СИРИУС»

И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина¹

¹Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-013-00867.

Аннотация. В последние годы значительно возросло внимание к одаренным школьникам как со стороны научных работников, так и со стороны практиков. Многие ученые осознали значимость данной категории детей как будущей научной элиты и двигателя прогресса страны. Результаты отечественных и зарубежных исследований, а также наши эмпирические исследования свидетельствуют о наличии у одаренных школьников ряда трудностей, во многом связанных со сферой взаимодействия с микросоциумом. Зачастую эти трудности связаны с личностным, социальным и профессиональным самоопределением, в связи с чем изучение вопросов профессионального самоопределения видится как актуальная проблема, требующая психолого-педагогического рассмотрения. В статье представлены результаты изучения особенностей профессионального самоопределения одаренных школьников, участников программ ОЦ «Сириус».

Ключевые слова: одаренность, одаренный ребенок, профессиональное самоопределение, одаренные школьники, образовательный центр «Сириус».

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GIFTED SCHOOLCHILD-PARTICIPANTS OF PROGRAMS OF THE EDUCATIONAL CENTER "SIRIUS»

I. Grushetskaya, O. Shcherbinina

Abstract. In recent years, there has been a significant increase in attention to gifted students from both researchers and practitioners. Many scientists realized the importance of this category of children as the future scientific elite and the engine of progress of the country. The results of domestic and foreign studies, as well as our empirical studies indicate the presence of gifted students a number of difficulties, largely related to the sphere of interaction with the microsocyme. Often these difficulties are associated with personal, social and professional self-determination, in connection with which the study of issues of professional self-determination is seen as an urgent problem that requires psychological and pedagogical consideration. The article presents the results of the study of the features of professional self-determination of gifted students, participants of the programs of the OC «Sirius».

Keywords: giftedness, gifted child, professional self-determination, gifted students, educational center «Sirius».

В современной литературе существует весомое количество научных трудов, раскрывающих особенности и трудности развития одаренных детей. Известны работы отечественных и зарубежных исследователей, занимающихся проблемами одаренности. В этой связи серьезный вклад в исследование вопросов детской одаренности внесли Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, В.А. Лазарев, А.М. Матюшкин, Я.Л. Пономарев, В.С. Юркевич и др. [4;5;6;7;10].

Авторы Рабочей концепции одаренности определяют феномен одаренности как системно развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах

деятельности по сравнению с другими людьми» [1].

Результаты изучения особенностей самооценки, коммуникативных и организаторских способностей, лидерских потенциалов одаренных детей позволяют подтвердить суждение о наличии трудностей у ряда одаренных школьников в коммуникации со сверстниками и педагогами (развитии коммуникативных способностей, наличие сложностей взаимодействия и решения конфликтных ситуаций), неадекватной самооценки (завышенной и заниженной), тревожности, связанной с ситуациями общения со сверстниками (недопонимание, травля со стороны одноклассников) и т.д. [3;8;9].

По итогам проведенных исследований мы можем констатировать сложности одаренных школьников с ответами на вопросы «С кем быть?» (социальное самоопределение – сложности взаимоотношений со сверстниками, недопонимание, разные игровые интересы); «Каким быть?» (личностное самоопределение – неоднозначность самооценки, принятия своих способностей и т.д.); «Кем быть?» (профессиональное самоопределение) [2].

Для выявления особенностей и трудностей профессионального самоопределения одаренных школьников нами проведено исследование во Всероссийском образовательном центре «Сириус» (г. Сочи), созданного по инициативе президента страны В.В. Путина.

Образовательный центр «Сириус» в течение года реализует программы для одаренных школьников РФ с разными видами одаренности под руководством ведущих ученых и практиков. Ежемесячно в Центр приезжает около 800 детей в возрасте от 10 до 17 лет. Помимо этого, «Сириус» стал научным и методологическим центром, аккумулирующим лучший опыт и инновационные разработки в работе с одаренными детьми.

Центр предлагает условия для развития потенциалов и способностей одаренных

школьников, а также проводит работу по раскрытию личностного потенциала, социального и профессионального самоопределения участников смен.

В исследовании, проведенном нами в 2019 году, принял участие 71 одаренный подросток в возрасте 14 - 17 лет (8 - 10 класс) из различных городов России (Екатеринбург, Елец, Калининград, Красноярск, Москва, Новосибирск, Стерлитамак, Санкт-Петербург, Сальск, Сыктывкар, Ульяновск). Большинство опрошенных – мальчики (49 человек, 69%), тогда как девочек среди респондентов – 22 человека (31%).

По результатам проведенного анкетирования 83% одаренных школьников определились с выбором профессии, и только 17% не определились в своем профессиональном выборе. Впервые о будущей профессии ребята стали задумываться в 5-6 лет – 6% от общего количества опрошенных, в 7-10 лет – 24% опрошенных, 11 - 12 лет – 43% опрошенных, 13 - 15 лет – 27%. Таким образом, весомая доля респондентов впервые задумывались о профессии, завершив обучение в начальной школе, см. рисунок 1.

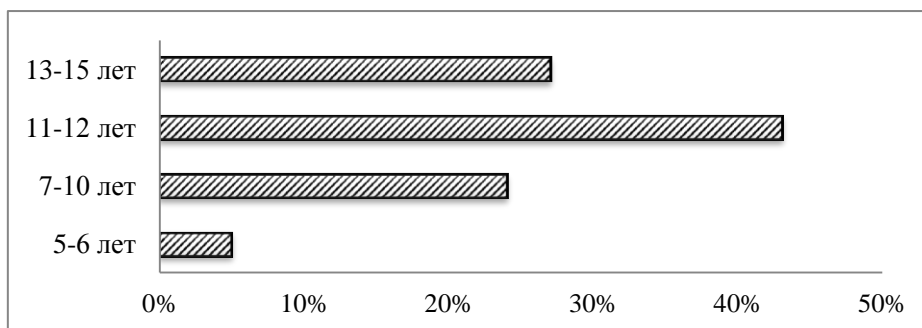


Рисунок 1. - Возраст активизации профессионального самоопределения одаренных школьников (n=71)

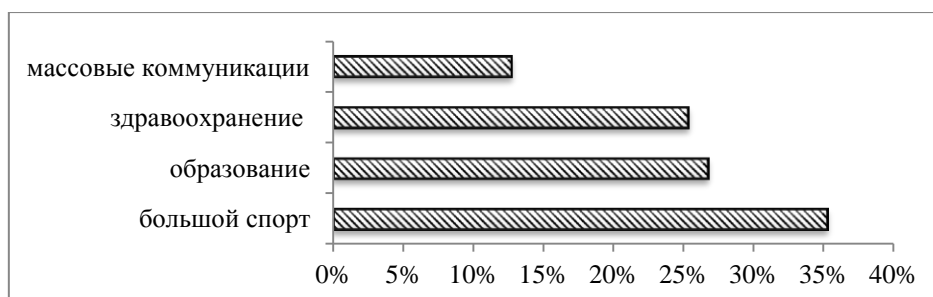


Рисунок 2. - Наиболее привлекательные профессиональные области для одаренных школьников (n=71)

Наиболее привлекательными сферами деятельности одаренные дети считают большой спорт – 35,2%, образование – 26,7%, здравоохранение и медицина – 25,3%, система массовых коммуникаций – 12,7%, см. рисунок 2. Мы предполагаем, что высокий процент детей, выбравших спорт, связан с большим процентом в выборке респондентов, одаренных в области спорта.

Среди городов, которые выбрали школьники в качестве места получения профессионального

образования, были – Москва – 45,1%, Санкт-Петербург – 29,2%, Новосибирск – 3,5%, не определились – 22,1%.

Основными факторами, влияющими на осуществление профессионального выбора, для одаренных школьников стали собственный интерес к профессии – 57,5%; совет родителей – 17,5%; совет друзей – 7,5%; престижность – 5%; возможность самореализации, профессиональный рост – 2,5%; высокий доход – 1,6%, см. рисунок 3.

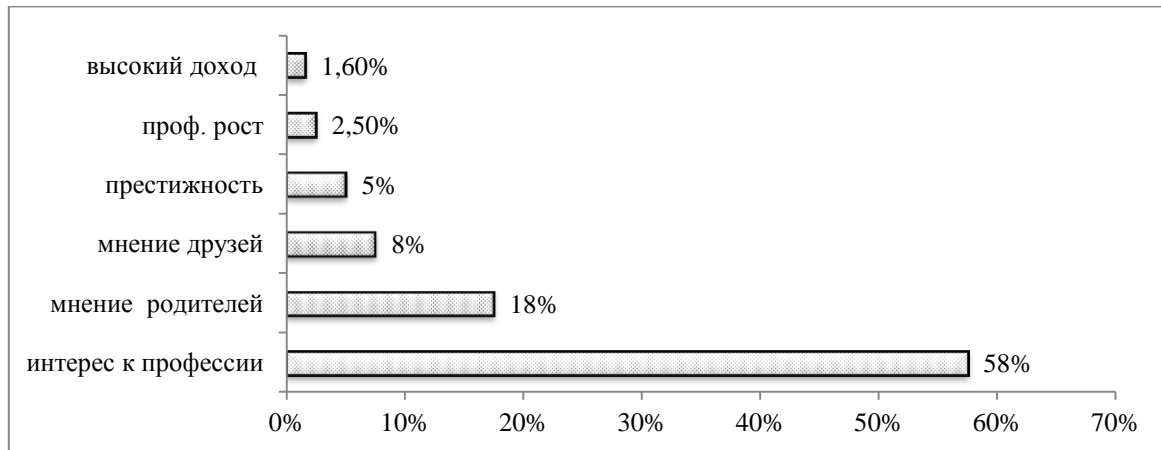


Рисунок 3. - Факторы, влияющие на профессиональный выбор одаренных школьников

Среди особенностей будущей профессии одаренные дети отмечают:

- учреждения, в которых будут обучаться по выбранной специальности/направлению подготовки – 32,7%;
- условия труда – 25,8%;
- необходимые профессиональные качества – 23,5%;
- востребованность на рынке труда – 18%.

При этом никто из респондентов не ответил, что не обладает достаточной информацией, что подтверждает осознанность выбора.

При поступлении по выбранному профилю одаренным школьникам необходима, с их точки зрения, информационная поддержка в виде занятий с репетитором – 32,3%; курсов при ВУЗе – 43,7%.

23,9% из числа опрошенных рассчитывают только на собственные силы и не нуждаются в дополнительной информации. 69% из числа опрошенных одаренных подростков рассчитывают поступить только на бюджетную форму, хотя – 31% рассматривают и контрактную форму обучения.

Больше всего от профессорско-преподавательского состава будущего вуза

одаренные дети ожидают проявления таких качеств, как: общительность, контактность – 20%; умение объяснять материал – 18%; глубокое знание своего предмета – 16,4%; увлеченность наукой – 13,4%; хорошее знание практики – 12,7%; чувство юмора – 10,8%; а также 4,2% опрошенных оказались безразличны к качествам и знаниям будущих педагогов.

Больше всего в будущей учебной деятельности в профессиональной образовательной организации одаренных привлекает беседы и встречи с интересными людьми – 42,3%; возможность самому делать что-либо практически – 28,2%; новые знания в выбранной области – 16,6%; интересные занятия – 12,9%.

Интересны результаты ответа одаренных школьников на вопрос «Что делает человека счастливым?». Максимальные результаты набрал ответ «профессиональные достижения» (18,3%). Следующими по значимости и примерно одинаковыми по оценкам выступили ответы «высокое социальное положение» (14,1%) и «душевное спокойствие» (13,9%). И только потом «высокий заработок» (12,5%), см. рисунок 4.

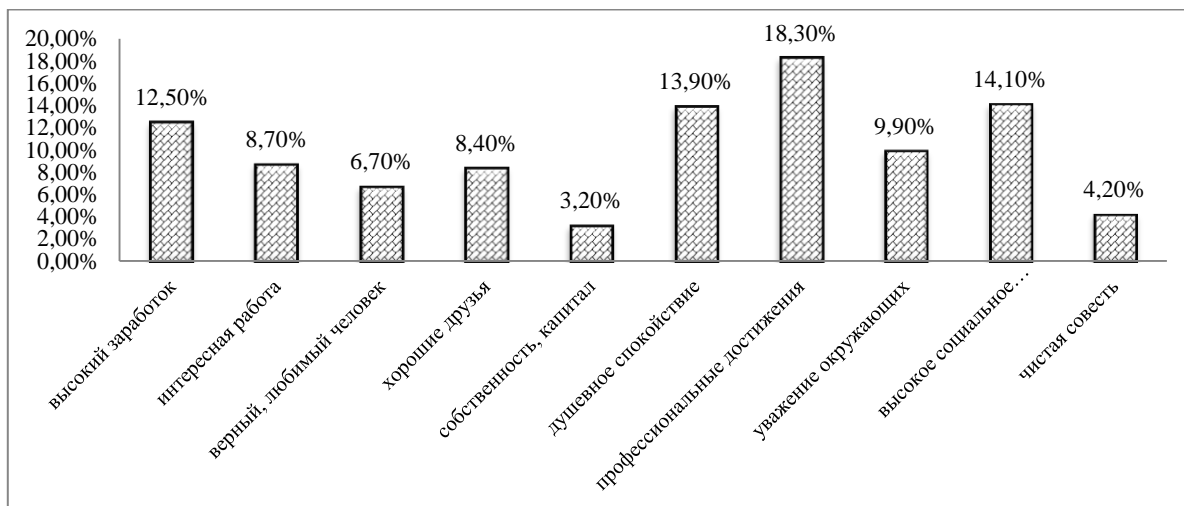


Рисунок 4. - Ответ на вопрос «Что делает человека счастливым?» (n=71)

Таким образом, на основании проведенного исследования мы выявили ряд особенностей профессионального самоопределения одаренных школьников:

1. В рамках проведенного исследования становится очевидным раннее профессиональное самоопределение одаренных школьников, большинство из которых сориентированы на будущую профессиональную деятельность с начальной школы.

2. Наиболее востребованными профессиональными сферами являются большой спорт, образование, медицина и система массовых коммуникаций. Надо заметить, что речь идет о бюджетных сферах профессиональной деятельности, не связанных с высокими доходами, что, на наш взгляд, говорит об искренности выбора и действительном интересе к данным областям.

3. Для большинства одаренных школьников доминирующим фактором при профессиональном самоопределении является собственный интерес к профессии.

4. При поступлении в профессиональную организацию осознают необходимость занятий с репетитором и посещение дополнительных курсов при ВУЗе, большинство из опрошенных школьников ориентированы на поступление на бюджетную форму обучения. Однако серьезный процент опрошенных склонны рассчитывать только на собственные силы при подготовке к поступлению.

5. Наиболее предпочитаемыми городами для получения профессионального образования являются г. Москва и г. Санкт-Петербург.

6. Профессиональные достижения, по мнению респондентов, сделают их счастливыми. Но следующими по значимости они ставят «душевное спокойствие» и «высокое социальное положение». По нашему мнению, это свидетельствует о важности для опрошенных одаренных школьников социальных контактов, социометрического статуса и зависимости от этих контактов их душевного спокойствия и равновесия.

Таким образом, проведенное исследование позволяет увидеть достаточно раннее профессиональное самоопределение одаренных школьников, высокую уверенность в своих силах и требовательность к себе. Несмотря на цель исследования, мы отметили наряду со значимостью профессиональных достижений, ориентацию одаренных школьников на социальное положение и душевное спокойствие. Именно эти параметры, по мнению опрошенных, позволяют человеку стать счастливым.

Учет перечисленных особенностей в работе с одаренными школьниками, на наш взгляд, позволит сделать социально-педагогическую работу с данной категорией детей более эффективной и повысить успешность их профессионального самоопределения.

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. Рабочая концепция одаренности [Электронный ресурс] / Д.Б. Богоявленская // Вопросы образования. – 2004. – № 2. –

С. 46-68. - Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9172194>

2. Захарова Ж.А. Особенности социально-педагогической работы с одаренными школьниками в условиях современных образовательных организаций / Ж.А. Захарова, И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина // Science for Education Today (предыдущее название – Вестник Новосибирского государственного педагогического университета). – 2019. – Том 9. – № 1. – С. 27-42.
3. Грушецкая И.Н., Щербинина О.С. Взаимодействие одаренных школьников с микросоциумом как условие их социального развития / И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина // Перспективы Науки и Образования. – 2018. – № 5 (35) – С. 136-144.
4. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности [Электронный ресурс] / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 2003. – № 4. – С. 13-19. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9203403>
5. Леутина Л.А. Социализация детей в современных педагогических исследованиях [Электронный ресурс] / Л.А. Леутина // Вопросы образования. – 2014. – № 3. – С. 152-173. – Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.17323/1814-9545-2014-3-152-173>
6. Мешкова Н.В. Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] / Н.В. Мешкова // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 1. – С. 26–
44. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23733139>
7. Панов В.И. Одаренность: от парадоксов к развитию субъектности [Электронный ресурс] / В.И. Панов // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2014. – № 4. – Том 5. – С. 129-137. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23028561>
8. Попова Л.В. Образовательные программы для одаренных детей в странах Европы [Электронный ресурс] / Л.В. Попова // Психологическая наука и образование. – 2009. – №4. – С. 101-114. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12991708>
9. Смирнов В.А., Хазова С.А. Опыт реализации программы развития личностных ресурсов для одаренных старшеклассников в рамках психолого-педагогического сопровождения процесса социализации [Электронный ресурс] / В.А. Смирнов, С.А. Хазова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 5. – С. 39-43. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32728541>
10. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь / В.С. Юркевич // Современная зарубежная психология. – 2018. – Т. 7. – № 2. – С. 28-38.

Сведения об авторах:

Грушецкая Ирина Николаевна (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», e-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

Щербинина Ольга Станиславовна (г. Кострома, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет», e-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Data about the authors:

I. Grushetskaya (Kostroma, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, assistant professor of the chair of psycho-pedagogical education, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education, 'Kostroma State University', e-mail: i-grushetskaya@ksu.edu.ru

O. Shcherbinina (Kostroma, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, assistant professor of the chair of psycho-pedagogical education, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education, Kostroma State University', e-mail: shcherbinina-olga@list.ru

Статья поступила в редакцию 25.10.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.9

БИБЛИОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.В. Бажук

Аннотация. В статье рассматривается одно из направлений арт-терапии - библиотерапия как способ психолого-педагогического воздействия на младшего школьника с помощью чтения специально подобранной литературы. Актуальность данной темы обусловлена тем, что в настоящее время основной формой проведения досуга детьми является времяпровождение в социальных сетях. Это свидетельствует о необходимости поиска новых методов, которые будут способствовать всестороннему развитию личности ребенка в учебно-воспитательной деятельности. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы в статье представлены разработанные рекомендации для педагогов, психологов и родителей по организации занятий с элементами библиотерапии.

Ключевые слова: коммуникативные способности, библиотерапия, библиотерапевтический процесс, младший школьный возраст.

LIBRARY THERAPY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE

O. Vazhuk

Abstract. The article deals with one of the directions of art therapy-bibliotherapy, as a way of psychological and pedagogical impact on the younger student by reading specially selected literature. The relevance of this topic is due to the fact that currently the main form of leisure activities for children is spending time in social networks. This indicates the need to find new methods that will contribute to the comprehensive development of the child's personality in educational activities. On the basis of theoretical and practical analysis of psychological and pedagogical literature, the article presents the developed practical recommendations for teachers, psychologists and parents on the organization of classes with elements of bibliotherapy.

Keywords: communication skills, bibliotherapy, bibliotherapeutic process, Junior school age.

В настоящее время проблема коммуникативного развития школьников актуальна в педагогике, психологии и практике школы, так как, несмотря на сильную занятость детей в различных учреждениях дополнительного образования, развитие коммуникативных способностей происходит не на должном уровне. Причиной этому является то, что одной из основных форм проведения досуга детьми является времяпровождение в социальных сетях. Это свидетельствует о необходимости поиска путей, средств, методов, которые будут способствовать развитию коммуникативных способностей детей младшего школьного возраста в учебно-воспитательной деятельности.

Исследованием данной проблемы в отечественной педагогике занимались такие авторы, как А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.В. Мудрик, В.С. Мухина, Г.М. Андреева, М.И. Лисина, С.Ф. Ильичев и другие.

Однако, анализ психолого-педагогической литературы показывает, что данная проблема в рамках педагогики начального обучения изучена

слабо, так как в основном разрабатывалась применительно к педагогике высшей школы и средней ступени школьного образования, что ещё раз подчеркивает её актуальность.

В своём исследовании в качестве коммуникационного ресурса мы рассматриваем библиотерапию: «в лице книги ребёнок получает адаптивного и комфортного для него коммуникатора, который не оттолкнёт, не обидит и не обманет. Книга всегда способна разомкнуть детское одиночество, давая возможность диалога с героями и автором» [4, с.36].

В настоящее время существуют различные подходы и определения термина «библиотерапия».

Так, например, учёные из Санкт-Петербургского государственного университета дают следующее определение данному термину: библиотерапия - это комплексная научная дисциплина, которая рассматривает чтение специально подобранных текстов в качестве лечебных методов психологической коррекции личности [6, с.68].

В рамках докторской диссертации «Профессиональная подготовка библиотерапевтов в системе непрерывного образования» Ю.Н. Дрешер рассматривала библиотерапию как средство формирования у человека навыков и способностей противостоять неординарным ситуациям.

Несмотря на различные толкования данного термина, можно выделить общее положение, объединяющее определения разных учёных: библиотерапия находится на стыке наук - психологии, библиотековедения и медицины.

В психологии библиотерапия рассматривается как вид коммуникационной деятельности, посредством которой реципиент получает новую информацию, необходимую для выполнения какой-либо деятельности.

В библиотековедении библиотерапия выступает как одно из направлений педагогики чтения.

В медицинском аспекте данный метод применяется по отношению к пациентам с лечебными целями и поэтому рассматривается как часть психотерапии [1, с.158].

В развитии детей младшего школьного возраста книга играет особую роль, поскольку с ее помощью происходит становление творческого мышления и воображения ребенка, обогащение его духовного мира. В процессе чтения у детей развиваются культурные навыки и речь, расширяется словарный запас, обогащаются представления о себе и об окружающем мире в целом.

В программных документах (ФГОС НОО) на ступени начального образования большое внимание уделяется всестороннему развитию личности, что возможно за счет духовно-нравственного воспитания обучающихся, формирования эмпатии, становления личностных качеств: любознательности, активности, способности слушать и слышать собеседника, высказывать свое мнение и др.

Все представленные выше направления могут получить эффективное развитие, если использовать в образовательном процессе начальной школы библиотерапию - способ психолого-педагогического воздействия на младшего школьника с помощью чтения специально подобранной литературы. В процессе работы с литературными произведениями герои книг и связанные с ними чувства восполняют у учащихся недостаток собственных представлений о людях и событиях, заменяют тревожные мысли на положительные эмоции.

Занятия с использованием метода библиотерапии могут проводиться как в урочное, так и внеурочное время как в образовательных организациях, так и в культурных, социальных учреждениях. Организаторами таких занятий выступают педагоги и библиотекари совместно с психологами, которые берут на себя функции построения структуры библиотерапевтического воздействия и проведения диагностических исследований личностного развития обучающихся.

Библиотерапевтический процесс имеет некоторую структуру:

1) самоподготовка психокорректора.

На данном этапе психокорректор знакомится со списком литературы, рекомендуемым для прочтения учащимся младшего школьного возраста, а также с самими книгами, которые имеются в библиотеке школы. Также на данном этапе рекомендуется составлять для себя краткие аннотации с выписками, как на отдельные разделы, главы, так и на отдельные книги, в которых фиксируются наиболее важные, яркие темы, мысли, проблемы произведений, личностные особенности авторов. Кроме того, можно создать отдельную библиотеку из книг, в которых учащемуся разрешается делать пометки на полях, что облегчает его диагностику.

2) Ориентировка в возможностях библиотерапии и ее жанров.

На данном этапе в рамках первого занятия с учащимися можно использовать следующие формы работы: подготовка и знакомство учащихся с книжной выставкой; анализ рассказа «Заветное желание» с целью изучения мотивации общения; тренинговые упражнения на знакомство и сплочение; беседа по вопросам, например:

- «Назовите пять ваших любимых книг»;

- «Какие книги произвели на вас в жизни наибольшее впечатление? Почему?»;

- «Какие книги оказали на вас наибольшее влияние?»;

- «Какие авторы (персонажи книг), по вашему мнению, наиболее на вас похожи, или на кого хотели бы быть похожими вы?» и др.

3) Составление списка произведений.

Опираясь на информацию, полученную от учащихся на втором этапе, составляется и утверждается (учителем литературы, психологом школы) тематический план, представленный перечнем произведений и мероприятий.

4) Выработка системы чтения.

Данный этап включает в себя работу согласно тематическому плану, утверждённому на предыдущем этапе. При разработке и дальнейшей

реализации занятий используются различные библиотерапевтические техники:

- громкие чтения литературных произведений (небольшие по объему произведения или отдельные главы зачитываются во время групповых занятий, что облегчает процесс восприятия произведения); работа в формате «киноклуба». Экранизация произведений способствует максимальному восприятию информации, вызывает интерес как к самому произведению, так и к автору [5, с.85].

При организации групповых занятий с использованием метода библиотерапии рекомендуется учитывать читательские интересы всех участников группы. Кроме этого, группа, которой ведущий подбирает небольшие по объему произведения, должна состоять из 5 - 8 человек. После прочтения текста в группе проводится дискуссия, в результате которой определяется отношение участников к прочитанному произведению, выявляются особенности межличностных отношений, пробуждается познавательный интерес. Особое место в обсуждении занимает то, что участники, рассуждая над поведением литературных героев, проецируют свое отношение к целому ряду проблем [3, с.6].

Также учёные-исследователи в данной области считают, что каждый человек участвующий в работе по данному направлению ставит перед собой задачи, которые можно разделить на ближайшие и отдалённые.

К ближайшим задачам относятся:

- «уход в книгу» или отвлечение с помощью чтения от психотравмирующей ситуации;
- изменение «прейскуранта ценностей» или дезактуализация жизненных переживаний;
- «новый идеал» или выработка более эффективной стратегии поведения.

К отдалённым задачам относятся:

- выработка оптимистического взгляда на жизнь;
- гибкость, изменение реакций на трудные жизненные ситуации;
- улучшение контакта с окружающими людьми;
- способность встать на место другого человека, посмотреть на ситуацию с его точки зрения;
- не «выплескивать» отрицательные эмоции, вызванные неприятным для вас человеком, на близких людей и др. [5, с.80].

Кроме того, в учебно-воспитательном процессе с элементами библиотерапии возможно

использование различных форм проведения занятий и техник.

К формам групповой библиотерапии относятся: литературные встречи, викторины и вечера, библиотечные уроки, театрализованные мероприятия, кружки громкого чтения и др.

Среди основных библиотерапевтических техник можно выделить: громкое чтение литературного произведения, пересказ прочитанного произведения от первого лица и от имени различных персонажей, иллюстрирование литературного произведения, коллажи, письма, стихотворения, рассказы на заданную тему, сочинение, проигрывание сцен или эпизодов произведений.

Таким образом, библиотерапия, благотворно влияя на коммуникативную сферу детей младшего школьного возраста, способствует их личностному и творческому развитию, расширению кругозора, повышению образовательного уровня, улучшению физического и психического состояния. Кроме этого, данное направление артпсихологии позволяет объединить познавательные интересы учащихся и профилактические, коррекционные задачи психологов, логопедов, что позволяет осуществлять естественное и безболезненное вмешательство взрослого в психику ребенка с целью его развития [2, с.210].

На основе анализа психолого-педагогической литературы, практических занятий с учащимися нами были составлены рекомендации для педагогов, психологов и родителей по организации занятий с элементами библиотерапии:

1. Проанализируйте проблему, попытайтесь понять чувства и переживания ребенка, посмотрев на ситуацию с детской точки зрения.
2. Сформулируйте основную идею литературного произведения. Определите, какие мысли вы хотите сообщить ребенку.
3. Начните занятие с представления героя, с рассказа о его проблемах, которые должны быть похожими на проблемы ребенка.
4. Расскажите об общих положительных чертах характера, присущих как героям книги, так и непосредственно самому ребенку.
5. После прочтения книги (отрывка, главы) вместе с ребенком проанализируйте конфликт, делая акцент на успешных способах решения данной ситуации.
6. Наблюдайте за реакцией ребенка, которая может быть различной: от полной отстраненности и потери интереса, до активного участия и

постоянного желания задавать вопросы, подсказывать, комментировать.

7. Стремитесь говорить понятно, а длительность чтения определяйте устойчивостью внимания и интересом ребенка.

8. По завершению занятия обязательно подчеркните то, что литературный герой, несмотря на различные обстоятельства, нашел выход из затруднительного положения, а всё его окружение очень гордилось тем, что он проявлял настойчивость и терпеливо шел к победе.

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить то, что при всём обилии литературы, написанной в наши дни в поддержку библиотерапии, наличия многих организаций в стране, занимающихся вопросами чтения, проведения конференций по этой теме, в том числе касающихся подрастающего поколения, многое остаётся неизвестным, что говорит о необходимости дальнейшей исследовательской деятельности в данной области.

Литература:

1. Балашова Е.В. Библиотерапия: компенсаторное чтение художественной литературы / Е.В. Балашова. – М.: БМЦ, 2009. – 249 с.

2. Дереклеева Н.И. Развитие коммуникативных и регулятивных УУД на уроке и во внеклассной работе / Н.И. Дереклеева. - Москва, 2012. - 303 с.

3. Жукова В.И. Библиотерапия: история и современность / В.И. Жукова // Сила печатного слова. – Ростов н/Д, 2012. – С. 5-10.

4. Карташев Н.В. Лечебная педагогика в контексте развития образования / Н.В. Карташев. - Орехово-Зуево, 2015. – 215 с.

5. Кабачек О.Л. Сказка в век компьютера: Методическое пособие в помощь библиотекарям и педагогам, работающим с детьми младшего и школьного возраста / О.Л. Кабачек. – Москва: Либерия, 2001. – 208 с.

6. Клименко К.В. Коррекционный метод – сказкотерапия. Гуманитарный трактат // К.В. Клименко. - 2017. - № 18. - С. 67-75.

Сведения об авторе:

Бажук Оксана Владимировна (г. Тара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и развития образования Филиала ОмГПУ в г. Таре, e-mail: bajuk141183@mail.ru

Data about the author:

O. Bazhuk (Tara, Russia), Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor, associate Professor of pedagogy and education development Department of Omspu branch in Tara, e-mail: bajuk141183@mail.ru

Статья поступила в редакцию 28.10.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ УРОВНЯ ИНТЕЛЛЕКТА И САМООЦЕНКИ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Д.Р. Гаджибабаева, Н.Ш. Акаева

Аннотация. В работе рассматриваются вопросы одаренности, самооценки личности и взаимосвязи уровня интеллекта и самооценки у одаренных подростков. На наш взгляд, самооценка в зависимости от своей формы проявления (адекватная, высокая, низкая) может оказывать влияние на проявление интеллектуальных способностей подростка. В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13 - 15 лет, всего 95 учащихся.

В ходе проведения исследования были использованы методы научно-психологического исследования: наблюдение, беседа.

Для определения уровня интеллектуального развития использовался Школьный тест умственного развития (ШТУР); для определения уровня проявления самооценки: Методика «Самооценка личности» академика А.В. Петровского. Все полученные данные подвергались статистической обработке.

На основании проведенного исследования можно сделать вывод, что те подростки, у которых были зафиксированы высокие результаты по интеллектуальным способностям, то есть одаренные подростки, при диагностике по методике академика Петровского было выявлено, что уровень проявления самооценки у них высокая.

На основании проведенного практического анализа была выявлена взаимосвязь самооценки и интеллекта у одаренных подростков.

Ключевые слова: подростки, интеллектуальное развитие, самооценка, уровень проявления самооценки, одаренность.

RELATIONSHIP BETWEEN INTELLIGENCE AND SELF-ASSESSMENT IN GIFTED CHILDREN

D. Gadzhibabayeva, N. Akayeva

Abstract. The paper considers the issues of giftedness, self-esteem of personality and the relationship of the level of intelligence and self-esteem in gifted teenagers'. In our opinion, self-esteem, depending on its form of manifestation (adequate, high, low) can affect the manifestation of the intellectual abilities of a teenager. The study involved adolescents aged 13-15 years, a total of 95 students.

During the study, methods of scientific and psychological research were used: observation, conversation.

To determine the level of intellectual development, we used the School Test of Mental Development (STUR), to determine the levels of manifestation of self-esteem: Methodology «Self-Assessment of personality» by academician A.V. Petrovsky. All data obtained were subjected to statistical processing.

Based on the study, we can conclude that those adolescents who had high results in intellectual abilities, that is, gifted adolescents, when diagnosed by the method of Academician Petrovsky, revealed that their self-esteem was high.

Based on the practical analysis, the relationship between self-esteem and intelligence in gifted adolescents was revealed.

Keywords: adolescents, intellectual development, self-esteem, manifestations of self-esteem, giftedness.

Понятие «одаренность» происходит от слова «дар» и означает особо благоприятные внутренние предпосылки для развития личности.

Одаренность является качественно своеобразным сочетанием способностей, обеспечивающих успешность выполнения индивидом определенной деятельности. В научной литературе одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в

одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми.

Одаренный ребенок представляет собой сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики и имеет предпосылки для развития в том или ином виде деятельности [8].

Признаки проявления одаренности у ребенка могут быть постоянными, но могут иметь и временный (переходящий) характер. Также

возможно, что эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме. Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей [4].

В. Штерн дал следующее определение одаренности: «одаренность есть общая способность сознательно направить свое мышление на новые требования, умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [9].

Известный исследователь способностей Н.С. Лейтес предлагает различать три категории способных детей, которые можно наблюдать в школе: это учащиеся с ранним подъемом интеллекта; дети с ярким проявлением способностей к отдельным видам школьных наук и видам деятельности; дети с потенциальными, пока не ярко выраженными способностями. Тем самым одаренность многогранна [2].

Способности являются существенными во многом определяющим компонентом самооценки в подростковом возрасте. Существенной особенностью самооценки как личностного образования является возможность компенсации одних ее компонентов другими. Так, например, проявление низких способностей в учении подросток может компенсировать за счет умения общаться, приятной внешности, что обеспечивает ему достаточно хорошее положение в классе.

Понятия «интеллект», «интеллектуальное развитие личности» близки более часто употребляемым понятиям «способности», «общие и специальные способности». К общим способностям относятся, прежде всего, свойства ума, и поэтому часто общие способности называются общими умственными способностями или интеллектом.

Интеллект определяется как совокупность способностей, которые характеризуют уровень и качество мыслительных процессов личности.

Интеллект каждого отдельного человека есть индивидуальная система его умственных способностей и выражается в деятельности, точнее в определенных условиях по результатам деятельности можно судить об интеллектуальных способностях и протекании умственных процессов у человека [5].

Определение интеллекта как совокупности общих способностей изложено в работах С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова. Авторы подчеркивают роль интеллектуальных особенностей личности в общей успешности при выполнении той или иной деятельности.

Способности рассматриваются как регуляторы деятельности, а интеллектуальная активность выделяется в такую единицу, в которой синтезируются умственные способности и мотивационная структура личности [6;7].

Ряд психологических исследований свидетельствуют о том, что интеллектуальное развитие подростка напрямую зависит от уровня самооценки.

Самооценка является сложным личностным образованием и относится к фундаментальным свойствам личности. Самооценка - это суждение человека о наличии, отсутствии или слабости тех или иных качеств, свойств в сравнении с их определенным образцом, эталоном. Самооценка выступает как основной структурный компонент самосознания личности и выявляет оценочное отношение человека к самому себе, к своему характеру, внешнему виду, речи и т.д. [1].

Когда говорят о самооценке личности, как правило, подчеркивают ее уровень проявления: высокая, адекватная, заниженная.

Самооценка возникает под влиянием оценок окружающих и на основе оценки человеком результатов своей деятельности. Положительные оценки со стороны взрослых еще на ранних ступенях развития ребенка являются важным условием формирования адекватной самооценки.

Адекватная самооценка позволяет субъекту правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих, представляет собой анализ человеком собственных поступков, действий и их оценку с точки зрения норм и морали.

Следует подчеркнуть одну из главных особенностей подросткового возраста - повышенный интерес к общению со сверстниками, стремление выработать систему групповых ценностей и норм, где эффективно формируется и корректируется самооценка подростка.

Познавая себя в постоянном общении со сверстниками, подросток начинает активно выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений. Здесь самооценка складывается под влиянием двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, ему хочется быть похожим на своих друзей, «делать всё, как все»; с другой, ясно видно стремление к самовыражению, желание «иметь свое лицо», быть индивидуальностью. В зависимости от формы проявления самооценка может стимулировать или наоборот подавлять интеллект подростка.

Устойчивая и адекватная самооценка во

взаимосвязи с определенной направленностью подростка, способствует нормальному удовлетворению его потребности в самоутверждении, личных достижениях, формированию полноценной, социально-активной личности, обладающей достоинством и осознающей свою ценность.

Неадекватная, низкая самооценка снижает уровень социальных притязаний подростка, способствует развитию неуверенности в собственных возможностях, ограничивает жизненные перспективы личности. Такая самооценка может сопровождаться тяжелыми эмоциональными срывами, внутренними конфликтами и т.д.

Одаренными детьми являются те, кто выявлен специалистами, как обладающими потенциалом к высоким достижениям в силу выдающихся способностей. Дети, склонные к высоким достижениям, могут иметь потенции к ним в одной или в сочетании нескольких областей. Это могут быть и общие интеллектуальные способности, и конкретные академические способности, творческие способности и т.д.

В работах В. Штерна, А.М. Матюшкина, Б.М. Теплова, С.Л. Рубенштейна особое внимание уделяется выявлению одаренных подростков, к какому виду их отнести, оценке их творческих способностей и определению их самооценки, которая способствует развитию интеллекта [9;3;7;6].

При анализе литературных источников, можно сделать вывод, что авторы уделяют существенное внимание выявлению одаренных детей, определению, какой вид одаренности проявляется и взаимосвязи способностей с самооценкой личности подростков.

Цель нашего исследования заключалась в изучении роли самооценки в развитии интеллектуальных способностей и выявлении взаимосвязи уровня интеллектуальных способностей одаренных подростков с самооценкой.

На наш взгляд, самооценка в зависимости от уровня проявления (адекватная, высокая, низкая) может оказывать влияние на проявление интеллектуальных способностей подростка.

В исследовании приняли участие подростки в возрасте 13 - 15 лет (50 учащихся 8-х классов; 45 учащихся 9-х классов), всего 95 учащихся Республиканского многопрофильного лицея, г. Махачкала, Республика Дагестан, РФ.

В задачи основной эмпирической части входило проведение психодиагностического исследования. Структура итогового этапа

включала: обобщение всех полученных результатов, их сопоставление, оформление выводов. При анализе исследования результаты методик сопоставлялись, сравнивались между собой и делали соответствующие выводы.

Для проведения исследования были отобраны методы научно-психологических исследований: наблюдение, беседа, тестирование (Школьный тест умственного развития (ШТУР); Методика «Самооценка личности» академика А.В. Петровского), статистическая обработка полученных результатов.

Школьный тест умственного развития позволил выявить уровень развития умственных способностей подростков.

Для исследования особенностей самооценки личности использовали методику академика А.В. Петровского. Сущность методики заключается в выявлении количества выражения уровня самооценки методом выбора слов, характеризующих представление испытуемого о том, какими чертами он хотел бы обладать и действительно обладает.

Для математической обработки результатов исследования использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

В ходе наблюдения осуществлялись целенаправленное, планомерное фиксирование сведений, факторов и их последующий анализ. Наблюдение проводилось в ходе эмпирического исследования во время школьных перемен. Фиксировались: направленность интересов, характер объективности оценок и самооценок, общая степень активности каждого ученика в целом, уровень развития познавательных процессов, эмоциональное состояние подростков. Беседы проводились не только с подростками, но и со школьным психологом, классными руководителями.

Результаты исследования. Индивидуальным показателем выполнения учащимися Школьного теста умственного развития являлась сумма баллов, полученных при сложении результатов решения всех наборов, состоящих из 6 заданий. При анализе групповых данных относительно их близости к социально-психологическому нормативу, условно рассматриваемому как 100% выполнения каждого субтеста, испытуемые по результатам тестирования были разделены на 5 подгрупп.

Согласно результатам тестирования умственного развития в 8 классах:

в I группу вошли - 5 подростков, получивших наибольшие баллы, средний процент выполнения равен 10%;

- II группа - 20 подростков (40%);
- III группа - 18 подростков (36%);
- IV группа - 5 подростков (10%);
- V группа - 2 подростка (4%).

Согласно результатам тестирования умственного развития, учащиеся 9 классов тоже была разделена на 5 подгрупп:

в I группу вошли - 11 подростков, получивших наибольшие баллы, средний процент выполнения равен 26%;

- II группа - 22 подростка (52%);
- III группа - 9 подростков (16%);
- IV группа - 2 подростка (4%);
- V группа - 1 подросток (2%).

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. В 8-х классах из 50 подростков выявлены 5 подростков (10%) с достаточно высоким уровнем интеллектуальных способностей, которых можно характеризовать как одаренных подростков.

2. В 9-х классах из 45 подростков выявлены 11 подростков (26%) с достаточно высоким уровнем интеллектуальных способностей, то есть одаренных подростков.

Исследование особенностей самооценки личности с использованием методики академика А.В. Петровского и последующая математическая обработка полученных результатов с помощью коэффициента ранговой корреляции Спирмена позволили выявить следующие результаты, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Результаты исследования самооценки личности

Классы	Кол-во учащихся	Высокая самооценка		Адекватная самооценка		Низкая самооценка	
		кол-во учащихся	в %	кол-во учащихся	в %	кол-во учащихся	в %
8 классы	50	32	67	14	24	4	9
9 классы	45	28	65	9	18	8	17

Для установления взаимосвязи уровня интеллекта и самооценки сравнительный анализ полученных результатов исследования показал:

1) в 8-х классах из 50 подростков только 5 подростков (10%) обладают высокими интеллектуальными способностями, т.е. одаренные подростки, а по методике академика Петровского из 50 подростков 32 подростка имеют высокую самооценку (67%);

2) в 9-х классах из 45 подростков, только 11 подростков 24% обладают высокими интеллектуальными способностями, а по методике академика Петровского из 45 подростков 28 подростков (65%) имеют высокую самооценку.

Можно сделать вывод, что у тех подростков, у которых были зафиксированы высокие результаты по интеллектуальным способностям, то есть одаренные подростки, при диагностике по методике академика Петровского имеют высокий уровень самооценки.

Тем самым, на основании проведенного исследования была выявлена взаимосвязь самооценки и интеллекта у одаренных подростков.

С полученными результатами исследования были ознакомлены родители, классные руководители и психолог.

Существующая классификация видов одаренности должна служить важной цели - это привлечение внимания к более широкому спектру способностей, которые должны получить

признание и возможности для дальнейшего развития подрастающего поколения. Разумеется, различия между видами одаренности не могут рассматриваться без учета мотивации, сформировавшейся самооценки, других индивидуальных особенностей личности, от которых зависит реализация способностей [2].

Одной из важных особенностей интеллектуальной одаренности современных детей является то, что дети быстро овладевают основополагающими понятиями, легко запоминают и сохраняют информацию.

Таким образом, следует отметить, что рассмотренные источники по проблеме «одаренность» в основном отражают понимание одаренности как: способность, качество, умственный потенциал, талантливость личности.

Важным условием в работе с одаренными детьми является: делать акцент не только на оценку способности у подростков со стороны педагогов и психологов, но и на взаимосвязь способностей с самооценкой личности подростков.

Изучение зарубежного и отечественного опыта показывает, что в школах необходимо создавать дополнительные условия для одаренного ребенка, которые бы позволили ему свободно проявлять свои особенности, развиваться в силу своего дарования как уникальной личности.

Литература:

1. Демидова А.Г. Особенности самооценки интеллекта подростка / А.Г. Демидова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, 2011. - № 2. – С. 361-371.
2. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - С. 42.
3. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. - 1989. - № 6. - С. 30.
4. Панов В.И. Одаренность как проблема современного образования / В.И. Панов. – Самара. - 2007 – С. 477.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М.: Просвещение, 1969.
6. Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии / С.Л. Рубинштейн // Проблемы психологии. – М., 1973. – 416 с.
7. Теплов Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии; под редакцией И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. - М.: Издательство Московского университета, 1981.
8. Фонарюк Н.С. Особенности развития одаренных детей / Н.С. Фонарюк // Молодой ученый. - 2015. - № 22. – С. 874-876.
9. Штерн В. Умственная одаренность: Психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста / В. Штерн; пер. с немецкого А.П. Болтуновой; под ред. В.А. Лукова. - СПб.: Союз, 1997.

Сведения об авторах:

Гаджибабаева Джавганат Ражиудиновна (г. Великий Новгород, Россия), кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры психологии Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, Институт непрерывного педагогического образования, e-mail: gdr_05@mail.ru

Акаева Наида Шамильевна (г. Махачкала, Россия), кандидат психологических наук, доцент, преподаватель кафедры общей и социальной психологии Дагестанского государственного университета.

Data about the authors:

D. Gadzhibabayeva (Velikiy Novgorod, Russia), Candidate of Psychology Sciences, docent, Lecturer in the Department of Psychology, Novgorod State University Yaroslav the Wise, Institute of Continuing Education, e-mail: gdr_05@mail.ru

N. Akayeva (Makhachkala, Russia), Candidate of Psychology Sciences, docent, Lecturer, Department of General and Social Psychology, Dagestan State University.

Статья поступила в редакцию 22.10.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



УДК 37, 155.9

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА
ДОШКОЛЬНИКАМИ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
В ХУДОЖЕСТВЕННО-РУЧНОМ ТРУДЕ ИЗ ПРИРОДНОГО МАТЕРИАЛА**

Е.А. Медведева, Ж.И. Журавлева

Аннотация. В данной статье представлено исследование по определению особенностей проявления творчества дошкольниками с задержкой психического развития (ЗПР) в художественно-ручном труде из природного материала. Дана понятийная основа направлений художественно-ручного труда как вида деятельности. Раскрыт диагностический инструментарий (методика, критерии оценки творчества качественные и количественные показатели) выраженности творчества детей данной категории в конструктивной художественной деятельности из природного материала. Показана вариативность заданий на творчество: создание образа и создание сюжета из элементов природного материала. Представлены качественные характеристики уровневых проявлений творчества в художественно-ручном труде из природного материала. Описан анализ результатов эксперимента и особенностей проявления творчества по всем показателям (наличие мотивации к творчеству, способов творческих действий, комбинаторных способностей, качество детского творческого продукта) у дошкольников с ЗПР в сравнении со сверстниками с нормативным развитием.

Ключевые слова: творчество, художественно-ручной труд, природный материал, задержка психического развития, дети с ограниченными возможностями здоровья.

**PECULIARITIES OF MANIFESTATION OF CREATIVITY
BY PRESCHOOL CHILDREN WITH PSYCHIC DEVELOPMENT
RETARDATION IN ARTISTIC AND HAND LABOR FROM NATURAL MATERIAL**

E. Medvedeva, Zh. Zhuravleva

Abstract. This article presents a study to determine the characteristics of the manifestation of creativity by preschoolers with psychic development retardation (ZPR) in the art of manual labor from natural material. The conceptual basis of the directions of artistic and manual labor as a type of activity is given. Diagnostic tools (methods, criteria for assessing creativity, qualitative and quantitative indicators) of the severity of creativity of children of this category in constructive artistic activity from natural material are disclosed. The variability of tasks for creativity is shown: creating an image and creating a plot from elements of natural material. The qualitative characteristics of the level manifestations of creativity in artistic and manual labor from natural material are presented. An analysis of the experimental results and features of the manifestation of creativity is described for all indicators (the presence of motivation for creativity, methods of creative actions, combinatorial abilities, the quality of a child's creative product) in preschool children with ZPR compared with peers with normative development.

Keywords: creativity, artistic and manual labor, natural material, psychic development retardation, children with disabilities.

Различные социально экономические изменения в мире, преобразования в обществе, интегративные процессы в образовательном пространстве, трудности, с которыми все больше встречается человек, определяет необходимость формирования творчески активной личности, обладающей способностью нестандартно решать сложные проблемы. В связи с этим перед образованием ставится задача развития творческого нового молодого поколения, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), поиска особых культурных форм, методов, технологий, становления творческой личности с учетом психологических особенностей развития детей данной категории.

Художественное творчество, являясь могучим средством формирования индивидуальности и воспитания личности ребенка на разных возрастных этапах, приобщает его к познанию социальных ценностей общества, культуры [2-6].

Рассматривая проблему творчества, Н.А. Ветлугина отмечает, что продукция детского творчества представляет общественно-педагогическую ценность. Автор подчеркивает, что в художественном творчестве ребенок активно открывает что-то новое для себя, а для окружающих - новое о себе [1].

Детское творчество предполагает наличие *трех взаимосвязанных компонентов:* формирование самостоятельного

экспериментирования с различным материалом; развитие образного мышления и воображения и обобщенные способы деятельности.

Одним из видов творчества дошкольников с нормативным развитием и с задержкой психического развития (ЗПР) является художественно-ручной труд, который предполагает действия с различными материалами: бумагой, тканью, а также бросовым или природным (желуди, каштаны, шишки, соломка, трава, засушенные листья, цветы и т.д.), и выполняется инструментами (кисточка и клей, ножницы). В процессе творчества ребенок создает красивые, выразительные объекты, исходя из своих возможностей, и украшает, благоустраивает окружающую среду [7].

Проведенное нами исследование было направлено на выявление особенностей и определение уровня развития творчества старших дошкольников с ЗПР в художественно-ручном труде из природного материала. Эксперимент проводился в ЮВО г. Москвы в дошкольном отделении № 1898 компенсирующей направленности ГБОУ Школа № 922 и в дошкольном отделении № 581 ГБОУ школа № 329. В исследовании принимали участие 20 дошкольников с ЗПР и 20 сверстников с нормативным развитием. Для изучения творческого воображения детей в конструктивной художественной деятельности нами была использована методика Л.А. Парамоновой, О.А. Христ [8].

Задания для констатирующего эксперимента объединены в два блока:

Первый блок заданий направлен на создание образа из элементов природного материала.

Задание 1. А. «Образ стрекозы».

Цель: создание образа стрекозы из элементов природного материала.

Оборудование: пластилин, клей, ножницы, семена липы, листья ясеня, березовые «сережки», травинки, плоды шиповника и др.

Инструкция: с детьми проводится предварительная беседа, в ходе которой им предлагается вспомнить, в какое время года появляются стрекозы, сколько у них крылышек, на что похоже их туловище? Затем предлагается создать образ стрекозы самостоятельно, из природного материала, который разложен на столе.

Задание 1. Б. «Образ ежика».

Цель: создание образа ежика из элементов природного материала.

Оборудование: ножницы, пластилин, клей, скорлупа грецких орехов, сосновые иголки,

семена липы, листья разных деревьев, сушеные веточки.

Инструкция: детям предлагается вспомнить ежика, обращается внимание на части его тела, внешний вид. Затем предлагается создать образ ежика самостоятельно, из деталей природного материала.

Второй блок задания направлен на создание сюжета из различного природного материала «Летняя полянка».

Задание 2. А. Сюжетная композиция «Летняя полянка».

Цель: создание сюжетной композиции «Летняя полянка» из элементов природного материала.

Используемые материалы и оборудование: клей, ножницы, пластилин, сушеные листья разных растений, травинки, веточки, сосновые иголки, семена березы, липы, плоды шиповника, скорлупа от грецких орехов.

Инструкция: детям предлагается сюжетная картинка «Летняя поляна» для конкретизации образа. Вспоминаем лето, рассматривая поляну, где в траве растут цветы, над ними летают бабочки и стрекозы. После сюжетная картинка убирается, и детям предлагается создать по желанию композицию на предложенную тему из элементов природного материала. По окончании работы необходимо придумать рассказ по составленному сюжету.

Оценка творческих проявлений старших дошкольников с ЗПР проводилась по 4-х бальной системе по следующим критериям:

1. Интерес к творческой деятельности (нацеленность на открытие, увлеченность, устойчивость творческой инициативности, фантазирование).

2. Качество способов творческих действий (склонность к импровизации, сочинительству, видение необычных свойств знакомых предметов, нахождение вариативных решений на основе прошлого опыта, самостоятельность в создании нетрадиционных образов).

3. Качество «детского творчества» (соответствие детской продукции реальным образам в природе, аргументированность оценки своего творчества).

Для объективизации оценки были введены количественные показатели (от 1 - 4 баллов). Выполнение каждого задания ребенком оценивалось в баллах. Сумма баллов, полученная в результате выполнения всех заданий, анализ качественных показателей творческих проявлений позволяют определить уровень воображения каждого ребенка.

Статистическая значимость различий исследуемых признаков развития творчества у старших дошкольников с ЗПР и сверстников с нормативным развитием в художественно-ручном труде из природного материала по всем заданиям проводилась по методике Манна-Уитни.

Анализ качественных и количественных показателей позволил условно выявить несколько уровней сформированности творческого воображения.

Творческий уровень. Интерес, активное включение, захваченность, устойчивость творческим процессом, оригинальность, сочетание комбинирования, варьирования в художественно-ручном труде. Фантазирование, самостоятельность в необычных решениях при создании образа или сюжета, эмоциональное включение в конструирование из природного материала. Умение мысленно входить в воображаемую ситуацию при эмоциональном изложении рассказа.

Элементарно-творческий уровень. Недостаточная устойчивость мотивации в творчестве на всем этапе деятельности. Умение в сотворчестве с взрослым решать простые творческие задачи на уровне переработки и комбинирования отдельных деталей при создании образа и сюжета, схематичные представления использования разного материала. Эмоциональная и вербальная обедненность рассказа о созданном творческом продукте.

Воссоздающий уровень. Неустойчивость интереса к творчеству, необходимость поддержки его взрослым. Наличие воспроизводящего воображения, использование опоры на имеющийся образец (картинка) при создании образа сюжета. Способы действия из природного материала носят ориентировочный характер. Отсутствуют самостоятельность и новизна в художественно-ручном труде. Вербальное описание образа обеднено и носит неразвернутый характер.

Фрагментарно-воссоздающий уровень. Интерес к творческой деятельности фрагментарен. Только с инициативой и помощью взрослого наблюдается частичное включение в деятельность при создании образа и сюжета из отдельных деталей готовой заготовки.

Статистический анализ (по методике Манна-Уитни) позволил обнаружить различия в проявлении творчества по всем рассматриваемым признакам у старших дошкольников с ЗПР и их сверстников с нормативным развитием на высоком уровне статистической значимости при

создании образа $p=0,01$; при создании сюжета $p=0,01$. Опираясь на качественные и количественные показатели развития творчества у дошкольников с ЗПР и нормально развивающихся испытуемых в художественно-ручном труде из природного материала, можно условно дифференцировать их на четыре уровня выраженности и обозначить как: *творческий, элементарно-творческий, воссоздающий, фрагментарно-воссоздающий.*

Творческие возможности детей с ЗПР и нормы в художественном ручном труде при создании образа и сюжета из предлагаемого природного материала проявились по-разному.

К первому, творческому уровню были отнесены только нормативно развивающиеся дошкольники при создании образа – 45%, при создании сюжета – 33%.

К второму элементарно-творческому уровню были отнесены: при создании образа 48% детей нормативно развивающихся и 12% с ЗПР; при создании сюжета 50 % детей с нормативным развитием и 8% с ЗПР.

К третьему воссоздающему уровню относились: при создании образа 7% дошкольников с нормативным развитием и 35% сверстников с ЗПР; при создании сюжета 17% детей с нормативным развитием и 25% детей с ЗПР.

К четвертому фрагментарно-воссоздающему уровню были отнесены только дети с задержкой психического развития: при создании образа – 53%, при создании сюжета – 67%.

Анализ качественных и количественных данных показал неоднородность сформированности творческих проявлений в художественно-ручном труде у дошкольников с задержкой психического развития и позволил условно разделить их на *три подгруппы: первая – элементарно-творческий уровень* при создании образа 12%; при создании сюжета 8%. Качественно это характеризовалось относительной включенностью в процесс творчества, недостаточной устойчивостью на всем этапе деятельности, ограниченностью использования комбинаторных действий при создании образа и сюжета. В процессе выполнения задания наличие опоры на традиционные схематичные представления об образе, изменения отдельных деталей из разного материала при создании сюжета и образа. Наблюдалось желание рассказать о созданном образе и сюжете, выразить эмоциональное отношение к созданному продукту.

Вторая – воссоздающий уровень развития творчества, при создании образа - 35% и при создании сюжета - 25%. Качественно это характеризовалось неустойчивостью мотивации, замедленностью ориентировки в созданных воображаемых условиях и решений в создании образа; неуверенностью и слабостью поисковых действий при составлении сюжета из элементов природного материала; использованием опоры на уже знакомую сюжетную картинку, образец. При вербальном описании сюжета дети дополняли то, что им не удалось сделать практически, выражая свое отношение к нему.

Третья – фрагментарно-воссоздающий уровень развития творчества при создании образа 53% и при создании сюжета 67%. Качественно это характеризовалось: слабостью мотивации, отсутствием самостоятельности при создании образа и сюжета, фрагментарным включением в сотворчество с взрослым при его ведущей позиции, односложностью, схематичностью вербального описания продукта художественно-ручного труда, сделанного совместно с взрослым.

Результаты констатирующего эксперимента позволили выявить следующие *особенности* проявления творчества старшими дошкольниками с ЗПР в художественно-ручном труде из природного материала: *отставание* старших дошкольников с ЗПР в развитии творчества от их нормативно развивающихся

сверстников по всем показателям (мотивации, способам творческих действий, уровня комбинаторных способностей, качества продукции детского творчества); *неоднородность* проявления творчества дошкольников с ЗПР в художественно-ручной деятельности и наличие элементарно-творческого, *воссоздающего*, фрагментарно-воссоздающего уровней развития по всем рассматриваемым признакам; *ситуативность* интереса к творчеству, зависимость от сложности задания («падает» при создании сюжета); *недостаточная сформированность образного, целостного видения* воображаемой ситуации; *слабость развития комбинаторных способностей* связанных с созданием собственных замыслов и их реализацией в разных вариантах конструирования из природного материала.

Выводы. Выявленные особенности развития творчества старших дошкольников с ЗПР в художественно-ручном труде из природного материала, выраженные в его структурных и операционных составляющих, обусловлены общей психической незрелостью развития детей данной категории. Особенности развития творческого потенциала показали необходимость организации и проведения коррекционной работы по формированию творческого компонента развития личности дошкольников с ЗПР, необходимого для их успешной социализации.

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Художественное творчество и ребенок: монография / Н.А. Ветлугина. – М.: Педагогика, 1972.
2. Журавлева Ж.И. Развитие детского творчества в онтогенезе и дизонтогенезе / Ж.И. Журавлева // Специальное образование. - 2016. - № 3(43). - С. 22-29.
3. Журавлева Ж.И. Исследование творчества детей с нормальным и нарушенным развитием в отечественной психологии: сборник / Ж.И. Журавлева // Специальная педагогика и специальная психология / Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара. – М.: Логомаг, 2013. - Т.2. - С. 40-45.
4. Медведева Е.А. Изучение художественно-творческого компонента личности детей 5-9 лет с ЗПР в условиях воздействия с искусством / Е.А. Медведева // Дефектология. - 2007. - № 5. - С. 10-18.
5. Медведева Е.А. Социокультурное становление личности ребенка с проблемами психического развития средствами искусства:

монография / Е.А. Медведева. - Часть 1. - М.: Перо, 2015. - 170 с.

6. Медведева Е.А. Образовательное пространство «полихудожественная среда» как условие социокультурного становления личности ребенка с легкими формами психического недоразвития / Е.А. Медведева // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2007. - № 3.

7. Парамонова Л.А. Теория и методика творческого конструирования в детском саду: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.А. Парамонова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.

8. Парамонова Л.А., Христ А.А. Развитие творческого воображения в процессе конструирования из природного материала / Л.А. Парамонова, А.А. Христ // Гуманизация воспитания и обучения детей дошкольного возраста / Материалы научно-практической конференции. – Ровно, 1992. - Т. 2. - С. 100-102.

Сведения об авторах:

Медведева Елена Алексеевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психолого-педагогических основ специального образования, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: medvedeva-ea@mail.ru

Журавлева Жанна Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры логопедии, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: zhurzhanna@yandex.ru

Data about the authors:

E. Medvedeva (Moscow, Russia), Doctor of Psychological Sciences, professor, professor of the department of psychological and pedagogical foundations of special education ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», e-mail: medvedeva-ea@mail.ru

Zh. Zhuravleva (Moscow, Russia), Candidate of Psychological Sciences, associate professor at the Department of Speech and Language Therapy, Moscow State Pedagogical University, e-mail: zhurzhanna@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.09.2019
19.00.07 - Педагогическая психология



Общая психология

УДК 159.9.075; 159.93

ПОЗИТИВНОЕ ПЕРЕФОРМУЛИРОВАНИЕ КАК ТЕХНИКА СОВЛАДАНИЯ СО СТРАХОМ СМЕРТИ У ПРАКТИКУЮЩИХ МУСУЛЬМАН

Р.Ш. Сафин

Аннотация. В статье предпринята попытка сделать описание такой техники совладания со страхом смерти, как позитивное переформулирование, основанное на религиозной картине мира мусульман. В частности, на примере цитат из интервью, проведенных автором, рассмотрены различные типы рефрейминга, а также представлена их классификация. На основе анализа полученных данных, осуществленного в рамках качественной методологии обоснованной теории, сделаны выводы об отношении респондентов к смерти, выявлено влияние религиозной картины мира на структуру страхов личности. Помимо этого, установлены компоненты страха смерти респондентов, которые подвергаются ими рефреймингу и которые – нет. Обозначены элементы религиозной картины мира, используемые респондентами как ресурсы для стратегий совладания со страхом смерти, и определены базовые способы позитивного переформулирования, к которым прибегают респонденты.

Ключевые слова: страх смерти, стратегии совладания, позитивное переформулирование, рефрейминг, религиозная картина мира, мусульмане, обоснованная теория.

POSITIVE REFORMULATION AS A STRATEGY OF COPING WITH THE FEAR OF DEATH IN PRACTICING MUSLIMS

R. Safin

Abstract. The article attempts to describe such a strategy of coping with the fear of death as a positive re-formulation based on the religious world view of Muslims. In particular, on the example of quotes from interviews conducted by the author, various types of reframing are considered, and their classification is presented. On the basis of the analysis of the obtained data, carried out within the framework of the qualitative methodology "Grounded theory", conclusions are drawn about the attitude of respondents to death, the influence of the religious world view on the structure of personal fears is revealed. In addition, the components of the fear of death of respondents were identified, which are reframing by them and which are not. Elements of the religious world view used by respondents as resources for coping strategies are designated and basic ways of positive re-formulation to which respondents resort are defined.

Keywords: fear of death, coping strategies, positive re-formulation, reframing, religious world view, Muslims, grounded theory.

Введение. Одним из значимых вопросов, встающих перед научным психологическим сообществом России на современном этапе, является исследование различных стратегий психологической защиты от страха смерти. В частности, на наш взгляд, недостаточно изучены техники совладания со страхом смерти, которые используются религиозными людьми в повседневной жизни. Предполагается, что данные техники формируются на основе религиозной картины мира верующих и опираются на особенности их религиозного сознания.

Среди последних теоретических и эмпирических исследований в отечественной психологической науке, связанных с проблемой совладания со страхом смерти, можно выделить

труды Гавриловой Т.А. и Поповой С.А., Горьковой И.А., Крюковой Т.Л. [1-3].

Так, согласно Крюковой Т.Л., под совладающим поведением понимается индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими особенностями [3]. В литературе описывается множество копинг-стратегий, которые используются людьми в преодолении страхов, но общепризнанной классификации на данный момент не существует. При этом, часто, такая стратегия совладания, как обращение к религии, рассматривается в качестве самостоятельной техники. В частности, такую позицию мы можем видеть в работе Рассказовой Е.И., Гордеевой Т.О. и Осина Е.Н. [5]. Между тем,

на наш взгляд, в вопросах совладания со страхом смерти, обращение к религии может активно использоваться и в рамках таких копинг-стратегий, как принятие, поиск социальной поддержки и позитивное переформулирование. В связи с этим те или иные аспекты религиозной картины мира, по нашему мнению, могут быть рассмотрены в качестве культурного ресурса для формирования стратегий совладания в отношении страха смерти.

На протяжении большей части западной интеллектуальной истории предполагаемая связь между религией и страхом смерти характеризовалась двумя причинно-следственными связями: во-первых, страх мотивирует религиозную веру, а во-вторых, религиозная вера смягчает страх [6].

Между тем, результаты имеющихся исследований весьма неоднозначны. Так, например, в исследовании, проведенном Эллисом Л. и Вахабом Э.А. в 2013 году, было рассмотрено 84 документа, из которых извлекли 108 результатов. Из них 40 показали отрицательную корреляцию между страхом смерти и религиозностью, 27 показали положительную корреляцию, 32 не показали значимой корреляции в обоих направлениях, а 9 указали на криволинейную зависимость [7]. В другом исследовании 2013 года Эллис Л., Вахаб Э.А. и Ратнасинган М. собрали данные в Малайзии, США и Турции, в рамках которых обнаружили, что люди, которые идентифицировали себя как нерелигиозные, сообщали о самых низких уровнях страха смерти, мусульмане сообщали о самых высоких, а христиане, индуисты и буддисты располагались где-то посередине. При этом, сравнивая Малайзию и Турцию, обе из которых являются в своем большинстве мусульманскими странами, они выявили некоторые интересные различия: например, вера в Бога и бессмертие линейно коррелируют со страхом смерти в Малайзии, но не в Турции [8].

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что некоторые религиозные люди, даже в рамках одной религиозной традиции, более успешно, по сравнению с другими, применяют тот потенциал, который заложен в их вере, для решения проблемы страха смерти. Совершенно логично возникают вопросы о том, какие техники и стратегии совладания используются верующими людьми, каким образом и на основе чего они формируются, а также какие из них более эффективны в вопросах преодоления страха смерти.

В указанной публикации мы постарались на основе результатов собственных исследований людей, исповедующих ислам, рассмотреть такой вид стратегии совладания со страхом смерти, как позитивное переформулирование.

Методология исследования. Данные, послужившие основой для настоящей публикации, получены в ходе анализа глубинных интервью, проведенных автором в 2019 году в г. Казани. Всего обследовано 10 человек в возрасте от 23 до 62 лет, из которых 4 женщины и 6 мужчин. Все указанные лица указали, что являются практикующими мусульманами-суннитами. При этом в качестве минимальных критериев, необходимых для отнесения человека к категории практикующих мусульман, были выдвинуты следующие условия: согласие респондента со всеми основными догматами ислама, установленными священными текстами мусульман – Кораном и Сунной, а также исполнение следующей ритуальной практики – ежедневная пятикратная молитва, пост, выплата ежегодного пожертвования (закята), ношение соответствующей одежды (для женщин). Для установления соответствия респондентов указанным критериям в начале интервью им задавались прямые вопросы. Также следует отметить, что 8 из 10 респондентов имеют религиозное образование.

Целями исследования являлись:

1. Установление отношений практикующих мусульман к смерти.
2. Определение явлений и процессов, которые напрямую связываются ими с феноменом смерти.
3. Выявление наличия таких компонентов страха смерти, как:
 - страха неотвратимости смерти;
 - страх личного небытия;
 - страха процесса умирания (страх перед предсмертными муками, болью и беспомощностью, страх стать обузой родственникам).
4. Обнаружение страхов, которые могут формироваться на основе их религиозных представлений о смерти и посмертном существовании:
 - страх перед могильными мучениями (прим. автора: согласно исламской эсхатологии, один из этапов посмертного существования, который предшествует Судному дню, в ходе которого человек получает наказание за свои грехи);
 - страх Судного дня;
 - страх перед Адом и адскими муками.

5. Установление стратегий совладания со страхом смерти.

Для определения отношения респондентов к указанным выше проблемам, в рамках интервью им задавались соответствующие прямые вопросы.

При этом необходимо указать, что в данной статье будет представлена только часть полученных результатов.

Анализ полученных данных осуществлялся в рамках методологии «обоснованная теория» (Grounded theory). Данный подход – это качественный исследовательский метод, который использует систематический ряд процедур для разработки индуктивно выведенной обоснованной теории некоего явления. Основной процедурой данного метода является кодирование, которое, в свою очередь, подразделяется на три типа: открытое, осевое и избирательное. В ходе процесса кодирования осуществляется разбивка, исследование, сравнение, концептуализация и категоризация данных, установление связей между различными категориями, а также выявление центральных категорий [9].

Также в рамках данного исследования с респондентами обсуждались их представления о Судном дне, Рае, Аде, изучался уровень их осведомленности в отношении постулатов Корана и Сунны по вопросам смерти и явлений, которые они связывали с ней. Рассматривалось соотношение загробной и настоящей (земной) жизни в контексте их приоритета для респондентов.

Общие и специфические страхи, связанные со смертью. В ходе интервью установлено, что все респонденты достаточно ясно осознают свою смертность и, более того, заявляют о необходимости готовиться к смерти. Наличие дальнейшей перспективы, а именно посмертного существования, вселяет в них надежду и позитивное восприятие данности смерти. Все опрошенные отрицают наличие у них страха перед неотвратимостью смерти и личного небытия:

Марьям (все имена респондентов изменены автором), женщина среднего возраста, имеет высшее религиозное образование и высшее светское образование: *«Нет, я не боюсь смерти. У меня смерть всегда ассоциируется с освобождением».*

Яхья, мужчина среднего возраста, имеет высшее светское образование: *«Я недавно, два дня назад, только, думал о смерти: страшно мне или не страшно умирать. И тут вот это*

интервью. Честно – не страшно, а, наверное, даже охота поскорее увидеть Бога».

Ибрагим, мужчина среднего возраста, имеет среднее религиозное образование: *«...Ислам нас учит не бояться смерти. Относиться положительно, потому что это милость Аллаха».*

Тем не менее, оказалось, что у респондентов существуют страхи, так или иначе связанные с фактом смерти, причем часть страхов возникает вследствие их религиозных убеждений. В ходе интервью, а также последующего анализа их текстов установлено, что в своем большинстве респонденты напрямую связывают со смертью такие явления и процессы как: предсмертное состояние; религиозные ритуалы, связанные с похоронами; могильные мучения; Судный день; встреча с Богом; будущая жизнь; Ад и адские муки; Рай и наслаждение райскими благами; встреча с умершими родственниками. Данные явления и процессы объединены нами в понятие «категории, связываемые со смертью». Как видно, подавляющая их часть базируется на религиозной картине мира.

Некоторые из указанных явлений и процессов также вызывают и страх:

- страх процесса умирания (страх предсмертных мук и беспомощности, страх потерять рассудок, страх стать обузой для родственников);
- страх несоблюдения в отношении них посмертных религиозных ритуалов;
- страх перед могильными мучениями;
- страх перед Судным днем;
- страх лично отвечать перед Богом;
- страх Ада и адских мук.

Помимо страха процесса умирания, все оставшиеся страхи связаны с религиозными представлениями. Таким образом, возможно сделать предварительный вывод о том, что религиозная картина мира респондентов оказывает значительное влияние на структуру страхов их личности и может служить основой для появления у человека новых специфических видов страхов. При этом, по нашему мнению, интенсивность данных видов страхов может варьироваться в зависимости от уровня религиозности человека.

Мы предполагаем, что помимо выявленных страхов, которые респонденты предъявляют открыто, существует ряд страхов, которые были переосмыслены и выступают для них в качестве позитивных. Таким образом, в религиозной картине мира многие явления, связанные со

смертью, оказываются позитивно эмоционально окрашенными.

Позитивное переформулирование смерти. Позитивное переформулирование возможно определить как предание субъективного позитивного смысла некому явлению, которое изначально человеком воспринималось как негативное. Аналогичное понятие существует в нейролингвистическом программировании и обозначается как рефрейминг.

Концепция рефрейминга заключается в том, что любая ситуация содержит позитивный ресурс, который только нужно обнаружить и постараться использовать в своем восприятии данной ситуации. Рефрейминг позволяет преобразовать смысл или значение какого-либо события, поместив его в новую рамку или контекст, который отличается от исходного. Целью рефрейминга является изменение субъективного отношения человека к происходящему [10].

В рамках обсуждения с респондентами отношения к данности смерти и конечности нашего «я», они показали достаточно богатый арсенал приемов совладания, использующих рефрейминг.

Необходимо сразу указать, что в примерах позитивного переформулирования смерти, которые мы наблюдали у наших респондентов, преобладает религиозная интерпретация действительности, используются религиозные догматы, концепты, понятия и обращение к божественным атрибутам.

Таким образом, в нашем случае, позитивное переформулирование – это предание позитивного смысла смерти или категориям, связываемым респондентами со смертью, на основе их религиозной картины мира.

Анализ рефрейминга был осуществлен в следующем порядке:

- выявлено высказывание, являющееся результатом рефрейминга и содержащее позитивное убеждение(я) в отношении смерти и связываемых с ней явлений;

- определен объект рефрейминга, то есть негативно воспринимаемый феномен в отношении смерти, который подвергается переформулированию;

- установлена часть картины мира респондента, которая используется как культурный ресурс для осуществления рефрейминга.

Под объектом рефрейминга, в нашем случае, мы понимаем смерть и другие категории, связываемые со смертью. При этом мы исходили

из того, что данные феномены изначально имеют негативную окраску для человека.

С учетом изложенного, разработана следующая классификация позитивных убеждений в отношении смерти, выработанных респондентами в результате позитивного переформулирования, в соотнесении их с ключевыми этапами существования человека (согласно вероубеждению мусульман):

1. Позитивное переформулирование предсмертного состояния:

а) основанное на религиозной картине мира:

- «очищение от грехов»;
- «испытание Бога».

б) не основанное, непосредственно, на религиозной картине мира: - нет.

2. Позитивное переформулирование факта смерти:

а) основанные на религиозной картине мира:

- «милость Бога»;
- «смерть как проповедь»;
- «дар Бога»;
- «естественный и легкий переход в другое состояние»;

- «дверь в другой мир»;

- «смерть только этап»;

- «смерть это только начало»;

- «путь в Рай»;

- «смерть для детей – это автоматический пропуск рай»;

- «смерть мученика почетна».

б) не основанное, непосредственно, на религиозной картине мира:

- «облегчение страдающим»;

- «освобождение»;

- «побег от проблем этого мира»;

- «смерть как манящая тайна».

3. Позитивное переформулирование посмертного существования:

а) основанное на религиозной картине мира:

- «будущая жизнь как цель»

- «встреча с ангелами»;

- «встреча с Богом»;

- «торжество справедливости на Судном дне»;

- «Рай и райские наслаждения»;

- «почетный отдых»;

- «встреча с умершими родственниками и любимыми, воссоединение семьи»;

- «обещанная в раю красота».

б) не основанное, непосредственно, на религиозной картине мира: - нет.

Как мы можем наблюдать, позитивное переформулирование предсмертного и посмертного состояния наших респондентов целиком базируется на религиозных концепциях,

а в случае второго типа позитивного переформулирования – факта смерти, – также преобладают убеждения, основанные на религиозной картине мира.

При этом установлено, что некоторые компоненты страха смерти не подвергаются рефреймингу. Так, ни у одного из респондентов не наблюдалось позитивного переформулирования таких категорий, как могильные мучения, Ад и адские муки. И только один из респондентов показал рефрейминг Судного дня, как гаранта справедливости, тогда как остальные заявили лишь о том, что испытывают чувство страха перед этим событием.

Переходя к анализу религиозной картины мира респондентов, которая используется ими как культурный ресурс для совладания со страхом смерти, были выделены следующие ее элементы:

1. Представления респондентов о посмертном существовании.
2. Иные религиозные представления респондентов.
3. Представления респондентов, непосредственно не связанные с религиозной картиной мира.

Представления мусульман о посмертном существовании, включающие веру в Судный день, будущую жизнь, встречу с Богом и ангелами, Рай и Ад и т.д. – являются краеугольным камнем данной религиозной традиции. Коран, в частности, неоднократно подтверждает данное обстоятельство. В данном источнике Рай и такие его синонимы, как сады и великая награда упоминаются 180 раз, будущая жизнь и ее синоним – последняя жизнь – 95 раз, Судный день и его синонимы: День воскресенья, возвращение к Аллаху и т.п. – 450 раз. При этом стоит отметить, что в Коране всего 114 сур, то есть насыщенность священного писания мусульман подобными понятиями достаточно велика. Респонденты также разделяли данные убеждения, среди которых мы выделили: веру в будущую жизнь; веру в Судный день; веру во встречу с Богом; веру в ангелов; веру в Рай и райские наслаждения; веру во встречу в Раю с умершими родственниками и любимыми.

В качестве культурного ресурса респонденты использовали представления о позитивно окрашенных событиях, наступающих после смерти. К таким убеждениям можно отнести, встречу с ангелами и Богом, Рай и райские наслаждения, встречу с умершими родственниками и любимыми, воссоединение семьи, обещанную в Раю красоту.

Яхья: «Ну с исламом я больше думаю о смерти. Я даже не о смерти думаю, я больше думаю о встрече с Богом. То есть, это не смерть. В исламе же мы не умираем. Понимаете?»

Муса, мужчина среднего возраста, имеет среднее религиозное образование и высшее светское образование: *«...в раю реки меда, реки молока, реки вина, от которого ты не теряешь разум, но получаешь действие, женщины, наши жены. Моя жена будет красивее, чем 70 гурий (Прим. автора: согласно исламской эсхатологии – райские девы)».*

Представление о посмертной жизни меняет также значение смерти. Вместо представления о смерти как конечной точке человеческого существования, мусульмане воспринимали смерть как переходный этап.

Иса, мужчина среднего возраста, имеет неоконченное высшее религиозное образование и высшее светское образование: *«...а с приходом в ислам я понял, что смерть это не конец, а только начало и что после смерти надо отвечать за свои поступки, будет Судный день и далее Рай или Ад».*

Ибрагим: *«И как раз таки смерть – это дверь в другую сферу жизни, скажем так, в другой мир. Окно в другой мир, альхамдулилла (прим. автора: в пер. с арабского – слава Богу)! И откуда мы тоже извлекаем то, что после смерти это не конец, да».*

Позитивное переформулирование также может осуществляться путем соотнесения значения жизни до смерти и существования после смерти. При этом существование после смерти выступает как сравнительно более благоприятное состояние, в котором человек обретает то, что недоступно ему в этой жизни. Таким образом, посмертная жизнь как бы компенсирует недостатки этой жизни.

Например, Муса рассматривает Судный день как событие, утверждающее справедливость, которой нет в этом мире: *«Но я не столько боюсь Судного дня, а сколько готовлюсь к нему. И даже я рад, что он есть. Ведь есть столько людей, которые нас притесняют. Я знаю, что сегодня я не смогу наказать их, но я точно знаю, что в Судный день они будут наказаны. Даже несколько раз я оставил конфликт и ушел, сказав, что в Судный день Аллах скажет кто прав».*

Ибрагим указывает, что в посмертном существовании появляется возможность встречи с умершими близкими: *«Недавно был случай, когда пришел дедушка. И он спрашивает, с надеждой в глазах: «Я увижу в раю своих*

родителей?». И я, конечно, ему говорю: «Конечно, вы будете там с теми, кого любили в этом мире». То есть, есть известный хадис о том, что в Раю вы будете с теми, кого любили в этом мире. И если они были мусульманами, то вы непосредственно с ними увидите... И он обрадовался, он был настроен. И он понимал, что смерть для него это какое-то благо, он ощутил это. И это было видно по нему. И как будто одновременно он захотел смерть, но в хорошем смысле, как дверь, чтобы увидеться с родителями, с близкими».

Рассматривая иные религиозные представления респондентов, которые были использованы ими в качестве культурного ресурса для совладания со страхом смерти, необходимо указать, что часто позитивное переформулирование осуществляется через прямое обращение к тем или иным аспектам в религиозной картине мира, обычно это происходит в отношении факта смерти и предсмертных мук. В частности, в позитивном переформулировании предсмертных мучений и боли мы часто наблюдали использование такой категории, как очищение от грехов. Так Муса утверждает: *«И мы считаем, что когда есть боли, то это очищение – прощение грехов».* Амина, женщина среднего возраста, имеет среднее религиозное образование и высшее светское образование: *«...а потом, когда наступил момент смерти, я увидела как легко человек, который три года мучился, очень легко отходил, я подумала: «А может и эти муки смерти стоит выдержать ради того, чтобы Всевышний очистил тебя, посредством мук смерти, чтобы тебе потом было проще».*

Также необходимо выделить и следующие религиозные представления респондентов, которые были использованы ими в качестве основы для позитивного переформулирования: испытание Бога; милость Бога; дар Бога; вера в предопределение. Примером может служить другое высказывание Амины: *«Я росла в таком понимании, что смерть – это то, что даровано Всевышним и уже мы стремимся к жизни последующей».*

Для респондентов религиозная картина мира являлась основой для рефрейминга, тем не менее наряду с этим использовались иные позитивные убеждения, не связанные непосредственно с религиозными представлениями, которые привлекались для переосмысления смерти и связанных с ней явлений.

Так, например, Ибрагим использует привлекательный опыт, связанный со службой в

армии, а также позитивные чувства, связанные с ее завершением и переносит их как метафору для осмысления жизни и смерти: *«Ведь то же самое ахират (Прим. автора: в пер. с арабского – будущая жизнь, потусторонний мир) – это дембель, это свобода, это наконец-то гражданка, понимаете. Там же ты на срочке, понимаешь, а тут за забор ты выходишь, вот то же самое. И ты делаешь все возможное, чтобы приблизить поскорее этот дембель, эту жизнь».*

В другом высказывании, Фатима (женщина пожилого возраста, имеет высшее светское образование) использует убеждение «место, откуда не возвращаются – хорошее место» для переосмысления смерти и посмертного существования. При этом позитивная значимость убеждения связана также с источником данного убеждения – слов родной матери респондентки: *«...и моя мама по этому поводу то же шутила, она говорит: «Ты знаешь, кто уходит в ту жизнь – в потустороннюю, в другую жизнь, да, после смерти – никто оттуда не возвращается, наверно, там хорошо очень в этой жизни».*

Выводы. На основе всего вышеизложенного мы можем сделать следующие выводы в отношении той проблематики, которая рассматривалась в данной публикации:

1. Религиозная картина мира оказывает большое влияние на структуру страхов личности.
2. Все респонденты полностью осознают и принимают свою смертность, а также заявляют об отсутствии у них страха перед смертью.
3. У респондентов существуют страхи, которые опираются на религиозную картину мира и которые не опираются на религиозную картину мира.
4. Влияние религиозной картины мира неоднозначно, помимо позитивного влияния, она может создавать новые специфические страхи.
5. Некоторые категории, связываемые со смертью (компоненты страха смерти) подвергаются позитивному переформулированию, а другие – нет.
6. Рефрейминг может классифицироваться в соответствии с этапностью существования человека, согласно вероубеждению мусульман.
7. Элементы религиозной картины мира, используемые респондентами как ресурсы для совладания со страхом смерти, можно подразделить на представления респондентов о посмертном существовании, иные религиозные представления и представления, непосредственно не связанные с религиозной картиной мира.
8. Позитивное переформулирование смерти и категорий, связываемых с ней, осуществляется

следующими основными способами: через прямое обращение к религиозной картине мира; посредством сравнения обстоятельств жизни в этом мире и ожидаемых феноменов посмертной жизни (сравнительный рефрейминг); через обращение к нерелигиозным категориям.

В качестве вопросов для дальнейших исследований можно поставить такие проблемы, как оценка эффективности различных техник рефрейминга смерти, основанных на религиозной картине мира, а также установление причин и предпосылок выбора мусульманами той или иной техники позитивного переформулирования.

Литература:

1. Гаврилова Т.А., Попова С.А. Успешность и содержание совладания субъекта с аутомортальной тревожностью / Т.А. Гаврилова, С.А. Попова // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. - Т. 11. - № 2. – С. 23-35.
2. Горьковая И.А. Стратегии совладания со страхом смерти в зрелом возрасте / И.А. Горьковая // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2014. - Т. 20. - № 4. – С. 91-94.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни / Т.Л. Крюкова // Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2010. – 296 с.
4. Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. - Т. 10. - № 1. – С. 82-118.
5. Jonathan Jong, Robert Ross, Tristan Philipatal. The religious correlates of death anxiety: a systematic review and meta-analysis. Religion, Brain&Behavior. 2017: 1-17.
6. Ellis, L., &Wahab, E. A. (2013). Religiosity and fear of death: A theory-oriented review of the empirical literature. Review of Religious Research, 55, 149-189.
7. Ellis, L., Wahab, E.A., & Ratnasingan, M. (2013). Religiosity and fear of death: A three-nation comparison. Mental Health, Religion&Culture, 16, 179-199.
8. Страусе А., Корбин Д. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники / А. Страусе, Д. Корбин; пер. с англ. и послесловие Т.С. Васильевой. – М: Эдиториал УРСС. – 2001. – 256 с.
9. Бендлер Р., Гриндер Дж. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий / Р. Бендлер, Дж. Гриндер. – Воронеж: НПО "МОДЭК". – 1995. – 256 с.
10. Сафин Р.Ш. Философские и психологические аспекты отношения к смерти в исламе: осознание неотвратимости и преодоление страха / Р.Ш. Сафин // Minbar. Islamic Studies. – 2019. - № 12(2). – С. 571-584.

Сведения об авторе:

Сафин Ренат Шакирович (г. Казань, Россия), научный сотрудник Центра исламоведческих исследований Академии наук Республики Татарстан, заместитель директора Ресурсного центра по развитию исламского и исламоведческого образования Института международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: 9033077240@mail.ru

Data about the author:

R. Safin (Kazan, Russia), Research Fellow, Center of Islamic Studies, Tatarstan Academy of Sciences; Deputy Director, Resource Centre for the Development of Islamic studies and Islamic education, Institute of International Relations, Kazan Federal University, Kazan, Russian Federation, e-mail: 9033077240@mail.ru

DOI: 10.34772/KPJ.2019.136.5.009

Статья поступила в редакцию 21.10.2019
19.00.01 - Общая психология, психология личности, история психологии

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 314.373

ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ УДОВЛЕТВОРЕНИЯ ПОТРЕБНОСТИ В ПОЗДНЕМ МАТЕРИНСТВЕ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ (ПОСЛЕВОЕННЫЕ ГОДЫ – ДО КОНЦА 1960-Х ГГ.)

Д.А. Бистяйкина, А.С. Табакова, Т.В. Соловьева

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты влияния позднего деторождения в советской России в период послевоенных лет – до конца 1960-х гг. на общий ход развития демографической ситуации в стране. Проведен вторичный анализ эмпирических исследований, посвященных процессам регулирования рождаемости среди женщин фертильного возраста, а также выделены факторы, оказывающие влияние на темпы формирования семьи в советском обществе. Особое внимание уделено различным вариантам демографического поведения, формирующего установки женщин на откладывание деторождения. Выявлены особенности удовлетворения потребности в детях среди населения советского периода, которые указывают на ее сокращение, обусловленное замещением ее чем-то другим: другими видами деятельности, объектами, удовлетворяющими те же потребности столь же эффективно, но с меньшими затратами.

Ключевые слова: потребность, деторождение, позднее материнство, демография, демографическое поведение.

DEMOGRAPHIC CONSEQUENCES OF MEETING NEEDS IN LATE MOTHERHOOD IN SOVIET RUSSIA (LAST YEARS – TILL THE END OF THE 1960s)

D. Bistyaykina, A. Tabakova, T. Solovieva

Abstract. The article discusses the impact of late childbearing in Soviet Russia during the post-war years – until the end of the 1960s on the general course of development of the demographic situation in the country. A secondary analysis of empirical studies on the processes of birth control among women of childbearing age is carried out, and factors that influence the pace of family formation in Soviet society are identified. Particular attention is paid to various options for demographic behavior, which forms the attitude of women to delay procreation. Peculiarities of satisfying the need for children among the population of the Soviet period have been revealed, which indicate its reduction due to its replacement with something else: other types of activities, facilities that satisfy the same needs are just as effective, but at lower cost.

Keywords: need, childbearing, late motherhood, demography, demographic behavior.

Новое демографическое сознание, допускавшее и считавшее нормой внутрисемейное регулирование деторождения, становилось достоянием все большего числа людей, которые искали и находили способы такого регулирования, даже когда условия для этого были недостаточно благоприятными.

В ноябре 1955 г. запрет аборта был отменен, и число абортс сразу же резко выросло. В 1956 г. было зарегистрировано в 2,3 раза больше абортс, чем в 1954 г. В дальнейшем этот рост сильно замедлился, хотя до конца 50-х годов оставался все же значительным. В 1960 г. было произведено в 3,5 раза больше абортс, чем в 1954 г [5, с.117].

Однако этот огромный рост почти не отразился на динамике показателей рождаемости.

В целом, запрет аборта, по-видимому, не смог существенно затормозить переход к новому типу рождаемости. Каждое последующее поколение женщин, вступающих в возраст прокреации, на протяжении рассматриваемого периода, отличалось от предыдущего не просто меньшим числом рожденных детей, но и всем *характером прокреационного поведения, «календарем» рождений*. В частности, от поколения к поколению снижался возраст, в котором женщины заканчивали рождение детей, см. таблицу 1 [7, с.108].

Таблица 1. – Средний возраст женщин при рождении последнего ребенка (по материалам обследования 1960 г.)

Возраст женщин в 1960 г.	Все женщины	в том числе	
		в городах	в сельской местности
50 - 54	34,2	32,7	34,6
<i>Продолжение таблицы 1</i>			
55 - 59	35,7	32,6	36,3
60 - 64	37,4	33,1	38,4
65 - 69	38,4	34,7	39,4
70 - 74	39,1	36,5	39,9

Таким образом, исходя из данных, указанных в таблице 1, следует отметить, что средний возраст матери, при рождении ребенка, снизился с 32,3 лет у женщин, родившихся до 1885 г., до 28,3 года у женщин 1910 - 1914 гг. рождения.

В то же время происходило снижение среднего интервала между вступлением в брак и рождением первого ребенка (протогенетического интервала). Если у женщин, вступивших в брак в 1925 - 1929 гг., он составлял 2,3 года, то у вступивших в брак в 1955 - 1956 гг. он уменьшился до 1,5 года [7, с.147].

Вследствие этого, сокращение числа рождаемых детей сопровождалось определенным управлением сроками их появления на свет.

Полученные в результате проведенного анализа данные могут быть подтверждены тем, что возрастная структура населения СССР, рассчитанная на середину 1941 г., испытала на себе следы двух демографических катастроф. Первая мировая и гражданская войны вызвали значительную диспропорцию численностей полов в возрастах старше 40 лет и провал в поколениях, родившихся в 1916 - 1921 гг. Голод 1933 г., который привел к снижению рождаемости и резкому повышению смертности (особенно детской), также оставил провал в возрастной структуре на возрастах 5 - 9 лет, см. таблицу 2 [1, с.55].

Таблица 2. – Численность населения СССР на середину 1941 г., тыс. человек

Возраст	Оба пола	Мужчины	Женщины	Возраст	Оба пола	Мужчины	Женщины
Всего	196716	94338	102378	Всего	196716	94338	102378
В том числе в возрасте, лет							
0 - 4	26514	13324	13189	35-39	13622	6625	6997
5 - 9	18463	9228	9235	40-44	11043	5085	5959
10 - 14	22325	11102	11222	45-49	8242	3805	4437
15 - 19	20914	10451	10462	50-54	6978	3106	3872
20 - 24	14950	7231	7718	55-59	5850	2482	3368
25 - 29	17436	8342	9094	60-64	4926	1974	2952
30 - 34	16618	8163	8456	65 и старше	8835	3419	5416

Так, исходя из данных, представленных в таблице 2, на начало 1941 г. исследователи (Е.М. Андреев, Л.Е. Дарский, Т.Л. Харькова) приняли численность 195,4 млн. человек (другой вариант – 194,8 млн. человек), а предвоенные расчеты ЦСУ СССР дают 198 млн. человек. Можно полагать, что она завышена по сравнению с фактической в результате не критического восприятия переписи 1939 г. и полноты учета в 1939 - 1940 гг., т.е. в результате повторения ошибки 1927 - 1936 гг. Принятие этой преувеличенной оценки численности населения, на середине 1941 г., вело бы к более высокой оценке потерь во время войны и более низкой оценке в предвоенные годы. В соответствии с данными тенденциями постепенно происходит нарастание проблем в

методике построения измерителей плодовитости в связи с широким распространением внутрисемейного планирования деторождения.

При регулировании как общего числа рождений, так и сроков появления на свет детей, темпы формирования современной малодетной семьи могут быть разными в различных группах населения и поколениях. Формирование семьи может закончиться и в молодом возрасте, чему способствует раннее вступление в брак, но может растягиваться и на более длительный срок. Рождения в существующих семьях могут откладываться при неблагоприятных условиях, а затем наверстываются при их улучшении. Кроме возраста женщины существенное влияние на ее плодовитость в календарном периоде оказывает,

таким образом, предшествующая демографическая история [7, с.11].

Тем самым, следует отметить, что в большинстве случаев, в СССР до появления первого ребенка регулирование деторождения было распространено в меньшем количестве. Имеются некоторые группы населения, в которых практикуется откладывание рождений первого ребенка. Зачастую данная тенденция, в большинстве своем, была актуальна в крупных городах, среди наиболее образованных слоев населения.

Данные некоторых выборочных обследований, проведенных в 1991 г. в Москве и Ленинграде указывают на немалое число аборт и среди первобеременных. Так, И.П. Катковой среди 400 молодых семей, в одном из районов Москвы, было обнаружено, что у 21% женщин первая беременность прерывалась искусственным аборт [6]. По данным Н.И. Туровой, 38% первородящих в 1963 г. в Ленинграде имели в анамнезе искусственные аборты [6]. Но в наших условиях в основной массе населения регулирование чаще начинается с последующих рождений.

Основываясь на западноевропейском опыте мнение немецкого социал-гигиениста К. Мелана, что ограничение деторождения начинается с первого ребенка в наших условиях, как правило, мало оправдывается.

Авторы, занимавшиеся определением длины интервалов между рожденьями, приходят к выводу, что средний интергенетический интервал, при отсутствии или незначительном распространении мер предупреждения деторождения, колеблется в периоде от 24 до 34 месяцев. Если рождение ребенка в ближайшее время нежелательно, одни женщины могут его отложить на более поздний срок, другие же вовсе от него отказаться. Возможно также, что у некоторых женщин, надолго откладывающих рождение, оно в дальнейшем не может произойти из-за снижения с возрастом физиологической плодовитости или вторичного бесплодия в результате абортов.

По статистическим данным, которые были проанализированы ранее о родившихся в 1945 – 1956 гг., наиболее длительным был интервал между первым и вторым рожденьями, по данным обследования 1960 г. у родившихся за период 1920 – 1949 гг. максимальным был интервал между вторым и третьим рожденьями. Произошедший сдвиг свидетельствует об изменении в характере формирования семьи. Если раньше наиболее часто откладывались

рождения третьего ребенка, то в *послевоенном периоде* среди населения, регулирующего деторождение, наибольшим количеством женщин откладывалось уже рождение первого ребенка.

Явление, наблюдавшееся по данным о родившихся за период с 1920 – 1949 гг. по Москве, где наиболее длинным был интервал между первым и вторым рожденьями (4,3 года), распространилось и на широкие массы населения, регулирующего деторождение [7, с.164].

Влияние прочности семьи на характер ее формирования – это важный социальный и демографический вопрос, на который можно в некоторой степени ответить после сравнения показателей формирования семьи (интервалов) у состоящих в непрерывном первом браке с показателями у всех женщин, т.е. включая и тех, у которых брак прерывался.

Необходимо отметить, что число родившихся у женщин, состоявших в непрерывном первом браке до момента обследования, проведенного в 1958 г. Л.В. Чуйко, составляло (в среднем во всем массиве) от 74 до 77% в разных очередностях рождения. У этой группы женщин процесс формирования семьи протекал более интенсивно и более быстрыми темпами.

Особенно сильно сказалось влияние непрерывности брака на появлении второго ребенка. Из 100 всех женщин, имевших первое рождение, второе появлялось у 77, а среди состоявших в непрерывном браке – у 82. Продолжительность интервала между первым и вторым ребенком, в первой группе женщин, составляла 4 года, а во второй – 3,8 года.

В остальных очередностях рождения наблюдалось то же явление, хотя и выраженное в значительно меньшей степени. У женщин, состоявших в непрерывном первом браке, была выше вероятность следующего рождения и меньше интервалы между поколениями, чем у всей массы женщин, включающей и тех, у которых первый брак прервался.

Таким образом, данные, полученные исходя из анализа исследования Л.В. Чуйко, указывают на положительное влияние длительного брака на формирование семьи. Но они не дают окончательного решения вопроса, поскольку в группу, с прерванным браком, входят и вступившие в брак повторно. По расчетам ученого, повторно вступают в брак 48% «разведенных женщин» [4, с. 132].

Несомненно, важным и значимым, в данном контексте, является аспект анализа и рассмотрения демографических последствий в

государстве в связи с удовлетворением потребности в позднем материнстве женщинами фертильного возраста в послевоенные годы. При взаимозависимости процесса позднего материнства от темпов *формирования семьи по социальным группам*, следует отметить следующее: в Советском Союзе, где существовала почти сплошная занятость в общественном труде женщин молодых возрастов, вопрос о влиянии занятости женщины на срок появления первого ребенка не мог быть даже рассмотрен, поскольку группа незанятых практически отсутствовала. Все более снижающийся средний протогенетический интервал у советских женщин заставлял думать, что участие в общественном труде в массе не приводит к существенному откладыванию рождения первого ребенка. Однако между различными группами работающих женщин наблюдались и некоторые различия в общем уровне плодовитости и в темпах формирования семьи, поскольку сохранялись известные различия в условиях труда, уровне образования и других факторах, дифференцирующих образ жизни [3, с.101].

В соответствии с этим суммарная плодовитость у работниц была на 20% выше, чем у служащих. Первый ребенок появляется у служащих незначительно позже, чем у работниц (в среднем позже на 1 месяц после вступления в брак).

В том числе, формирование семьи у колхозниц носит несколько иной характер, чем у работниц и служащих. Доля добрачных рождений и добрачных зачатий у колхозниц ниже. Среди работниц и служащих процент первых рождений до брака (по республикам с низкой рождаемостью) – 2,7%, а у колхозниц – только 1,8%; причем, доля добрачных зачатий у работниц и служащих – 2,8%, у колхозниц – 1,9%. Одновременно с этим появление первого ребенка, после заключения брака, происходит у колхозниц несколько раньше, чем у работниц и служащих. Зачастую, средний протогенетический интервал составлял у работниц 1,58 года, у служащих – 1,68 года, а у колхозниц – 1,53 года.

Важный фактор, оказывающий влияние на темпы формирования семьи – *уровень образованности супругов*, и прежде всего, жены. Более образованные, по-видимому, не только отличаются большей приспособленностью к регулированию деторождения, благодаря лучшей осведомленности о соответствующих мерах предупреждения беременности и большей способности к их применению, но и большей

склонностью к регулированию развития семьи как в отношении ее численности, так и сроков появления детей.

Образование также оказывает определенное влияние, поскольку рождение ребенка нередко откладывается брачными парами, в том числе, до его окончания. По данным обследования рабочих и служащих, проведенного Р.И. Сифман в 1967 г., позднее всего появляется первый ребенок у женщин с высшим образованием. На первый год брака у наиболее образованных женщин приходится 35% всех первенцев, со средним образованием – 38%, с неполным средним – 40% и соответственно больше приходится первенцев у образованных женщин на более поздние сроки брака [7, с.174]. В том числе, по мнению Р.И. Сифман, степень образованности как фактор, определяющий формирование семьи, сказывается гораздо больше на последующих рождениях, чем на первом [7, с.174].

Характер перехода поколений женщин от высокой плодовитости к низкой и ряд его последствий становятся ясней при рассмотрении изменений, происшедших в распределении женщин различных поколений по числу имевшихся у них в течение жизни рождений. Переход от высоких коэффициентов суммарной плодовитости к низким был результатом не увеличения относительного числа женщин, не имевших рождений (инфертильных), а результатом сокращения доли многорожавших [2, с. 33].

Основная тенденция изменения типа «плодовитости советских женщин» заключается не в отказе от детей, а в ограничении небольшим их числом.

Однако, при невысоком уровне инфертильности в различных поколениях женщин (за исключением пострадавших от войны) она была высока, например, среди жительниц крупнейших городов.

Таким образом, в сокращении инфертильности кроется один из резервов повышения рождаемости. *Инфертильность* может быть результатом как демографических, так и других *социальных факторов* (условий брачности, намеренной бездетности), а также *физиологического бесплодия* (и женщины, и мужчины).

Ограничение деторождения первых очередностей приводит к тому, что генеративная деятельность женщины заканчивается в сравнительно молодом возрасте, а омоложение материнства имеет ряд социальных последствий. Выполнение в молодом возрасте материнских

обязанностей, требующих наибольшего труда и внимания от женщины, создает возможность более высокой трудовой активности для женщин среднего возраста.

Рождение детей в раннем возрасте матери сокращает возможность ухода за ними со стороны старшего поколения – бабушек и дедушек, не достигших еще ко времени рождения внуков пенсионного возраста, но приводит к удлинению периода сосуществования поколений. В том числе, сокращение длины женского поколения оказывает влияние на темпы прироста населения.

В современном мире имеется огромное разнообразие демографических явлений и тенденций, которые на первый взгляд вообще не поддаются какому-либо концептуальному объяснению. Не случайно среди части демографов получили распространение «разовые» толкования каждого демографического феномена, его объяснение конкретными условиями данного места и времени.

Разумеется, знание конкретных условий чрезвычайно важно для анализа воспроизводства того или иного населения, понимания его специфических черт. Однако опора только на конкретные условия неизбежно ведет к преувеличению роли местных особенностей и к недооценке общих закономерностей демографического функционирования и развития. Опасность такой недооценки особенно велика в наше время, когда в воспроизводстве населения во всем мире происходят очень глубокие перемены, разнообразие которых в разных частях мира, у разных народов также не удается объяснить одним лишь сходством или различием производственных отношений и общественного строя. Признание решающей роли местных особенностей, традиций в этом случае означало бы прямой отказ от марксистского принципа единства исторического процесса.

Таким образом, демографическое поведение, определяющее реальные демографические

события, оказывается обусловленным, с одной стороны, индивидуальным бытием, с другой – общественным, которое через социальные нормы воздействует на индивидуальное сознание. Стало быть, и изменения в демографическом поведении, а потому и во всем ходе демографических процессов, зависят от изменений индивидуального и общественного бытия. Эта зависимость имеет свои особенности.

Во-первых, во влиянии на демографическое сознание и поведение переплетается множество разнородных, а часто и разнонаправленных экономических и социальных перемен – как тех, которые вытекают из общих закономерностей развития, так и порожденных специфическими, локальными, нередко случайными условиями и обстоятельствами.

Во-вторых, изменения в общественном сознании, непосредственно воздействующие на демографическое поведение, происходят сравнительно медленно и отражаются на характеристиках собственно воспроизводства населения не прямо и не сразу. Усвоение системы ценностей и норм поведения происходит в течение всей жизни поколения, а на демографических процессах (в частности, на числе рожденных детей) сказывается уже в следующем поколении.

В-третьих, как общественное бытие, так и сознание разных социально-демографических групп неодинаково, потому неодинаково и демографическое поведение их представителей. В любой момент времени, в населении, существуют разные поколения и разные социальные группы, поэтому общее движение во многом зависит от структуры населения и ее изменений. Последние иногда мешают видеть отчетливо реальный ход демографических процессов, а иногда создают обманчивое представление об их действительных тенденциях. Все эти особенности дали о себе знать в ходе демографической революции в нашей стране.

Литература:

1. Андреев Е.М. Население Советского Союза: 1922-1991: учебник / Е.М. Андреев, Л.Е. Дарский, Т.Л. Харькова. – М.: Наука, 1993. – 143 с.
2. Бебель А. Женщина и социализм: монография / А. Бебель. – М.: Госполитиздат, 1959. – 596 с.
3. Вишневецкий А.Г. Воспроизводство населения СССР: учебник / А.Г. Вишневецкий, В.А. Белова, Г.А. Бондарская. – М.: Финансы и статистика, 1983. – 303 с.
4. Влияние социально-экономических факторов на демографические процессы: монография; отв. ред. В.С.

Жученко. – Киев: Наук. думка, 1972. – 233 с.

5. Садвокасова Е.А. Социально-гигиенические аспекты регулирования размеров семьи: учебник / Е.А. Садвокасова. – М.: Медицина, 1969. – 191 с.

6. Седьмой ежегодный демографический доклад. Население России 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.demoscope.ru/weekly/ksi/ks_r99/razdel3g3_6.html

7. Сифман Р.И. Динамика рождаемости в СССР: учебник / Р.И. Сифман. – М.: Статистика, 1974. – 183 с.

Сведения об авторах:

Бистяйкина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: dinaraas@mail.ru

Табакова Алёна Сергеевна (г. Саранск, Россия), магистрант 2 года обучения направления подготовки «Социальная работа» ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», e-mail: karaseva.alena@inbox.ru

Соловьёва Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы Мордовского государственного университета имени Н.П. Огарева, e-mail: dinaraas@mail.ru

Data about the authors:

D. Bistyaykina (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor of the Department of Social work of the Mordovian State University, e-mail: dinaraas@mail.ru

A. Tabakova (Saransk, Russia), Undergraduate 2 years of study in the direction of training "Social Work" of the Mordovian State University, email: karaseva.alena@inbox.ru

T. Solovieva (Saransk, Russia), Candidate of Sociological Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of social work of N. p. Ogarev Mordovian state University, e-mail: dinaraas@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2019
22.00.04 - «Социальная структура, социальные институты и процессы»



Информация

УСЛОВИЯ ПОДПИСКИ

НА «КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ»

Журнал выходит 6 раз в год и предназначен для научных и практических работников в области образования, профессорско-преподавательского состава, аспирантов, соискателей, студентов. В отделениях почтовой связи по Каталогу изданий ОАО Агентство «Роспечать» можно оформить подписку по индексу 16885.

SUBSCRIPTION TO KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

The Journal appears six times a year. It is intended for researchers and practitioners in the field of education, for academic staff, postgraduate students, applicants and students. The subscription is available at post office through the publications directory of JSC "Agency "Rospechat". The index is 16885.