

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2018, № 4

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2018, № 4 (129)

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
Academy of Social Education**

HEAD EDITOR:

E. Levina, candidate of pedagogic sciences

Editor, proofreader: **L. Mukhametzyanova**, candidate of pedagogic sciences, associate professor

Technical editor: **G. Gabdullazyanova**

EDITORIAL BOARD:

A. Gryaznov, doctor of psychological sciences (Russia)

A. Gumerov, doctor of economic sciences, professor (Russia)

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

R. Hunagov, doctor of social sciences, full professor (Russia)

S. Khusainova, candidate of psychological sciences (Russia)

M. Kukonata, PhD, Professor (Italy)

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

A. Kusainov, Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, doctor of pedagogic sciences, full professor, (Kazakhstan)

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

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

S. McKinney, PhD, professor (Scotland)

D. Novikov, corresponding member of the Russian Academy of Sciences (RAE), doctor of technical sciences, full professor (Russia)

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

G. Shaikhutdinova, candidate of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

V. Shcherbakov, candidate of pedagogic sciences, associate professor (Russia)

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

J. Xiaoyan, candidate of pedagogic sciences (China)

R. Zinnurova, doctor of social sciences, full professor (Russia)

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 № 77-14181, 20.12.2002.

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.

The journal is placed in the scientific electronic library eLIBRARY.RU.

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

It is also included into the International Subscription Directory of Periodicals "Ulrich's Periodicals Directory".

Address: 420039, Republic of Tatarstan, Kazan, Isaev st., 12, apt. 320. *E-mail:* kpj07@mail.ru

Official site: <http://kp-journal.ru>

When quoting a reference to the journal is obligatory. We bear no responsibility for the accuracy of the information provided by the authors.

Subscription index in the catalogue «Rospechat» is 16885. Issued 6 times a year.

© **Kazan Pedagogical Journal, 2018**

КАЗАНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ISSN 1726-846X

2018, № 4 (129)

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,
Академия социального образования**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Левина Елена Юрьевна, кандидат педагогических наук

Редактор, корректор:

Мухаметзянова Лариса Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент

Технический редактор:

Габдуллазянова Гузель Рашифовна

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

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

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

Гумеров Анвар Вазыхович, д.э.н., профессор (Россия)

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

Зиннурова Рушания Ильшатовна, д.соц.н., профессор (Россия)

Камалеева Алсу Рауфовна, д.п.н., доцент (Россия)

Куконата Морена, PhD, профессор (Италия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович, академик АПН Казахстана, д.п.н., профессор (Казахстан)

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

Маккини Стивен, PhD, профессор (Шотландия)

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

Мухаметзянов Искандар Шамильевич, д.мед.н., профессор (Россия)

Новиков Дмитрий Александрович, член-корр. РАН, д.т.н., профессор (Россия)

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

Хунагов Рашид Думаличевич, д.соц.н., профессор (Россия)

Хусаинова Светлана Владимировна, к.псх.н. (Россия)

Цзянь Сяоянь, к.п.н. (Китай)

Шайхутдинова Галия Айратовна, к.п.н., доцент (Россия)

Щербаков Виктор Степанович, к.п.н., доцент (Россия)

Зарегистрирован в Министерстве по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации РФ. Свидетельство о регистрации ПИ № 77-14181 от 20.12.2002.

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК РФ

Размещается в Научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU

Включён в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Адрес редакции: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12, к. 320. E-mail: kpj07@mail.ru

Официальный сайт: <http://kp-journal.ru>

При цитировании ссылка на журнал обязательна. Редакция не несет ответственность за достоверность информации, приводимой авторами.

Индекс подписки в каталоге «Роспечать» – 16885. Выходит 6 раз в год

© Казанский педагогический журнал, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

Акишина Е.М. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	7
Сергеева М.Г., Соколова Н.Л., Самохин И.С. КОНЦЕПЦИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ: БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ.....	12
Масленникова В.Ш., Боговарова В.А. К ВОПРОСУ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	20
Власова В.Н., Таирова Н.Ю. К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ И КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	25
Альбов А.П., Гузеева С.В. КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА.....	28
Гончарук Н.П., Хромова Е.И. ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	32
Прокофьева Е.Н. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РИСКИ В РАМКАХ КОГНИТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	37

Подготовка педагогов

Хацринова О.Ю., Сайфуллин Р.С. ПОВЫШЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА – ГАРАНТИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....	43
Дмитриев М.Е., Сережкина А.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ.....	48
Андреева Ю.В. СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПТИМИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	53
Алмазова И.Г., Числова С.Н., Корякина Г.А. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВЫПУСКНИКОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В БАКАЛАВРИАТЕ ПО ДВУМ ПРОФИЛЯМ ПОДГОТОВКИ: «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА».....	57
Варющенко В.И., Гайкова О.В. КРИТЕРИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ.....	63

Высшее образование

Хасанова Г.Ф., Зарипов Р.Н. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ.....	68
--	-----------

Мингазова Д.Н. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ИЗМЕРЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	72
Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В МАГИСТЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	76
Сибгатуллина Г.А., Зарипов Р.Н. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ.....	80
Вишнякова И.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПРОФИЛЯ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ОБОРУДОВАНИЯ НЕФТЕГАЗОПЕРЕРАБОТКИ» К ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	86
Старшинова Т.А., Мухаметзянова А.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА: СОЗДАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ.....	90
Коноплин Н.А., Морозов А.В., Попов А.И., Прищеп В.Л., Хусаинов Ш.Г. РОЛЬ ЛАБОРАТОРНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-АГРОИНЖЕНЕРОВ...	95
Заикина Е.Н. СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА.....	100
Закирова Г.Ш., Галеева Л.А. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.....	105
Орехов Я.В., Казакова У.А. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....	109

Профессиональное образование

Мануйлова В.В. НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	114
Сергеева М.Г., Соколова Н.Л., Самохин И.С. ОЦЕНКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ ИМИТАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА.....	118
Булгакова Т.В. СПЕЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДИСЦИПЛИНЫ «АКТЕРСКОЕ МАСТЕРСТВО» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	128

Общее образование

Любягина О.А. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	131
---	------------

Дошкольное образование

Сергеева М.Г., Локтионова Т.Е. КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	135
--	------------

Педагогическая лингвистика

Багинская М.В., Орсоева А.А. ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ.....	143
Крайсман Н.В., Богоудинова Р.З. ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ РОССИИ В МИРОВОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО.....	147
Царева Е.Е., Богоудинова Р.З. СОСТАВ И СТРУКТУРА МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ.....	153
Нуриева Н.С., Борисова Т.Д. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ.....	158

Педагогика здоровьесбережения

Мухаметзянов И.Ш. МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	163
---	------------

ПСИХОЛОГИЯ

Каяшева О.И., Ханова З.Г. РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ).....	171
Кондакова И.В. ОСОБЕННОСТИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ.....	175
Пилишвили Т.С., Данилова А.Л. СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ У ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СВОИМ ТЕЛОМ).....	180
Камнева О.А., Джамелова Г.П., Ковалева И.В., Правдина Ю.В. ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ.....	185

СОЦИОЛОГИЯ

Лесина Е.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА, ПРОЖИВАЮЩЕГО В КРОВНОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ.....	189
Зарипова Э.А. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН).....	194
Соловьева Т.В., Бистяйкина Д.А., Панькова Е.Г. ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ НА СТЕПЕНЬ РЕШЕНИЯ ИХ ПРОБЛЕМ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ.....	198
Федорова В.А., Сафина Г.Р., Алексеев С.А. СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН	203
Информация	206

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

УДК 377

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.М. Акишина¹

¹Статья подготовлена в рамках проекта Государственного задания № 27.8719.2017/БЧ «Развитие художественной одаренности детей и юношества средствами информационных и коммуникационных технологий»

Аннотация. Цель статьи – раскрыть наиболее значимые позиции, определяющие педагогический потенциал освоения современной музыкальной культуры обучающимися в организациях непрерывного образования. Определено, что в процессе приобщения молодежи к новейшим проявлениям музыкального искусства происходит формирование ценностных ориентаций; складывается способность осмысленного, личностного отношения к реалиям современного этапа развития культуры. Дан анализ учебных программ; представлены направления, методики, дидактические конструкции, позволяющие преодолевать имеющиеся проблемы.

Ключевые слова: музыкальная культура, непрерывное образование, художественный язык, ценностные ориентации, системный подход, музыкальный континуум.

METHODOLOGICAL RESOURCE OF FORMATION MODERN MUSICAL CULTURE AT STUDENTS IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION

E. Akishina

Abstract. The purpose of the article is to reveal the most significant positions that determine the pedagogical potential of mastering modern musical culture by students in organizations of continuing education. It is determined that in the process of familiarizing young people with the newest manifestations of musical art, value orientations are formed, the ability of a meaningful, personal attitude to the realities of the contemporary stage of cultural development is developing. The analysis of educational programs is given, directions, methods, didactic constructions are presented, allowing to overcome existing problems.

Keywords: musical culture, continuous education, artistic language, value orientations, system approach, musical continuum.

Обращение к проблематике освоения современной музыкальной культуры обучающимися на разных ступенях образования определяется следующими факторами:

1. В настоящее время происходит последовательная реализация ряда государственных стратегий и концепций, направленных на развитие области образования и воспитания на всех возрастных уровнях. Это, в первую очередь, Концепция развития образования РФ до 2020 г., Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» и др. В данных документах сформулированы наиболее общие принципы развития образования,

в пространстве которого большое значение придается развитию системы непрерывного образования. При этом фундаментальные научные исследования должны стать важнейшим ресурсом и инструментом освоения студентами компетенций поиска, анализа, освоения и обновления информации» [5;9;10].

2. Идея непрерывного образования, реализующего цель постоянного обновления, приспособления к меняющимся условиям в области музыкального образования, изначально свойственна этой сфере профессиональной творческой деятельности человека, эффективно существующей только в условиях постоянного труда и непрерывной учебы.

3. Музыкальная культура является важнейшей составляющей культуры человечества в целом на всех этапах его развития и представляет собой целостный феномен, «сложную иерархичную систему отношений», в нее входят «знаки, тексты, условия коммуникации, философско-эстетические и этические нормы, определяющие ценность музыки, все виды музыкальной деятельности, её субъекты и объекты (слушатели, исполнители, композиторы, произведения), а также учреждения и социальные институты, обеспечивающие и обслуживающие функционирование музыкальной культуры» [12, с.14].

Казалось бы, приобщение обучающихся к музыкальной культуре той эпохи, в которой они живут, является естественной задачей образования. Между тем, существует ряд значительных преград, которые мешают поступательному движению в этом процессе.

Прежде всего, это усложненная форма музыкальных произведений [1]. Незрелое воображение, неготовность к интеллектуальной работе, требующейся во время восприятия сложного языка современной академической музыки, мешают связать звуки в целостное гармоническое единство, понять замысел композитора, его стремление раскрыть проблемы современного мира. Многослойные звуковые миры, глубоко интерпретирующие самые значимые вопросы современной реальности, таким образом, остаются закрытыми для осознания широкой аудиторией, привыкшей к незатейливым мелодиям и простеньким ритмам.

Затем – широчайший спектр направлений современной музыкальной культуры, которая включает в себя: музыкальное образование; сеть концертных и театральных учреждений, в которых исполнители демонстрируют свою интерпретацию творчества композиторов; музыкальные сообщества; музыкальные студии, кружки; домашнее музицирование.

В связи с этим возникает вопрос: какое именно направление следует включать в практику образования?

Кроме того, музыкальная культура стремительно меняется, отражая бурные перемены и повороты общества в его многообразных аспектах. Можно также выделить такую тенденцию, как «многоязычие музыкальной культуры» начала XXI века, и имманентную ей проблему оппозиции и взаимодействия массовой и элитарной музыкальных культур [3]. Что имеется в виду в данном случае? Еще в 1990-е гг. была выделена такая черта времени, как агрессивная экспансия

низкопробной массовой культуры. Массовая культура – обратная сторона общества потребления, коммерциализации всех сфер музыки. Безусловно, в этих условиях особенно сложно складывается судьба академической музыки. Оппозиция массовой и элитарной музыки становится определяющей в формировании мировоззрения, норм и правил творчества, оценочных критериев музыкального искусства в начале XXI века [2]. Возможно, будет справедливым говорить о том, что сейчас происходит формирование нового типа массовой музыкальной культуры, которая отмечается такими чертами, как: зрелищность, активное использование медиа-средств, коммерциализация, массовое тиражирование.

Основную нишу в системе музыкальной культуры на рубеже XX – XXI веков занимает сфера развлекательной поп-музыки, основанной на телесности, архаизации мышления, усилении ритмического и зрелищного начал в соединении с современными техническими средствами и технологиями арт-менеджмента в шоу-бизнесе. В частности, можно выделить следующие направления: создание «хита», «раскрутка» исполнителей, рейтинги успеха и т.д. Все это не свойственно сфере академической музыки, которая оказывается на периферии музыкальной культуры.

Изучение состояния музыкальных вкусов молодежи доказывает, что в настоящее время значительно снижается интерес к сфере классической музыки. Социологи также выделяют односторонность музыкальных предпочтений молодежи, так называемый «коэффициент однообразия», высокая доля потребления музыкальных образцов, рассчитанных на невзыскательный вкус за счет легкости восприятия [7]. Необходимо отметить также, что структура музыкальных предпочтений современной молодежи, ориентация на низкопробные музыкальные образцы отражают достаточно глубокий кризис в области культурной политики государства.

Каким образом можно преодолеть все усиливающийся кризис в становлении музыкальной культуры?

Размышления в этом направлении связаны с вопросами разработки просветительских программ в сфере молодежной политики, образования и культуры. Кроме того, очевидна также необходимость совершенствования системы музыкального образования и вовлечения молодежи в более глубокое осмысление музыки, ознакомления с современными течениями не только массовой поп-музыки, но и с

академической музыкой композиторов, работающих в начале XXI века над созданием произведений, говорящих с аудиторией о глобальных проблемах нравственно-философского характера.

Современная академическая музыка звучит на выступлениях отдельных музыкантов, концертах ансамбля «Студия новой музыки», Московского ансамбля современной музыки (МАСМ), петербургского eNsemble и NoName из Нижнего Новгорода. Опрос слушателей, проведенный автором статьи после нескольких концертов МАСМа) показал, что современная музыка способна привлекать не только хорошо подготовленную аудиторию с определенным бэкграундом, но и зрителей из разных слоев населения, которые хотят повысить свои знания в области современной музыки.

Музыкальные произведения конца XX – начала XXI веков актуализируют наиболее значимые ценности данной исторической эпохи, позволяют более глубоко проникнуть в их сущность. Но очевидно, что даже самые большие достоинства музыкальных произведений останутся невостребованными, если члены общества не включаются в их самостоятельное осмысление и восприятие как лично значимых. Отсюда возникает проблема функционирования современной отечественной музыкальной культуры и ее восприятия.

Таким образом, возникает замкнутый круг: игнорирование современной музыкальной культуры ведет к сокращению аудитории, в которой звучат произведения, созданные композиторами этой эпохи; отечественная музыкальная культура распадается на две, иногда практически не взаимодействующие части – академическую музыку со сложным художественным языком, требующим хорошей подготовки для восприятия, и коммерциализированную музыку, зачастую низкого качества, но имеющую в силу легкости восприятия самую широкую аудиторию.

Очевидно, что в музыкальной культуре конца XX – начала XXI веков происходит смена типов музыкального мышления с классического на рационально-прагматический.

Складывается также и оппозиция: «потребитель массовой культуры» – «элитарный слушатель» (меломан). Большую роль в формировании слушательской культуры играют технические способы передачи и сохранения музыкальной информации, изменяется соотношение между индивидуальными и коллективными формами слушательской деятельности. Происходит смена акустических

условий восприятия музыки, что влияет на само восприятие и понимание музыкального произведения; а звуковая среда нередко складывается в сознании слушателя как стихийная [6], в которой сориентироваться неподготовленному слушателю сложно. Это вызывает необходимость преодоления барьеров, возникающих в процессе восприятия незнакомой музыки. Существенную роль в формировании аудитории в современную эпоху имеет укрепление качества принятия и готовности к диалогу культур [13].

Воспитание этих качеств становится важной задачей профессионального и общегуманитарного музыкального образования, система которого переживает в наше время заметный кризис, столкнувшись с целым комплексом проблем административного, финансового и структурно-организационного плана. Это выдвигает требование модернизации сферы профессионального и общего музыкального образования, расширения спектра изучаемых систем музыкальной культуры, что требует и разработки новых учебных материалов и пособий, вдумчивого подключения информационных ресурсов медиакультуры.

При этом анализ существующих учебных программ непрерывного музыкального образования в контексте проблемы статьи показал, что современный репертуар – произведения, созданные композиторами конца XX – начала XXI веков, достаточно редко привлекаются к работе с учениками. Опрос педагогов показывает, что, по их мнению, для качественной подготовки обучающихся разного первоначального уровня проявления музыкальных способностей наиболее эффективной является традиционная система подготовки, основанная на классическом репертуаре. Освоение произведений современных композиторов теоретически может включаться в процесс обучения, но на практике на это направление работы у педагогов, как правило, не хватает времени.

В этом контексте следует выделить Программу Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Казани «Детская музыкальная школа № 11», которая была составлена преподавателем фортепиано О.А. Лещевой.

Данная программа опирается, в основном, на общеразвивающее направление музыкального образования детей и разработана на основе программы по фортепиано, утверждённой Министерством культуры СССР для детских

музыкальных школ (Москва, 1973 г.), и программы «Фортепиано», разработанной коллективом преподавателей детских музыкальных школ города Казани (2003 г.).

Таким образом, в рассматриваемом документе сочетаются опора на традиционные принципы отечественного музыкального образования и новейшие разработки XXI века, что в целом отвечает современным требованиям музыкально-эстетического развития обучающихся. В программе представлен разнообразный фортепианный репертуар. В списке предлагаемого для изучения репертуара 98 пьес, среди которых 27 пьес созданы современными композиторами.

Обращает на себя внимание тот факт, что среди авторов этих пьес – значительное количество современных татарских композиторов, таких, как Р. Еникеев, Н. Жиганов, Л. Хайрутдинова, Ш. Шарифуллин, И. Якубов, М. Яруллин, Р. Яхин, и др. Можно отметить, что региональный компонент может играть существенную роль в активности изучения современной музыки обучающимися детских музыкальных школ [8].

В многолетнем исследовании были разработаны модели освоения музыкальной культуры современности, методики, технологии, дидактические конструкции, обеспечивающие эффективную реализацию этих моделей. Например, дидактическая конструкция включения современного музыкального материала в процесс обучения в непрерывном музыкальном образовании (на примере творчества выдающегося отечественного композитора С.А. Губайдулиной). Осмысление музыкальной культуры конца XX века на основе изучения творчества С.А. Губайдулиной, являющегося одним из признанных достижений современного музыкального искусства, позволяет представить обучающимся, как можно органично соединять в музыке духовные искания с новаторскими формами и средствами выражения. В своих произведениях композитор неоднократно смогла создать единство «просветляемого и просветляющего» [11], что является высшей целью искусства.

В процессе изучения творчества Губайдулиной важно акцентировать внимание на способность композитора проникать во внутренний мир человека. Не случайно исследователи, анализируя произведения Губайдулиной, говорят о несуетной значимости, тонкости и очаровании, которые возникают в стремлении композитора выразить жизнь духа в пространстве и времени [14-16]. Таким образом,

вводя обучающихся в музыкальный континуум, на занятиях можно опираться именно на творчество Губайдулиной.

Такие конструкции позволяют изучать произведения современных отечественных композиторов на уроках по разным учебным дисциплинам, расширяя учебный процесс музыкальным материалом, а также привлекать возможности других видов искусства, формировать культурную музыкальную среду, отличающуюся духовной наполненностью, что определяет ее воспитательное, возвышающее человека воздействие, поднимающее его над обыденностью. Методологически система освоения музыкальной культуры может быть образно представлена в виде призмы, сквозь которую обучающиеся рассматривают сложный яркий период этой части музыкального континуума. Осмысляя новаторство композиторов и их стратегии музыкальной выразительности, обучающиеся получают возможность погружения в эмоционально-образный мир, в структуру музыкально-звукового пространства, которое создают композиторы.

Все это направляет педагогов на творческое отношение к разработке занятий, осознание ценности изучаемого материала и важности стиля его подачи, которые должны поддерживать в обучающихся мотивацию к самостоятельной исследовательской деятельности, к вдумчивому и ответственному отношению к культуре, к стремлению самим стать ее создателями. Постигание основ творчества оказывается в данной системе неразрывно связанным с осознанием смыслов музыкального искусства, его включения в развитие общей культуры педагога.

Такое целостное освоение музыкальной культуры помогает обучающимся в формировании картины мира, в которой единым оказывается весь звучащий и не звучащий окружающий мир природы и культуры во всем его многообразии, воспринимаемый сознанием. Это становится базисом для музыкального ценностного взаимодействия растущего человека с миром, включения себя в этот процесс как создателя и творца, любящего этот мир, тонко его чувствующего и бережно сохраняющего.

В целом, заключая размышления о педагогическом потенциале освоения отечественной музыкальной культуры конца XX – начала XXI веков, следует выделить следующие главные положения:

- восприятие музыкальных произведений, равно как их создание и исполнение, является неотъемлемой частью непрерывного образования и требует вдумчивого психолого-педагогического

сопровождения, отбора произведений, приобщения обучающихся к основам художественного языка современной музыки, иначе говоря, освоения самого широкого спектра направлений отечественной музыкальной культуры;

- важным акцентом в этом процессе является формирование резистентности эстетического вкуса, готовности к преодолению влияния низкопробной массовой (эстрадно-развлекательной) музыки, которая построена на коммерциализации и снижении духовной составляющей искусства;

- обеднение содержания образовательного процесса за счет игнорирования острых проблемных вопросов становления отечественной музыкальной культуры в современную эпоху ведет к потере связи с реальностью, исключению образования из современного контекста активно развивающейся медиаккультуры [4].

Педагогический потенциал освоения музыкальной культуры конца XX – начала XXI веков обусловлен тем, что в данном процессе обеспечиваются соразмерное сочетание преемственности традиций и инноваций; целостное понимание совокупности социально-культурных процессов и закономерностей движения музыкальной культуры, особенностей творчества композиторов и изменений в восприятии их произведений; создание условий, направляющих всех субъектов образовательного процесса на:

- саморазвитие;

- обретение рефлексивной позиции, позволяющей более тонко и вдумчиво оценивать музыкальное произведение, осмысливать его влияние как на индивидуума, так и на эпоху;

- включенность в процесс «духовного возвышения», который является ядром непрерывного художественного образования.

Литература:

1. Адорно Т. Философия новой музыки / Т. Адорно. – М.: Логос, 2001. – 352 с.
2. Асафьев Б.В. О музыке XX века / Б.В. Асафьев; ред. и автор предисл. А. Н. Дмитриев. – Л.: Музыка, 1982. – 200 с.
3. Белл Д. Эпоха разобщенности / Д. Белл, В. Иноземцев. – М.: Центр исследований постиндустриального общества, 2007. – 304 с.
4. Высоцкая М.С. Музыка XX века: от авангарда к постмодерну / М.С. Высоцкая, Г.В. Григорьева. – 2-е изд. – М.: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2014. – 440 с.
5. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.meta-music.ru/page/gosudarstvennye-standarty>
6. Кабкова Е.П. Обновление содержания основного общего образования: Музыка / Е.П. Кабкова / ФГОС: обновление содержания образования. – М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2017. – 112 с.
7. Калугина А.А. Ценностные ориентации современной молодежи в зарубежном и Российском искусстве [Электронный ресурс] // Искусство. Его виды. 2007. – Режим доступа: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=476016>
8. Кобозева И.С. Региональное непрерывное музыкальное образование как национально-культурное

явление: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И.С. Кобозева. – Саранск, 2006. – 391 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/158770.html>

9. Концепция развития дополнительного образования детей // Образовательная политика. – 2014. – № 2. – С. 9.

10. Концепция развития образования РФ до 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/Борис/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/AAT45U3U/konc_razv_obr_RF_do_2020.pdf

11. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. – 2-е изд. – М.: Музыка, 2010. – 254 с.

12. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / А.Н. Сохор. – Л.: Советский композитор, 1980. – Т. 1. – 296 с.

13. Стукалова О.В. Современное художественное образование в контексте постмодернистского дискурса // Педагогика искусства. – 2007. – № 2-3. – Режим доступа: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2007/stukalova_12-07-2007.htm

14. Холопова В.Н. София Губайдулина. Путеводитель по произведениям / В.Н. Холопова. – М.: Композитор, 2001. – 56 с.

15. Ценова В.С. Числовые тайны музыки Софии Губайдулиной / В.С. Ценова. – М.: Берлин, 2000.

16. Kurtz M. Sofia Gubaidulina / M.Kurtz. – Stuttgart, 2001. – 240 p.

Сведения об авторе:

Акишина Екатерина Михайловна (г. Москва, Россия), кандидат искусствоведения, директор Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: ihorao@mail.ru

Data about the author:

E. Akishina (Moscow, Russia), candidate of art, Director Federal State Budget Scientific Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", e-mail: ihorao@mail.ru

УДК 373

КОНЦЕПЦИЯ СТИМУЛИРОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ ЭКОНОМИКИ: БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ

М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, И.С. Самохин

Аннотация. В статье излагается и обосновывается авторская Концепция стимулирования непрерывного образования в области экономики, в основе которой лежит философия непрерывного экономического образования, подчеркивающая важность диссеминации экономических знаний в современной России. Отмечается, что создание концепции подобного рода представляется разумным и даже необходимым в связи с более серьезными формальными требованиями, возрастающей конкуренцией в сфере предоставления образовательных услуг, потребностью в социальном взаимодействии, особенностями административных мер, принимаемых на региональном уровне. При определении базовых принципов авторской Концепции выявлены ключевые факторы, благоприятствующие продуктивному экономическому образованию, и его главные уровни (базовый, профессиональный, вспомогательный); рассмотрены понятия «компетентность» и «профессиональные компетенции», а также особенности Федеральных государственных образовательных стандартов 1-го, 2-го и 3-го поколений. Авторы приходят к выводу, что их концепция должна интегрироваться в практику через алгоритм, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие трех процессов: экономического обучения, экономического воспитания и включения личности в реальную экономическую деятельность.

Ключевые слова: непрерывное экономическое образование, экономическое обучение, экономическое воспитание, принципы, ФГОС.

CONCEPT OF STIMULATING CONTINUING EDUCATION IN THE FIELD OF ECONOMICS: BASIC PRINCIPLES

M. Sergeeva, N. Sokolova, I. Samokhin

Abstract. The article presents and justifies the authors' Concept of stimulating lifelong education in the field of economics, which is based on the philosophy of continuing economic education, emphasizing the importance of disseminating economic knowledge in modern Russia. It is noted that the creation of such concept seems reasonable and even necessary in connection with more serious formal requirements, increasing competition in providing educational services, the need for social interaction, and the specifics of administrative measures taken at the regional level. In determining the basic principles of the authors' Concept, key factors favoring productive economic education and its main levels (basic, professional, auxiliary) are identified; the concepts of "competence" and "professional competence", as well as peculiarities of the federal state educational standards of the 1st, 2nd and 3rd generations. The authors conclude that their conception should be integrated into practice through an algorithm presupposing the interrelationship and interaction of three processes: economic training, economic nurturing and inclusion of the individual in real economic activity.

Keywords: continuing economic education, economic training, economic nurturing, principles, Federal State Educational Standard.

Термины «концепция» и «концепт» произошли от латинского существительного «conception», имеющего два основных значения: 1) система; 2) понимание. В настоящее время концепцию трактуют как основной замысел, ключевую идею, детерминирующую траекторию дальнейшей деятельности, или как систему воззрений на явления действительности на разных уровнях: природном, социальном, метафизическом. Концепция представляет собой определенный подход к восприятию того или иного феномена; его главную интерпретацию, совокупность взаимосвязанных взглядов на рассматриваемую проблему и способов решения поставленных задач [2, с.10].

В основе предлагаемой нами *Концепции*

стимулирования непрерывного образования в области экономики (далее – Концепция) лежит философия непрерывного экономического образования (далее – ЭО), подчеркивающая важность диссеминации экономических знаний в современной России. Создание концепции подобного рода представляется разумным и даже необходимым в связи с более серьезными формальными требованиями, возрастающей конкуренцией в сфере предоставления образовательных услуг, потребностью в социальном взаимодействии, особенностями административных мер, принимаемых на региональном уровне.

В отечественном образовании инициированы комплексные изменения, нацеленные на то,

чтобы привести его в соответствие с интересами общества и спецификой новой экономики. При этом ключевыми направлениями в данной области выступает согласование сущности и компонентной структуры подготовки профессиональных экономистов с запросами рыночной реальности.

В трудах Т.Ю. Ломакиной [7] и А.М. Новикова [10] подчеркивается, что в наши дни идею непрерывного ЭО следует позиционировать как средство экономической политики, ориентированной на повышение эффективности, более высокий уровень занятости, интенсификацию трудовой мобильности работников в контексте использования современных технологий. Авторы предлагают опираться на такие общепедагогические факторы, как многоуровневый характер образования, его преемственность, разнообразие, взаимопроникновение образовательных структур и удобство форм организации учебно-воспитательного процесса, понятия базового и дополнительного образования.

Первый принцип Концепции заключается в том, что философия непрерывного образования в контексте социальных трансформаций и развития научно-технической сферы предполагает обязательное приобретение и обогащение знаний экономического характера, придающих человеку уверенность при столкновении с суровой рыночной реальностью и благоприятствующих его прогрессу как участника деятельности в течение многих лет.

Когда в нашей стране сменился общественный строй, возникла выраженная потребность в обучении специалистов, эффективно функционирующих в новом социально-экономическом контексте, демонстрирующих оперативную и правильную реакцию на изменчивую действительность.

Второй принцип состоит в том, что непрерывное ЭО входит в структуру непрерывного профессионального образования, направленного на подготовку высококвалифицированного специалиста, пользующегося спросом в условиях рыночной экономики, и подразумевает развитие у него в ходе учебно-воспитательного процесса экономических навыков и умений в рамках разных специальностей, соответствующих основному профилю. При этом образовательной целью выступает оформление у студентов экономических компетенций, а экономическое воспитание реализуется для возникновения соответствующего образа мысли, формирования деловых свойств личности; получения и

осмысления важной информации в области экономики и смежных сферах.

В научной литературе сущность экономического обучения интерпретируется по-разному. С точки зрения И.П. Пидкасистого, обучение есть продуманное, целенаправленное и контролируемое взаимодействие педагогов и учащихся, ориентированное на получение ЗУН (знаний, умений, навыков), выработка у школьников и студентов определенного мировосприятия, раскрытие их интеллектуальных и иных способностей, совершенствование навыков саморазвития согласно выбранным целям [11, с.26]. Все перечисленное можно без всяких оговорок применить и к экономическому обучению.

В целом, образование представляет собой совокупность структурированных ЗУН и мыслительных алгоритмов, освоенных учащимся [11, с.27]. Таким образом, под ЭО следует понимать комплекс перечисленных элементов в экономическом контексте.

По П.А. Шемякину и В.К. Розову, ЭО является «качественной характеристикой» ЗУН учащихся [13]. По мнению Л. Любимова, оно представляет собой одно из ключевых условий выстраивания поведения индивида, осознания и принятия им закрепленных в данном обществе норм и правил, впитывания определенных нравственных ценностей. Подобное знание, в отличие от информации, получаемой из некоторых других областей, нужно каждому из нас едва ли не каждый день; если же человек не обладает этим знанием и не стремится к нему, то очень скоро он становится уязвимым, утрачивает существенную часть своих адаптационных ресурсов [8].

В настоящее время экономическое обучение направлено на овладение определенным количеством экономической информации, отражающей реалии сегодняшнего дня; усвоение навыков, позволяющих стабильно выполнять конкретные социальные функции в динамично трансформирующейся экономической среде; создание условий для более серьезного отношения к экономике как науке и важнейшей сфере общественной жизни; интенсификацию способности к восприятию действительности в особом, рациональном ключе и воспитание навыков разумного экономического поведения; способствование непрерывному профессиональному обучению и продуктивной реализации своих возможностей на практике [4].

В ходе исследования мы определили *причины и условия* возрастающего интереса российской педагогики к вопросам ЭО: выраженная

потребность в переходе отечественной экономики на качественно новый уровень; необходимость формирования связей экономического характера и работы с субъектами экономических изменений. Проанализировав ключевые стадии развития экономического мышления в России, описанные А.С. Булатовым [1], мы определили главные факторы, благоприятствующие продуктивному ЭО:

- многоукладность национальной экономики, связанная с постоянным увеличением территории нашей страны на протяжении многих веков, которое привело к возникновению самой крупной евразийской державы;

- наличие экономических школ, базирующихся на специфических отношениях между социумом и государством, имеющих кардинальные расхождения с западным подходом;

- ориентация на концепцию единства учебного и воспитательного аспектов, способствующую подготовке высококвалифицированных специалистов в соответствующей области. Следует подчеркнуть, что базой экономического роста и конкурентных преимуществ выступают не техника и природные ресурсы, а «человеческий капитал»: одаренность русских людей, их одухотворенность и вера в себя;

- влияние богатейшей народной культуры на иерархию ценностей и установок (групповых и индивидуальных), выбор подхода к экономической жизни своей страны;

- экономическая реальность российского социума, в том числе взаимодействие всех его представителей в рамках производственного и распределительного процессов, а также при использовании получаемой продукции;

- последовательная эволюция экономических взглядов, благоприятствовавшая зарождению новой области экономического знания – «Экономикс», радикально расходящегося с экономическими принципами социалистического общества. По Марксу и Ленину, у рыночных отношений нет никаких перспектив; по «Экономикс» же лишь такая форма ведения хозяйства является по-настоящему эффективной.

На эволюцию непрерывного ЭО оказывают влияние два базовых фактора: *социально-экономическая ситуация* (быстрая деактуализация знаний профессионального характера; уменьшение числа профессий, связанных с видами деятельности, которые не требуют от работника высокой квалификации; системные трансформации в области занятости; увеличение или уменьшение спроса на те или

иные товары и услуги со стороны личности или государства; лимитированность эмоциональных, волевых, хронологических и прочих ресурсов) и *социально-педагогический контекст* (нацеленность на совершенствование и самосовершенствование на протяжении всей жизни; проектирование непрерывного ЭО на прочной научной основе; многоэтапность ЭО и разнообразие учебных программ; подготовленность индивида к социальному развитию; наличие различных (в плане объема и содержания) вариантов обучения специалистов; адаптивный потенциал образования) [5].

В широком смысле воспитание представляет собой специально выстроенное, ориентированное и контролируемое воздействие на личность (родителей – на своих детей, учителя – на учеников и т.д.), направленное на возвращение в ней определенных свойств, реализуемое в учебных заведениях и пронизывающее весь образовательный процесс [11].

Одним из компонентов комплексного воспитательного процесса выступает экономическое воспитание – осмысленные отношения между субъектом и объектом воспитания, нацеленные на обогащение личности воспитуемого теми ЗУН, склонностями, потребностями и образом мысли, которые соответствуют его природным задаткам, а также правилам эффективного хозяйствования [3, с.32].

В.С. Селиванов трактует экономическое воспитание как ознакомление студентов или школьников с содержанием и спецификой экономических отношений, форм собственности, финансовых расчетов [15, с.24]. С точки зрения Б.Т. Лихачева, экономическое воспитание представляет собой структурированную педагогическую деятельность, комплекс заранее спланированных действий, нацеленных на развитие у обучаемых экономического мышления [6, с.284]. В.К. Розов и П.А. Шемякин видят в экономическом воспитании создание благоприятных условий для деятельности экономического характера, осмысленный вклад в экономику общества [13, с.15].

При этом нужно иметь в виду, что многие исследователи не проводят отчетливой демаркационной линии между терминами «экономическое образование», «экономическое обучение» и «экономическое воспитание». Провести эту линию достаточно сложно, поскольку данные процессы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными. Например, И.А. Сасова говорит о «социально-экономическом воспитании и образовании», подразумевающим интеграцию школьников и

студентов в современный социально-экономический контекст, стимулирование их к учету не только своих собственных, но и общественных потребностей, повышение производственно-распределительной результативности и спроса на предоставляемые товары и услуги. Кроме того, упомянутое понятие включает в себя формирование стиля мышления и поведения, согласующихся с фундаментальными экономическими и нравственными принципами, на которых стоит современная цивилизация [14, с.165].

Экономическое воспитание в качестве *процесса* представляет собой осмысленное педагогическое влияние педагогов, родителей или социальных лиц групп на развитие определенных личностных свойств, имеющих большое профессиональное значение.

Экономическое воспитание в качестве *результата* представляет собой комплексное единство, которое включает в себя принципы, убеждения, традиции и умения, базирующиеся на культурном ресурсе индивида и усвоенной им экономической информации. Экономическое воспитание репрезентируется в различных человеческих качествах (проявляющихся на внутреннем и внешнем уровнях), выступающих обязательными условиями для эффективного бытия и эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизни.

Позиционируя *непрерывное ЭО* как неотъемлемую составляющую непрерывного профессионального образования, авторы статьи приходят к выводу, что в контексте рыночной экономики оно направлено на подготовку эффективного, способного к постоянной конкуренции дипломированного специалиста, который владеет основными компетенциями, развивающимися в ходе экономического обучения и воспитания. Они включают в себя постижение комплекса фундаментальных экономических законов и понятий; развитие компетенций экономического характера и их осуществление на практике; совершенствование деловых свойств экономически ориентированной личности; получение и усвоение необходимой информации в области экономики и смежных сферах.

Таким образом, *третий принцип* разработанной нами концепции заключается в том, что экономические компетенции входят в основу обучения любого современного профессионала, что связано со следующими факторами: эволюцией рынка труда, представленного как безусловными лидерами, так и средними и малыми компаниями, общее

количество и доля которых будет неуклонно возрастать; повышением цен, реформами в экономике (пенсионной, жилищно-коммунальной и прочими), а также оплачиваемыми услугами образовательного и медицинского характера.

Предлагаемая нами Концепция стимулирования непрерывного образования в области экономики состоит из трех структурных элементов: *методологического* (содержание экономического обучения и воспитания, специфика экономической компетентности), *динамического* (практико-ориентированная модель выстраивания экономических компетенций работника) и *оценочного* (мониторинг процесса и результата компетентностной эволюции специалиста).

В рамках *методологической составляющей* мы рассмотрели понятия «компетентность» и «профессиональные компетенции», а также проанализировали содержание ФГОС 1-го, 2-го и 3-го поколений. На базе изученной научной литературы мы сформулировали следующую дефиницию компетентности: *совокупность личностно-профессиональных свойств индивида, получившего общее, высшее или дополнительное образование, которая выражается в желании и способности использовать полученные знания в собственной трудовой деятельности (принимая во внимание ее общественную ценность и потенциальные риски) и создает условия для продуктивного контакта с окружающим миром посредством определенных компетенций*. В свою очередь, компетенции мы рассматриваем как дополняемый комплекс знаний, навыков и умений, получаемых в ходе учебно-воспитательного процесса и совершенствуемых в рамках прикладной деятельности.

Использование словосочетания «профессиональная компетентность» представляется нам разумным в связи с его широкой семантикой и многоаспектностью обозначаемого явления, имеющего отношение к базовым социально-экономическим категориям: «квалификация», «профессионализм», «профессиональные способности» и т.д. В данной статье под *профессиональной компетентностью* мы будем понимать комплексное явление личностного характера, интегрирующее следующие компоненты: восприятие общественной действительности сквозь призму сложившихся норм и ценностей; конкретные знания и индивидуальные характеристики, императивно мотивирующие работника к выполнению выбранной деятельности; умение определиться с долгосрочной стратегией и зоной ближайшего профессионального саморазвития;

способность реализовывать освоенные технологии в ключевых областях человеческой деятельности.

Проанализировав государственные образовательные стандарты 1-го, 2-го и 3-го поколений, мы выявили их основные особенности:

- для ФГОС первого поколения: минимальный содержательный объем базовых образовательных программ; предельно возможная учебная нагрузка студентов; требования, предъявляемые к качеству подготовки обучаемых;

- для ФГОС второго поколения: учет федеральных тарифно-квалификационных норм при установлении образовательных нормативов, связанных с содержательным и результативным аспектами; приведение данных нормативов в соответствие с требованиями исполнительных органов государственного уровня; одновременное составление стандартов для всех ступеней образовательной вертикали; работа над стандартами, связанными с приоритетными векторами обучения специалистов в сфере техники и технологии;

- для ФГОС третьего поколения: лимитированная регламентация; автономность разработанных образовательных программ; их модульная структура; интерпретация компетентности в качестве результата образования; учет конъюнктуры рынка труда.

Во ФГОС 3-го поколения приведено ясное, непротиворечивое толкование понятия «компетенция»: «способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [9]. Содержание данного понятия в контексте профессионального образования выражается в получении студентом фиксированного объема фундаментальных знаний в рамках выбранной специальности; освоении комплекса методик, позволяющих применять эту информацию на практике; накоплении некоторого опыта их использования (в рамках лабораторных и проверочных работ, дополнительных учебных мероприятий и т.д.). При этом все перечисленные показатели необходимо оценивать по единым критериям. Универсальные компетенции нужны любому человеку с высшим образованием вне зависимости от полученной специальности, в то время как профессиональные компетенции связаны с достижением успеха в определенных сферах деятельности.

Проведенное нами исследование продемонстрировало, что осуществление ГОС 3-го поколения принимает во внимание

компетентный подход и опирается на следующие факторы:

- трансформации, затрагивающие рынок труда (приоритетный учет инновационных навыков, умений и нововведений, касающихся организации трудовой активности; значительное снижение спроса на малоквалифицированный труд; популяризация автоматизированных систем контроля над производством; кризис массовой индустрии; ужесточение личной ответственности сотрудников предприятия за достигнутый результат; создание условий для более комфортного взаимодействия членов трудового коллектива; фактическое стирание границ между многими сферами деятельности, особенно гуманитарными);

- новые требования, предъявляемые к обучению и воспитанию специалиста (ядром производственной деятельности выступают не операции, а процессы; возрастает значение ее нетехнических составляющих: проектирования, кооперирования, коммуникации, а также умения принимать решения и адаптационного потенциала как основного индикатора качества подготовки);

- алгоритм сотрудничества двух видов рынка (труда и образования) на государственном и региональном уровнях, подразумевающий проведение сбалансированной политики в сфере профессионального образования, с одной стороны, и кадровой подготовки, с другой стороны; снабжение отечественного рынка труда нужным количеством молодых работников, специальность и квалификация которых соответствуют главным стратегическим направлениям региональной политики; оперативное приспособление техникумов, вузов и трудовых организаций к изменившимся характеристикам рыночного спроса; рост профессионального уровня, мобильности и эффективности работников;

- компетентностная модель специалиста, коррелирующая с представленным содержанием экономической компетентности и включающая в себя несколько кластеров компетенций: учебно-воспитательные, психологические, когнитивные, профессиональные, социально-коммуникативные и экономические. Выделение последнего кластера обусловлено потребностью в подготовке работника, владеющего обязательным набором сведений экономического характера и способного совершать правильный выбор в разнообразных профессиональных обстоятельствах вне зависимости от конкретной специальности.

Методологическая составляющая нашей Концепции включает в себя совокупность

педагогических факторов частного характера, способствующих эффективному экономическому обучению и воспитанию – таких, как [12]: иллюстративность (преподнесение изучаемого материала через метод визуализации, с использованием принципа наглядности, что позволяет сделать изучение дисциплин общегуманитарного цикла более «компактным» и сэкономить большое количество времени), комплексность (осмысленная необходимость междисциплинарного подхода к освоению и преподаванию научного знания), конвергентность (гармоничное сочетание теоретической осведомленности и практической подкованности по разным предметам благоприятствует одновременному углубленному изучению нескольких дисциплин), качественные скачки (возникновение принципиально новых знаний, навыков и умений на базе приобретенных и апробированных), экстраполяционный синтез (понимание точек пересечения экономики с дисциплинами неэкономического характера, ее продуктивной вовлеченности в более широкий научный и прикладной контекст на различных содержательных уровнях).

Также в структуру Концепции входит *фактор экономической компетентности*, определяющий соотношение информационного и деятельностного аспектов знания, требуемое для выстраивания у студента эффективной и конкурентоспособной личностной стратегии на основе комплекса экономических компетенций. Формулируя дефиницию понятия «экономическая компетентность» применительно к человеку, имеющему среднее или высшее профессиональное образование, авторы статьи опирались на такие понятия, как «компетенция», «компетентность» и «профессиональная компетентность».

Под *экономической компетентностью* мы понимаем комплексное личностно-профессиональное свойство индивида, интегрирующее экономические компетенции, под воздействием которых складываются экономически важные характеристики личности (эффективность, независимость, креативность, мобильность, коммуникабельность, работоспособность, непредвзятость), и репрезентирующее желание и умение реализовывать свои профессиональные обязанности в различных областях и секторах экономики через построение карьеры с опорой на личную иерархию ценностей, которая в идеале должна полностью соответствовать долгосрочному сценарию общественного

развития и функционирующим в данном социуме нормам и правилам.

Экономические компетенции, в свою очередь, представляют собой дополняемую систему знаний, навыков при осознании персональной ответственности за достигнутый результат и наличие опыта «живого» функционирования в области экономики. Данная система углубляется и расширяется в контексте профессиональной деятельности благодаря успешному преодолению экономических трудностей, встающих на пути у молодого специалиста.

В научной литературе компетенции классифицируются по различным признакам: типу реализуемых задач (общекультурные и профессиональные), функциональному уровню (профессиональные, менеджерские, корпоративные), содержательной стороне (познавательные, социально-коммуникативные и т.д.) и пр. На основании рассмотренных классификаций мы выстроили собственную *модель экономической компетентности* студентов, в которую входят следующие компетенции экономического характера:

- *базовые* – экономические азы, без которых осуществление профессиональной деятельности в условиях рынка является объективно невозможным (реализуются в рамках общегуманитарных дисциплин);

- *профессиональные* – умение использовать экономические знания в реальной жизни, способность выносить адекватную оценку актуальным экономическим обстоятельствам и совершать перспективные в экономическом отношении шаги (реализуются в рамках общепрофессиональных дисциплин);

- *вспомогательные* – способность к экономическим действиям с элементами творчества, продуктивному функционированию на рынке труда, постоянному саморазвитию в области экономики и т.д. (реализуются в рамках специальных дисциплин).

Следовательно, *четвертый принцип* предлагаемой Концепции состоит в том, что описанный и аргументированный нами фактор экономической компетентности указывает на следующее: в ходе непрерывного ЭО (среднего или высшего) возвращается экономически востребованная личность с высоким уровнем профессиональных компетенций, требуемых для выполнения возложенных обязанностей в разных областях и секторах экономики.

В ходе исследования мы выделили три *уровня* непрерывного ЭО в рамках среднего и высшего профессионального образования, соответствующие ведущим компетенциям, а

также обязанностям и должностям: базовый, профессиональный и вспомогательный.

Базовый уровень ЭО нацелен на распространение знаний и создание мотивов правильной потребительской активности в условиях рынка, предоставление важнейшей экономической информации для ее повседневного использования.

Профессиональный уровень ЭО направлен на подготовку студентов к выполнению обязанностей, соответствующим должностям, для которых достаточно среднего уровня экономической компетентности (учетчики, секретари-референты и т.п.).

Вспомогательный уровень ЭО ориентирован на то, чтобы молодые специалисты были способны заниматься высококвалифицированной экономической деятельностью, демонстрируя при этом определенную креативность. Речь идет о проявлении себя в таких сферах, как маркетинг, торговля, бухгалтерское дело, производственная аналитика, планирование, генерирование результативных решений в нетипичных ситуациях, преподавание экономических дисциплин, проведение исследований в русле освоенной специальности.

Таким образом, *пятый принцип* предлагаемой Концепции заключается в соотносении предлагаемых нами уровней непрерывного ЭО в рамках среднего и высшего профессионального образования с выделенными экономическими

компетенциями и подразумевает переход на более высокую ступень ЭО с учетом комплексности и преемственности профессионального образования, а также возрастных, гендерных, социальных и иных особенностей обучающихся. При этом каждому уровню должен соответствовать фиксированный список должностей и видов экономической деятельности.

Представленная в данной статье Концепция стимулирования непрерывного образования в области экономики *принимает во внимание* принцип, в соответствии с которым непрерывное ЭО является значимой составляющей профессионального образования в контексте формирования новой российской экономики; *базируется* на актуальных требованиях, предъявляемых обществом и работодателями к качеству образования; *репрезентируется* через принцип экономической компетентности и концепцию выстраивания экономических компетенций молодого специалиста (базовых, профессиональных и вспомогательных) согласно направлению подготовки (экономическому или неэкономическому) и уровню образования; *вводится в практику* через алгоритм, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие экономического обучения, экономического воспитания и включение личности в реальную экономическую деятельность.

Литература:

1. Булатов А.С. Экономика: учебник / А.С. Булатов. – М.: ИНФРА-М, 2005. – С. 897.
2. Ефимов В.А. Глобальная трансформация – русский проект / В.А. Ефимов. – М.: Общественная инициатива КОБ-А, 2012. – 40 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
4. Концепция модернизации образования до 2010 года / Среднее профессиональное образование // Сборник нормативных правовых документов; сост. П.Ф. Анисимов, Т.Д. Барер, А.Л. Коломенская и др.; под ред. П.Ф. Анисимова / Институт проблем развития среднего профессионального образования Минобрнауки России. – М., 2004. – 450 с.
5. Кошкина Н.Б. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях рынка труда: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Кемерово, 2007. – 251 с.
6. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций: учебное пособие / Б.Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 1998. – 523 с.
7. Ломакина Т.Ю. Современный принцип развития непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина. – М.: Наука, 2006. – 221 с.
8. Любимов Л. Концепция структуры, содержания и организации экономического образования в полной средней школе / Л. Любимов // Экономика в школе. – 2002. – № 3. – С. 14–28.
9. Максимов Н.И. ГОС-3: определимся с тезаурусом: [беседа с проректором по учебной работе Московского государственного текстильного университета Н. Максимовым] / Н.И. Максимов // Аккредитация в образовании. – 2007. – № 12. – С. 56–57.
10. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Издательство «Эгвес», 2011. – 152 с.
11. Подласый И.Г. Педагогика: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И.Г. Подласый. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1999. – 576 с.
12. Попова Н.Е. Наследство для «Нашей новой школы» / Н.Е. Попова // Экономика в школе. – 2011. – № 1 (55). – С. 11–24.
13. Розов В.К., Шемякин Б.П. Методика

экономического воспитания школьников: Учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических ВУЗов / В.К. Розов, Б.П. Шемякин. – М.: Просвещение, 1985. – 165 с.

14. Сасова И.А. Социально-экономическое образование и воспитание учащихся / И.А. Сасова // Народное образование. – 2001. – № 10. – С.165–170.

15. Селиванов В.С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания / В.С. Селиванов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 336 с.

16. Экономическая теория в школе: Книга для учителя / Е.Л. Саксонова, Т.Н. Кустова, Н.А. Клементьева. – Р-н-Д: Изд-во «Феникс», 1996. – 544 с.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Самохин Иван Сергеевич (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: alcrips85@mail.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philology sciences, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

I. Samokhin (Moscow, Russia), candidate of philology sciences, senior lecturer of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: alcrips85@mail.ru



УДК 378

К ВОПРОСУ КОГНИТИВНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В.Ш. Масленникова, В.А. Боговарова¹

¹*Статья подготовлена в рамках проекта 27.7428.2017/8.9 «Исследование и анализ современных методологически, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования»*

Аннотация. Авторами раскрывается роль когнитивного моделирования в воспитательной деятельности в системе образования, основанного на принципе сознательности и способствующего формированию устойчивого отношения, явления, образа, процесса, которые могут быть использованы в нужный момент времени в качестве модели действия и поведения обучающегося. Поставлена проблема формирования личностной когнитивной организации обучающихся в контексте когнитивной педагогики. Когнитивная организация отображает целостные свойства структуры системы познания человека и включает содержательные, инструментальные, психические компоненты, вовлекаемые в процессы самоорганизации и организации человеческого знания. Разработка когнитивных моделей воспитательной деятельности с учетом организации целостного воспитательного пространства способствует выявлению вариативных типов познавательной совместной работы обучаемых и педагога.

Ключевые слова: когнитивная педагогика, когнитивное моделирование, педагогическое моделирование, когнитивный подход, инструмент познания личности, личностная когнитивная организация.

TO THE QUESTION OF COGNITIVE MODELING AND EDUCATIONAL ACTIVITIES IN PROFESSIONAL EDUCATION

V. Maslennikova, V. Bogovarova

Abstract. The authors reveal the role of cognitive modeling in educational activities in the education system, based on the principle of consciousness and contributes to the formation of a stable relationship, phenomenon, image, process, which can be used at the right time as a model of action and behavior of the student. The problem of formation of personal cognitive organization of students in the context of cognitive pedagogy is put. Cognitive organization reflects the holistic properties of the structure of the system of human knowledge and includes content, instrumental, mental components involved in the processes of self-organization and organization of human knowledge. The development of cognitive models of educational activities, taking into account the organization of a holistic educational space, helps to identify the types of cognitive collaborative work of students and teachers.

Keywords: cognitive education, cognitive modeling, teaching modeling, cognitive approach, a tool for understanding personality, cognitive personality organization.

В последние десять лет развитие психологии и педагогики обусловило возникновение понимания учебно-воспитательного процесса в контексте создания личностной когнитивной структуры человека [1;2]. В педагогической теории появилось такое направление как «когнитивная педагогика», в которой уделяется повышенное внимание *инструментам познания личности, её познавательным структурам, а также способам их развития.* Как известно, традиционная классическая педагогика в целом оценивает характеристики, а также деятельность личности. Некоторые исследователи полагают, что подобный подход является версией бихевиоризма, который основывается на принципе «стимул-реакция». Он обуславливает формирование личностной деформации, снижает активность и самостоятельность личности.

Известно, что личность решает определенные задачи, используя разнообразные инструменты. Они часто представлены в формате структур для преобразования и обработки информационных данных.

В подобном качестве могут выступать внешние инструменты, которые рассматриваются в своей непосредственной физической форме (эргатические системы, машины, орудия труда), также существует и внутренний инструментарий (память, интеллект, внимание и так далее). В этой связи при воспитании и обучении важно учитывать характерные *особенности инструментальной стороны личностной когнитивной организации, то есть то, как человек применяет инструменты познания для достижения поставленных целей, и какой инструментарий использует для этого.*

Создаваемые психофизиологической системой человека динамические психические структуры, которые формируются с целью решения конкретных задач, носят название метаинструментов; в дальнейшем происходит замещение метаинструментов на более стабильные и универсальные когнитивные инструменты. То есть, метаинструмент можно назвать новым эволюционным этапом определенной когнитивной способности человека, и, с позиции когнитивной педагогики, важен именно этот аспект.

Несмотря на то, что педагогика воплощает различные технологии усовершенствования учебного и воспитательного процессов, исследователи и практики уделяют недостаточное внимание особенностям, свойствам, оценке инструментов, используемых личностью во время процесса познания [3;4]. В педагогических исследованиях в качестве «известного» называется факт различия людей в зависимости от свойств их когнитивной организации, которая влияет на результат жизнедеятельности. Однако, анализ существующих исследований в области педагогики показывает, что для преподавателей процесс познания, основанный на процессе когнитивной организации каждого обучающегося, является слабоуправляемым. Кроме того, в процессе рассмотрения идей личностного саморазвития и развития исследователями уделяется недостаточно внимания качественным показателям инструмента познания, используемого личностью. По этой причине в настоящий момент главной задачей педагогической деятельности является формирование эффективной когнитивной организации личности, оснащение её универсальными как внешними, так и внутренними инструментами для решения жизненных проблем.

В качестве методологической основы когнитивный подход способствует определению инструментальной области личности в рамках педагогической деятельности (характер, способности, внутренняя активность) и создает предпосылки формирования оптимальной педагогической среды (социальные и физические факторы воспитательного процесса).

Раскрывая проблему, необходимо определиться и в основных понятиях, которые отражают суть и предназначение когнитивного моделирования при конструировании воспитательного процесса.

Когнитивная педагогика относится к одному из направлений педагогики, где повышенное внимание уделяется *инструментам познания,*

познавательным структурам личности, а также *способам* их дальнейшего развития.

Под когнитивным подходом к воспитательному процессу понимаются методологические основы воспитательной деятельности, которая осуществляется на принципах когнитивной психологии, а именно на принципе сознательности, способствующего формированию устойчивого отношения, явления, образа, которые могут быть использованы в нужный момент времени в качестве модели действия. Кроме того, в воспитательной деятельности когнитивный подход нацелен на формирование формальных методов, моделей, которые представляются в форме структур преобразования, обработки информации. Данные структуры способствуют решению определенных задач с учетом когнитивных возможностей субъектов воспитательного процесса (объяснение, представление, понимание, восприятие, познание), которые отражают реализацию когнитивной организации личности. Помимо этого, когнитивный подход также нацелен на формирование критического мышления в процессе воспитательной деятельности: способность отличать оценочные суждения от фактических сведений; умение выявлять логические связи; различать факты и предположения; умение выявлять виды специфических предметных связей; умение находить отличия существенных доводов от доводов, которые к делу не относятся; способность разграничивать необоснованные и обоснованные типы оценок: умение обнаруживать в рассуждениях логические и фактические ошибки и пр.

Понятие *когнитивной организации личности* подразумевает личностное образование, которое помогает личности решать определенные задачи посредством разнообразных инструментов. В ее состав входят «внешние» инструменты в своем непосредственном физическом облике (эргатические системы, машины, орудия труда), а также «внутренние», представленные структурами преобразования и обработки информационных данных (к ним относят: внимание, интеллект, память, когнитивные стили и др.).

Модель представляет собой объект, который был создан искусственно и воплощен в формате формул, схем, знаковых форм, физических конструкций. Поскольку модель является подобием исследуемого объекта (или явления), то она в упрощенном, более грубом виде воспроизводит и отображает структуру, отношения, взаимосвязи, свойства между отдельными элементами данного объекта.

Под термином «педагогическая модель» понимается мысленная система. Она отображает или имитирует определенный набор характерных признаков, свойств конкретного исследуемого объекта, а также описывает принципы его внутренней работы, организации. Подобная модель презентуется как культурная форма, присущая конкретно выбранной социокультурной практике.

Сам по себе процесс *педагогического моделирования* представляет исследование педагогических явлений и объектов. При этом используется моделирование концептуальных, процессуальных, а также понятийных, содержательных, структурных параметров, характерных для процесса воспитания, обучения. Также моделируются итоговые показатели и отдельные «стороны» исследуемого объекта на нескольких уровнях: общеобразовательном, профессиональном и прочих [5-7].

Карта познания (когнитивная карта) — это цельный образ расположения объектов в пространстве, позволяющая описывать субъективное человеческое восприятие определенного сложного объекта выявить проблемы и принцип системного функционирования. Она применяется с целью выявления реально существующей структуры причинных связей между отдельными компонентами системы, позволяя оценить внутри сложного объекта, составляющие исследуемой проблемы, оценить последствия, которые происходят из-за внешних воздействий на данные компоненты, выявить изменения в характере внутренних связей.

Когнитивная система личности организует внутренние человеческие познания, являющиеся результатом наблюдений, размышлений об окружающем мировом пространстве, а также обучения, воспитания, процесса становления характера. Основываясь на данной системе, человеческий индивидуум ставит для себя цели, принимает решения о собственных действиях в определенной ситуации, формирует стратегии собственного поведения, стараясь избежать возникновения когнитивного диссонанса. Основу когнитивной системы составляет взаимодействие языка, памяти, сознания, мышления; в качестве ее носителя выступает человеческий мозг. Накопленные знания о реальной действительности называются концептами и сочетают в себе свойственные человечеству универсальные представления о мире, а также субъективные и национальные качества, которые обусловлены этническими, культурными ментальными особенностями народа.

Процесс *когнитивного моделирования* представляет собой изучение функционирования, развития педагогических явлений (объектов), отдельных образовательных систем при помощи создания моделей концептуальных, процессуальных, содержательных, понятийных, структурных характеристик педагогических ситуаций во время учебно-воспитательной деятельности, основанной на когнитивной карте. Данная модель на базе когнитивной карты является отражением субъективного представления (коллективного, индивидуального) рассматриваемой проблемы. Основное ее предназначение — это выявление структуры причинных связей между отдельными компонентами системы, существующими структурными элементами сложного объекта. Такая модель используется для оценки реальных последствий, происходящих под воздействием внешних сил на данные составляющие элементы или для отслеживания изменений характера связей.

Концептуальную основу когнитивного моделирования воспитательной деятельности составляют и современные подходы к процедуре изучения и анализа процессов познания в сфере когнитивной психологии. Данная отрасль специализируется на исследовании процессов познания: мышления, памяти, внимания, восприятия, ощущения. Формирование концептуальной (когнитивной) познавательной модели происходит на основе общемировой картины индивида, то есть его интересов, ценностей, особенностей мировосприятия.

Итак, в рамках представленного исследования когнитивное моделирование синтезирует в себе гуманитарный, философский, естественнонаучный подходы, основанные на целостности учебной и воспитательной деятельности.

Мы предполагаем, что с помощью средств тематического планирования и когнитивного моделирования можно решить проблемы, связанные с процедурой организации целостного воспитательного пространства, интеграцией вариативных типов познавательной совместной работы обучаемых и педагога. Они обеспечивают условия для формирования у обучающихся универсального образа самого предмета познания во всех сферах жизнедеятельности.

В педагогических исследованиях когнитивное моделирование рассматривается как «системное проявление сознательной манипуляции с определенными понятийными структурами», которое используется с целью «разрешения педагогических конфликтов», посредством «формирования у отдельных субъектов педагогического процесса когнитивных клише

(тактик)» [8]. Формат исследования позволяет строить и изучать когнитивные карты, которые помогают осуществлять преобразование декларативных знаний об определенной педагогической ситуации в конкретные процедурные знания, целью которых является разрешение основных конфликтных ситуаций.

Понятие когнитивно-концептуальной модели в более широком определении подразумевает наличие содержательной модели, которая базируется на определенной точке зрения или концепции.

В качестве одного из когнитивных инструментов педагогики исследователи выделяют педагогическую модель. Данное понятие раскрывается как «мысленная система, которая отражает или является имитацией определенных характерных признаков, свойств исследуемого объекта, изучает базовые принципы его функционирования, рассматривает структурную организацию» [9].

В существующих педагогических исследованиях совместно с термином «педагогическая модель» широко применяется производное понятие «педагогическое моделирование», авторское толкование которого отличается определенной многовариантностью. Под педагогическим моделированием подразумеваются определенные исследовательские процессы, направленные на изучение объектных систем, определенных педагогических явлений. Для этого используются системы моделирования с учетом структурных характеристик воспитательного процесса, а именно: концептуальных, процессуальных, понятийных, содержательных. Предложенные толкования таких концептуально важных определений, как «педагогическое моделирование», «педагогическая модель» позволяют применять их в качестве инструментов во время изучения и проектирования целостных воспитательных систем. Предметами педагогического моделирования в таком случае могут быть отдельные характеристики или направления воспитательного процесса; существующие организационные структуры технологий воспитательных систем.

Воплощение когнитивных концептуальных моделей воспитательной деятельности происходит в сугубо вербальном формате или в представлении смешанного типа – вербально-визуальном. Можно выделить три разновидности моделей когнитивно-концептуальной направленности: логико-семантические, структурно-функциональные, причинно-следственные. Модель логико-семантического типа представляет описание

воспитательной деятельности с помощью терминов и определений, которые соответствуют предметным областям знаний о воспитательном процессе в системе профессионального образования и включают в себя известные, а также логически непротиворечащие друг другу факты и утверждения. Такие модели анализируются с помощью логических инструментариев. В процессе построения *структурно-функциональных* моделей воспитательный процесс, как правило, рассматривается с позиции целостной системы, состоящей из отдельных подсистем или элементов. Части данной системы связываются между собой структурными отношениями. Они описывают подчиненность, временную и логическую последовательность того, как решаются отдельные типы задач. Чтобы более удобно представить такие модели, применяются разного рода диаграммы, схемы, карты. *Модели причинно-следственного типа* зачастую применяются, чтобы спрогнозировать и объяснить эффективность реализации педагогических условий, технологий и ресурсов воспитательной системы. В основном, подобные модели ориентированы на то, что описывают динамику исследуемого воспитательного процесса.

Согласно нашим представлениям *о процессе* моделирования выделим *мысленные, материальные (натурные) и информационные* модели. Делать это мы будем согласно нашим представлениям *о процедуре* моделирования. Перед началом анализа технологии когнитивного моделирования, напомним о следующем: когнитивное моделирование необходимо рассматривать как средство познания. Оно поможет нам визуализировать имеющиеся данные о процессе, явлении, конкретном объекте, сможет стать средством для передачи о нем знания (т.н. обучение), получения новых данных, касающихся объекта (исследование).

Проводить *мысленное моделирование* можно с помощью *операционной игры, метода сценариев, мысленного эксперимента, когнитивного (интуитивного) моделирования, проведения ситуационного анализа*. Все это позволяет сформировать альтернативные варианты решения задач повышения эффективности воспитательного процесса.

При помощи практики когнитивного моделирования сферы познания формируются универсальные методы реализации воспитательной деятельности, которые подчиняются принципам интеграции, системности, дифференциации, целенаправленности, целеполагания. Практика помогает обобщать результативные и исходные

данные в новую целостность, проявляющую свойства самоорганизации, целеобразования, а также динамики саморазвития. С позиции новых условий практика в сфере когнитивного моделирования познания, объясняет реализацию обновленных когнитивных технологий воспитательной деятельности; формирует способы, приемы, пути обеспечения эффективного понимания обучающимися реально существующей действительности. Таким образом, практика помогает успешно адаптироваться к современной воспитательной инновационной

деятельности относительно новых рыночных условий в перенасыщенной информацией среде.

Осуществляя реализацию технологий в области когнитивного моделирования воспитательной деятельности в структуре профессионального образования, мы сделали вывод: рассматривать принципы когнитивного моделирования стоит с позиции познавательного инструмента. Это позволяет предоставить педагогам имеющиеся информационные данные и знания и закономерности воспитательной деятельности для ее проектирования в условиях конкретной образовательной организации.

Литература:

1. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход [Электронный ресурс] / Л.В. Ахметова. - Режим доступа: http://www.katpo.tspu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=9
2. Лоарер Э., Юто М. Когнитивное обучение: история и методы [Электронный ресурс] / Э. Лоарер, М. Юто. - Режим доступа: http://evgenysavin.ucoz.ru/load/juto_ш_loarer_ш_kognitivnoe_obuchenie_istorija_i_metody/6-1-0-51
3. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. - М.: Педагогика, 1990. - 288 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2002. - 720 с.
5. Богатырев А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность) [Электронный ресурс] / А.И. Богатырев // Издательский дом «Образование и наука».

- Режим доступа: http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev%20a.i.doc.htm

6. Моделирование социально-педагогических систем: Материалы региональной научно-практической конференции (16-17 сентября 2004 г.); гл. ред. А.К. Колесников; отв. ред. И.П. Лебедева. - Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. - 298 с.

7. Ядровская М.В. Модели в педагогике / М.В. Ядровская // Вестник Томского государственного университета, 2013.

8. Можаров М.С. педагогическое моделирование в рамках когнитивного подхода как метод структурного исследования педагогической деятельности [Электронный ресурс] / М.С. Можаров. - Режим доступа: https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a11.html

9. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2014. - № 1. - С. 126-128.

Сведения об авторах:

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

Боговарова Вера Александровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, e-mail: vera.aso@mail.ru

Data about the authors:

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

V. Bogovarova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, e-mail: vera.aso@mail.ru

УДК 37

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ И КЛАССИФИКАЦИИ МЕТОДОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В.Н. Власова, Н.Ю. Таирова

Аннотация. В статье исследуется проблематика методологии педагогической науки. Рассмотрены черты познания, актуальные для педагогики, затронуты вопросы классификации методов педагогики. Особое внимание уделено алгоритму построения классификации методов педагогического исследования. В статье сделан вывод о том, что педагогическая методология позволяет классифицировать методы и образовать систему понятий и категориальный ряд гуманитарной науки.

Ключевые слова: научное познание, методы педагогического исследования, метод познания.

ON THE QUESTION OF THE METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND CLASSIFICATION OF THE METHODS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL RESEARCHES

V. Vlasova, N. Tairova

Abstract. The article studies the problems of the methodology of pedagogical science. The features of cognition that are relevant for pedagogy are considered, and questions of the classification of methods of pedagogy are touched upon. Particular attention is paid to the algorithm for constructing a classification of pedagogical research methods. The article concludes that the pedagogical methodology allows us to classify methods and form a system of concepts and a categorical series of the humanities.

Keywords: scientific cognition, methods of pedagogical research, method of cognition.

Научные знания – это сложная эволюционирующая система, в которой по мере развития возникают всё новые уровни организации. Они трансформируют предыдущие, ранее сложившиеся уровни познания, трансформируя их. В теоретических исследованиях константно возникают новые способы познания; изменяется стратегия научного поиска. Познавательный человеческий аппарат – высочайшее достижение природной эволюции [4]. Стремление обосновывать знание с помощью теорий поощряет проведение аналогий. Основная задача теории научного познания – это приобретение знаний о природе, обществе и человеке, а также о связях и взаимоотношении человека с природой, человеком и обществом, человека с человеком [8, с.204-211].

Особенно значимыми, вслед за В.Л. Бениным, мы считаем следующие черты познания:

- плюрализм концепций как способ обеспечения разных типов или аспектов деятельности;
- неприемлемость монополии на истину;
- открытость профессионального научного поиска и конкурентность научных трактовок [1, с.87].

Многообразие видов научных исследований обусловило широчайший спектр методов, которые можно классифицировать по различным

принципам. Прежде всего, нам представляется необходимым дать понятие методу научного исследования. Метод – совокупность определённых правил, приёмов, способов, норм познания и действия, направленных на внутреннюю организацию и регулирование познавательного процесса или практического преобразования исследуемого объекта, а также на объективное познание действительности. В широком смысле под методом понимается совокупность рациональных операций, которые следует выполнить, чтобы решить определённую задачу или достичь определённой теоретической или практической цели. В основе любого метода находятся объективность, воспроизводимость и систематичность. Объективность – абстрагирование исследователя от объекта познания: личные предпочтения и убеждения учёного не влияют на процесс познания. Воспроизводимость заключается в том, что все этапы процесса научного познания могут быть воспроизведены другими учёными, при этом результат будет сходным, подтвердится. Под систематичностью понимается упорядоченность и системность научной деятельности. Обеспечивая решение научных и практических проблем путём применения данных приёмов, метод обогащает знание исследователя об изучаемых объектах. Использование методов

превращает процесс научного познания в воспроизводимые операции, что обеспечивает достоверность полученных результатов, так как они становятся проверяемыми. При этом каждый метод обусловлен собственным предметом и может изменять своё содержание вместе с ним, и каждая наука имеет свои методы. Метод – одна из базисных вещей в научном познании, однако недопустимо, на наш взгляд, как недооценивать методологические проблемы (методологический негативизм), так и преувеличивать значимость метода, считая его важнее, чем тот предмет и объект исследования, к которому он применяется (методологическая эйфория).

Методология педагогики – это система знаний о структуре и основаниях педагогической теории, о принципах и способах получения знания, которые отражают педагогическую реальность, и их использование в педагогической практике, а также деятельность, направленная на получение этих знаний и обоснование логики, программ и методов функционирования и контроля педагогических исследований [3, с.50]. Методология педагогики определяет способы получения научного знания, определяет научно-исследовательские цели педагогической отрасли, помогает вводить новую информацию в фонд теории педагогики и создаёт систему информации, уточняя, обогащая и систематизируя терминологический аппарат педагогической науки. Таким образом, методология педагогики – это «концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях» [7, с.109]. Метод в педагогике характеризует содержательно-процессуальный аспект совместной деятельности субъектов педагогического процесса и его динамику [2, с.122]. При этом практика показывает, что создание полного методического обеспечения образовательного процесса – это задача не из лёгких, ведь этот процесс очень многогранен и трудоёмок.

При этом можно утверждать, что значимость методологии в обозначении перспективы развития педагогической отрасли существенно возрастает. Проблема методологии педагогики остается одной из центральных, так как именно методология отвечает за развитие теоретических исследований, проработку понятийного аппарата, становится базой для практики обучения и воспитания [3, с.249]. Сегодня наблюдается тенденция к объединению фундаментальных теорий, всестороннему и комплексному анализу различных явлений объективной реальности. Так,

в гуманитарных науках на современном этапе широко применяют методы математики, кибернетики, теории вероятностей и других наук, до этого не выполняющих методологические функции в социальных исследованиях. Также усиливаются связи между различными научными направлениями. К примеру, стираются границы между педагогическими и психологическими теориями, генетикой и физиологией и т.п. При этом объединение наук имеет ясно выраженный объект – человека, и всё более важную роль в интеграции усилий различных наук при его изучении играет педагогика [7, с.105].

На сущность методологии педагогики существуют различные точки зрения. Иногда под методологией понимают учение о логической организации, структуре, средствах и методах теоретической и практической деятельности, иногда – науку о процедурах формирования и использования методов преобразования действительности. Также под методологией понимают совокупность принципов решения практических задач и ключевые положения научно-педагогических исследований. Однако, при всём многообразии взглядов на сущность методологии педагогики, исследователи сходятся во мнении, что методология является базисом познания и реконструкции окружающей действительности [6].

Не стремясь охватить максимально возможное число взглядов на классификацию методов науки, полагаем, что все методы, которые используются наукой при исследовании различных явлений, можно классифицировать по различным основаниям. Однако наиболее предпочтительной является их классификация, основанная на многоуровневой концепции учения о методах науки. В соответствии с этим критерием все методы можно разделить на 4 группы: философско-мировоззренческие, общенаучные, частнонаучные и специальные (собственно педагогические).

Нам представляется необходимым привести алгоритм построения классификации методов педагогического исследования:

- определить цель создания классификации и различные признаки исследуемых объектов, по которым данная классификация будет составлена;
- сравнить изучаемые объекты между собой по общим и частным признакам с учётом поставленной цели;
- при необходимости скорректировать линии *классификации* в соответствии с обнаруженными признаками;
- разделить объекты на *группы* и дать каждой группе названия [5, с.93-94].

Отражая реальные психолого-педагогические явления и процессы, педагогическая методология позволяет классифицировать методы и образовать систему понятий и категориальный ряд гуманитарной науки. В условиях смены научной парадигмы особенно актуальна тщательная проработка методов психолого-педагогической

действительности и актуализация процессов исследовательской деятельности, Безусловно, юридическая методология находится в постоянном движении и в содержательном плане пополняется и будет пополняться новыми, современными методами.

Литература:

1. Бенин В.Л. Культурологический подход как сущность методологии гуманитарной педагогики / В.Л. Бенин // Человек в мире культуры. – 2015. - № 3. – С. 85-94.
2. Власова В.Н. Методы, средства и организационные формы педагогического процесса и их реализация / В.Н. Власова // Наука сегодня: реальность и перспективы // Материалы международной научно-практической конференции. - Научный центр «Диспут», 2017. – С. 122-123.
3. Дуранов М.Е. Понятийный аспект методологии педагогического исследования [Электронный ресурс] / М.Е. Дуранов, Р.А. Литвак // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynyy-aspekt-metodologii-pedagogicheskogo-issledovaniya>
4. Коршунова Н.Л. Эволюция понятия методологии педагогики (преемственность традиций и новые перспективы) / Н.Л. Коршунова // Известия ВГПУ, No1(260), 2013 г. – С. 46-54.
5. Лившиц Р.В., Шумейко А.А., Опевалова Е.В. К проблеме классификации методов психолого-педагогических исследований / Р.В. Лившиц, А.А. Шумейко, Е.В. Опевалова // Теория и практика общественного развития. – 2013. - № 2. – С. 91-95.
6. Мардахаев Л.В. К вопросу о развитии методологии социальной педагогики [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ: Электронный научный журнал. – 2016. – № 1(5). – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_25871200_48678414.pdf
7. Писаренко В.И. Методологические проблемы современной педагогики / В.И. Писаренко // Известия ЮФУ. - Технические науки. – 2013. - № 10. – С. 104-116.
8. Хрусталева Ю.М. Основы философии: учебник для студентов медицинских колледжей / Ю.М. Хрусталева, В.А. Терехова. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – С. 204-211.

Сведения об авторах:

Власова Виктория Николаевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), доктор философских наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики ФПК и ППС Ростовского государственного медицинского университета, e-mail: oip08@mail.ru

Тайрова Наталья Юрьевна (г. Ростов-на-Дону, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФПК и ППС, Ростовский государственный медицинский университет, e-mail: tairova@mail.ru

Data about the authors:

V. Vlasova (Rostov-on-Don, Russia), doctor of philosophy sciences, candidate of pedagogical sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Pedagogy of the Faculty of Pedagogical Medicine and the Faculty of Education of the Rostov State Medical University, e-mail: oip08@mail.ru

N. Tairova (Rostov-on-Don, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair of pedagogics of the faculty of pedagogical sciences and the faculty of education, Rostov State Medical University, e-mail: tairova@mail.ru



УДК 378.37

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

А.П. Альбов, С.В. Гузеева¹

¹Статья подготовлена в рамках выполнения государственного задания МИНОБРНАУКИ РОССИИ № 27.7394.2017/8.9

Аннотация. В статье обосновывается необходимость выработки концептуальной модели гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства. Авторами выделены актуальные проблемы, детерминирующие необходимость выработки новой научной концепции гуманитаризации: развитие информационно-коммуникационных технологий, девальвация традиционных ценностей, деиндивидуализация концептуальной модели профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства, недостаточный уровень подготовки работников высшей школы к современным глобальным вызовам и угрозам в гуманитарной сфере. В статье доказывается, что концепция гуманитаризации образования будет способствовать формированию определенных кодов поведения, позволяющие осмысленно определять жизненные приоритеты, формировать устойчивые социально-преобразующие функции в обществе. Раскрыта особенность формирования концепции гуманитаризации образования как важнейшего фактора подготовки творчески развитой личности, способной к сохранению, накоплению и приумножению ценностей культуры и искусства.

Ключевые слова: концепция гуманитаризации, высшее образование, гуманитарная подготовка, специалисты в сфере культуры и искусства, аксиология гуманитарного образования, педагогический процесс.

CONCEPTUAL MODEL OF THE HUMANITARIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF CULTURE AND ART

A. Albov, S. Guzeeva

Abstract. The article proves the necessity of elaborating a conceptual model of the humanitarization of professional training of future specialists in the field of culture and art. The authors highlights current problems that determine the need to develop a new scientific concept of humanitarization: the development of information and communication technologies, the devaluation of traditional values, the de-individualization of the conceptual model of professional training of future specialists in the field of culture and art, the insufficient level of training of higher education workers in modern global challenges and threats in the humanitarian sphere. The article proves that the concept of the humanitarization of education will contribute to the formation of certain codes of behavior, which allow sensibly to determine life priorities, to form sustainable socially-transforming functions in society. The peculiarity of the concept of the humanitarization of education as the most important factor in the preparation of a creatively developed personality capable of preserving, accumulating and multiplying the values of culture and art is revealed.

Keywords: the concept of humanitarization, higher education, humanitarian training, specialists in the field of culture and art, the axiology of humanities education, the pedagogical process.

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом объективных проблем стоящих перед нашим обществом связанных с культурным возрождением России, потребностью в подготовке нового поколения специалистов в сфере культуры и искусства, формирование новых аксиологических векторов обучения и профессиональной переподготовки, разработка концептуальной модели гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства.

Анализ образовательных программ специалистов гуманитарного профиля отчетливо свидетельствует о наличии перекоса в сторону формирования практических навыков и выработку профессиональных умений за счет гуманитарных дисциплин, вместе с тем теряется ценностно-смысловое значение образования, которая выражается в целях и ожидаемых результат образованиях [13]. Сегодня рядом ученых определены принципы отбора и структурирования содержания высшего образования на основе идей его гуманитаризации.

Раскрыта специфика опоры на приоритетность гуманитарного знания как системообразующего фактора образовательного процесса в вузах [8]. Выработка концептуальной модели профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства не просто актуальна, своевременное научное решение позволит сделать определенный сдвиг на качественно-новый уровень подготовки. Впервые в новейшей истории страны, как известно, идеи гуманитаризации высшего образования они были озвучены Президентом РФ В.В. Путиным на Мюнхенской конференции по вопросам политики безопасности.

При формировании доктрины концептуальной модели гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства целесообразно ознакомиться с практикой западно-европейских государств, которые создали устойчивую модель образования, соединяя в себе два аспекта: профессиональный и гуманитарный.

Так, во Франции: гуманитаризация предполагает общетеоретическую, методическую и практическую подготовку преподавателя на различных курсах, мастер-классах, различных интерактивных проектах; система подготовки предусматривает разумное сочетание теории и практики; вариативность учебных планов и программ [11]. В Германии реформа высшего образования проходит на фоне интеграционных процессов различных культур и аксиологических установок. Исследуя аксиологическую проблему гуманитаризации образования в Западной Европе можно отметить следующие тенденции: аксиологизация содержания профессионального образования; активность субъектов педагогического процесса как основа формирования ценностной позиции будущего специалиста; индивидуализация и дифференциация подготовки специалиста в сфере культуры и искусства [1]. Современная концептуальная модель гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства должна осуществляется через процесс разработки новой парадигмы и технологии гуманитарной подготовки; включение гуманитарной подготовки в общую программу профессионального обучения будущих специалистов, где основным методом гуманитаризации является интеграция, системообразующим ядром которой должны быть культурологические циклы; совершенствование самостоятельной работы студентов; установка на специализацию и индивидуализацию в разработке учебных планов

и курсов; совершенствование системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава [9;10]. Жизненная позиция будущих специалистов формируется под воздействием объективных и субъективных факторов, зависит от степени социализации в процессе обучения. «Перед Российской Федерацией стоит задача в исторически короткий период осуществить экономическую и социальную модернизацию страны, выйти на путь интенсивного развития, обеспечивающего готовность государства и общества ответить на вызовы современного мира. Это возможно только при условии планомерных и последовательных инвестиций в человека, в качественное обновление личности» [7]. В настоящее время студенты находятся во власти постоянно меняющихся нравственных установок, сложных и порой не определенных социально-политических изменений в обществе, не простая международная обстановка добавляет негативное воздействие на целостное формирование личности: все эти процессы оказывают негативное влияние на сознание будущих специалистов в сфере культуры и искусства, порождают неустойчивость мировоззрения, боязнь за свое будущее, неопределённую перспективу получить работу. В условиях современной геополитической и социокультурной нестабильности именно система образования является прогностической опорой общества, способной переломить существующую ситуацию [2]. Чтобы реализовать поставленные задачи необходимо осуществить тектонический сдвиг в системе образования: переоценить базисные структуры мировоззрения, проанализировать содержательную часть таких гуманитарных курсов как история, философия, культурология, экономика, основы государства и права, философия искусства, история мировых религий и ряд других. Гуманитаризация образования позволяет формировать мировоззрение, систему идеалов и национальных ценностей государства: «Мировоззренческие идеалы выступают в форме чувственно-обобщенного образа, в которых желаемое представляется как должное, воображаемое как действительное и которые регулируют отношение человека не только в будущем, но и к настоящему, являются потенциальными нормами, образца поведения» [4]. Современная концептуальная модель гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства должна включать в себя ряд направлений:

- формирование профессиональных и гуманитарных знаний как единое целое, позволяющее формировать устойчивость убеждений;

- формирование комплексных философских знаний, которые формируют жизненно-практическое миропонимание окружающего мира, служит основанием для решения практических, жизненных, неординарных проблем;

- формирование навыков, умений, способов реализации в профессиональной деятельности таких качеств как профессионализм, эстетическая культура, креативность, деловые и коммуникативные качества [12].

Особенностью формирования концепции подготовки специалистов в сфере культуры и искусства является то обстоятельство, что их заказчиком является государство, институты гражданского общества, муниципальные образования, коммерческие организации, совокупность форм средне- и долгосрочного взаимодействия государства и бизнеса для решения общественно значимых задач на взаимовыгодных условиях, так называемое государственно частное партнёрство. При этом в процессе реализации концепции гуманитаризации образования важно соблюдать ряд важнейших основ: единство профессиональной и гуманитарной подготовки; объективного развития социально-экономических и политических процессов в обществе; учет конкретной профессиональной деятельности специалистов в сфере культуры и искусства в соответствующих условиях; учет психологических, индивидуальных и личностно-характерологических особенностей будущих специалистов. В ходе многолетней научно-педагогической деятельности с будущими специалистами в сфере культуры и искусства по блоку гуманитарных дисциплин были выявлены ряд особенностей: порождать новые, оригинальные идеи, не принимать традиционные схемы, амбициозность, эмоциональная утонченность, независимость в суждениях и оценках, скептическое отношение к субъективным и культурным аспектам жизни [5]. В связи с этим, при рассмотрении вопроса о концепции гуманитаризации образовательного

процесса при подготовке будущих специалистов в сфере культуры и искусства важно учитывать мотивацию выбора профессии, личные качества студента, его нравственные установки, желание овладеть всей совокупностью духовного наследия которая, в конечном счёте, определит положительный результат [6]. Концепция гуманитаризации не должна сводиться только лишь к изменению соотношения специальных и гуманитарных дисциплин, не охватывая все элементы системы образования, все формы и содержание образовательного процесса. Концептуальная модель гуманитаризации профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства должна предусмотреть мониторинг профессиональных компетенций; формирование гуманистических ценностей, всесторонне развитой личности на основе мультикультурализма; сохранения и адаптации национальных особенностей культуры и искусства; формирование мыслящего субъекта, обладающего определенным уровнем владения знаниями мировой культуры, имеющего устойчивое мировоззрение, которое определяет его убеждения и нравственную позицию [3].

Реализация концепции подготовки будущих специалистов в сфере культуры и искусства в учебно-воспитательном процессе вуза будет успешным, если:

- сформирован определенный уровень знаний, умений в области гуманитарных дисциплин в зависимости от направления подготовки в контексте личностной, социальной и творческой деятельности;

- сформирован опыт использования достижений культуры и искусства в построении взаимоотношений в профессиональной деятельности и формирования ценностного к ним отношения;

- в учебно-воспитательном процессе осуществляется опора на развитие самостоятельности, творческой активности, эстетического освоения мира студентами;

- осуществляется активизация познавательной деятельности, направленной на формирование способствующих творческому, художественному раскрытию личности студента.

Литература:

1. Власов Н.А. Германия в начале XXI века / Н.А. Власов // С.-Петербургский университет, 2008.
2. Гильмеева Р.Х., Левина Е.Ю. Комплексная безопасность образовательных организаций как

социальный проект / Р.Х. Гильмеева, Е.Ю. Левина // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 5.
3. Зинченко В.П. Гуманитаризация образования / В.П. Зинченко // Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. - Т. 1. - М., 1993. - С. 239-240.

4. Лойфман И.Я. Мировоззренческие штудии / И.Я. Лойфман. - Екатеринбург, 2001. - С. 5.
5. Лукьянов С. Театр - конфликт двух культур - духовной и светской / С. Лукьянов // Екклесиаст. – 2009. - № 9.
6. Никитин О.Д. Особенности социального и профессионального самоопределения у студентов педагогических ВУЗов / О.Д. Никитин // Особенности и приоритеты социального и профессионального самоопределения личности в творческой деятельности на различных этапах ее развития. - М.: ИХО РАО, 2013. - 105 с. - С. 21-29.
7. Основы государственной культурной политики. Утверждены Указом Президента Российской Федерации от 24 декабря 2014 года № 808.
8. 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. - С. 7-10.
9. Шеховцов А.Н. Человек-гуманист как условие формирования цивилизации будущего / А.Н. Шеховцов // Проблемы гуманизации и гуманитаризации образования в высшей школе // Материалы межвуз. науч.-практ. конф. г. Волжский, 20 октября 2003 г.: сост. и науч. ред. В.А. Мейдер; отв. за вып. М.М. Гузев. - Волгоград: Волгоград. науч. изд-во, 2004.
10. Яковец Ю.В. Ритмы смены цивилизаций и исторические судьбы России / Ю.В. Яковец // Науч. доклад на VI междунар. дискуссии. - М., 1994. - С. 56.
11. Яник А.А., Попова С.М. Новые тренды в государственном управлении развитием науки во Франции. Государственное управление / А.А. Яник, С.М. Попова // Электронный вестник. Выпуск № 51, 2015 г.
12. Braun B. Development of self-knowledge and the process of individuation // Polish Psychological Bulletin. - 1988. - V. 19. - № 3-4. - P. 249-256.
13. Bugental J. F. T. The search for existential identity. - San Francisco: Jossey - Bass, 1988.

Сведения об авторах:

Альбов Алексей Павлович (г. Москва, Россия), доктор юридических наук, кандидат философских наук, профессор, профессор Московской государственной консерватории П. Чайковского, профессор Российской академии живописи, ваяния и зодчества Ильи Глазунова, e-mail: aap62@yandex.ru

Гузеева Светлана Васильевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель, Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина (МГЮА), соискатель степени кандидата педагогических наук в Федеральном государственном бюджетном научном учреждении «Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», e-mail: skurenkova@yandex.ru

Data about the authors:

A. Albov (Moscow, Russia), Full Doctor of Law, candidate of philosophy, Full Professor, Professor of the Moscow State Conservatory P. Tchaikovsky, Professor of the Russian Academy of Painting, Sculpture and Architecture Ilya Glazunov, e-mail: aap62@yandex.ru

S. Guzeeva (Moscow, Russia), Senior lecturer of the Kutafin Moscow State Law University (MSAL), doctoral student in pedagogical sciences at the Institute of art education and cultural studies of the Russian Academy of education, e-mail: skurenkova@yandex.ru



УДК 378

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей Интернета как информационно-образовательной развивающей среды, проблем использования информационных технологий в образовательном процессе. Цель данной статьи – выявить наиболее эффективные способы применения Интернет-технологий в процессе профессиональной подготовки специалистов; психолого-педагогические аспекты использования цифровых ресурсов в процессе обучения вузовским учебным дисциплинам; оптимальные формы интеграции педагогических технологий с новейшими цифровыми технологиями для обогащения персональной образовательной сферы каждого преподавателя и студента. Отмечается, что одним из наиболее перспективных направлений развития современных информационных технологий в образовании является использование технологий Веб 2.0. В статье выделены и обоснованы развивающие возможности технологий Веб 2.0, которые состоят в предоставлении пользователям широких возможностей для развития навыков новых видов исследовательской, самообразовательной, интеллектуальной деятельности и форм цифровой грамотности. Выявлены дидактические возможности технологий Веб 2.0, способствующие созданию новых версий эффективного использования Интернет-ресурсов в образовании, моделей интеграции педагогических и информационных технологий, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, технологии Веб 2.0, интеграция информационных и педагогических технологий, интеллектуальная компетентность.

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL AND INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

N. Goncharuk, E. Khromova

Abstract. The article is concerned with the study of the peculiarities of the Internet as an information and educational developing environment, studying the problems of using information technologies in the educational process. The purpose of this article is to identify the most effective ways of using Internet technologies in the process of professional training of specialists; psychological and pedagogical aspects of digital resources using in the learning process at university; the best option of integration of pedagogical technologies with the advanced digital technologies for enriching the personal educational sphere of each teacher and student. One of the most promising areas for the development of modern information technologies in education is the use of Web 2.0 technologies. The article highlights and substantiates the developing possibilities of Web 2.0 technologies, which consist in providing users with ample opportunities for developing skills of new types of research, self-educational, intellectual activity and forms of digital literacy. Didactic possibilities of Web 2.0 technologies are revealed in this article. They contribute to the creation of new versions of effective use of Internet resources in education, models of integration of pedagogical and information technologies, based on active teachers and students interaction.

Keywords: Internet resources, Web 2.0 technologies, integration of information and pedagogical technologies, intellectual competence.

Интеграция информационных технологий в образовательный процесс – необходимое условие модернизации системы высшего профессионального образования. В течение последних лет наблюдается стремительное развитие Интернет-технологий, что привело к необходимости разработки и внедрения новых способов использования Интернета в образовательном процессе, целью которых является не только повышение эффективности

обучения, но и создание условий для формирования профессиональных, информационных и интеллектуальных компетенций студентов. Повышенный интерес к использованию сети Интернет в образовании обусловлен возможностями открытого доступа к информации, организации сетевого взаимодействия субъектов образовательной деятельности, реализации продуктивной совместной учебной деятельности посредством

размещения и постоянного обмена информационными ресурсами. С распространением Интернет-технологий профессиональное образование принимает формы непрерывного, индивидуально-ориентированного, гибкого и динамичного процесса.

Известны следующие формы применения Интернет-технологий в образовании. Первая – это смешанная форма (blended learning), которая предполагает интеграцию цифровых и инновационных образовательных технологий в традиционный учебный процесс для повышения качества преподавания вузовских учебных дисциплин и стимулирования развития информационных компетенций студентов. Вторая форма – это дистанционное обучение, которое основано на Интернет-технологиях, позволяющих организовать учебный процесс без непосредственного участия преподавателя, стимулируя самостоятельную познавательную деятельность студентов, развитие навыков самоорганизации и самообразования. Третья форма представлена новыми образовательными концепциями – концепцией открытых образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов, направленных на формирование индивидуальной траектории обучения, интеграцию форм и методов формального, неформального и информального образования [1;2;6].

Открытые образовательные ресурсы повышают доступность образования, обеспечивают его непрерывность, упрощают доступ к электронному образовательному контенту и повышают его качество. Однако, следует отметить, что поскольку большинство Интернет-ресурсов не адаптированы для системы образования, то работа с ними требует специальной подготовки. Кроме того, информация, размещенная на многочисленных Интернет-ресурсах, характеризуется высокой степенью неопределенности, избыточности. Значительная часть информации в сети Интернет постоянно дублируется и тиражируется, что неизбежно приводит к увеличению ее общего объема. Следует отметить, что на фоне колоссального роста объемов информации все сложнее найти нужную и полезную для пользователя. Информационно-справочная функция Интернета осуществляется в недостаточно структурированном и еще менее контролируемом, с точки зрения качества ресурсов, пространстве [5;8]. Все это требует определенного уровня цифровой грамотности, информационной компетентности, культуры

интеллектуальной деятельности, адекватного ориентировочного поведения студентов.

Одним из проявлений реакции на вышеперечисленные проблемы является появление у некоторых студентов познавательных, информационных, а также коммуникативных барьеров, и даже эмоционального неприятия работы в Интернете. В ряде случаев студенты самостоятельно не могут справиться с поиском и последующей переработкой размещенной в сети информации. Они испытывают серьезные трудности в нахождении нужного материала, а также сталкиваются с проблемами при необходимости самостоятельно структурировать и систематизировать полученную информацию. Более того, студенты зачастую попадают под влияние информации негативного характера. Дополнительные проблемы несет все более расширяющаяся сеть коммерческих организаций, предоставляющих различные образовательные услуги [2;4].

Интернет-ресурсы являются основным источником информации для молодого поколения, получающего формальное образование, и важнейшим источником для непрерывного самообразования. Как следствие, основной путь в преодолении недостаточной структурируемости и качества информации в Сети состоит в развитии у студентов информационных компетенций и культуры интеллектуальной деятельности, составной частью которой является поиск и определение качества релевантной информации. В этой связи, исследование особенностей Интернета как информационно-образовательной развивающей среды, изучение специфики ее влияния на личностное и интеллектуальное развитие студентов; выявление дидактических и развивающих возможностей Интернет-ресурсов приобретает особую актуальность [2;3].

Интеграция педагогических и информационных технологий может быть осуществлена разными способами. Выделим наиболее значимые способы: взаимодействие отдельных элементов педагогических и Интернет-технологий; включение в образовательные технологии элементов информационных технологий и наоборот; качественные преобразования взаимодействующих элементов разнообразных технологий; обогащение используемой основной образовательной технологии элементами информационных технологий; модернизация педагогических технологий с помощью новых цифровых инструментов, позволяющих

эффективно использовать массовые открытые онлайн-курсы и открытые образовательные ресурсы.

Однако, сведения о существующих открытых образовательных ресурсах и массовых открытых онлайн-курсах далеко не всегда легко найти тем преподавателям и студентам, для которых такие ресурсы могут представлять определенный интерес. К примеру, уже сейчас российский сектор сети Интернет насчитывает тысячи образовательных сайтов и порталов, полезных и педагогам, и студентам. Результаты проведенных в нашем исследовании опросов преподавателей, посвященных изучению применения Интернет-технологий в учебном процессе, свидетельствуют о весьма ограниченном объеме используемых ресурсов сети; а также низкой оценке преподавателями роли Интернет-ресурсов в учебно-познавательной и самообразовательной деятельности студентов. Большинство преподавателей недостаточно осведомлены о таком приоритетном направлении, как онлайн образование, массовые открытые онлайн-курсы и открытые образовательные ресурсы. Более 65% из опрошенных преподавателей ответили, что почти ничего не знают о том, что такое «массовые открытые онлайн-курсы», а около 15% затруднились с ответом. Высокий показатель информированности показали только те преподаватели, которые по своей инициативе проходили обучение на платформах онлайн-курсов. Однако, число таких преподавателей невелико.

Анкетирование преподавателей позволило выявить тот факт, что хотя они и владеют информацией о наиболее известных федеральных образовательных порталах, однако область применения материалов, полученных из данных образовательных Интернет-ресурсов, весьма ограничена. Практически все преподаватели испытывали серьезные затруднения при ответах на следующие вопросы: «Какие открытые образовательные ресурсы Вы используете в образовательном процессе?», «Что Вам известно о массовых открытых онлайн-курсах?»; «Какие перспективы Вы видите в использовании онлайн-обучения в своем университете?». Большая часть преподавателей высказалась о том, что они очень мало получают сведений об онлайн-образовании и хотели бы получить больше информации такого рода. Большинство ответов свидетельствовало о затруднениях в поиске открытых образовательных ресурсов, необходимых для учебного процесса. Приведем примеры наиболее типичных ответов преподавателей: «Где можно узнать об использовании открытых

образовательных Интернет-ресурсов в обучении?»; «Хотелось получать больше информации об онлайн-образовании, в частности о платформах массовых онлайн-курсов?»; «Мне практически ничего не известно о российских и мировых открытых образовательных ресурсах, которые могли бы пригодиться в работе»; «Хотелось бы использовать зарубежный и отечественный опыт онлайн-обучения, но не владею достаточной информацией»; «Если учебно-методические материалы или видеозаписи лекций будут в открытом доступе в Интернете, то хотелось бы знать, как будут защищены авторские права?»; «Абсолютно не ясно, как будет решаться вопрос интеллектуальной собственности тех авторских материалов, которые можно разместить в Интернете»; «Я отношусь негативно к онлайн-образованию, потому что оно не может заменить преподавателей ВУЗа»; «Считаю невозможным осуществлять контроль учебных достижений студентов в онлайн-образовании?». Таким образом, результаты исследований показали не только низкую информированность некоторых преподавателей об образовательных возможностях Интернет-ресурсов, но и позволили выявить тот факт, что поиск, доступ и применение многих важных образовательных материалов в Интернете сильно затруднены, так как образовательные информационные ресурсы, представленные в сети, недостаточно системны, а поиск полноценных каталогов образовательных ресурсов требует значительных усилий и много времени. По мнению преподавателей, именно разрозненность, слабая структурированность образовательных Интернет-ресурсов выступают главной проблемой, которая затрудняет их эффективное использование в образовательном процессе. Анкетирование преподавателей позволило выявить основные причины, препятствующие использованию Интернет-технологий в учебном процессе. Согласно результатам анкетирования, недостаточная информированность и чисто психологические барьеры являются доминирующими. Результаты анкетирования показали, что большинство студентов и преподавателей имеют доступ к Интернету и считают использование возможностей Интернета в образовательном процессе весьма перспективным. Несмотря на позитивное в целом отношение профессорско-преподавательского состава к Интернет-технологиям обучения, наше исследование показало, что многие из опрошенных либо вообще не используют возможности Интернет-ресурсов в процессе преподавания вузовских

дисциплин, либо крайне редко и ограничиваются лишь небольшим набором цифровых инструментов.

В связи с этим, следует отметить, что именно технологии Веб 2.0. позволяют существенно повысить доступность открытых образовательных ресурсов, платформ и программ онлайн-обучения; вводить каталогизацию Интернет-ресурсов и онлайн-курсов, коллективное редактирование и проверку информации, новые системы навигации, а также осуществлять их экспертную и рейтинговую оценку для повышения качества обучения. В работах Е.Д. Патаракина и Д.Б. Ярмахова выделены следующие возможности использования технологий Веб 2.0. в образовании:

- Веб 2.0. технологии открывают большие возможности для деятельности, в которую легко включаются пользователи, не обладающие специальными знаниями в области информационных технологий;

- в сетевом доступе оказывается большое число открытых материалов, которые могут быть использованы в образовательных целях;

- Веб 2.0. технологии упрощают процесс создания материалов и публикации их в сети, когда каждый пользователь не только получает доступ к цифровым коллекциям текстов, фотографий, рисунков, музыкальных файлов, но и может принять участие в формировании собственного сетевого контента;

- Веб 2.0. технологии позволяют организовать личное пространство обучаемого [7].

В учебном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит эффективному достижению образовательных целей. Возможности технологий Веб 2.0 способствуют созданию новых версий использования Интернет-ресурсов в образовании и соответствующих моделей образовательного процесса, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов. Технологии Веб 2.0. можно описать, как набор Интернет-услуг, которые предоставляют право голоса каждому пользователю; они позволяют значительно повысить доступность открытых образовательных ресурсов, платформ онлайн-обучения, вводить каталогизацию Интернет-ресурсов и онлайн-курсов. Технологии Веб 2.0 (социальные сервисы) позволяют объединять всевозможные веб-службы и веб-сервисы в единую информационную среду для совместного поиска, формирования и применения

коллективного знания. Они обеспечивают необходимые основания для интеграции Интернет-технологий в процесс обучения. Такие важнейшие особенности сервисов Веб 2.0., как доступность, интерактивность, синдикация, социализация, публичность, автономность в работе и размещении материала, нелинейность, возможность создания личной зоны каждым автором позволяют разрабатывать модели интеграции педагогических и информационных технологий, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов.

В основе технологий Веб 2.0. лежит взаимодействие пользователей, которое стимулирует индивидуальных пользователей на размещение в сети своих материалов. Практически все сайты, поддерживающие технологии Веб 2.0., имеют в своей основе интерактивность или хотя бы ее поддержку. Интерактивность проявляется в том, что Веб 2.0 является платформой, в основе которой лежат не только ресурсы, но и пользователи, их знания, уровень и качество полученного образования, а также характер их взаимодействия. Развитие сервисов Веб 2.0. позволяет говорить о становлении социально-интерактивного этапа в применении Интернет-технологий в преподавании вузовских учебных дисциплин. На данном этапе предоставляются огромные возможности для взаимодействия педагогов и студентов, для активных социальных коммуникаций, для онлайн-сотрудничества в социальных сетях, педагогических и студенческих сообществах, порталах, форумах, чатах и т.д.

Таким образом, интеграция информационных и педагогических технологий носит ярко выраженный интерактивный характер. Педагогические технологии (проектный метод, обучение в сотрудничестве, кейс-технология и др.) и технологии Веб 2.0. предполагают активное взаимодействие и сотрудничество заинтересованных пользователей в формировании информационно-коммуникативных ресурсов. Технологии Веб 2.0. предлагают студентам набор инструментов, позволяющие поддерживать формы обучения, которые предполагают организацию совместных проектов для решения поставленных задач; предоставляют возможности студентам применять новые способы в проведении исследований; создают новые структуры организации данных в сети Интернет, новые источники, формы и инструменты поиска информации.

Развивающие возможности технологий Веб 2.0. состоят в том, что они позволяют создавать собственный контент и осуществлять непосредственно в Интернете индивидуальные и групповые проекты, в том числе творческие, исследовательские, самообразовательные. С точки зрения самообразовательной и познавательной деятельности в сети, технологии Веб 2.0. предоставляют широкие возможности для развития навыков использования новых видов исследований и форм цифровой грамотности; а также получения знаний, которые необходимы преподавателям и студентам, чтобы справиться с новым информационным пространством. Веб 2.0. расширяют возможности для самообразовательной и исследовательской деятельности, научного творчества; позволяют разрабатывать новые способы конструирования различных развивающих ситуаций в виртуальной среде; создают новые приемы поиска, хранения и работы с информацией, стимулируют развитие новых технологий умственного труда в условиях Интернет-среды.

Таким образом, существенным дидактическим и развивающим потенциалом

обладают средства обучения, построенные на основе Веб-технологий. Развивающий потенциал технологий Веб 2.0. состоит в предоставлении пользователям широких возможностей для развития навыков новых видов исследовательской, самообразовательной, интеллектуальной деятельности и форм цифровой грамотности. Социальные сервисы Веб 2.0. могут обеспечить формирование интеллектуально и профессионально развитой личности, способствовать развитию самостоятельности и творческих способностей, предоставляют доступ к новым источникам учебной информации. Дидактический потенциал технологий Веб 2.0. состоит в том, что использование Интернет-технологий предоставляет возможности для формирования новых форм самостоятельной познавательной деятельности; способствует созданию новых версий эффективного использования Интернет-ресурсов в образовании и соответствующих моделей интеграции педагогических и информационных технологий, в основе которых лежит активное взаимодействие педагогов и студентов.

Литература:

1. Гнеденко В.В. Использование технологий Web 2.0 в образовании / В.В. Гнеденко, А.В. Тютяев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 3. – С. 82-90.
2. Гончарук Н.П. Педагогические аспекты развития интеллектуальных компетенций студентов средствами информационных технологий / Н.П. Гончарук, Э.Р. Валеева, Е.Н. Хромова // Казанская наука. – 2017. – № 7. – С. 48-53.
3. Гончарук Н.П. Модель развития интеллектуальной компетентности будущих инженеров в условиях непрерывного образования / Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 14. – С. 299-304.
4. Гончарук Н.П. Развитие интеллектуальной компетентности и профессиональной мобильности научно-педагогических кадров в условиях информационного

- общества / Н.П. Гончарук. – Казань: Изд-во Мо и Н РТ, 2011. – 224 с.
5. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
6. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., стер. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 368 с.
7. Патаракин Е.Д. Вопросы применимости Web 2.0. в сфере образования / Е.Д. Патаракин. – Москва: Изд-во МИФИ, 2007. – 76 с.
8. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании: монография / Л.К. Раицкая. – М.: Изд-во МГОУ, 2011. – 173 с.

Сведения об авторах:

Гончарук Наталья Петровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии инженерной деятельности КНИТУ, e-mail: gonch54@mail.ru

Хромова Евгения Игоревна (г. Казань, Россия), магистр Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета, e-mail: e666@list.ru

Data about the authors:

N. Goncharuk (Kazan, Russia), doctor of pedagogical science, Professor, Professor of the Department of methodology of engineering activities, Kazan National Research Technological University, e-mail: gonch54@mail.ru

E. Khromova (Kazan, Russia), master of Leo Tolstoy Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: e666@list.ru

УДК 378

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РИСКИ В РАМКАХ КОГНИТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Е.Н. Прокофьева¹

¹Статья подготовлена в рамках проекта 27.7428.2017/8.9 «Исследование и анализ современных методологически, психолого-педагогических, научно-методических и социологических исследований в сфере профессионального образования»

Аннотация. В условиях реформирования образования, инновирования форм, средств, и технологий обучения актуализируются вопросы трансформации систем управления образованием. Определение когнитивного менеджмента в качестве парадигмы управления способствует снижению неопределенности при принятии управленческих решений; важную роль при этом играет выявление рискообразующих факторов. Автором выявлены и классифицированы риски образовательной организации; определено их место и предложена система менеджмента качества процесса управления рисками в рамках когнитивного менеджмента, которая является основой ресурсов образовательной организации, и позволяет выстроить цепочку (ландшафт) остальных процессов. Статья предназначена для исследователей, сотрудников структур управления образованием.

Ключевые слова: образовательная организация высшего образования, управление рисками, риск-менеджмент, когнитивность, образовательная система, принятие управленческих решений.

EDUCATIONAL RISKS WITHIN THE FRAMEWORK OF COGNITIVE MANAGEMENT: THEORETICAL ASPECTS

E. Prokofieva

Abstract. In the conditions of reforming of education, an innovovaniye of forms, means, and technologies of training questions of transformation of control systems of education are staticized. Definition of cognitive management as a paradigm of management promotes decrease in uncertainty at adoption of administrative decisions and an important role is played at the same time by identification of risikoobrazuyushchy factors. The author has revealed and classified risks of the educational organization, opredeleleno their place and the quality management system of process of management of risks within cognitive management which is a basis of resources of the educational organization is offered, and allows to build a chain (landscape) of other processes. Article is intended for researchers, the staff of structures of management of education.

Keywords: educational organization of the higher education, risk management, risk management, kognitivnost, educational system, adoption of administrative decisions.

В настоящей реальности риск пронизывает все стороны жизнедеятельности людей, являясь их незаменимым спутником. Необходимость понимания риска как сложного неоднозначного явления, включающего в себя противоположные начала - созидательного и разрушительного, отмечают многие исследователи. Е.Н. Горкалияева определяет, что: «...удовлетворенность человечества заключается в самосовершенствовании во всех его пониманиях, которое является маркером выбора и решения, иными словами – риск» [1].

Т.В. Керимова считая риски способом существования и развития, утверждает, что «все заведомые свершения человека являются результатом его сознательных рискованных усилий» [4]. В этом же ключе выступает и другой отечественный исследователь – В.И. Зубков,

определяя риск как позитивную составляющую деятельности: «...риск задумывается с перспективой на достижение цели, но его результатом может быть как успех, так и неуспех» [5].

Функционированию образования как социальной системе, очевидно, присущи свои особые риски, связанные с высокой динамичностью и активностью, множественностью возникающих образовательных связей и взаимоотношений [10]. С точки зрения предупреждения рисков, особый интерес представляет контекст достижения качества образования, при том, что с позиций менеджмента качества анализ, учет и предупреждение рисков являются стандартизированными требованиями [2]. При этом следует учитывать, что к определению

качества образования необходим многосторонний подход, в котором затрагиваются как внешние, так и внутренние цели, стоящие перед образовательной организацией и образованием в целом. Таким образом, управление рисками определено как необходимый структурный элемент современного управления образованием, имеющим свою стратегию, тактику, оперативную реализацию. Достижение эффективности функционирования образования, (качество образования) может быть осуществлено только в рамках системного подхода, который в риск-менеджменте является самым распространённым [3].

Согласно исследованию Европейской Комиссии TEMPUS в области управления высшим образованием в странах-участниках проекта главной трудностью в задачах повышения эффективности менеджмента является «неразвитость структур управления», под которой понимается «состав, способ деятельности, культура, понимание роли и полномочий органов управления» [8], при этом, в рамках данного документа дается универсальное, на наш взгляд, разделение понятий «менеджмент» и «управление»; их взаимосвязь и границы.

Авторы обзора (Джон Рейли и Ард Юнгсма) считают, что управление образованием представляет собой некую рамочную структуру, в пределах которой образовательная организация «последовательно и согласованно достигает своих целей, решает задачи и реализует политику в области образования», определяя зоны ответственности и нормативную базу образовательной деятельности, осуществляя принятие стратегических решений; образовательный менеджмент, в свою очередь, связан с контролем соблюдения правил и регламентов, эффективностью и качеством образовательных услуг, предоставляемых образовательной организацией, реализуя оперативное управление образовательными процессами.

В рамках выполнения государственного задания ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» занимается научными исследованиями в области когнитивного моделирования, в том числе, рассматривая и потенциал когнитивного менеджмента применительно к образовательным организациям высшего образования. Особенно важным, по мнению исследователей этой научной школы, является сама многозначность

«когнитивности» в управлении образованием: знания о способах и закономерностях функционирования самой системы, ее элементов (образовательных организаций) - описания; «знания» самой образовательной организации высшего образования, определяемые ее традициями, местом и ролью в системе образования страны, региона, города; «знания» как образовательный ресурс организации, включающие в себя предметные, социальные, педагогические направления и прочее» [7].

Когнитивность в контексте менеджмента означает использование когнитивного капитала системы образования и образовательных организаций, заключающегося в «результатах воздействия человеческого капитала на накопленный интеллектуальный капитал и технологии» [9], то есть использование знаний, закономерностей, традиций образовательной деятельности для снижения неопределенности управления. В контексте когнитивной парадигмы управления образованием [6], анализ рисков способен обеспечить прогностическое управление, основанное на выявлении причин отклонений планируемых результатов образовательной деятельности и использование этих знаний при планировании и координации управленческих стратегий. То есть, возникает потребность в проведении не только идентификации рисков, но и в их систематизации, анализе, корреляции между собой; в определении степени влияния на реализацию миссии, видение, стратегических и оперативных целей образовательной организации [7].

Итак, когнитивное представление об образовательных рисках, необходимость их выявления и определения способов и механизмов их стагнации позволяет рассмотреть риск, как:

- событие, допустимость которого прогнозируется;
- фактор, возможно оказывающий воздействие на состояние процессов;
- условие, которое определяет вероятность нового события;
- итоговый продукт деятельности или процесса.

Образовательные организации в своей практике сталкиваются с различными видами рисков, классифицированных автором, см. рис. 1, различимых по характеру и принадлежности возникновения, имеющих связь между собой и оказывающих прямое или косвенное влияние на образовательную деятельность.

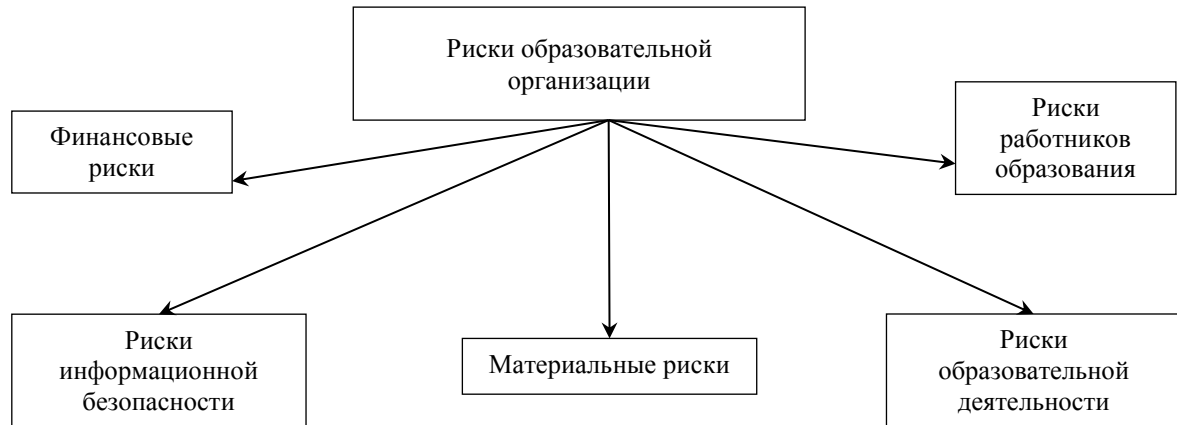


Рисунок 1. - Риски образовательной организации

Поскольку образовательная организация представляет собой открытую социальную и подвижную систему, то для ее развития необходимо строить прогнозы приближения рисковому событию и прибегать к мерам по снижению степени риска, то есть обеспечить выявление положительных и отрицательных последствий наступления рискованных событий. В образовательных организациях процесс

управления рисками вписывается в общую систему менеджмента качества, являясь ядром при принятии стратегических тактических управленческих решений в рамках когнитивного менеджмента, позволяя определить ландшафт остальных управляемых процессов.

Процесс управления рисками образовательной организации реализуется через серию процессов, см. рис. 2.

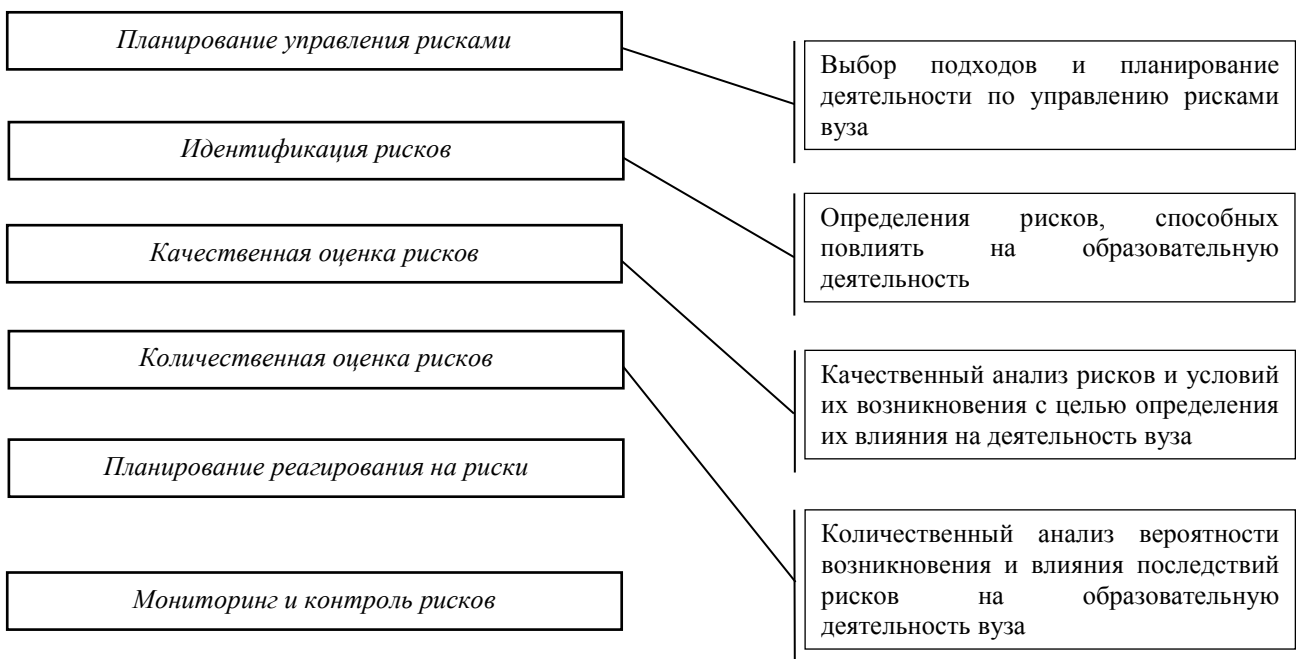


Рисунок 2. - Процессы управления рисками

Определение рискообразующих факторов задает вектор управления рисками и определяет их потенциал в рамках когнитивного менеджмента. Это связано с тем, что рискообразующие факторы, неблагоприятно воздействующие на процесс, могут

трансформироваться и в положительное влияние на результат. То есть, несмотря на схожую в ряде случаев природу развития фактора риска, управление им должно быть отличным в зависимости от текущего его влияния либо на процесс, либо на результат.

Опора на системный подход позволяет разделить все рискообразующие факторы на две большие группы - факторы субъективного и объективного порядка.

Такое ранжирование ориентировано на выявление и дифференцированную оценку рисков и угроз состоянию и перспективам

реализации образовательной деятельности в текущих фиксированных условиях. Возвращаясь к проблеме идентификации рискообразующих факторов, имеющих перманентный характер, следует отметить поступательное смещение ее акцентов в сторону актуализации явлений и процессов, см. рис. 3.

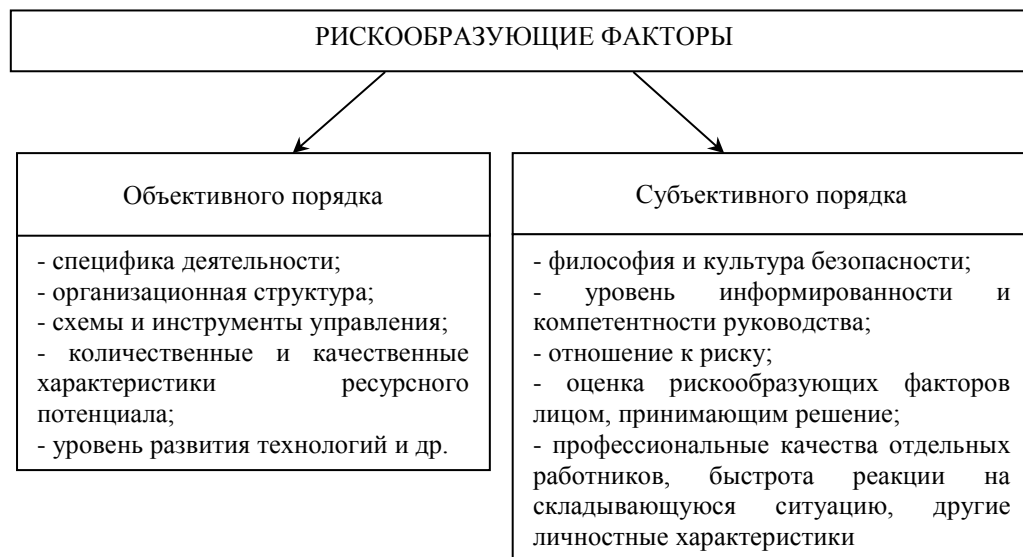


Рисунок 3. - Классификация рискообразующих факторов внутреннего порядка

Поскольку количество рискообразующих факторов, оказывающих влияние на один риск в рамках образовательной деятельности, может исчисляться десятками и сотнями, классификация факторов рисков несоизмеримо сложнее

классификации рисков, см. таблицу 1. В основном, при анализе рискообразующих факторов рекомендуется выявлять их по группам в зависимости от воздействия на конкретный вид риска.

Таблица 1. - Классификация рискообразующих факторов внутреннего порядка

Классификационный признак	Факторы косвенного влияния	Оказывает опосредованное влияние
	Виды	Характеристика
1. По среде воздействия	внутренние	Все действия, процессы и предметы, причиной которых является деятельность образовательной организации
	внешние (политические, социально-экономические, экологические, научно-технические)	Все действия и процессы, не зависящие от образовательной организации
2. По степени влияния учреждения на воздействие этих факторов	объективные	Причины, на которые образовательная организация не может оказывать воздействие
	субъективные	Факторы, регулируемые образовательной организацией
3. По количеству подпадающих под влияние рисков	нейтивные	Рискообразующие факторы, которые воздействуют только на конкретный вид риска
	интегральные	Факторы, оказывающие воздействие сразу на несколько видов риска
4. По направлению влияния на риск	факторы прямого влияния	Факторы, непосредственно влияющие на конкретные виды рисков

Большинство рискообразующих факторов являются так называемыми интегральными (обобщенными) факторами риска и одновременно

воздействуют на риски нескольких видов. Достаточно одного интегрального фактора для обязательного комплексного анализа всех

связанных с ним видов рисков. На определенные виды рисков образования может оказывать воздействие большое количество рискообразующих факторов, одним из которых являются нейтивные (уникальные) факторы этого риска, другие - интегральные, воздействующие одновременно и на другие риски.

Мы считаем целесообразным внедрять этапы риск-менеджмента для адекватной оценки рисков в образовательной организации при реализации задач когнитивного менеджмента. Согласно представленной схеме, см. рис. 4 задаются этапы оценки риска в образовании (1 – 5), результатом которых будут являться определение

количественных показателей риска и возможные альтернативные сценарии развития неблагоприятных событий. Цель этапов управления рисками (6 – 8) будет заключаться в определении мероприятий, позволяющих сократить уровень риска до «приемлемой величины» и реализовать мониторинг изменения в состоянии образовательной деятельности. Таким образом, первый блок определяет ряд факторов, которые в той или иной степени имеют отношение к инициированию неблагоприятных событий, а второй блок обуславливает процесс анализа комплекса факторов, которые имеют место в практике образования.

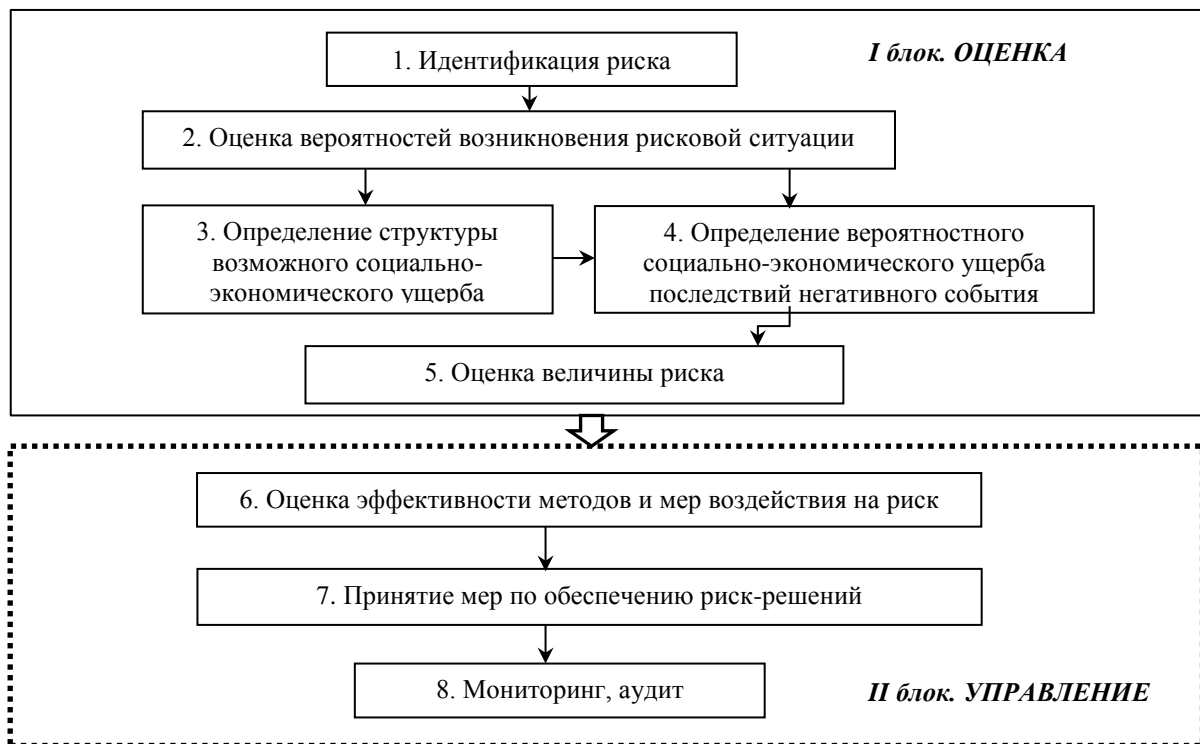


Рисунок 4. - Блок-схема этапов риск-менеджмента в образовательной организации

внедрение предложенной автором подсистемы управления рисками в образовательной организации позволит: составить реестр рисков образовательной организации; провести систематизацию и оценку качественных и количественных рисков; произвести выборку способов и методов реагирования на риски; досконально проработать

мероприятия по управлению рисками и обеспечить их регулярный мониторинг. Таким образом, интеграция риск-менеджмента и когнитивного менеджмента будет способствовать повышению результативности образовательной деятельности в контексте достижения качества образования с учетом специфики каждой образовательной организации.

Литература:

1. Горкалисеева Е.Н. Когнитивность в современном образовании / Е.Н. Горкалисеева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. - 2012. - Т. 14. - № 2(5). - С. 1134-1138.
 2. ГОСТ Р ИСО 9001-2015 Системы менеджмента качества. Национальный стандарт

российской федерации системы менеджмента качества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://http://docs.cntd.ru/document/1200124394>
 3. Егорушкина Т.Н., Ковляметов Д.Д. Значение риск-менеджмента в управлении рисками на предприятии [Электронный ресурс] / Т.Н. Егорушкина,

Д.Д. Ковляметов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». - 2016. - Т. 17. - С. 435-439. - Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/46262.htm>

4. Захарова Е.Н., Погорелова М.Н., Чермит К.Д. Когнитивное моделирование в управлении качеством образования / Е.Н. Захарова, М.Н. Погорелова, К.Д. Чермит // Среднее профессиональное образование. - 2008. - № 8. - С. 51-54.

5. Игнатъева Е.Ю. Системообразующая роль менеджмента знаний в тенденциях развития высшего образования / Е.Ю. Игнатъева // Сибирский педагогический журнал. - 2008. - № 2. - С. 122-130.

6. Левина Е.Ю. Когнитивная парадигма управления образовательными системами / Е.Ю. Левина // Педагогический журнал Башкортостана. - 2018. - № 2. - С. 24-30.

7. Левина Е.Ю. Методология информационно-

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

8. Рейли Д. Меняя правила: обзор проектов программы TEMPUS по управлению [Электронный ресурс] / Д. Рейли, А. Юнгсма. - Режим доступа: http://eacea.ec.europa.eu/tempus/doc/impact08_ru.pdf

9. Рождественская Е.М., Цитленок В.С. Государственно-регулируемый конкурентно-рыночный порядок как категория экономики, основанной на знаниях / Е.М. Рождественская, В.С. Цитленок // Вестник Том. гос. ун-та. - 2015. - № 390. - С. 161-170.

10. Цветков В.Я. Информационный подход в управлении / В.Я. Цветков, А.Н. Корнаков // Успехи современного естествознания. - 2010. - № 3. - С. 137-138.

Сведения об авторе:

Прокофьева Елена Николаевна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: elena-kzn@list.ru

Data about the author:

E. Prokofieva (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, senior researcher, Institute of pedagogy, psychology and social problems, e-mail: elena-kzn@list.ru



Подготовка педагогов

УДК 378.621

ПОВЫШЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНЖЕНЕРНОГО ВУЗА – ГАРАНТИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

О.Ю. Хацринова, Р.С. Сайфуллин¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – развитию методической компетентности преподавателей инженерного вуза в системе дополнительного профессионального образования. Современный этап развития общества характеризуется переходом к постиндустриальному этапу, что сопровождается преобразованием во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере высшего образования. Это требует новых подходов к подготовке современных специалистов инженерного профиля, которым предстоит совершить экономический прорыв. Решение этой задачи предполагает пересмотра и уточнения содержания инженерной подготовки, принципов взаимосвязи с инновационными процессами в производственной сфере, что непосредственно связано с проектированием нового содержания и методов его реализации при изучении конкретных дисциплин в инженерном вузе. Это выводит на новый качественный уровень методическую деятельность преподавателя инженерного вуза.

Ключевые слова: преподаватель инженерного вуза, методическая компетентность, профессиональная переподготовка, методические задачи.

INCREASE IN METHODOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF ENGINEERING HIGHER EDUCATION INSTITUTION – A GUARANTEE OF ENSURING QUALITY OF EDUCATION

O. Khatsrinova, R. Saifullin

Abstract. Article is devoted to a current problem – development of methodical competence of teachers of engineering higher education institution of the system of additional professional education. The present stage of development of society is characterized by transition to a post-industrial stage that is followed by transformation in all spheres of activity including in the sphere of the higher education. It demands new approaches to training of modern experts of an engineering profile who should make economic break. The solution of this task assumes revision and specification of content of engineering training, the principles of interrelation with innovative processes in the production sphere that it is directly connected with design of new contents and methods of its realization when studying concrete disciplines in engineering higher education institution. It brings methodical activity of the teacher of engineering higher education institution to new qualitative level.

Keywords: teacher of engineering higher education institution, methodical competence, professional retraining, methodical tasks.

Современный этап социально-экономического развития России характеризуется переходом к постиндустриальному обществу, что сопровождается преобразованием во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере высшего образования. Эти положения отражены в Национальной доктрине образования Российской Федерации (2000 - 2025 г.г.) [1], Федеральных государственных образовательных стандартах третьего поколения. С другой стороны, процесс глобализации и интернационализации образования, вхождение

России в европейское образовательное пространство, модернизация отечественного образования находят свое отражение в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. и определяют новый взгляд на развитие инженерного образования. В условиях возрастания конкуренции между государствами на международном рынке и появления «новых вызовов» современного мира именно инженерным вузам отводится важная роль в подготовке кадров, способных обеспечить прорыв России в мировую экономику.

На рынке труда возрождается интерес реального сектора экономики к специалистам инженерного профиля. Это обеспечивает развитие высшей школы, призванной через подготовку специалистов участвовать в разработке инновационных проектов. Работодателю необходимы такие выпускники, которые смогут решать разного уровня сложности профессиональные задачи. Для качественной подготовки специалистов необходима разработка новых методологических подходов к реализации требований образовательных стандартов, реализации учебного процесса, обеспечивающего ценностное и личностно-профессиональное самоопределение будущих специалистов. Сложившаяся система воспроизводства кадров для производственной сферы объективно требует пересмотра и уточнения ее содержания, структуры, форм организации, принципов взаимосвязи с инновационными процессами в производственной сфере, что непосредственно связано с проектированием нового содержания и методов его реализации при изучении конкретных дисциплин в инженерном вузе.

Возникает острая необходимость в создании и функционировании обновленной системы профессиональной подготовки инженерных кадров, которая бы строилась на принципах инновационности, интегративности, гибкости, конкурентоспособности, информационной насыщенности, мобильности, ориентации на потребности личности и общества. В связи с тем, что современное человечество создает для себя «вторую» природу существования, определяющую образ жизнедеятельности, главной фигурой становится инженер, а инженерное образование выходит на передний план мирового образовательного процесса [2].

Чтобы не утратить былые преимущества, оно должно стать конкурентоспособным, использующим в своей практике передовые технологии обучения и соответствовать потребностям современного рынка труда. В настоящее время в системе высшего образования присутствуют инновационные компоненты: созданы многоуровневые университетские комплексы, включающие начальное, среднее, высшее профессиональное образование, а также повышение квалификации специалистов отрасли; определены ведущие вузы – федеральные и национальные университеты, призванные обеспечить подготовку кадров в соответствии с международными стандартами. Но надо заметить, что в нашей стране только 24% занятого населения работает по полученной в вузе базовой

специальности, а 42% молодежи меняют свою профессиональную деятельность в первые два года по окончании учебных заведений.

Все перечисленное определяет новые требования к преподавателю инженерного вуза. Он должен использовать педагогические технологии, направленные на формирование профессиональных компетенций у студентов; разрабатывать учебно-методические комплексы дисциплин, соответствующие требованиям образовательных и профессиональных стандартов; владеть активными и интерактивными формами проведения занятий; уметь организовать на качественно новом уровне практическую деятельность студентов, а также научно-исследовательскую, проектную и самостоятельную работу. Давно известно, что инженерные вузы характеризуются воспроизводством педагогического состава. Молодые преподаватели не владеют в полной мере психолого-педагогическими знаниями и испытывают трудности в решении педагогических задач.

Опрос преподавателей инженерного вуза показал, что многие преподаватели (72%) независимо от стажа работы, в той или иной степени, испытывают объективную потребность в существенном обновлении методических знаний. Независимо от предмета преподавания, типа высшего учебного заведения и стажа работы, 42% преподавателей оценивают уровень методических знаний как высокий; 45% определяют свой уровень как средний; 13% как низкий. Однако каждый второй преподаватель испытывает существенные затруднения в формулировке целей своего предмета и построения методической системы дисциплины. В связи с этим большое значение приобретает методическая активность преподавателя вуза. К показателям эффективной деятельности вузовских преподавателей можно отнести качество преподаваемых дисциплин, организацию учебно-производственной практики, разработку программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин.

Анализ работ [3;4] позволяет утверждать, что саморазвитие преподавателя вуза в методической деятельности направлено на проектирование нового содержания обучения, реализации его с помощью приемов, методов и технологий, направленных на активизацию деятельности обучающихся, формирование профессиональных компетенций, изучение и распространение передового педагогического опыта.

Методическая деятельность характеризуется системой методических задач и средств их

решения, используемых преподавателем. Это подразумевает: проектирование ситуаций учебного процесса, отбор содержания подготовки, учебно-методическое обеспечение процесса обучения.

На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и возможности реализации педагогических инноваций. Современной высшей школой накоплен большой педагогический опыт, который должен быть реализован в процессе подготовки современного специалиста. Наличие благоприятной образовательной среды снижает сопротивление инновациям, помогает преодолевать стереотипы профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка преподавателя не заканчивается программой повышения квалификации; она продолжается в течение всего периода профессиональной деятельности и переходит в самообразование.

Непрерывность профессионального самообразования является предпосылкой развития творческих способностей, условием постоянного обогащения индивидуального педагогического опыта. Это происходит более эффективно, если: преподаватель занимает позицию активного субъекта деятельности; индивидуальный педагогический опыт соединяется с общим, наработанным на кафедре или вузе профессиональным опытом; поощряется инновационность.

Общие педагогические принципы сами по себе не могут влиять на эффективность учебного процесса. Воздействие на обучающегося осуществляется посредством использования форм, методов и приемов обучения. Это и определяет содержание частной методики преподавания дисциплины. Частная методика реализует следующие функции преподавания предмета: мотивационная, проектировочная, процессуальная, коммуникативная, рефлексивная.

Мотивационное обеспечение предполагает формирование у обучающихся положительной мотивации к изучению предмета, потребности в развитии и саморазвитии, осознания значимости получаемых знаний для осуществления профессиональной деятельности.

Проектировочная функция реализуется в отборе научного материала и трансформации его в учебный с учетом дидактических, психофизиологических требований к процессу обучения; выделении основных доз учебного материала, которые позволяют усвоить его во время занятия.

Процессуальная функция определяет характер управления познавательной

деятельностью; акцент делается на активный характер учебных занятий.

Коммуникативная функция обеспечивает субъект-субъектное взаимоотношение участников образовательного процесса.

Рефлексивная функция проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, формирование личностных качеств, таких как креативность, инициативность, нацеленность на взаимодействие с обучающимися, склонность к самоанализу. При этом происходит регуляция личностных достижений, поиск новых личностных смыслов, направленность на профессиональный рост и формирование индивидуального стиля методической деятельности.

Эту задачу решает более двадцати лет ЦППКП КНИТУ, где реализуется большой комплекс образовательных программ, предназначенных для повышения квалификации преподавателей вузов. Специфика обучения на курсах повышения квалификации заключается в том, что субъектом обучения является сам преподаватель с уже сформированной системой ценностей, целями и задачами, жизненным и профессиональным опытом. Все, что предлагается на занятиях, воспринимается, усваивается или, наоборот, не усваивается в соответствии с той направленностью и мотивацией, которая есть у слушателей. Поэтому процесс обучения в системе повышения квалификации должен ориентироваться на слушателя, учитывать его потребности, ориентироваться на личностную направленность. При обучении преподаватель должен видеть прямую связь между содержанием учебного материала и потребностями его преподавательской деятельности, должен осознавать достижение поставленных им самим целей профессионального и личностного развития, осознавать, что посредством обучения он добьется определенного прогресса в своей педагогической деятельности.

Важнейшие направления образовательного процесса в развитии методической компетентности состоят в использовании:

- активных форм обучения (проблемная лекция, семинар-дискуссия, организация групповых упражнений, деловая игра и др.);
- создания профессионально развивающих ситуаций, требующих проявления личностной профессиональной позиции слушателя;
- диалогического типа общения;
- сотрудничества преподавателей и слушателей;

- формирования системы познавательных профессиональных мотивов;
- трансформации учебной деятельности в деятельность профессиональную;
- учета основных стадий профессионального становления личности;
- ориентации обучения на индивидуальную

траекторию развития методической компетентности преподавателя.

Нами проведено эмпирическое исследование мнения преподавателей реализации программы повышения квалификации о значении методической компетентности слушателей и состоянии развития собственной методической компетентности (табл.1, рис.1)

Таблица 1. – Результаты эмпирического исследования уровней сформированности собственной методической компетентности преподавателей реализации программы повышения квалификации (всего 34 человека)

Уровни сформированности методической компетентности	оптимальный	допустимый	критический	недопустимый
Исходный	11%	21%	42%	27%
Итоговый	47%	42%	12%	0%

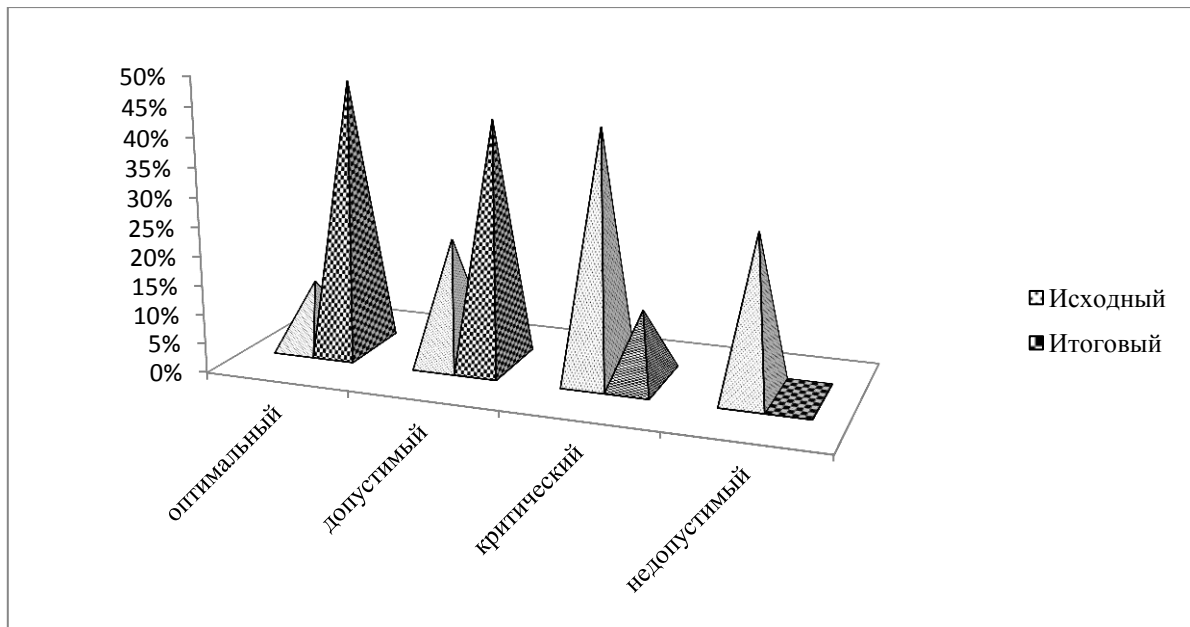


Рисунок 1. – Гистограмма уровней сформированности собственной методической компетентности преподавателей реализации программы повышения квалификации

Слушатели определили методическую компетентность как группу следующих признаков:

- компонент профессиональной деятельности (методический профессионализм, мышление, профессиональная готовность);
- компетентность как система знаний, умений и навыков, опыт работы, осуществление профессиональной деятельности;
- социально-психологическое качество, определяющее стремление к карьерному росту, самосовершенствованию, интеллигентность;
- умение решать учебные проблемы, создавать методические продукты.

Таким образом, несмотря на почти десятилетний период реализации компетентностного подхода, преподаватели вуза в его понимание вкладывают разные значения. При этом методическая компетентность не выступает целью их образовательной или самообразовательной деятельности [5].

Для проведения экспертизы развития методической компетентности преподавателя вуза можно воспользоваться разработками П.И. Третьякова.

К первой группе относят гностические компетенции: выявление цели, определение содержания, условий образовательного процесса, проектирование занятия, организация траектории

своего личностного развития, осуществление поиска и трансформации научной информации, применительно к методике преподавания предмета.

Вторая группа – организационно-коммуникативные компетенции – проявляются в организации собственной деятельности при решении образовательных задач, организации взаимодействия между участниками образовательного процесса, применении компьютерных технологий.

Третья группа – конструктивно-проектировочные компетенции, связанные с проектированием адаптивного образовательного процесса, определением рациональных форм реализации процесса обучения, составлением учебно-методического обеспечения дисциплины.

Четвертая группа включает социально-

личностные компетенции: использование новой информации для обновления деятельности, преодоление конфликтов, организация атмосферы сотрудничества, повышения эффективности труда, проявление стремления к профессиональному росту.

Самооценку показателей слушатели курсов проводили по следующей шкале:

0 – недопустимый уровень, 1 – критический уровень, 2 – допустимый уровень, 3 – оптимальный. После проведения эксперимента стало возможным проследить позитивную динамику уровневых показателей после проведения обучения.

Таким образом, программы повышения квалификации благоприятно сказываются на уровне развития методической компетентности преподавателя инженерного вуза, тем самым повышая качество образовательного процесса.

Литература:

1. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 г., утверждено Правительством РФ от 4.10.00 №75.

2. Московченко А.Д. Философия и стратегия инженерно-технического образования: монография [электронный ресурс] / А.Д.Московченко. – Томск: ТУСУР, 2015. – Режим доступа: <https://edu.tusur.ru/publications/4977>

3. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В.

Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.

4. Поташник М.М. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие; под ред. М.М. Поташник. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

5. Хацринова О.Ю. Методическая компетентность преподавателя инженерного вуза и ее развитие: учебное пособие / О.Ю.Хацринова. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2015. – 160 с.

Сведения об авторах:

Хацринова Ольга Юрьевна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, Казанский национальный исследовательский технологический университет, Институт дополнительного профессионального образования, кафедра инженерной педагогики и психологии, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

Сайфуллин Ренат Салыхович (г. Казань, Россия), доктор технических наук, профессор, Казанский национальный исследовательский технологический университет, кафедра технологии неорганических веществ и материалов, e-mail: rsaif@kstu.ru

Data about the authors:

O. Khatsrinova (Kazan, Russia), candidate of technical sciences, associate professor, Kazan National Research Technological University, Institute of Additional Vocational Education, Department of Engineering Pedagogy and Psychology, e-mail: khatsrinovao@mail.ru

R. Saifullin (Kazan, Russia), doctor of technical sciences, Professor, Kazan National Research Technological University, Department "Technologies of Inorganic Substances and Materials", e-mail: rsaif@kstu.ru

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

М.Е. Дмитриев, А.Е. Сержкина¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Рассмотрено становление и развитие системы повышения квалификации преподавателей в Казанском национальном исследовательском технологическом университете в области информационных технологий и их педагогических приложений. Определена цель повышения квалификации преподавателей технологического университета в данной области в настоящее время как формирование информационно-технологической компетентности преподавателей высшей школы. Обоснованы структура и содержание системы повышения квалификации в Казанском национальном исследовательском университете в области информационных технологий и их использования в учебно-воспитательном процессе технологического университета, которые дают преподавателю возможность сначала сформировать базовую информационно-технологическую компетентность в соответствии с основными видами профессиональной педагогической деятельности, а затем развивать свою информационно-технологическую компетентность в выбранном направлении. Перечислены дисциплины, необходимые для формирования базовой информационно-технологической компетентности преподавателя высшей школы, а также программы повышения квалификации в области информационных технологий для преподавателей, готовящих кадры для нефтегазоперерабатывающей и нефтехимической отраслей.

Keywords: информационные технологии, компьютеризированная деятельность, информационно-технологическая компетентность, повышение квалификации, совершенствование профессиональных навыков преподавателей.

THE FORMATION OF INFORMATION-TECHNOLOGICAL COMPETENCE OF TEACHERS OF THE TECHNOLOGICAL UNIVERSITY DURING ADVANCED TRAINING

M. Dmitriev, A. Serezhkina

Abstract. The establishment and development of the system of advanced training of teachers in the field of information technologies and their pedagogical applications at the Kazan National Research Technological University is considered. The goal of professional development of the teachers of technological university in this field is defined as the formation of their informational-technological competence. The structure and content of the system of advanced training at the Kazan National Research University in the field of information technologies and their use in educational process of the technological university which give to the teacher the chance at first to create basic informational-technological competence according to main types of professional pedagogical activity, and then to develop their informational-technological competence in the chosen direction are substantiated. The disciplines necessary for the formation of the basic informational-technological competence of the teachers of the technological university, as well as the programs of advanced training in the field of information technology for teachers who train personnel for oil and gas processing and petrochemical industries, are listed.

Keywords: information technology, computerized activity, informational-technological competence, advanced training, improvement of professional skill of teachers.

Информационные технологии (ИТ) во многом определяют настоящее и будущее современного образования. Они входят в содержание обучения, а также являются средством оптимизации и повышения эффективности учебного процесса. Являясь неотъемлемым инструментом профессиональной деятельности преподавателей высшей школы, информационные технологии требуют от них владения многими

дополнительными компетенциями, которые не являются необходимыми при традиционном обучении.

Анализ научных публикаций говорит об огромных возможностях современных информационных технологий, которые при профессиональном использовании являют положительный эффект на всех уровнях образования. За одно и то же время обучения качество подготовки при использовании

компьютерных технологий по сравнению с различными некомпьютерными методами может возрастать на 20 – 30%. Наибольший эффект (до 40%) обучение с помощью компьютера дает тогда, когда обучающийся вовлекается в активную деятельность по осмыслению и закреплению учебного материала, применению знаний в типовых и нетиповых ситуациях [1]. Вместе с тем, как и на начальном этапе компьютеризации образования, многие из возможностей компьютера в настоящее время являются скорее потенциальными, чем реальными. Более того, потенциал компьютерных технологий может продуцировать не только положительные, но и отрицательные эффекты и породить ряд проблем обучения и образования.

Причиной этого можно назвать недостаточную техническую подготовку преподавателей высшей школы, а также незнание особенностей обучающей и учебной деятельности, опосредствованной компьютером, и, как следствие, недостаточную готовность преподавателей к эффективному использованию всех возможностей новых информационных технологий.

Перед системой повышения квалификации университетов стоит задача приведения информационно-технологической подготовки преподавателей в соответствие новым технологическим возможностям использования информационных технологий и их педагогических приложений. Эта задача решается со времени массового внедрения компьютеров в образование. С 1985 г. в учебные планы системы повышения квалификации преподавателей вузов включаются программы по информационно-технологическим дисциплинам [2], открываются новые кафедры для обеспечения учебного процесса. В Казанском химико-технологическом институте (ныне КНИТУ) открывается кафедра информационных технологий обучения (1994), в настоящее время – кафедра методологии инженерной деятельности.

От задач по обучению преподавателей программированию и освоению ими простейших операций с использованием стандартных информационных продуктов кафедра перешла к решению задач методологического плана. Основной задачей кафедры изначально было определено внесение информационно-технологической составляющей в процесс обучения слушателей специальности «Педагогика высшей школы». В учебный план названной специальности входили дисциплины:

«Программно-технические средства обучения», «Технология компьютерного проектирования и обучения», «Основы математической обработки естественно-технических и психолого-педагогических измерений», «Контроль знаний студентов». Становление кафедры происходило в постоянном, динамичном обновлении содержания названных дисциплин, поиске эффективных методик, ориентированных на развитие гностической, проектировочной и методической функций преподавателя вуза.

Переход России на Болонскую систему образования, изменение парадигмы результата образования диктуют необходимость не только активизации деятельности кафедры, но и коренного пересмотра ее содержания, которое должно отвечать не только задачам ускоренного наращивания интеллектуального потенциала, но и формировать информационно-технологическую компетентность (ИТК) преподавателя высшей школы.

Информационно-технологическая компетентность преподавателя высшей школы предполагает не только наличие профессионально-педагогических знаний и умений, соответствующих современному состоянию развития науки и информатизации общества, и опыта их использования на практике, но и ценностно-мотивационной и профессионально-личностной составляющих [3].

Задача формирования информационно-технологической компетентности преподавателя высшей школы осложняется невозможностью развития личности со стремительной скоростью развития информационных технологий. Сформированные навыки эффективного взаимодействия с информационной средой, умение использовать предоставляемые ею возможности быстро утрачиваются. По оценкам американских ученых, специалист ежегодно должен обновлять 5% теоретических и 20% практических профессиональных знаний. В США установлена даже своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов – период полураспада компетентности, когда в результате появления новой информации компетентность специалистов снижается на 50%. Для нынешних выпускников период полураспада ИТК составляет 2 – 3 года. А у большинства преподавателей этот период еще короче.

Существовавшая ранее практика подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов не позволяла осуществлять поддержку ИТК преподавателей на уровне, соответствующем развитию и возможностям

информационных технологий, так как плановое повышение квалификации осуществляется один раз в 5 лет. В настоящее время в соответствии с новым Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» каждый преподаватель имеет право повышать свою квалификацию один раз в три года. Поэтому система повышения квалификации преподавателей вузов должна обеспечить возможность поддержания и развития ИТК преподавателей в различных направлениях применения компьютеров в их профессиональной деятельности.

В настоящее время преподаватели КНИТУ имеют возможность обучаться в Центре подготовки и повышения квалификации по программе «Преподаватель высшей школы», где они получают знания и умения по основным направлениям использования компьютеров в соответствии со структурой деятельности преподавателя и содержательно-процессуальным компонентом ИТК. После прохождения курса выпускники получают диплом о профессиональной переподготовке.

Структура и содержание блока информационно-технологических дисциплин образовательной программы «Преподаватель высшей школы» были разработаны на основе анализа профессиональных функций преподавателя высшей технической школы. По Н.В. Кузьминой, структура профессиональной деятельности преподавателя включает пять функциональных элементов: гностический, проектировочный, конструктивный, организаторский, коммуникативный. Наиболее специфично для преподавателя высшей школы сочетание педагогической и научной деятельности [4]. Именно этим определяются компоненты учебно-воспитательного процесса: целевой, содержательный, деятельностный и результативный.

Реализация целевого компонента осуществляется как через содержание дисциплин учебного плана, так и через технологию их преподавания. Учебный план включает такие дисциплины: «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», «Психология компьютеризации учебной и профессиональной деятельности», «Основы математической обработки естественнонаучных и психолого-педагогических измерений», «Технология компьютерного обучения и контроля», «Проектирование педагогических программных средств», «Информационно-технологическое проектирование средств диагностики».

Наряду с общими технико-технологическими знаниями и умениями в области информационных технологий, важной составляющей содержательного компонента учебно-воспитательного процесса является формирование мотивационно-ценностного отношения к деятельности, опосредствованной информационными технологиями, и профессионально и социально значимых качеств личности, необходимых для этого рода деятельности, а также соответствующих знаний в области компьютерной педагогики и психологии компьютеризации.

Сформированное ценностно-мотивационное отношение к компьютеризации профессиональной педагогической деятельности выражается в готовности к целеполаганию в процессе решения педагогической задачи с использованием новейших ИТ, к активному использованию разнообразных функций компьютера и ИТ в учебном процессе. У преподавателя должно быть сформировано ценностное отношение к себе, как к человеку, обладающему мировоззрением, соответствующим уровню развития общества, современными знаниями и умениями в области применения ИТ в педагогической деятельности; готовность к осмыслению результатов своей деятельности, к самосовершенствованию и саморазвитию.

Успешность формирования профессионально-личностной составляющей определяет самостоятельная работа интеграционного характера: слушатели создают электронные анкеты на выбранную тему с целью получения научного результата, обрабатывают результаты анкетирования, проектируют обучающие и контролирующие программные средства по своим дисциплинам, а также улучшают параметры контролирующих средств с целью создания автоматизированных педагогических тестов. Эта работа осуществляется с помощью инструментальной системы DOCENS, созданной на кафедре методологии инженерной деятельности [5].

Профессиональная переподготовка преподавателей в ЦППКП вузов в области применения информационных технологий в рамках программы «Преподаватель высшей школы» осуществляется по универсальному учебному плану. Преподаватели и гуманитарных, и естественнонаучных, и технических дисциплин учатся по одним программам и сдают одинаковые зачеты и экзамены. Таким образом, создается основа для формирования ИТК преподавателей.

Следующим этапом формирования ИТК является повышение квалификации в рамках направления «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности преподавателя исследовательского вуза» [6]. ЦППКП вузов и ФПКП вузов КНИТУ предлагают для поддержания и совершенствования ИТК преподавателей широкий спектр образовательных программ. Список программ ежегодно обновляется, дополняется новыми программами и вывешивается на сайте вуза. Программы, как правило, рассчитаны на 72 часа. Обучение завершается защитой выпускной работы, которая нацелена на совершенствование учебно-воспитательного процесса кафедры, направившей слушателя на обучение.

Наряду с универсальными программами повышения квалификации, предназначенными для преподавателей всех кафедр, такими как «Технология проектирования обучающих программ с применением инструментальной системы DOCENS», «Технология проектирования автоматизированных педагогических тестов», «Электронные интернет ресурсы в учебном процессе и научных исследованиях», «Разработка дистанционных образовательных курсов в среде MOODLE», «Технология проектирования автоматизированных анкет», на ФПКП вузов КНИТУ преподавателям кафедр, готовящих специалистов для нефтегазовой промышленности, предлагаются узко специализированные программы по изучению пакетов прикладных программ: «Математические методы решения задач типовых процессов химической технологии с применением пакета MathCad», «Моделирование и исследование электронного строения и реакционной способности молекул с применением программы Гауссиан»,

«Компьютерное моделирование гидродинамических и теплообменных процессов химической технологии с использованием программного модуля ANSYS FLUENT», «Исследование и проектирование технологических процессов с применением моделирующей программы ChemCad», «Исследование и проектирование химико-технологических процессов с применением моделирующей программы HYSYS/Unisim».

Такой спектр программ дает возможность преподавателю, обладающему базовой информационно-технологической компетентностью, осознанно выбрать для совершенствования своих профессиональных навыков необходимую для работы программу.

Таким образом, нами рассмотрены цели, задачи, структура и содержание повышения квалификации преподавателей технологического университета в области информационных технологий и их педагогических приложений. Показано, как у слушателей формируются системные знания в области теории и методики компьютерного обучения и контроля, а также умения проектирования педагогических программных средств (педагогических тестов в том числе) и использования методов и средств компьютерной поддержки процесса обучения. Проанализированы особенности учебно-воспитательного процесса в системе повышения квалификации Казанского национального исследовательского технологического университета, ориентированного на формирование и развитие информационно-технологической компетентности преподавателей. Показано, что созданы все условия для формирования информационно-технологической компетентности преподавателей, готовящих специалистов для нефтегазоперерабатывающей и нефтехимической отрасли.

Литература:

1. Пасленов А.П. Психологические аспекты использования компьютерных обучающих систем в учебном процессе / А.П. Пасленов, Т.В. Попович // Вестник НОУ «ОНУЦ ОАО «Газпром». – 2009. – № 1. – С. 48-51.
2. Дмитриева Л.М. От школьника до профессора (Опыт работы факультета повышения квалификации) / Л.М. Дмитриева, Г.У. Матушанский // Информатика и образование. – 1988. – № 2. – С. 119.
3. Дмитриев М.Е. Саморазвитие информационно-технологической компетентности слушателей в системе повышения квалификации преподавателей высшей школы / М.Е. Дмитриев // Образование и саморазвитие. – 2007. – № 5. – С. 8-13.
4. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.
5. Дмитриев М.Е. Роль информационных технологий в подготовке и повышении квалификации преподавателей исследовательского / М.Е. Дмитриев, Л.М. Дмитриева, В.В. Кондратьев, А.Е. Серезкина // Казанская наука. – 2014. – № 1. – С. 12-16.
6. Дмитриева Л.М. Роль ФПКП вузов в становлении и развитии педагогического направления в КГТУ / Л.М. Дмитриева, Н.Н. Зиятдинов // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 132-134.

Сведения об авторах:

Дмитриев Михаил Евгеньевич (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: michaeldmig@gmail.com

Серезкина Анна Евгеньевна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии инженерной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: all-self@mail.ru

Data about the authors:

M. Dmitriev (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, docent of the department of methodology of engineering of Kazan National Research Technological University, e-mail: michaeldmig@gmail.com

A. Serezhkina (Kazan, Russia), candidate of psychological sciences, docent of the department of methodology of engineering of Kazan National Research Technological University, e-mail: all-self@mail.ru



УДК 378

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО ОПТИМИЗМА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Ю.В. Андреева

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена решением проблемы развития оптимизма у будущего учителя как уверенности в профессиональном и лично-значимом результате своей деятельности. Проблема может быть решена через описание механизма создания ситуации успеха как возможности достижения значимого результата. Создание ситуации успеха обеспечивается наличием ряда позитивно направленных педагогических приемов: похвалы, одобрения, самоприказа, мотивирования, снятия страха, авансирования доверием. Автором статьи разработана технология, ориентированная на решение проблем: повышения мотивации и успеваемости, организации благоприятного психологического климата, осознанного, свободного выбора необязательной деятельности обучающимися, связанной с выполнением разноуровневых заданий с позиции реализации ФГОС.

Ключевые слова: развитие оптимизма, технология создания ситуации успеха, техника вычерпывания плюсов, мотивирование, авансирование доверием.

THE SITUATION OF SUCCESS AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL OPTIMISM OF A FUTURE TEACHER

Yu. Andreeva

Abstract. The relevance of the article is determined by the solution of the problem of the future teacher's optimism as a confidence in the professional and personal-significant result of their activities. This problem can be solved through the description of the mechanism of creating the situation of success as the possibility of achieving significant results. The creation of a situation of success is ensured by the presence of a number of positively directed pedagogical techniques: praise, approval, self-acceptance, motivation, removal of fear, advance trust. The author of the article has developed a technology focused on solving problems: increasing motivation and performance, organization of a favorable psychological climate, conscious, free choice of optional activities of students associated with the implementation of multi-level tasks from the perspective of the implementation of GEF.

Keywords: development of optimism, the technology of creating the situation of success, the technique of skimming the benefits, motivation, advancing trust.

Современный этап развития общества и образования выдвигает требования, связанные с развитием личности и индивидуальности. В частности, в соответствии с программами ФГОС нового поколения основным требованием выдвигается обеспечение результатов по достижению выпускником знаний и компетенций, определяемых индивидуальными возможностями обучающихся. В связи с этим ключевым фактором в развитии индивидуальности студентов является овладение педагогом лично-ориентированными технологиями, обеспечивающими успех и радость в учебной деятельности.

В России внимание к организации учебного процесса, ориентированного на радость, относится к 20-х гг. XX в. и принадлежит А.С. Макаренко. Его теория «завтрашней радости» со временем приобрела название «оптимистической гипотезы». На сегодняшний день термин

«оптимизм» интересует западные системы образования и философии, в частности рассматривается в позитивной психологии М. Зелигмана. В теории оптимизма М. Зелигмана оптимизм – индивидуальный стиль мышления и реакции на беду. Психолог доказывает, что оптимизм имеет не биологические или психологические причины, а определяется привычным способом мышления, объяснения собственных успехов и неудач либо везением, либо личными усилиями. Причем оптимизму как способу мышления человек обучается в течение своей жизни, либо в неблагоприятных условиях теряет его, приобретая беспомощность. В теории А.К. Марковой оптимизм – индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога, выросший из его компетентности. Оптимизм как способ объяснения собственных успехов и неудач является постоянным фактором мотивации. Все это доказывает необходимость наличия

благоприятных условий, в которых возможность достижения успеха возрастает, а вероятность неудачи снижается.

Под оптимизмом понимают талант радости, когнитивный навык, развиваемый по принципам: эмоциональной поддержки, совета, действенной помощи, самостоятельного преодоления трудностей, стимулирующих мышление и творчество обучающихся, и вдохновляющих их на раскрытие своего личностного и творческого потенциала. Ситуация успеха как «совокупность благоприятных педагогических приемов» (определение А.С. Белкина) актуализирует субъектную активность человека в достижении им успеха своими силами и поддерживает его оптимистическую веру в успех.

Обоснуем, почему техники создания ситуации успеха можно отнести к приемам развития оптимизма обучающихся. Предполагается, что учитель с позиции фасилитатора должен организовывать обучение, согласуясь с принципами: опоры на положительное. Принцип был предложен К.Г. Лейбницем и принят в классической педагогике А.С. Макаренко; он сопровождался приемами «забвения прошлого» и «авансирования доверием». Другой принцип анализа причин неуспеха ориентирует на вынесение уроков из негативного опыта как средства обучения. В когнитивной психологии такой подход сопровождается приемами «вычерпывания плюсов» (Д. Карнеги) и техникой позитивных высказываний (М. Зеллиман, Н. Пилл). Ситуация успеха – важный вариант влияния на результаты обучения. Техники ее создания ориентированы на оценку компетенций, сильных сторон личности, на усиление ее мотивации в достижении успеха.

Изучение и освоение техник создания ситуаций успеха позволили разработать авторскую технологию создания ситуации успеха, в которой стал оптимизм возможен, и окрепла ориентация на решение ряда педагогических проблем: 1) повышения мотивации и успеваемости силами самих обучающихся; 2) организации выбора посильных учебных заданий, связанных с выполнением разноуровневых заданий с позиции реализации ФГОС. Разноуровневые задания повышенного уровня сложности *способствуют развитию творчества и позитивного мышления обучающегося, являющегося сущностной характеристикой оптимизма*; 3) организация свободного и осознанного выбора учебных заданий также способствуют развитию позитивного мышления, в частности – адекватной оценке своих сил и уровня сложности задания. Соотнесение сил с

возможностью достижения успеха является еще одной характеристикой оптимизма.

Рассмотрим, разработанную нами технологию, с позиции оптимистического подхода. *Ход реализации технологии.*

1 этап «Анализ исходной педагогической ситуации». 1. Педагог просит вспомнить ситуации, когда у обучающихся все получалось. Что они видели, чувствовали, что окружало их, во что они верили. 2. Упражнение «Волшебный мешок». Все негативные моменты предлагалось положить в этот мешок, а затем завязать и уничтожить его. 3. «Техника позитивного расклада». Предлагалось разделить лист на две части: в правую - записывать позитивные моменты, в левую – негативные. Половину с негативом – выбросить. Прием заимствован из методики А.С. Макаренко, который использовал его в работе с трудными подростками. Негативные черты личности он предлагал забыть, а сильные черты развивать, и листок с «позитивным раскладом» держать постоянно на виду для напоминания. В данной технике реализовывался прием «забвения прошлого».

2 этап «Постепенное улучшение исходной педагогической ситуации» сопровождался техникой вычерпывания плюсов Д. Карнеги и техникой позитивных высказываний И.Л. Финько. В практике воспитания традиционно используются карательные методы: окрик, замечания, наказания, которые отнюдь не способствуют позитивному мышлению и уверенности в себе как критериям развития оптимизма. Обучающиеся привыкают себя больше ругать, чем хвалить. Похвала и одобрение становятся непривычным для них стилем профессиональной деятельности педагога. Вл. Леви был описан прием нелестного сравнения, который он назвал «психологическим разбоем»: «Вот, Васенька, молодец, а ты даже пуговицы пришить не можешь!», – а мы сказали бы, что это типичный пример, обратный технике позитивных высказываний.

Негативные высказывания обладают большей психологической силой. Есть еще один прием, пока не имеющий названия в нашей технике: на одно негативное высказывание должно приходиться два позитивных. Нами был проанализирован ряд приемов бесконфликтного взаимодействия, один из которых назывался «эффект бутерброда», когда негативное высказывание пряталось внутри двух позитивных. Предполагалось, что, прежде чем высказать критику, замечание, необходимо было вспомнить о сильных сторонах человека, которые позволили бы ему справиться с недостатком,

искоренить его или устранить ошибку. Этот прием особенно актуален, если вспомнить о том, что в теории оптимизма М. Зелигмана оптимист всегда знает, *что* будет делать в случае неудачи.

3 этап «Создание ситуации успеха». Здесь следует действовать по рекомендации А.С. Белкина, который посвятил ситуации успеха целый труд с конкретными приемами и примерами из педагогической практики. Можно также обратиться к технологиям Поташника М.М., Слостенина В.А., Щурковой Н.Е., Питюкова В.Ю. и Андреевой Ю.В. Самыми действенными приемами, на наш взгляд, являются мотивировка (или «внесение мотива»); операция «даю шанс» и «снятие страха».

4 этап «Подведение итогов». Оптимизм – качество, которое трудно зафиксировать и подвергнуть научному анализу; в нем присутствует уверенность, проявляющаяся в достоинстве и обаянии, которые легко считываются в индивидуальном стиле деятельности преподавателя. Но они улетучиваются в условиях негативного поглаживания и негативной мотивировки. В ситуации страха трудно сохранять внутреннюю стабильность как педагогу, так и обучающимся. На данном этапе полезно завести «тетрадь успеха»; в ней обучающиеся могут заполнить свой маршрут достижения успеха. Таким образом, ситуация успеха стимулирует развитие позитивного мышления, преодоления трудностей и уверенности в собственных силах и будущем успехе как важных критериях профессионально-личностного оптимизма педагога.

Практический пример той или иной ситуации успеха.

В зарубежной науке широкое распространение получила методика М. Зелигмана; в ней критерием оптимизма выступают высказывания личности, наполненные позитивным смыслом. Мы решили проверить это в собственной профессиональной деятельности в Академии ВЭГУ, г. Уфа. Автор считает, что оптимисты придерживаются в речи похвалы, одобрения, ободрения, сопровождают ее улыбкой и внимательным взглядом, готовы к созданию ситуации успеха для других. Вывод сделан на основе анализа сочинений студентов, составления ими профессионального кодекса педагога (с опорой на Я. Корчака «Клятва воспитателя»; Ш. Амонашвили «Памятки учителю»), выполненных в рамках курсов «Имиджелогия»; «Методика воспитания и обучения»; «Основы педагогического мастерства».

Для диагностики развития оптимизма, кроме техники позитивных высказываний, был

использован и письменный опрос; реализовывали его в приеме «недописанный тезис».

Я должен...;
 Я был бы рад...;
 Я надеюсь...;
 Я уверен...;
 Я чувствую...;
 Я делаю...;
 Я хочу...;
 Я могу...;
 Я мечтаю...;
 Я получаю...
 Моя цель...

Ситуация успеха является одним из позитивно стимулирующих и педагогически целесообразных факторов личностного развития, поскольку способствует формированию познавательного интереса, росту учебной мотивации, позитивного отношения к учению и улучшению социально-психологического климата на учебном занятии.

Сложности и проблемы внедрения данной технологии.

Общие трудности. В силу необходимости реализации Федерального образовательного стандарта требования к уровню методической подготовки учителей повышаются, но он остается недостаточно высоким, в силу отсутствия:

- курсов повышения квалификации;
- необходимого количества методических разработок, соответствующих требованиям стандарта;
- должной материально-технической оснащённости школ.

Профессионально-личностные трудности учителей сводятся к следующему:

1. Учителя, родители и дети привыкли больше ругать, чем хвалить.
2. Родители обладают более высокими амбициями, учителя – требованиями, чем возможности ученика. Требуется баланс педагогических требований и ученических возможностей.

3. Дети радуются предоставленной свободе действий, но порой не знают, что с этой свободой делать. Требуется контроль постановщика, но в скрытой форме.

4. Ситуация успеха – созидающий прием и требует высокой сознательности и познавательной активности обучающихся. В ситуации с заниженной самооценкой или низкой сознательностью, успеваемостью, дисциплиной, требуется постепенный и вдумчивый подход. У каждого своя мера похвалы. Не должно быть ни передозировки, ни скупого эмоционального

отклика. Педагог должен быть заинтересован в обучающихся, в их судьбе.

5. Учитель не всегда готов выступать в роли организатора, иногда легче использовать директивные методы и словесные: окрик, замечания, наказания. Ситуация успеха – это управленческая технология, это совокупность позитивно направленных методов, открывающих возможности достижения успеха и формирования оптимизма.

Рекомендации педагогам в контексте выделенного нами потенциала:

– разрешайте ошибаться. Ошибка – способ обучения, поскольку позволяет вынести уроки и неудачного опыта так, чтобы успехи наращивать и закреплять, а неуспехи устранять;

– замечайте даже малейшие успехи. Успех не бывает большим или маленьким, значимым или нет. Он бывает замеченным или незамеченным;

– используйте только позитивные

высказывания. Подсознание не приемлет слова «нет». Оно воспринимает информацию только в утвердительной форме;

– используйте технику позитивного расклада. Проанализируйте «+» и «-». Минусы выбросьте и держите перед глазами плюсы; они позволят выйти из самой сложной ситуации, поскольку поддержат в трудной ситуации, раскроют, либо усилят Ваш потенциал;

– поддерживайте, помогайте преодолевать учебные трудности. Учеба – это труд, учение сопровождается трудностями, чтобы это понять, необходимо вспомнить себя впервые в какой-либо ситуации, где все незнакомо и ново. Но не делайте все за другого человека. Помощь должна носить скрытый характер, оказываться так, чтобы результата достигал сам человек;

– учебные трудности и достижения должны быть посильными для обучающихся. Ситуация успеха – такая ситуация, в которой личность обязательно справится с заданием.

Литература:

1. Андреева Ю.В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана / Ю.В. Андреева // Образование и наука. - 2012. - № 4.

2. Белкин А.С. Ситуация успеха: Кн. для учителя / А.С. Белкин. – Екатеринбург. - 1997. - 185 с.

3. Государственные образовательные стандарты высшего образования [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф>

4. Зелигман М. Как научиться оптимизму / М. Зелигман. - М: Вече, 1997. - С. 261-262.

5. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей / Д. Карнеги; пер. с англ. - М.: Прогресс, 1989. - 712 с.

6. Леви В.Л. Искусство быть собой / В.Л. Леви. - М.: Знание, 1991. - 255 с.

7. Лейбниц Г.В. Опыты теодицеи и благодати божией, свободе человека и начале зла / Г.В. Лейбниц. - Сочинения в 4 т. - М.: Мысль, 1989. - Т. 4. - С. 49-413.

8. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды / А.С. Макаренко. - М.: Издательство ЮРАЙТ, 2016. - 249 с.

9. Маркова А.К., Никонова А.Я. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Я. Никонова // Вопросы психологии. - 1987. - № 5.

10. Пил Н.В. Сила позитивного мышления / Н.В. Пил; пер. с англ. Л.А. Бабук. - 2-е изд. - Минск: «Попурри», 2008. - 336 с.

11. Финько И.Л. Учителю о развитии у учащихся мотива достижения успеха: сб. науч.-методич. тр. / Психологические знания в помощь учителю; под ред. М.М. Лукьяновой. - Ульяновск, 1998. - Вып. 3. - С. 13-18.

Сведения об авторе:

Андреева Юлия Владимировна (г. Уфа, Россия), кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Академия ВЭГУ, e-mail: andreeva_u_v@insto.ru

Data about the author:

Yu. Andreeva (Ufa, Russia), candidate of pedagogical sciences, Professor chair of pedagogics, Eastern Economics and law humanitarian Academy, e-mail: andreeva_u_v@insto.ru

УДК 378

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ВЫПУСКНИКОВ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В БАКАЛАВРИАТЕ ПО ДВУМ ПРОФИЛЯМ ПОДГОТОВКИ: «НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА»

И.Г. Алмазова, С.Н. Числова, Г.А. Корякина

Аннотация. В статье акцентируется внимание на организационно-педагогических условиях формирования профессиональных компетенций у выпускников классического университета, обучающихся в бакалавриате по двум профилям подготовки: «Начальное образование; Социальная педагогика». Актуальность темы авторы связывают с основными характеристиками модернизации университетского образования. И прежде всего это касается классических университетов, обеспечивающих подготовку профессионалов с учетом региональной специфики. Правильный выбор пути профессионального развития выпускника университета, по их мнению, может быть предопределен особыми организационно-педагогическими условиями, способствующими формированию профессиональных компетенций.

Представленные в статье результаты исследования, позволяют авторам сделать вывод о том, что профессиональные компетенции у выпускников могут быть успешно сформированы при создании особой образовательной среды, ориентирующей их на работу, как учителя начальных классов, так и работу социального педагога; в процессе аудиторных занятий и внеаудиторной работы, обеспечивающих реализацию профессиональных функций (как учителя, так и социального педагога); при использовании диагностического инструментария, необходимого для определения уровня сформированности профессиональных компетенций.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, организационно-педагогические условия, выпускник классического университета.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCIES FORMATION OF CLASSICAL UNIVERSITY'S GRADUATES SEARCHING BACHELOR'S DEGREE IN TWO TRAINING PROFILES: "ELEMENTARY EDUCATION; SOCIAL PEDAGOGICS"

I. Almazova, S. Chislova, G. Koryakina

Abstract. The article is paid attention to organizational and pedagogical conditions of professional competencies formation of classical university's graduates searching bachelor's degree in two training profiles: "Elementary Education; Social Pedagogics". The authors of the article connect relevance of its topic with the main characteristics of the modernization of university education especially classical universities which provide training of professionals in view of regional specifics. The authors consider correct choice of professional development of a university graduate is predetermined with special organizational and pedagogical conditions fostering the professional competencies.

The results of the research presented in the article enable to conclude graduates' professional competencies can be formed due to creation of a special educational environment which guides them to work as a teacher of elementary school and the work of a social teacher, in the course of classroom and extracurricular activities that ensure the implementation of professional functions (as well as a teacher of elementary school as a social teacher), when diagnosing the level of professional competencies formation.

Keywords: professional competencies, organizational and pedagogical conditions, a classical university's graduate.

Процесс формирования профессиональных компетенций у выпускников, обучающихся в бакалавриате по двум профилям подготовки (на примере классического университета) опирается на целый ряд нормативных актов и документов: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018г.) «Об образовании в Российской Федерации» [5]; Концепцию долгосрочного социально-экономического

развития Российской Федерации на период до 2025 года; План мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки»; государственную программу «Развитие образования» на 2013 - 2020 годы и др. В соответствии с этими документами, целью модернизации высшего образования является ее

(модернизации) обеспечение и инновационное развитие социальной сферы Российской Федерации.

Одна из проблем российского университетского образования – несоответствие подготовки будущих профессионалов потребностям современного Российского общества. То есть, модернизация высшего образования призвана способствовать решению не только актуальных, но и перспективных задач развития современного Российского общества.

В ходе нашего исследования мы установили, что к основным характеристикам модернизации университетского образования можно отнести: *институциональную*, обуславливающую изменения в организации, управлении и финансировании университетов; *структурную*, предполагающую изменения инфраструктуры университетов, в том числе и ведущих классических, федеральных, национальных исследовательских, профильных университетов; *содержательную*, заключающуюся в реализации основных образовательных программ в соответствии с ФГОС ВО.

Миссия классического университета (в нашем случае Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина) в современных экономических и социокультурных условиях включает реализацию целого ряда ключевых компонентов, в том числе и подготовку «...конкурентоспособного специалиста в условиях рынка, где качество становится основным конкурентным преимуществом; оперативное решение задач кадрового обеспечения потребностей экономической и социальной сфер региона, дополнительного образования, повышения квалификации и переподготовки всех категорий населения; научное и методическое обеспечение инновационного развития вуза и региона, создание и поддержку инфраструктуры инновационного развития (бизнес-инкубатор, техноцентр, технопарк, конструкторское бюро и др.); формирование культурно-образовательной среды вуза и региона, возвращение, сохранение, обогащение и трансляцию социокультурного опыта поколений, на этой основе решение задач нравственного и патриотического воспитания молодежи; формирование здорового образа жизни, отношения к здоровью как ценности у студентов, преподавателей и других категорий населения; научно-методическое обеспечение и практическое участие в деятельности ОЭЗ разного типа федерального и регионального уровня» [9].

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» сегодня является ведущим вузом Липецкой области и Центрального Черноземья. Основанный в 1939 году как учительский институт, он вырос в классический университет, реализующий программы высшего, послевузовского и дополнительного образования по широкому спектру направлений. Определение направлений и профилей подготовки бакалавров происходит на основе мониторинге, в котором учитываются потребности РФ и региона.

Проведённый нами анализ теории и практики модернизации университетского образования показал, что различные аспекты формирования компетенций, реализации компетентностно-ориентированного образования и компетентностного подхода были исследованы А.Г. Бермусом [1], А.Н. Дахиным [3], Н.Ф. Ефремовой [4], И.А. Зимней [6], Н.Н. Матушкиным [8], М.В. Рыжаковым [10], А.И. Субетто [11] и др. В научных публикациях этих авторов отражены такие значимые для нашего исследования вопросы, как обоснование содержательности образовательных программ по различным направлениям подготовки; характеристика методов формирования отдельных компетенций (в нашем случае – профессиональных), методик их формирования и оценки; разработка компетентностно-ориентированных заданий; определение общих подходов к формированию компетенций как одному из аспектов управления качеством образования в университете и т.п.

Развивая идеи социального образования, как новой отрасли педагогического образования, мы, разделяя позицию О.А. Коряковцевой и И.Ю. Тархановой, считаем необходимым пересмотр средств и содержания работы со студенческой молодежью в контексте их социализации и формирования профессиональных компетенций, так как «...сегодня стержнем социального образования становится помощь молодому человеку в выборе собственного уникального пути личностного, социального и профессионального развития, в решении актуальных и перспективных жизненных задач» [7, с.26]. Правильный выбор пути профессионального развития может быть предопределен особыми организационно-педагогическими условиями, способствующими формированию профессиональных компетенций у выпускников классического университета.

Профессиональные компетенции у выпускников, обучающихся в бакалавриате по двум профилям подготовки: «Начальное

образование; Социальная педагогика», могут быть успешно сформированы, если создать особую образовательную среду, ориентирующую студентов на работу, как учителя начальных классов, так и работу социального педагога; если в процессе аудиторных занятий и внеаудиторной работы (научно-исследовательской деятельности; деятельности в рамках студенческих объединений и т.п.) ориентировать студентов на реализацию профессиональных функций (как учителя, так и социального педагога); использовать диагностический инструментарий, необходимый для определения уровня сформированности ПК у обучающихся в бакалавриате [2].

Разрабатывая стратегию введения новых профилей подготовки, мы обратились к разнонаправленному мониторингу, определяющему актуальность именно этих двух профилей подготовки: «Начальное образование; социальная педагогика».

Так в рамках курсов повышения квалификации учителей начальных классов по Программе «Инновации в педагогическом и методическом сопровождении начального образования при реализации ФГОС НОО» в апреле 2018 года мы провели анкетирование среди слушателей. В анкетировании приняли участие 30 учителей начальных классов г. Ельца и Елецкого района Липецкой области. Мы предложили ответить на три вопроса: какие функции социального педагога вы считаете наиболее значимыми; какими качествами должен обладать социальный педагог современной школы (причем мы предложили выбрать из перечисленных качеств, только одно – наиболее важное, с точки зрения респондентов: любовь к детям; доброта; милосердие; отзывчивость; коммуникабельность; порядочность; терпение; профессионализм; целеустремленность; чем может помочь социальный педагог учителю начальных классов.

Анализ ответов на первый вопрос показал, что к функциям социального педагога учителя начальных классов относят: *диагностическую* (изучает психологические и возрастные особенности детей, определяет их интересы, круг общения, условия жизни, выявляет проблемы); *организаторскую* (помогает в организации семейного и детского досуга, создает условия для успешной социализации детей); *консультативную* (оказывает или организует консультативную помощь как детям, так и их родителям, учителям); *прогностическую*

(участвует в проектировании процесса социального развития конкретного микросоциума); *предупредительно-профилактическую* (выявляет неблагополучные семьи, оказывает помощь детям и семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию и др.); *организационно-коммуникативную* (умеет грамотно вести беседу, улаживает конфликтные ситуации и др.); *информационно-просветительскую* (информирует детей и родителей о видах социальной поддержки, способствует их получению, организует родительский всеобуч и др.); *защитную* (обеспечивает защиту прав и интересов своих подопечных и др.).

Обработка ответов на второй вопрос показала, что наиболее важными качествами социального педагога, по мнению участников анкетирования, являются любовь к детям (30% от общего числа ответов) и коммуникабельность (20% от общего числа ответов).

При ответе на третий вопрос учителя определили виды работ с участием социального педагога. К числу таких видов они отнесли: воспитательную работу с обучающимися; всеобуч для родителей; посещение многодетных, неблагополучных семей, семей с детьми-инвалидами и др.; составление карты-характеристики класса, карты-характеристики ребенка, оформление нормативно-правовых документов на социальную поддержку; разработку программ социализации трудных детей, индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся, коррекционно-развивающих программ для детей с особыми возможностями здоровья.

Это позволило нам определить набор дисциплин для учебного плана по соответствующим профилям подготовки.

Проведя мониторинг сайтов образовательных организаций г. Ельца, мы установили, что из 12 государственных и двух частных образовательных организаций в восьми (67% от общего числа образовательных организаций) в штатном расписании есть должность социального педагога. В остальных образовательных организациях функции социального педагога разделяют педагог-психолог и классные руководители.

Тем самым, мы в очередной раз убедились в том, что в большинстве школ г. Ельца должность социального педагога востребована.

Кроме того, в феврале 2018 года мы провели анкетирование 50 обучающихся выпускного и предвыпускного курсов института психологии и педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина (направление

подготовки: 44.03.01 Педагогическое образование). При ответе на *первый вопрос*: как вы полагаете, необходима ли в образовательной организации должность социального педагога, по мнению большинства опрошенных (40 респондентов – 80%), должность социального педагога необходима в образовательной организации. Необходимо отметить, что 10 респондентов ответили: «Не знаю».

При ответе на *второй вопрос*: Назовите одно организационно-педагогическое условие, необходимое, на ваш взгляд, для успешной деятельности социального педагога, были получены ответы, которые мы объединили и представили в четыре группы: *первая группа* ответов связана с необходимостью разработки программы деятельности социального педагога с учетом специфики образовательной организации (15 респондентов – 30%); *вторая группа*

ответов указывала на необходимость создания единой психолого-медико-педагогической консультативной службы в образовательной организации (10 респондентов – 20%); *третья группа ответов* указывала на необходимость осуществления поддержки со стороны руководства образовательной организацией и родительского сообщества (10 респондентов – 20%); *четвертая группа ответов* сводилась к необходимости хорошей профессиональной подготовки, обеспечивающей использование инновационных социально-образовательных технологий (15 респондентов – 30%).

Результаты *второго вопроса*, касающегося организационно-педагогических условий, необходимых для успешной деятельности социального педагога в образовательной организации представлены на рисунке 1.

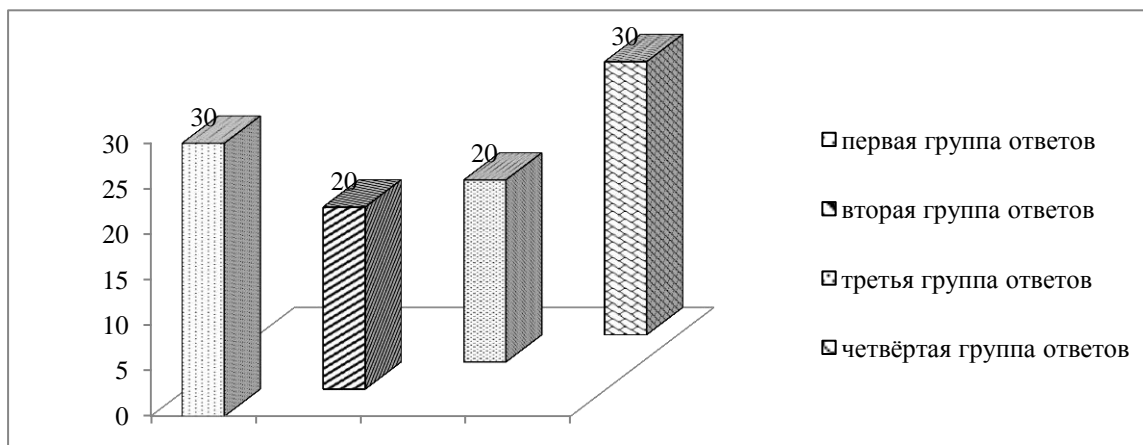


Рисунок 1. – Результаты распределения ответов респондентов на вопрос «Назовите одно организационно-педагогическое условие, необходимое, на ваш взгляд, для успешной деятельности социального педагога»

При ответе на *третий вопрос*: выберите наиболее значимые функции, реализуемые социальным педагогом в своей деятельности из предложенных (диагностическая; координационно-организационная и кооперационная функция; коррекционно-реабилитационная; защитная; предупредительно-профилактическая) мы получили следующие результаты: 5 респондентов (10%) остановили свой выбор на диагностической функции; 3 респондентов (6%) отдали предпочтение координационно-организационной и кооперационной функции; 15 респондентов (30%) отметили значимость коррекционно-реабилитационной функции; защитная функция оказалась важна для 22 респондентов (44%); на профилактическую функцию обратили внимание соответственно 5(10%) респондентов.

Результаты ответов на *четвертый вопрос*: выберите из предложенного перечня наиболее значимые направления деятельности социального педагога в образовательной организации, мы получили следующие результаты: (*социально-диагностическое* (изучение психолого-медико-педагогических особенностей личности обучающихся, его микросреды и условий жизни) (50 респондентов - 100%; *содействие созданию комфортной образовательной среды* для оптимального развития личности обучающегося (50 респондентов - 100%); *осуществление комплекса мероприятий*, направленных на воспитание, образование, развитие и социальную защиту личности в образовательном учреждении и по месту жительства обучающегося (40 респондентов - 80%); *выявление интересов и потребностей*, трудностей и проблем

обучающихся и своевременное оказание им социальной помощи и необходимой поддержки (45 респондентов - 90%); *установление сотрудничества с органами социальной защиты населения, правоохранительными органами и др.* (35 респондентов - 70%); *социально-педагогическое сопровождение* образовательного

и воспитательного процесса в образовательной организации и по месту жительства обучающихся (50 респондентов - 100%); *установление сотрудничества с семьей обучающегося* и социальным окружением (35 респондентов - 70%). Результаты ответов по четвертому вопросу представлены на рисунке № 2.

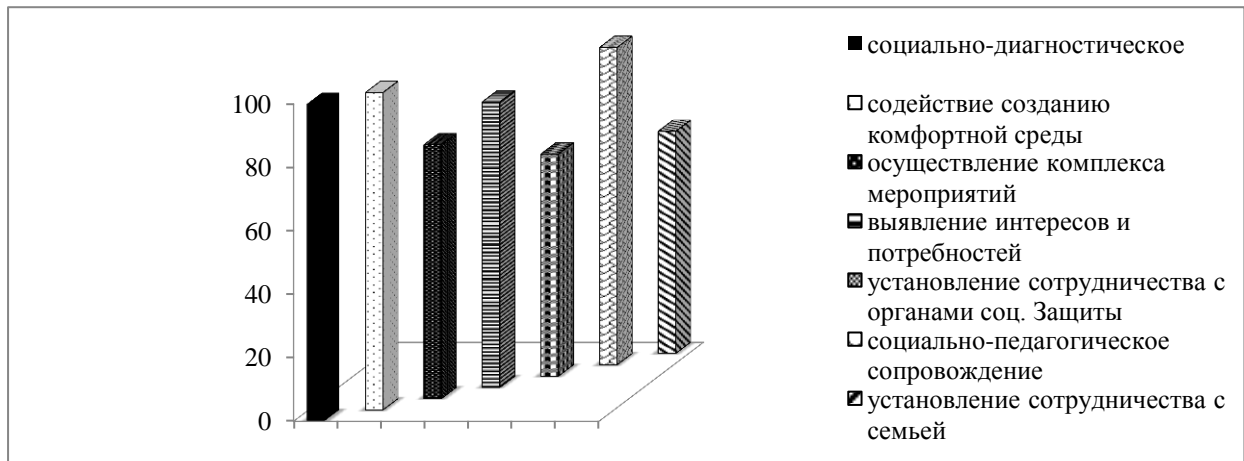


Рисунок 2. – Результаты распределения ответов респондентов на вопрос «Выберите из предложенного перечня наиболее значимые направления деятельности социального педагога в образовательной организации»

Проведенное исследование убеждает нас в необходимости создания организационно-педагогических условий, способствующих формированию профессиональных компетенций у выпускников, обучающихся в бакалавриате по двум профилям подготовки: «Начальное образование; Социальная педагогика» (на примере классического университета).

Следовательно, считаем необходимым акцентировать внимание всех заинтересованных участников исследуемого процесса на охарактеризованных организационно-педагогических условиях, способствующих успешному формированию профессиональных компетенций у выпускников университета.

Содержательно данные организационно-педагогические условия, по нашему мнению, обязательно включают те положения, которые ориентированы на получение социального образования, связанного с выбором собственного пути личностного, социального и профессионального развития. Среди необходимых и достаточных условий, на основе проведенного исследования, мы выделяем важнейшие: создание особой

образовательной среды, ориентирующей студентов на работу, как учителя начальных классов, так и работу социального педагога; ориентация обучающихся на реализацию профессиональных функций (как учителя, так и социального педагога) в процессе аудиторных занятий и внеаудиторной работы (научно-исследовательской деятельности; деятельности в рамках студенческих объединений и т.п.); использование диагностического инструментария для диагностики уровня сформированности ПК у обучающихся в бакалавриате.

Кроме того, упомянутые организационно-педагогические условия не только способствуют формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов, но и определяют правильный выбор ими траектории профессионального развития.

Дальнейшие перспективы нашего исследования мы связываем с разработкой системы формирования компетенций у выпускников университета, обучающихся в бакалавриате по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование.

Литература:

1. Бермус А.Г. Онтологические проблемы реализации Федерального государственного образовательного стандарта / А.Г. Бермус // Философия. Психология. Социология. – 2013. – № 3(15). – С. 41-49.
2. Гукасова Г.С. Изучение профессиональной готовности будущего социального педагога к практической деятельности на рабочих местах / Г.С. Гукасова // Научный журнал «Молодой ученый». – М., 2012. – № 8(43). – С. 321-323.
3. Дахин А.Н. Моделирование в педагогике / А.Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т.2. – С. 11-20.
4. Ефремова И.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании / И.Ф. Ефремова. – М., 2010. – 216 с.
5. Законы Российской Федерации. Систематическое собрание действующего законодательства [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.12.2012-n-273-fz/>
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 40 с.
7. Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи - пространство инноваций / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова // Вестник педагогических инноваций. Всероссийский научно-практический журнал. – 2017. – № 3(47). – С. 26-32.
8. Матушкин Н.Н. Формирование компетенций выпускника вуза на основе процессного подхода / Н.Н. Матушкин, С.И. Пахомов, И.Д. Столбова // Университетское управление. – 2011. – № 1. – С. 58-63.
9. Программа развития ЕГУ им. И.А. Бунина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.elsu.ru/uploads/files/2016-08/1471002711_programma-razvitiya-egu-im.-i.a.-bunina.pdf
10. Рыжаков М.В. Модульно-рейтинговая система в профессиональном обучении: Методические рекомендации / М.В. Рыжаков. – М., 2005. – 362 с.
11. Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм. В 13 томах. Том шестой. Образование – высший императив ноосферного или устойчивого развития России в XXI веке. Книга 1; под ред. Л.А. Зеленова. – СПб. – Кострома. – 2008. – 500 с.

Сведения об авторах:

Алмазова Ирина Геннадьевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования и социальных технологий Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: almazofa@mail.ru

Числова Светлана Николаевна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования и социальных технологий Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: chislova67@mail.ru

Корякина Галина Александровна (г. Елец, Россия), старший преподаватель кафедры начального образования и социальных технологий Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: galya139@mail.ru

Data about the authors:

I. Almazova (Yelets, Russia), candidate of pedagogical Sciences, the head of the Department of elementary education and social technologies of the Institute of psychology and pedagogy, FSBEI HE Bunin, Yelets state University, e-mail: almazofa@mail.ru

S. Chislova (Yelets, Russia), candidate of pedagogical Sciences, the head of the Department of elementary education and social technologies of the Institute of psychology and pedagogy, FSBEI HE Bunin, Yelets state University, e-mail: chislova67@mail.ru

G. Koryakina (Yelets, Russia), senior lecturer at the Department of elementary education and social technologies of the Institute of psychology and pedagogy, FSBEI HE Bunin, Yelets state University, e-mail: galya139@mail.ru

УДК 930.2+37.8.014.15

КРИТЕРИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ ДИСКУССИОННЫХ ВОПРОСОВ ИСТОРИЧЕСКОЙ НАУКИ

В.И. Варющенко, О.В. Гайкова

Аннотация. В данной статье обобщены некоторые итоги нашей научно-исследовательской работы и экспериментальной апробации ее итогов в условиях учебного процесса в государственном автономном образовательном учреждении «Новосибирский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования». Проблема разработки критериев для определения готовности учителя к преподавательской деятельности оказывается в фокусе современных педагогических исследований в связи с изменением подходов к самому процессу педагогической деятельности и содержательному её наполнению в связи с модернизацией общего образования после принятия Федерального государственного образовательного стандарта. В статье представлены экспериментальные критерии и показатели, служащие исходным моментом для выявления уровней теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в процессе повышения квалификации в организации дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: критерии, репродуктивный уровень, творческий уровень, теоретическая готовность, эмпирическая проверка.

THE CRITERIA OF THEORETICAL READINESS OF THE TEACHER TO THE TEACHING OF CONTROVERSIAL ISSUES

V. Varyushchenko, O. Gajkova

Abstract. This article summarizes some of the results of research and experimental testing them in terms of the educational process in state autonomous educational institution «Novosibirsk Institute for advanced teachers' training and professional retraining of educators». The problem of developing criteria for determining teachers readiness for teaching is in the focus of current research in connection with change of approaches to the process of teachers activities and content of its in connection with the modernization of general education after the adoption of the Federal state educational standard. The paper presents experimental criteria and indicators that serve as the starting point for identifying levels of theoretical preparedness of teachers to teach controversial issues of historical science in the process of training in organizations of additional professional education.

Keywords: criteria, reproductive level, creative level, theoretical readiness, empirical testing.

Развитие способности к обучению на протяжении всей жизни, овладение навыками самостоятельного получения знаний и повышения квалификации тесно связаны с концепцией непрерывного образования, предложенной во второй половине XX века ЮНЕСКО и ООН [12]. Множество факторов влияют на выбор критериев оценки готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов в системе общего образования, что существенно затрудняет эмпирическую проверку тех или иных аспектов этой готовности в процессе повышения квалификации или переподготовки учителей истории в организации дополнительного профессионального образования [4;6].

При отборе критериев объективной оценки готовности учителей к преподаванию дискуссионных вопросов в процессе повышения квалификации или переподготовки в организации

дополнительного профессионального образования мы учитывали:

– обоснованные педагогические положения, принципы, составляющие основу структурной модели [8];

– эмпирические показатели, требующие корректного перевода педагогических понятий и позволяющие однозначно определять степень достижения в образовательной деятельности необходимого эффекта [10];

– признаки, на основании которых проводится оценивание готовности [7].

Критерии и показатели результативности профессиональной деятельности учителя – это совокупность качественных и количественных характеристик, позволяющих оценить деятельность педагогической системы с целью отслеживания ее эффективности. Под педагогической системой мы понимаем выделенное на основе определенных признаков

упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единством управления [9, с.157].

Мы исходили из того, что содержание критерия должно: а) быть простым, допускающим простейшие способы измерения с использованием несложных методик, опросников, тестов; б) быть корректным, оценивающим именно то, что в процессе обучения необходимо оценить; в) быть адекватным показателю, измерителем которого он является; г) выражаться определенной однозначной дефиницией; д) быть унифицированным, исключать противопоставляемые друг другу показатели [5;8;10].

Процедура разработки критериев включала: 1) построение эмпирических характеристик теоретического понятия «формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки» (существенные свойства понятия, состав его компонентов); 2) выбор индикаторов, репрезентативно представляющих признаки понятия «готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки» [5].

Таким образом, понятие «критерий» учитывало многоаспектность, многофакторность педагогических понятий, а его использование позволяло выделить признаки, необходимые для

проведения оценки эффективности разработанной и реализованной экспериментальной модели обучения «Формирование готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в организации дополнительного профессионального образования» [2;3].

Предлагаемая модель формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки в организации дополнительного профессионального образования соответствует федеральным государственным образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и потребностям юридического и физического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе и по степени достижения планируемых результатов образовательной программы (ст. 2) [11].

Содержание теоретической готовности определяют психолого-педагогические, специальные знания и обобщенное умение педагогически мыслить (аналитические, прогностические, проективные, рефлексивные умения) [9, с.40]. Критерии и показатели выявления уровней теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки представлены в таблицах 1, 2, 3, 4.

Таблица 1. – Формирование теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на репродуктивном уровне

Уровни и диагностируемые показатели	Планируемые показатели	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования
Репродуктивный: методология исторической науки; понятия изучаемого курса; персоналии изучаемого курса; историографическое содержание курса; хронология изучаемого курса; технологии, применяемые при изучении курса; приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности; процедуры использования /создания рабочей программы по курсу	Знание: методологии исторической науки (уровень 1-1); понятий курса (список 1-2); персоналий изучаемого курса (список 1-3); содержания курса (уровень 1-4); хронологии курса (таблица 1-5); технологий, применяемых при изучении курса (уровень 1-6); приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 1-7); процедуры использования /создания программы по курсу (тренажёр 1-8)	Лекция: «Методология современной исторической науки» + семинар; <i>тест для уровня 1-1</i> . Курс лекций и практических занятий по теме «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>тест к списку 1-2, тест к списку 1-3, тест для уровня 1-4, тест к таблице 1-5</i> . Практические занятия по теме «Современные педагогические технологии на уроках истории», <i>тест для уровня 1-6</i> . Мастер-класс «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания», <i>тест для уровня 1-7</i> . Презентация «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>зачёт по итогам работы с тренажёром 1-8</i>	Методические рекомендации: «Теоретическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (репродуктивный уровень)»

Таблица 2. – Формирование теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на стимульно-продуктивном уровне

Уровни и диагностируемые показатели	Планируемые показатели	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования
Стимульно-продуктивный: методология исторической науки; понятия изучаемого курса; персоналии изучаемого курса; историографическое содержание курса; хронология изучаемого курса; технологии, применимые при изучении курса; приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности; процедуры использования/создания рабочей программы по курсу	Знание: методологии исторической науки (уровень 2-1); понятий изучаемого курса (список 2-2); персоналий изучаемого курса (список 2-3); историографического содержания курса (уровень 2-4); хронологии изучаемого курса (таблица 2-5); технологий, применяемых при изучении курса (уровень 2-6); приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 2-7); процедуры использования /создания рабочей программы по курсу (тренажёр 2-8)	Лекция «Методология современной исторической науки» + семинар; <i>тест для уровня 2-1</i> . Курс лекций и практических занятий по теме «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>тест к списку 2-2, тест к списку 2-3, тест к уровню 2-4, тест к таблице 2-5</i> . Практические занятия «Современные педагогические технологии на уроках истории и обществознания», <i>тест для уровня 2-6</i> . Мастер-класс «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания», <i>тест для уровня 2-7</i> . Презентация «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>зачёт по итогам работы с тренажёром 2-8</i>	Методические рекомендации: «Теоретическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (стимульно-продуктивный уровень)»

Таблица 3. – Формирование теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на эвристическом уровне

Уровни и диагностируемые показатели	Планируемые показатели	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования
Эвристический: методология исторической науки; понятия изучаемого курса; персоналии изучаемого курса; историографическое содержание курса; хронология изучаемого курса; технологии, применимые при изучении курса; приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности; процедуры использования/создания рабочей программы по курсу	Знание: методологии исторической науки (уровень 3-1); понятий изучаемого курса (список 3-2); персоналий изучаемого курса (список 3-3); историографического содержания курса (уровень 3-4); хронологии изучаемого курса (таблица 3-5); технологий, применяемых при изучении курса (уровень 3-6); приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 3-7); процедуры использования /создания рабочей программы по курсу (уровень 3-8)	Лекция «Методология современной исторической науки» + семинар; <i>тест для уровня 3-1</i> . Курс лекций и практических занятий по теме «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>тест к списку 3-2, тест к списку 3-3, тест к уровню 3-4, тест к таблице 3-5</i> . Практические занятия «Ярмарка современных педагогических технологий для уроков истории и обществознания», <i>тест для уровня 3-6</i> . Деловая игра «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания», <i>тест для уровня 3-7</i> . Проект «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>проект для уровня 3-8</i>	Методические рекомендации: «Теоретическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (эвристический уровень)»

Таблица 4. – Формирование теоретической готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки на креативном уровне

Уровни и диагностируемые показатели	Планируемые показатели	Инструмент достижения планируемого показателя и форма контроля	Критерии для диагностирования
1	2	3	4
Креативный: методология исторической науки; понятия изучаемого курса; персоналии изучаемого курса; историографическое содержание курса; хронология изучаемого курса; технологии, применимые при изучении курса; приёмы диагностирования и самодиагностирования уровня обученности; процедуры использования/создания рабочей программы по курсу	Знание: методологии исторической науки (уровень 4-1); понятий изучаемого курса (список 4-2); персоналий изучаемого курса (список 4-3); историографического содержания курса (уровень 4-4); хронологии изучаемого курса (таблица 4-5); технологий, применяемых при изучении курса (уровень 4-6); приёмов диагностирования и самодиагностирования уровня обученности (уровень 4-7); процедуры использования/создания рабочей программы по курсу (уровень 4-8)	Лекция «Методология современной исторической науки» + семинар; <i>тест для уровня 4-1</i> . Курс лекций и практических занятий по теме «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>тест к списку 4-2, тест к списку 4-3, тест к уровню 4-4, тест к таблице 4-5</i> . Творческий конкурс «Современные педагогические технологии на уроках истории», <i>тест для уровня 4-6</i> . Деловая игра «Диагностика и самодиагностика на уроках истории и обществознания», <i>тест для уровня 4-7</i> . Проект «Рабочая программа по курсу «Преподавание дискуссионных вопросов исторической науки», <i>проект для уровня 4-8</i>	Методические рекомендации: «Теоретическая готовность учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: критерии для диагностики (креативный уровень)»

По каждому показателю используются четыре уровня, выделенные на основе структуры деятельности и компетентности: репродуктивный, стимульно-продуктивный, эвристический, креативный. Уровни демонстрируют последовательное движение от репродуктивного к творческому в процессе формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки: 1) репродуктивный, когда усвоение содержания осуществлено на уровне воспроизведения теоретических знаний; 2) стимульно-продуктивный, когда усвоение содержания осуществлено на уровне

теоретических знаний и умений их применения по образцу; 3) эвристический, когда усвоение содержания осуществлено на уровне теоретических знаний, умений их применения по образцу и умений решения проблемных ситуаций, требующих собственного способа преподавания дискуссионного вопроса исторической науки; 4) креативный, когда усвоение содержания осуществлено на уровне систематизированных знаний, выстроенных в логике наук, готовности самостоятельно реализовать технологию преподавания дискуссионных вопросов исторической науки [1, с.35].

Литература:

1. Богоявленская Д.Б. «Субъект деятельности» в проблематике творчества / Д.Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 35–41.
 2. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки: Программа модульного курса / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова. – Новосибирск, 2015. – 100 с.
 3. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Реализация модульного курса «Дидактические основы формирования готовности учителя к преподаванию

дискуссионных вопросов социально-гуманитарной науки» в системе повышения квалификации / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 1 (114). – С. 87–92.
 4. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Подготовка учителей к преподаванию дискуссионных вопросов истории в рамках повышения квалификации / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 58–60.
 5. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Критерии практической готовности учителя к преподаванию

дискуссионных вопросов исторической науки / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 37–42.

6. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Практическая значимость изучения дискуссионных вопросов науки на уроках истории в школе / В.И. Варющенко, О.В. Гайкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 126–128.

7. Гуманитарные технологии в образовании; под ред. Л.А. Гавриленко, Т.И.Шукшиной. – Саранск, 2011. – 402 с.

8. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

9. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений / В.А. Сластенин. – М.: Школа-пресс, 2002. – 512 с.

10. Симонова А.А. Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании: дис. ... д-ра пед. наук / А.А. Симонова. – Екатеринбург, 2011. – 414 с.

11. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.consultant.ru

12. Ryan R.J. From Recurrent Education to Lifelong Learning. Invitational Seminar on the Lelors Report: Dearning // The Treasure Within. Flinders University Institute of International Educations Flinders University, Adelaide, 1999. P. 1–10. – Режим доступа: <http://www.ed.stirtt.flinders.edu.au>

Сведения об авторах:

Варющенко Виктор Иванович (г. Санкт-Петербург, Россия), кандидат исторических наук, доцент, Почетный работник общего образования Российской Федерации, e-mail: varvic47@mail.ru

Гайкова Оксана Викторовна (г. Новосибирск, Россия), кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей квалификационной категории МБОУ СОШ № 26, e-mail: gaikova28@yandex.ru

Data about the authors:

V. Varyushchenko (St. Petersburg, Russia), candidate of historical sciences, professor. Honorary Teacher of General Education of the Russian Federation, e-mail: varvic47@mail.ru

O. Gajkova (Novosibirsk, Russia), candidate of pedagogical sciences; Teacher of History and Social Science Highest Qualification Category, High School No. 26 of Novosibirsk, e-mail: gaikova28@yandex.ru



Высшее образование

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОТКРЫТЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Г.Ф. Хасанова, Р.Н. Зарипов¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. В статье рассматриваются трудности и барьеры, связанные с внедрением в учебный процесс открытых образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов. Рассматриваются данные исследований о влиянии онлайн-формата обучения на результаты студентов зарубежных и отечественных вузов, а также результаты анализа содержания открытых онлайн-курсов, предлагаемых различными университетами. Характеризуются онлайн-ресурсы, применяемые в обучении студентов инженерных факультетов зарубежных университетов. Приводятся результаты опроса студентов Казанского национального исследовательского технологического университета об их информированности об открытых образовательных ресурсах, массовых открытых онлайн-курсах и виртуальных лабораториях. Приводятся аргументы в пользу вывода о том, что замещение традиционного формата онлайн-обучением в настоящее время представляется преждевременным и может иметь разрушительные последствия для системы образования.

Ключевые слова: открытые образовательные ресурсы, массовые открытые онлайн-курсы, эффективность онлайн-курсов, онлайн-ресурсы в инженерном образовании, информированность студентов об открытых образовательных ресурсах.

OPEN EDUCATIONAL RESOURCES: PEDAGOGY POTENTIAL

G. Khasanova, R. Zaripov

Abstract. The article analyzes difficulties and barriers connected to the use of open educational resources and mass open online courses in education. Data on the effects of online-format of education on the results of students at foreign and Russian universities are covered. Contents of open online courses provided by universities are considered. Online resources used by engineering departments of universities are described. Results of the research on Kazan National Research Technological University students' awareness of open educational resources, massive open online-courses and virtual libraries are presented.

Keywords: open educational resources, massive open online courses, effectiveness of online-courses, online educational resources in engineering education, students' awareness of open educational resources.

Лозунгом современного информационного общества стало «образование через всю жизнь». Однако скорость, с которой меняются технологии, в настоящее время такова, что к числу важнейших компетенций начинают относить умение забывать, ограничивать объем потребляемой информации, информационный аскетизм. Революционный характер инноваций приводит к ситуации, когда проще становится готовить кадры «с нуля», с «чистого листа», чем переучивать носителей прежнего технологического уровня.

Существенной особенностью стремительно меняющегося образовательного ландшафта становится открытость. Вызов институтам формального образования бросают открытые образовательные ресурсы и, в частности, такая их

разновидность, как массовые открытые онлайн-курсы.

Если за рубежом годом старта массовых открытых онлайн-курсов считается 2008-й, то в России дистанционный формат образовательных курсов используется уже с 2000 года [1]. Но годом МООС был назван 2012-й, когда начался их подлинный бум.

Любопытно, что в 2017 г. вице-президент Udacity – компании, созданной для продвижения МООС, руководитель которой за 5 лет до этого прогнозировал сокращение в течение 50-ти лет числа университетов в мире до 10-ти, поведал об их «смерти» [2].

Рассмотрим риски, трудности и барьеры, связанные с распространением открытых

образовательных ресурсов и массовых открытых онлайн-курсов.

Имеющиеся данные об эффективности онлайн-обучения неоднозначны.

Так, в ходе изучения влияния онлайн-формата обучения на результаты студентов университетов США [3;4] выявлена более низкая успеваемость, более низкие результаты тестирования студентов, обучавшихся онлайн. Среди студентов, проходивших обучение онлайн, было больше не сдавших курс; они имели больше шансов на отчисление.

В исследовании, проведенном ВШЭ в российских вузах, показано, что формат обучения (онлайн, смешанный и традиционный) не влияет на образовательные результаты; студенты предпочитают онлайн-формату смешанный или традиционный, а студенты, проходившие обучение онлайн, демонстрируют меньшую удовлетворенность [5].

Между тем, в настоящее время в России онлайн-курсы рассматриваются как альтернатива заочной форме обучения в вузах с низкими рейтингами. Минобрнауки России ставит задачу к 2020 году заместить в региональных вузах 10 процентов программ подготовки онлайн-курсами ведущих вузов. Инициатива продвигается под лозунгом распространения «более качественного контента от преподавателей высокой квалификации». Станет ли такая инновация полезной для отечественной системы высшего образования? Экспертами высказываются опасения дальнейшей ее монополизации в случае реализации подобной стратегии.

С одной стороны, в массовых открытых онлайн курсах ликвидируется барьер селективности; открытость и доступность образовательных ресурсов демократизирует образование. С другой стороны, растет сложность стоящих перед обществом проблем, что вступает в противоречие с трендом на упрощение, неизбежно сопровождающим увеличение открытости, массовости, доступности цифровых форматов образования. В результате МООС встраиваются в модель «дешевое онлайн-образование – для масс, дорогое образование в традиционном формате – для элиты». Вспоминается Александр Македонский, писавший своему учителю Аристотелю: «Чем же будем мы отличаться от остальных людей, если те самые учения, на которых мы были воспитаны, сделаются общим достоянием? Я хотел бы превосходить других не столько могуществом, сколько знаниями о высших предметах» [6, с.53].

Открытость образовательных ресурсов бросает вызов традиционному образованию,

когда преподаватели и вузы перестают быть уникальными носителями и источниками знаний. Меняются функции преподавателей, которые оказываются перед необходимостью становиться мотиваторами и навигаторами, что представляет для них трудность.

Открытость образовательных ресурсов означает ликвидацию лишь одного из множества барьеров, с которыми сталкивается человек в процессе образования, – физического. Цифровизация и виртуализация открывают доступ к образовательным ресурсам из любой точки пространства в любой момент времени, но не обеспечивают снятия других барьеров – интеллектуального, мотивационно-психологического, языкового, культурного и др.

Получение доступа к образовательным ресурсам – лишь отправная точка в процессе образования, далее необходимо интериоризировать это объективированное знание, перенести его с внешних носителей на свой внутренний «сервер».

Среди аргументов «за» МООС приводится индивидуализация образовательных траекторий. Но вызывает сомнение, насколько случайный набор курсов может быть приравнен к системному университетскому образованию. Кроме того, в онлайн-обучении сложно строить образовательный процесс с ориентацией на «зону ближайшего развития» обучающегося. Задачи же, которые субъект способен решить самостоятельно, не развивают его. Важнейший момент в процессе обучения – когда обучающийся произносит «Эврика!», испытывает «ага-переживание». В подведении обучающегося к такому результату и заключается искусство педагога. Этот процесс тяжело поддается алгоритмизации.

К компетенциям XXI века относят умения работать в команде, планировать совместную работу, сотрудничать, групповую ответственность, сотворчество и креативность, социальные навыки. Востребованные в современном мире «мягкие» навыки включают коллаборацию, эмпатию и эмоциональный интеллект, коммуникабельность, понимание значимости культурного разнообразия, критическое мышление, многозадачность. Этими компетенциями сложно овладеть в онлайн формате. Не меньшую ценность для выпускников наряду с приобретаемыми знаниями и компетенциями представляет и университетская среда.

Как правило, потребители онлайн-курсов – «цифровые аборигены» по терминологии М. Пренски – обладают более высокими

компетенциями в области информационных технологий, чем создатели этих курсов. Трудности, которые испытывают преподаватели-разработчики электронных ресурсов, приводят нередко к смещению акцентов в образовательном процессе на технические умения загрузки, редактирования или управления контентом, а не на овладение предметным содержанием и развитие умений рассуждать и строить доказательства.

В качестве барьеров на пути распространения открытых образовательных практик исследователи [7] приводят: недостаток механизмов вознаграждения преподавателей за их деятельность по созданию и распространению открытых образовательных ресурсов (ООР); отсутствие понимания сущности движения по распространению ООР; недостаток институциональной поддержки; недостаток технологических средств для распространения и использования ООР; недостаток необходимых для этого навыков и времени; неудовлетворительное качество самих ресурсов; противоречия между философией ООР и существующими институциональной культурой и приоритетами.

Кроме того, авторы считают ошибочным полагать, что и «цифровые аборигены» уже располагают всем необходимым для эффективного обучения с помощью открытого контента. При слабых навыках самомотивации обучающихся уменьшаются шансы на самостоятельное прохождение курсов, что приводит к низкому проценту тех, кто доходит до финиша.

Наряду с массовыми открытыми онлайн-курсами понятие открытости в образовании включает публикации и учебники в свободном доступе, а также сетевые форматы обучения. В качестве одного из главных преимуществ открытых образовательных ресурсов отмечается возможность большой экономии для студентов зарубежных университетов на покупке дорожающих учебных изданий.

Однако следует принимать во внимание и данные о негативном влиянии электронного формата читаемого текста на понимание прочитанного. В исследовании А. Манген и др. [8] показано, что испытуемые, читавшие текст на бумажном носителе, значимо опережают в понимании и усвоении содержания участников эксперимента, которым текст предъявлялся на электронных устройствах.

В ходе анализа содержания открытых онлайн-курсов, предлагаемых различными

университетами, было выявлено, что большая часть ресурсов – это размещенные в сети видеозаписи лекций. Электронные ресурсы почти не предусматривают возможностей совместного обучения, не используют потенциал социальных сетей. Используемый в онлайн-материалах педагогический инструментарий носит весьма ограниченный характер, редко ориентирован на применение активных методов обучения.

Вместе с тем, в обучении студентов инженерных факультетов зарубежных университетов используются онлайн-ресурсы, которые помогают студентам вобрать опыт, воспроизводящего реальную жизнь. В частности, используются ресурсы, с помощью которых пользователи могут рассчитывать потребляемую зданием энергию и материалы, затраченные на строительство; оценивать последствия изменения климата; рассчитывать стоимость жизненного цикла; оценивать риски в связи с изменениями климата; рассчитывать индивидуальный экологический след [9].

Для выяснения информированности студентов о массовых открытых онлайн курсах и открытых образовательных ресурсах проводилось анкетирование 68 студентов бакалавриата КНИТУ по направлениям подготовки «Профессиональное обучение», «Системный анализ и управление» и «Информатика и вычислительная техника». Более 20% студентов не слышали о массовых открытых онлайн курсах. 40% ответили, что им приходилось обучаться в формате МООС. 90% высказали желание пройти такое обучение, из них 32% хотели бы пройти несколько массовых открытых онлайн курсов. О нежелании обучаться в формате МООС заявили 9% студентов.

Опыт использования виртуальных лабораторий [10] имеют 22% респондентов, но предпочли бы виртуальный формат выполнения лабораторных работ 16% опрошенных.

В заключение следует отметить, что, в отличие от искусственного интеллекта, который демонстрирует способность самообучаться и выигрывать у человека в шахматы, го и Jeopardy, успехи онлайн-образования на сегодняшний день далеко не столь очевидны и могут рассматриваться лишь как возможность учиться «понемногу чему-нибудь и как-нибудь».

Директивные же решения, рассчитанные на замещение традиционного формата онлайн-обучением, представляются преждевременными и могут иметь разрушительные последствия для системы образования.

Литература:

1. Андреев А.А. Российские открытые образовательные ресурсы и массовые открытые дистанционные курсы / А.А.Андреев // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 150–155.
2. Udacity to focus on individual student projects // The Economic Times, 6 October 2017.
3. Alpert W.T. A Randomized Assessment of Online Learning / W.T.Alpert, K.A.Couch, O.R. Harmon // American Economic Review. – 2016. – Vol.106. – No. 5. – Pp. 378-82.
4. Bettinger E. Promises and pitfalls of online education / E.Bettinger, S.Loeb // Washington DC: Brookings Institute, June 2017.
5. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике об эффективности массовых открытых онлайн курсов [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=KiosLqgy6G0&t=3230s>
6. Плутарх. Сочинения. - М.: Художественная литература, 1983.
7. De Rosa R. Pedagogy, Technology, and the Example of Open Educational Resources / R. De Rosa, S.Robison // Educausereview, 9 November 2015.
8. Mangen A. Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension / A. Mangen, B.R. Walgermo, K. Brønneick // International journal of educational research 58, 61-68, 2013.
9. Калькулятор экологического следа. – Режим доступа: <http://jalajalg.positium.ee/?lang=RU>
10. Хасанова Г.Ф. E-learning в подготовке инженеров полимерных специальностей / Г.Ф.Хасанова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 4. – С. 389-394.

Сведения об авторах:

Хасанова Гульнара Фатыховна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: gkhasanova@mail.ru

Зарипов Ренат Назипович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, декан факультета управления и автоматизации, Казанский национальный исследовательский технологический университет.

Data about the authors:

G. Khasanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogy, professor at the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan State Research Technological University, e-mail: gkhasanova@mail.ru

R. Zaripov (Kazan, Russia), doctor of pedagogy, Dean at the Department of Automatization, Kazan State Research Technological University.



УДК 378

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ОСНОВЕ ИЗМЕРЕНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

Д.Н. Мингазова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. В работе разработана квалиметрическая модель комплексной оценки качества образовательной среды, базирующаяся на измерении степени удовлетворенности участников образовательного процесса. По результатам предварительных опросов студентов и преподавателей были выделены девять показателей, которые формируют качество образовательной среды. Это материально-техническое оснащение, а также информационное обеспечение учебного процесса, организация научно-исследовательской работы студентов, квалификация персонала, социально-бытовая сфера, стимулирование деятельности, организация образовательного процесса, административное управление учебным процессом и личностные характеристики обучающихся. Анализ результатов опроса студентов и преподавателей по предложенной модели может служить отправным моментом не только для оценки качества образовательной среды, но и для проектирования мероприятий, способствующих повышению ее качества, а также оценки результативности внедряемых управленческих решений.

Ключевые слова: образовательная среда, качество, квалиметрическая модель качества, удовлетворенность участников образовательного процесса.

EDUCATIONAL ENVIRONMENT QUALITY EVALUATION ON THE BASIS OF STUDENTS' SATISFACTION ASSESSMENT

D. Mingazova

Abstract. The qualimetric model of the educational environment quality complex assessment, based on measurement of educational process participants satisfaction degree is developed. By results of preliminary polls nine indicators which form satisfaction of students with the educational environment causing quality of educational process and its result were defined. It is technical equipment, information support, students scientific work organization, personnel qualification, the social sphere, activity stimulation, educational process organization, educational process administrative management and personal characteristics of students. The analysis of poll of student's results on the offered model can serve the starting moment not only for the educational environment quality assessment, but also for the actions promoting increase of its quality, and also an assessment of productivity of administrative decisions.

Keywords: educational environment; quality; qualimetric model of quality; educational process participants satisfaction degree.

Уровень интеллектуального потенциала любой страны напрямую определяется качеством высшего образования и поэтому является важнейшим фактором не только экономического и социального развития, но и политической и экономической самостоятельности страны. Закономерно, что вопросу повышения качества образования во всем мире уделяется большое внимание. Об актуальности проблемы обеспечения качества образования свидетельствует значительное количество научных публикаций, посвященных данной теме. При определении качества образования авторы публикаций, как правило, обращают внимание на интегративный характер данного феномена, включающего

большое количество влияющих на него факторов. Выделение одной или нескольких сторон образовательной деятельности в качестве основных моментов, определяющих качество, порождает многообразие встречающихся определений [1-3]. Согласно определению Министерства образования и науки РФ, качество образования рассматривается в двух аспектах. С одной стороны, как качество результата образовательного процесса через соответствие уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. С другой стороны, как совокупность характеристик

системы обеспечения этого качества, включая содержание образования, уровень подготовки абитуриентов, преподавательских кадров, информационно-методическое и материально-техническое обеспечение, используемые образовательные технологии, научную деятельность.

Требования государства находят отражение в нормативных документах Министерства образования и науки РФ, в том числе в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, документах по лицензированию и аккредитации, и, следовательно, могут быть измерены и оценены. В то же время, степень выполнения требований общества (в лице работодателей) и отдельно взятой личности (абитуриентов, студентов, их родителей) к образовательной системе и образовательной организации в настоящий момент систематически не отслеживаются. Это приводит к дисбалансу интересов перечисленных сторон, недооценке потребностей, прежде всего, обучающегося, как развивающейся в процессе обучения личности, к снижению его познавательной и творческой активности. Такая ситуация порождает одно из основных противоречий высшего образования – противоречия между пассивной ролью студентов, которая отводится им в целеполагании собственного образования, в проектировании индивидуальной траектории обучения, в организации образовательного процесса вуза, и требованиями, предъявляемыми современным обществом и рынком труда к выпускникам вузов, обладающих способностью к активной творческой профессиональной деятельности и стремлением «учиться всю жизнь».

На рубеже XX и XXI века вопросы формирования в процессе обучения активной личности, способной к инновационной деятельности, достаточно часто стали рассматриваться в педагогике и психологии через призму «образовательной среды». Согласно современным представлениям, под образовательной средой понимают «систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [4]. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие. Следовательно, возникает необходимость качественной и количественной

оценки образовательной среды как фактора развития личности в процессе обучения, анализа сложившейся ситуации в данном контексте и целенаправленного изменения образовательной среды с целью повышения эффективности образовательного процесса и, как его следствие, качества подготовки выпускников вуза.

Эти теоретические положения послужили отправным моментом для формулирования тезиса о том, что степень удовлетворения потребностей субъектов образовательной деятельности может служить показателем качества образовательной среды, которая оказывает влияние на эффективность образовательного процесса и определяет качество подготовки выпускников, способствуя развитию творческого потенциала личности. С целью подтверждения выдвинутого тезиса была разработана квалиметрическая модель комплексной оценки качества образовательной среды, базирующаяся на измерении степени удовлетворенности участников образовательного процесса.

В последние годы при оценке деятельности образовательных организаций достаточно часто стали использовать лепестковые диаграммы, которые представляют собой несколько осей – критериев (параметров) с нанесенными точками – измеренными значениями критериев. Такие диаграммы позволяют сравнивать между собой работу различных образовательных организаций по ряду отдельных параметров, но выбор лучшего из рассматриваемых объектов представляет собой достаточно непростую задачу, поскольку у каждого из них есть свои преимущества и недостатки. Для этого необходима какая-либо обобщенная или интегральная величина, количественно отражающая совокупность всех измеренных параметров объекта. В качестве такой величины нами была предложена площадь многоугольника, образующегося на лепестковой диаграмме при соединении точек, соответствующих измеренным значениям каждого параметра.

По результатам предварительных опросов студентов на основе построения диаграмм «причина – следствие» и анализа диаграмм Парето были выделены девять показателей, которые формируют качество образовательной среды. Это – материально-техническое оснащение, а также информационное обеспечение учебного процесса, организация научно-исследовательской работы студентов (НИРС), квалификация персонала, социально-

бытовая сфера, стимулирование деятельности, организация образовательного процесса, административное управление учебным процессом и личностные характеристики обучающихся. Перечисленные показатели были взяты в качестве осей лепестковой диаграммы и составили основу планарной модели оценки качества образовательной среды [5]. Следует заметить, что содержание каждого показателя раскрывалось через ряд более детальных факторов, отражающих его отдельные стороны.

На осях модели должна откладываться величина, отражающая удовлетворенность студентов выполнением их требований по каждому из перечисленных показателей или факторов. Она может быть выражена либо в процентах, либо количеством баллов, например, из десяти возможных. Вывод о необходимости измерения удовлетворенности студентов различными сторонами образовательного процесса был сформулирован нами в ходе предварительных исследований. Анализ студенческих ответов на два вопроса: «Почему были получены неудовлетворительные оценки», и «Что нужно сделать в вузе, чтобы их стало меньше?» привел нас к заключению об эмоциональном восприятии студентами процесса обучения в вузе, которое можно охарактеризовать такими категориями, как «нравится – не нравится», «хочу – не хочу», «буду – не буду» (учиться). Следовательно, одной из основных задач руководства и преподавателей вуза следует считать создание такой образовательной среды, когда студентам учиться интересно, нравится и хочется. Благодаря этому можно приблизиться к достижению поставленных образовательных целей – формированию квалифицированных специалистов, обладающих знаниями, умениями, навыками, профессиональными компетенциями и инновационным мышлением и востребованных рынком труда, т.е. обеспечить качество выпускника через управление качеством процесса.

Таким образом, при оценке качества образовательной среды по планарной модели интегральная характеристика будет отражать долю (в процентах) реализации требований обучающихся, что графически представляет собой долю от площади идеального многоугольника, когда удовлетворенность по каждому из рассматриваемых показателей достигает 100%.

Необходимо учитывать неравнозначность влияния выделенных показателей и факторов на интегральную характеристику, что можно

сделать через введение соответствующих коэффициентов весомости.

Такая операция приводит к растягиванию одних и сокращению других осей лепестковой диаграммы, и сказывается на площади образующегося многоугольника, позволяя отразить важность для студента каждого из выделенных компонентов образовательной среды.

С целью определения коэффициентов весомости респондентам предлагается расставить по значимости их влияния на результативность процесса обучения показатели и включенные в них факторы, поставив на первое место наиболее важный, существенный признак (т.е. присвоить каждому поименованному в опросном листе показателю b_i и фактору – b_{ij} , где $b_i = 1 \div n$; $b_{ij} = 1 \div m$). А также оценить удовлетворенность опрашиваемого степенью реализации в вузе каждого из перечисленных факторов (U_{ij}), присвоив ему соответствующий балл из десяти возможных.

Обработка данных по удовлетворенности студентов отдельными факторами образовательной среды с целью оценки ее качества проводится по следующей методике.

Для каждого фактора рассчитываются средние арифметические значения удовлетворенности (U_{ij}):

$$U_{ij} = 10 \cdot \frac{\sum_{t=1}^p u_{tij}}{p}, \quad (1)$$

где u_{tij} – баллы опросного листа, отражающие удовлетворенность t -го респондента реализацией j -го фактора по i -му показателю; коэффициент 10 позволяет перейти от измерений, выраженных в баллах, (в опросном листе используется 10-балльная шкала) к процентам; p – количество опрошенных.

Соответственно, для каждого показателя качества вычисляются средние взвешенные арифметические значения удовлетворенности (U_i) по формуле:

$$U_i = \sum_{j=1}^m U_{ij} \cdot k_{ij}, \quad (2)$$

где k_{ij} – коэффициент весомости j -го фактора по i -му показателю; m – общее количество факторов, включенных в данный показатель.

На третьем этапе применения разработанной модели осуществляется расчет комплексной характеристики качества образовательной среды (Q) по формуле:

$$Q = \frac{U_1 \cdot k_1 \cdot U_2 \cdot k_2 + U_2 \cdot k_2 \cdot U_3 \cdot k_3 + U_3 \cdot k_3 \cdot U_4 \cdot k_4 + \dots + U_n \cdot k_n \cdot U_1 \cdot k_1}{(k_1 \cdot k_2 + k_2 \cdot k_3 + k_3 \cdot k_4 + \dots + k_n \cdot k_1)} \cdot 100, \% \quad (3)$$

где U_i – удовлетворенность по каждому из показателей опросного листа, в процентах ($n = 9$); k_i – соответствующие коэффициенты весомости показателей.

Анализ результатов опроса студентов и преподавателей по предложенной модели может служить отправным моментом не только для оценки качества образовательной среды, но и для проектирования мероприятий, способствующих повышению ее качества, а также оценки результативности внедряемых управленческих решений.

Благодаря внедрению процедуры мониторинга удовлетворенности субъектов образовательной деятельности в работу системы менеджмента качества, вуз получает надежную обратную связь непосредственных участников образовательного процесса с руководством учебного заведения. Принятие своевременных управленческих решений, основанных на фактах, должно способствовать повышению качества образовательной деятельности и его конкурентоспособности.

Литература:

1. Слостенин В.А. Качество образования как социально-педагогический феномен / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 4-11.
2. Сахарчук Е.И. Управление качеством подготовки специалистов сферы образования как педагогическая проблема / Е.И. Сахарчук // Интеграция образования. – 2004. – № 3(36). – С. 50-55.
3. Богоудинова Р.З. Инновационная образовательная деятельность в национальном исследовательском университете: учебное пособие /

- Р.З. Богоудинова, О.Ю. Хацринова. – Казань: Отечество, 2014. – 144 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – С. 56.
5. Мовчан Н.И. Управление качеством образовательного процесса с позиций качества: монография / Н.И. Мовчан, Д.Н. Мингазова, В.Ф. Сопин. - Казань: Изд-во Казан. гос. технол. ун-та, 2011. – 204 с.

Сведения об авторе:

Мингазова Диляра Нуровна (г. Казань, Россия), ведущий специалист по кадрам Института дополнительного профессионального образования, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: dilyara.mingazova@gmail.com

Data about the author:

D. Mingazova (Kazan, Russia), Institute of Additional Professional Education, Kazan National Research Technological University, e-mail: dilyara.mingazova@gmail.com



УДК 378

РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ В МАГИСТЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Р.Р. Хайрутдинов¹

¹Статья подготовлена в рамках темы ВНИК 2018-2019 гг. УТ 2.0

Аннотация. В высшем образовании России появился новый образовательный феномен как магистратура. На уровне подготовки в магистрате актуализируется вопрос развития потенциала субъектности магистрантов. Это обусловлено как спецификой магистратуры, так и субъектностью студента, как образовательных феноменов. Развитие субъектного потенциала магистрантов сопряжено с феноменом фасилитации. Фасилитация как механизм субъектно-ориентированного подхода рассматривается как фактор наукотворческой деятельности магистрантов. Авторами обозначена модель активизации наукотворческого потенциала магистрантов как механизма развития их субъектности.

Ключевые слова: субъектность, магистратура, фасилитация, субъектно-ориентированный подход, субъектно-ориентированная среда, критерии, индикаторы субъектности, потенциал.

DEVELOPMENT OF SUBJECTIVE POTENTIAL OF STUDENTS IN MASTER EDUCATION

F. Mukhametzyanova, O. Panchenko, R. Khayrutdinov

Abstract. A new educational phenomenon as a master's degree emerged in the higher education of Russia. At the level of preparation in the magistracy, the question of developing the subjective potential of undergraduates is actualized. This is due, both to the specificity of the magistracy, and to the student's subjectivity, as educational phenomena. The development of subject potential of undergraduates is associated with the phenomenon of facilitation. Facilitation as a mechanism of the subject-oriented approach is considered as a factor of the scientific-creative activity of undergraduates. The authors outlined a model for activating the scientific-creative potential of undergraduates as a mechanism for the development of their subjectivity.

Keywords: subjectivity, master's degree, facilitation, subject-oriented approach, subject-oriented environment, criteria, indicators of subjectivity, potential.

Обращение к проблематике развития субъектного потенциала студентов в магистерском образовании связано с тем, что сегодня в высшем образовании появился новый образовательный феномен – магистратура [2]. Проблемный аспект ее функционирования состоит в недостаточной проработанности методологической основы феномена магистратуры [4]. Несмотря на растущую популярность данного уровня высшего образования среди современного студенчества, следует отметить не вполне адекватное восприятие магистратуры не только обучаемыми, но и преподавателями, а также менеджерами образовательного процесса и работодателями [11]. Институт магистратуры связан с реформированием образования как в Европе, так и в России. А.В. Фахрутдинова рассматривает реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения конкурентоспособности [10].

Следует понимать, что основное отличие магистерского образования от бакалавриата

состоит, прежде всего, в науко-ориентированности первого [10]. Магистрант в процессе обучения ставит перед собой иные задачи, нежели бакалавр; равно как и практико-ориентированность магистерского образования имеет иной акцент. Это обусловлено тем, что подготовка магистрантов есть ступень к новым видам профессиональной деятельности – преподавательской и научно-исследовательской. Следовательно, иным должен быть и выбор методов обучения магистрантов [6]. Обучение в магистратуре связано и со сменой парадигм высшего образования в сторону гуманитарного образования как системообразующего фактора высшего образования [9].

Мы считаем, что обучение студентов магистерского уровня подготовки предполагает использование исключительно субъектно-ориентированного подхода [4]. Субъектно-ориентированный подход на уровне магистерского образования мы рассматриваем, прежде всего, как учет субъектных особенностей и образовательных потребностей личности

магистра [1]. При этом в вузе должна быть создана фасилитирующая среда (облегчающая процесс обучения) или как психолого-педагогического сопровождение процесса становления субъектности магистранта [4-6].

При этом меняются и критерии изучения и развития субъектности магистрантов. Студент вуза рассматривается нами как субъект учебно-профессиональной деятельности [3-5]. Перед магистром ставятся задачи как научно-исследовательской деятельности, так и педагогической деятельности поискового характера. Магистрант в этом смысле является в большей степени *субъектом* образования, чем бакалавром. Мы склонны считать, что магистранта можно рассматривать как субъекта научно-образовательной или научно-педагогической деятельности.

Обобщая труды известных ученых, мы рассматриваем *субъектность как качественную функциональную характеристику личности как субъекта деятельности*. В субъектности личности проявляется его осознанная индивидуализированная активность в процессе познания и преобразования действительности [7;8].

В целом, субъектность будущего магистра выступает как функциональная характеристика личности. Для бакалавра и магистра функциональная характеристика отражается в компетенциях [7;8]. Причем не только в профессиональных компетенциях, но и, прежде всего, в общекультурных и универсальных (по ФГОС ВО 3+). Субъектность магистранта мы рассматриваем как ключевую компетентность или как интегратор компетенций. В этой связи, следует говорить об *уровне* субъектности личности магистранта. Данное определение предполагает некий континуум. На одном полюсе его расположена высокая *субъектность*, на другом полюсе – *беспомощность*. Данные концепты достаточно проработаны в отечественной науке, чтобы ими можно было оперировать, чего нельзя, однако, сказать о *критериях и индикаторах* субъектности. Среди критериев, чаще всего, выделяют, такие как: активность, автономность, самостоятельность, ответственность, инициативность, системность, осознанность, креативность и пр. Субъектность выступает интегратором всех этих качеств будущего магистра в образовательном процессе [4-7].

Студент вуза на уровне магистратуры готовится к двум основным видам деятельности. Прежде всего, к профессиональной деятельности в избранном направлении. Не менее важна

подготовка будущего магистра к научно-исследовательской и к будущей педагогической деятельности в вузе. Мы поддерживаем мнение ученых о том, что магистрант может стать субъектом профессиональной деятельности в том случае, когда у него проявляется и развивается субъектность как степень его преобразовательной активности и рефлексии отношений и взаимоотношений с окружающим миром, людьми, самим собой [5;6]. Магистрант как субъект научно-педагогической деятельности должен осознавать *смысл своего учения как фактора успешности его профессиональной деятельности*. Именно в этом состоит важный критерий субъектности. В противном случае магистрант не формируется как субъект профессионально-образовательной деятельности [4-6]. Наконец, еще одним важным критерием субъектности магистранта выступает *авторство его жизнедеятельности* и формируемые на его основе индивидуальная *траектория образования и индивидуальный образовательный маршрут*. В свете изложенного, мы полагаем, меняется роль преподавателя в процессе обучения студентов уровня магистратуры: он выступает *фасилитатором* процесса становления и развития субъектности магистранта [5-8].

В чем же состоит фасилитирующий эффект преподавателя? Его, по-видимому, можно усмотреть в *содействии* формированию индивидуальной образовательной траектории и индивидуального *образовательного маршрута* магистранта. Это возможно лишь в контексте *субъектно-ориентированной обучающей среды*. Выделенные понятия, по сути, и конституируют собой поле субъектно-ориентированного обучения студентов уровня магистратуры.

Индивидуальный образовательный маршрут магистранта представляет собой науко-ориентированный цикл мероприятий с его участием. Среди индикаторов его субъектности основное внимание следует уделить именно активности участия студента магистерского уровня обучения в науко-ориентированных мероприятиях. В целях постепенного вовлечения студента в наукотворческую деятельность данные мероприятия могут быть выстроены по определенной схеме.

В практике научного руководства магистрантами в Институте международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) федерального университета нам удалось выстроить определенную модель активизации наукотворческого потенциала обучаемых. Она состоит в последовательной реализации системы

мероприятий, направленных на достижение целей субъектно-ориентированного обучения магистрантов. Начальным этапом является диагностика исходного уровня субъектности магистрантов и формирование на этой основе групп активности. Магистранты с наиболее высоким уровнем субъектности становятся первичным звеном для последующей наукотворческой деятельности и фасилитаторами для других групп магистрантов. Цикл мероприятий представляет собой взаимосвязанную систему, на различных этапах которой происходит дальнейшее развитие субъектности магистрантов.

Среди звеньев алгоритмированного процесса развития субъектности можно выделить:

- школу молодых ученых-исследователей, в работе которой будущие магистры учатся проектировать научно-исследовательскую деятельность;

- научно-практическую конференцию для молодых ученых, в процессе участия в которой идет обмен мнениями о научно-исследовательской деятельности магистранта;

- конкурс научных работ молодых ученых;

- Форум молодых ученых;

- публикации в журнале молодых ученых (в нашем случае это – «Казанский вестник молодых ученых») и сборниках трудов.

Каждое из выделенных мероприятий имеет свою целевую направленность и является подготовительной площадкой для последующего мероприятия.

Среди прочих индикаторов субъектности магистранта, на наш взгляд, особую важность имеет самостоятельная поисковая деятельность. Если магистрант стремится к поиску новых форм самореализации в научной и околонаучной, а также пред-профессиональной деятельности, следует говорить о высоком уровне его субъектности. Поиск возможностей участия в конференциях, выходов на публикации в различных изданиях предполагает самодеятельность магистранта, где преподаватель выполняет роль фасилитатора, консультанта, помогая формировать образовательный маршрут и реализовывать образовательную траекторию магистранта.

Агрегирование вышеуказанных индикаторов выводит нас на некий интегральный показатель субъектности магистранта, над конкретизацией и методической основой исчисления которого в настоящее время работает наш коллектив. Данный качественно-количественный интегральный показатель конструируется на основании совокупности нескольких базовых критериев субъектности и индикаторов, их отражающих. Для оценки состояния субъектности в таком случае применяется совокупность методов, позволяющих фиксировать субъектность в статике и динамике. В этом случае используется система коэффициентов и численных показателей. Реализация данной методики является важным звеном в оценке качества образования в вузе по критерию *субъектности обучаемых* и может быть использована во внутривузовском мониторинге качества образования.

Литература:

1. Абульханова К.А. Соотношение индивидуальности и личности в свете субъектного подхода / К.А. Абульханова // Мир психологии. - 2011. - № 1. - С. 22-32.

2. Бражник Е.И., Лаврентьева О.В., Лебедева Л.И. Магистерское образование в системе университетского образования Франции и России: коллективная монография. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. - 2010. – 127 с.

3. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Субъектность в междисциплинарном дискурсивном поле / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 12-15.

4. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л., Хайрутдинов Р.Р. Магистратура как методологический феномен: вызовы современности / Ф.Г. Мухаметзянова, О.Л. Панченко, Р.Р. Хайрутдинов // Человек и образование. - 2017. - № 3(52). - С. 9-14.

5. Мухаметзянова Ф.Г., Панченко О.Л. Феномен субъектности в семантическом пространстве / Ф.Г.

Мухаметзянова, О.Л. Панченко // Мир психологии. - 2017. - № 4(92). - С. 137-148.

6. Мухаметзянова Ф.Ш., Жураковская В.М. Коучинг как технология развития личностного потенциала обучающегося, механизм раскрытия его индивидуальности / Ф.Ш. Мухаметзянова, В.М. Жураковская // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 162-24.

7. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. - 1986. - № 4. - С. 101-108.

8. Субъект, личность в психологии человеческого бытия; под ред. В.В. Знакова, З.И. Рязикина. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН». - 2005. - 384 с.

9. Стукалова О.В., Масалимова А.Р., Шайдуллина А.Р. Методология современного гуманитарного знания как специфика и основные принципы / О.В. Стукалова, А.Р. Масалимова, А.Р.

Шайдуллина // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2. - С. 7-11.

10. Фахрутдинова А.В. Реформирование профессионального образования в Европе как условие повышения конкурентоспособности / А.В. Фахрутдинова // Ученые записки Казанской

государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. - 2012. - Т. 210. - С. 247-251.

11. Fisher J.B., Schumaker J.B., Culbertson J., Deshler D.D. (2010). Effects of a computerized professional development program on teacher and student outcomes // Journal of Teacher Education. - 2010. - № 61. - С. 301-312.

Сведения об авторах:

Мухаметзянова Флера Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник археографической лаборатории института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) Федерального университета, e-mail: florans955@mail.ru

Панченко Ольга Львовна (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры всемирного культурного наследия института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) Федерального университета, e-mail: kadri@bk.ru

Хайрутдинов Рамиль Равилович (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, директор института международных отношений, истории и востоковедения Казанского (Приволжского) Федерального университета, e-mail: ramilh64@mail.ru

Data about the authors:

F. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, leading researcher of the archeographic laboratory of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies of the Kazan Federal University, e-mail: florans955@mail.ru

O. Panchenko (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor of the Department of World Cultural Heritage of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan Federal University, e-mail: kadri@bk.ru

R. Khayrutdinov (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, Associate Professor, Director of the Institute of International Relations, History and Oriental Studies of the Kazan Federal University, e-mail: ramilh64@mail.ru



УДК 378.4

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У МАГИСТРАНТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Г.А. Сибгатуллина, Р.Н. Зарипов¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Главным субъектом инновационных преобразований является сам человек. Поэтому, на сегодняшний день, для успешного инновационного развития страны, в первую очередь, необходимо создать и развивать условия для становления так называемого «инновационного человека», человека готового к инновационной деятельности, обладающего инновационной компетентностью. Одной из важнейших ступеней, оказывающей значимое влияние на становление и развитие человека, является сфера высшего образования. Именно высшие школы призваны обеспечивать все отрасли страны высококвалифицированными кадрами. И повышению качества условий подготовки в высших учебных заведениях должно быть уделено значительное внимание. В данной статье рассматриваются общие условия развития инновационной компетентности у магистрантов в исследовательском университете; приводится определение инновационной компетентности; раскрываются ее структурные компоненты.

Ключевые слова: условия, инновационная компетентность, магистранты, исследовательский университет, инновационная деятельность.

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF INNOVATIVE COMPETENCE OF MASTERS IN THE RESEARCH UNIVERSITY

G. Sibagatullina, R. Zaripov

Abstract. The main subject of innovative transformations is the person himself. Therefore, for today, for successful innovative development of the country, first and foremost, it is necessary to create and develop the conditions for the formation of the so-called "innovative person", a person ready for innovation, possessing innovative competence. One of the most important steps that have a significant impact on the formation and development of man is the sphere of higher education. It is the higher schools that are called upon to provide all branches of the country with highly qualified personnel. And to improve the quality of training conditions in higher education institutions should be given considerable attention. In this article, the general conditions for the development of innovative competence among undergraduates in the research university are examined, the definition of innovative competence is given, its structural components are given.

Keywords: conditions, innovative competence, undergraduates, research university, innovative activity.

В век прогресса и инновационных технологий для обеспечения успешного развития и функционирования национальной инновационной системы страны необходимы специалисты, не просто умеющие решать определенный круг профессиональных задач, но и способные к нестандартному применению полученных знаний и опыта, обладающие готовностью к инновационной деятельности, владеющие инновационной компетентностью. Это связано с тем, что именно человек является ключевым элементом инновационного процесса, активным производителем идей, инициатором инновационных преобразований.

Согласно Стратегии инновационного развития России на период до 2020 года ключевой задачей, которая по важности и

масштабу сопоставима сумме всех остальных задач, является создание условий для того, чтобы каждый гражданин страны стал так называемым «инновационным человеком», человеком, обладающим компетенциями инновационной деятельности [4, с.45]. Данный процесс – длительный и сложный, который предполагает преобразование как социально-экономической политики, так и общественной среды в целом [4, с.45]. И, в первую очередь, преобразования касаются сферы образования, которая является важным инструментом социального, интеллектуального и нравственного развития личности.

На сегодняшний день особое внимание уделяется развитию инновационного потенциала системы высшего образования, так как именно

она является основной кузницей высококвалифицированных кадров. Обучение студентов по традиционной схеме не обеспечивает достижения требуемого результата. Новая парадигма инновационного развития общества порождает необходимость создания новой образовательной среды, обновления содержания и технологий обучения, ориентирование образовательных программ на стимулирование инновационной активности студентов, на формирование и развитие у них инновационной компетентности, так как без этого невозможно формирование нового поколения глобально конкурентоспособных специалистов в сфере науки, инноваций и инновационного предпринимательства [4, с.58].

Анализ научной литературы показывает, что в последние годы появилось большое количество публикаций, посвященных разным аспектам инновационной деятельности и подготовки к ней, что подчеркивает актуальность данной темы. Значительное количество работ затрагивает вопросы подготовки и готовности к инновационной деятельности специалистов (С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова, В.Д. Шадриков, И.В. Дмитриева, А.С. Ховрина, Е.А. Гудков, О.Р. Бадагуева, И.А. Протасова, И.Е. Пискарева, Н.Г. Смольникова и др.). Готовность к инновационной деятельности в большинстве случаев определяется как сложное интегративное образование личности, включающее в себя совокупность качеств, систему мотивов и ценностей, профессиональных и специальных знаний и умений в сфере инноваций, обуславливающих стремление, направленность личности к выполнению различных этапов инновационной деятельности [2]. Что касается самого понятия «инновационная деятельность», то оно многими авторами исследований (В.Г. Колосовым, М.М. Зиновкиной, С.П. Андреевым, Р.П. Гареевым, Д.В. Качаловым, О.Б. Михайловой и др.) определяется как особый вид человеческой

деятельности [5]. Как и другим видам человеческой деятельности ей присущи такие черты, как предметность, субъектность, активность, целенаправленность, мотивированность, созидательность [11].

Несмотря на наличие значительного числа печатных работ, связанных с инновационной деятельностью, категория «инновационная компетентность» встречается редко и требует более тщательного изучения как в структурном аспекте, так и в содержательном. На основе научных трудов, раскрывающих понятия «компетентность» и «инновационная деятельность» (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.И. Байденко, В.А. Болотов, В.В. Сериков, Б.Д. Эльконин, А.В. Хуторский и др.), инновационная компетентность определена нами как интегративная присвоенная характеристика личности, включающая в себя компетенции, знания, умения, ценности, опыт, определяющая способность и готовность личности к инновационной деятельности, а именно, воспринимать, создавать, реализовывать, внедрять, управлять и сопровождать новые профессиональные идеи на практике [7, с.268]. Личность, занимающаяся инновационной деятельностью, должна объединять в себе совокупность качеств, характерных для исследователя, изобретателя, предпринимателя и управленца [1].

Инновационная компетентность многомерна и включает в себя знания, отношения и деятельность [3, с.6]. Опираясь на результаты анализа научной литературы (Э.Ф. Зеера, Л.В. Шкериной, Н.Ю. Звягинцевой, Е.И. Артамоновой, И.Г. Маланчука, О.С. Фроловой, Е.С. Коровкиной и др.), нами выделены следующие структурные компоненты инновационной компетентности: когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный, эмоционально-волевой, управленческий [7, с.268]. Содержание данных компонентов представлено в таблице 1.

Таблица 1. – Структура инновационной компетентности

Компонент инновационной компетентности	Показатели компонента
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> – креативность; – критическое мышление; – логическое мышление; – знания из области профессиональной деятельности; – знания из других областей наук; – знание инновационного процесса; – владение иностранными языками

<i>Продолжение таблицы № 1</i>	
Мотивационно-ценностный	<ul style="list-style-type: none"> – познавательная мотивация; – мотивация на достижение успеха; – потребность в саморазвитии и самореализации; – готовность к саморазвитию, самореализации; – готовность к разумному риску; – ценностные ориентации личности
Эмоционально-волевой	<ul style="list-style-type: none"> – рефлексивность; – целеустремленность; – решительность; – предприимчивость; – настойчивость; – ответственность; – активность; – адекватная самооценка; – открытость новому; – гибкость
Деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> – способность генерировать идеи; – способность и умение личности участвовать в решении вопросов инновационного развития на разных уровнях; – способность проектировать инновационные процессы; – способность реализовывать инновационные процессы с наименьшими затратами трудовых и материальных ресурсов; – самостоятельное владение умениями и навыками работы; – владение умениями и навыками работы в команде (коллективе); – опыт творчества; – умения целеполагания, планирования, оценки и коррекции своей деятельности; – профессиональная мобильность
Управленческий	<ul style="list-style-type: none"> – знание и умение использовать эффективные управленческие методы и решения; – знания в области патентного законодательства и международных стандартов; – умение генерировать, отбирать и внедрять идеи; – умение выстраивать отношения с людьми и создавать команду; – умение управлять проектами; – владение навыками осуществления маркетинга, рекламы, продвижения инновационных идей в практику; – организаторские способности

Когнитивный компонент инновационной компетентности определяет наличие системы знаний как из сферы профессиональной области, так и из областей смежных наук, системы знаний об инновационной деятельности, способности к критическому и логическому мышлению, также креативности [6]. Эмоционально-волевой компонент определяет те качества личности, наличие которых обеспечивает эффективность инновационной деятельности. Мотивационно-ценностный компонент определяет уровень мотивированности к выполнению инновационной деятельности, сформированности ценностных ориентаций у будущих специалистов [9]. Деятельностный компонент характеризует уровень освоения способов, приемов и средств решения задач инновационного характера. Управленческий компонент определяет круг управленческих

качеств, необходимых для участия в инновационном процессе.

Таким образом, можно утверждать, что инновационная компетентность является важнейшей составляющей общей профессиональной компетентности специалиста и представляет собой интегрированное, динамическое образование личности [3].

Магистратура является второй ступенью высшего образования, позволяющей углубить специализацию по определённому профессиональному направлению. Формирование инновационной компетентности должно проводиться на предшествующих магистратуре этапах. В своей статье Э.Ф. Зеер утверждает, что при подготовке бакалавров ключевой компетентностью является инновационная компетентность, а при подготовке магистров – исследовательская [3,

с.6]. На наш взгляд, развитие инновационной компетентности у магистрантов, является важным направлением их подготовки, так как на данном этапе она становится более емкой, приобретая научно-инновационный характер.

Развитие инновационной компетентности магистрантов возможно при создании в вузе определенных организационно-педагогических условий. Согласно словарю С.И. Ожегова, условия – «это внешние и (или) внутренние обстоятельства, то, от чего что-либо зависит».

В своем исследовании мы определяем, что развитие инновационной компетентности у магистрантов возможно при наличии следующих организационно-педагогических условий.

1. Разработка и внедрение инновационно-ориентированных основных и дополнительных образовательных программ обучения [2, с.22] или модернизация содержания существующих образовательных программ за счет включения новых учебных дисциплин и факультативов из различных областей инноватики («Инновационный менеджмент», «Основы инновационной деятельности», «Правовое обеспечение инновационной деятельности», «Реализация инновационных проектов»), круглых столов, научно-исследовательских и научно-практических семинаров.

2. Использование в учебном процессе инновационных образовательных технологий, которые способствуют активизации познавательной деятельности и интенсификации учебного процесса, что способствует повышению эффективности формирования и развития различных компетенций у студентов, необходимых в области инновационной деятельности [2, с.23]. Необходимо задействовать в образовательном процессе всю совокупность видов инновационных образовательных технологий: когнитивно-ориентированные технологии, деятельностно-ориентированные технологии и личностно-ориентированные технологии [2, с.23].

Для развития у магистрантов инновационной компетентности в процессе обучения должны применяться активные методы и формы организации обучения. Как показывает анализ исследований, в настоящее время существует множество активных форм обучения в вузе (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, проектное обучение, имитационное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг и др.). Одним из них является так называемое

«обучение в сотрудничестве», представляющее собой совместное исследование, в результате которого магистранты работают коллективно, конструируя новые знания в процессе общения друг с другом.

Активные методы обучения способствуют высокой степени включенности студентов в учебный процесс, активизируют их познавательную и творческую деятельность.

В современных условиях будущие специалисты должны быть включены в реальный творческий процесс создания новой разработки, вовлечены в технологию реального моделирования всего жизненного цикла инновационного продукта, начиная от возникновения идеи, исследований, заканчивая проектированием и реализацией разработки у потребителя [2, с.25].

Реализация инновационного потенциала личности происходит в непосредственной практической деятельности, в ходе которой активно проявляются личностные свойства и качества, знания, умения и опыт [6, с.270]. Одним из направлений, способствующих развитию инновационной компетентности магистрантов, является практико-ориентированное обучение, которое способствует повышению мотивированности, готовности и способности магистранта к решению задач инновационного типа. Практико-ориентированное обучение направлено на приобретение студентом опыта практической деятельности, который выступает как готовность студента к определенным действиям и операциям и опирается на имеющиеся знания, умения, навыки и компетенции [8]. Поэтому важную роль в развитии инновационной компетентности магистров играют разные виды практик (учебная, производственная и преддипломная). Необходимо уделить особое внимание организации практик, ориентировать их содержание на инновационную деятельность. Базами практик должны выступать ведущие организации, предприятия, активно занимающиеся инновационной деятельностью. Организовывать мастер-классы, круглые столы, научно-исследовательских семинары для магистрантов с участием специалистов-практиков [10].

Еще одним условием формирования инновационной компетентности у студентов является разработка индивидуальной программы развития личности студента, которая позволяет организовать ее развитие с учетом интеллектуальных способностей и возможностей студентов, их профессиональных интересов.

Инновационная компетентность относится к личности обучающегося и она «формируется и развивается только в процессе выполнения им определенного комплекса действий». Поэтому данная компетентность может быть развита в рамках личностно-ориентированного обучения [6, с.270].

3. Активная научно-исследовательская работа (НИР) магистрантов, связанная с реальными научно-практическими и опытно-производственными работами в соответствии с профилем обучения. Это важное условие развития качеств исследователя, инновационного типа мышления у студентов. Мышление – одна из форм ориентировки. Как отмечает П.Я. Гальперин, специфические особенности мышления состоят не в том, что эта деятельность по решению задач «в уме», а в том, что она регулируется ориентировкой в понятийной форме, открывающей субъекту новую действительность, благодаря чему и становится возможным решение «мыслительных» задач. Уровни абстракции и обобщения общественно фиксируются разными системами понятий. Усвоение и переход субъекта от ориентировки в одной системе понятий к другой – системе более высоких абстракций – означает овладение им все более широкой действительностью, раздвигающей горизонты его возможностей по решению мыслительных задач, другими словами, – переход к новому уровню интеллектуального развития.

4. Участие магистрантов в конкурсах, грантах, олимпиадах, стажировках по разработке инновационных проектов.

5. Сформированность у преподавателей высшей школы высокого уровня инновационной

культуры, положительного восприятия и отношения к инновациям в образовании, наличие высокой мотивации на использование инновационных образовательных технологий в процессе обучения.

Активными участниками образовательного процесса с инновационным уклоном должны стать не только студенты, но и преподаватели. Для воспитания инновационно мыслящих специалистов необходимо, чтобы и преподаватели мыслили инновационно, активно внедряли в процесс обучения педагогические инновации. На наш взгляд, для развития инновационной педагогической культуры у преподавателей необходимо разработать и внедрить программы повышения квалификации, организовывать научно-практические семинары для преподавателей, касательно темы инновационных образовательных технологий, инновационной деятельности в вузе.

6. Сотрудничество образовательных учреждений с ведущими инновационными компаниями, организациями, венчурными фондами и ведущими международными университетами, научно-исследовательскими центрами. Данное сотрудничество обеспечит интеграцию образования, науки и производства.

На наш взгляд, реализация вышеперечисленных условий сформирует инновационно-ориентированную среду, сосредоточенную на обеспечение творческой, инновационной деятельности магистрантов, их высокой мотивации к данным видам деятельности, актуализации их креативности и профессионально-личностного потенциала, развития инновационной компетентности.

Литература:

1. Богоудинова Р.З. Студент в системе инновационной образовательной деятельности / Р.З. Богоудинова, П.Н. Осипов // Образование. Наука. Научные кадры. – 2014. – № 5. – С. 179-187.
2. Дворецкий С.И. Инновационно-ориентированная подготовка инженерных, научных, научно-педагогических кадров: монография / С.И. Дворецкий, Е.И. Муратова, И.В. Федоров. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2009. – 308с.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманок // Образование и наука. – 2011. – № 8(87). – С. 3-14.
4. Инновационная Россия – 2020: Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года / Правительство РФ. – Москва, 2011. – С. 148.
5. Качалов Д.В. Формирование инновационных компетенций [Электронный ресурс] / Д.В. Качалов //

Современная наука: актуальные проблемы теории и практики: Серия «Гуманитарные науки». – 2016. – Режим доступа: <http://www.vipstd.ru/index.php/humhum-17>, свободный.

6. Косушкин В.Г. Концептуальные основы инноваций и инновационной деятельности / В.Г. Косушкин, И.В. Гомон // Евразийский международный научно-аналитический журнал. – Санкт-Петербург, 2010. – № 3(55). – С. 16-19.

7. Низамова Г.А. Развитие инновационной компетентности у магистрантов в условиях практико-ориентированного обучения / Г.А. Низамова, Ф.Т. Шагеева, Р.А. Мусаев // Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли, Синергия-2017: сборник докладов и научных статей международной сетевой конференции. – Казань: Изд-во «Бронто», 2017. – С. 266-271.

8. Гаврилова О.Е. Подготовка компетентных специалистов легкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета / О.Е. Гаврилова, Л.Л. Никитина, В.И. Богданова, Ф.Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. – 2010. – № 12. – С. 73-78.

9. Осипов П.Н. Формирование исследовательской компетентности будущих инженеров в проектной деятельности / П.Н. Осипов, И.Н. Маршалова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – № 16. – С. 194-197.

10. Прияткина Н.Ю. Условия формирования инновационных компетенций у студентов в вузе [Электронный ресурс] / Н.Ю. Прияткина // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2012. – № 4. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6843>

11. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.1060.ru/upload/fm/pinskiy/strateg.pdf>

Сведения об авторах:

Сибатуллина Гульназ Азатовна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры «Инженерная педагогика и психология», Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: gulek3@mail.ru

Зарипов Ренат Назипович (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, декан факультета управления и автоматизации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: decanat81@kstu.ru

Data about the authors:

G. Sibagatullina (Kazan, Russia), post-graduate student of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: gulek3@mail.ru

R. Zaripov (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, dean of the faculty of Control and Automation, Kazan National Research Technological University, e-mail: decanat81@kstu.ru



УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ ПРОФИЛЯ «ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ЭКСПЛУАТАЦИЯ ОБОРУДОВАНИЯ НЕФТЕГАЗОПЕРЕРАБОТКИ» К ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Вишнякова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Автором определены цели системы подготовки инженеров профиля «Проектирование и эксплуатация оборудования нефтегазопереработки»: обеспечение соответствия фактического уровня (качества) подготовки инженеров текущим и перспективным потребностям нефтегазохимического производства; обеспечение взаимосвязи подготовки инженеров с перспективами развития вуза, предприятий нефтегазохимического комплекса, направлений научно-технического прогресса, законодательства; формирование готовности обучающихся к проектной и исследовательской деятельности на малых и крупных предприятиях нефтегазохимического комплекса. Исходя из целей, определены принципы отбора и структурирования содержания подготовки инженеров в области методологии проектной и исследовательской деятельности на основе контекстного подхода. Предложено для активизации познавательной деятельности обучающихся использовать различные электронные ресурсы. Показаны преимущества предложенных электронных источников информации, среди которых: современная, постоянно обновляемая законодательная база в области интеллектуальной собственности; быстрый поиск изобретений; возможность ознакомиться с правилами оформления заявок на изобретения и др.

Ключевые слова: интеллектуальная собственность, инженер, управление интеллектуальной собственностью, проектная деятельность, патентные исследования.

PEDAGOGICAL SYSTEM OF TRAINING OF MASTERS “DESIGN AND OPERATION OF THE EQUIPMENT OF OIL AND GAS PROCESSING” TO THE DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES

I. Vishnyakova

Abstract. The author defines the purpose of the system of training engineers profile "Design and operation of oil and gas processing equipment": ensuring compliance of the actual level (quality) of training engineers to the current and future needs of petrochemical production; ensuring the relationship of training engineers with the prospects of development of the University, enterprises of the petrochemical complex, areas of scientific and technological progress, legislation; formation of readiness of students for project and research activities at small and large enterprises of the petrochemical complex. Based on the goals, the principles of selection and structuring the content of training engineers in the methodology of project and research activities on the basis of a contextual approach. It is offered to use different electronic resources for activation of cognitive activity of students. The advantages of the proposed electronic sources of information are shown, including: modern, constantly updated legislative base in the field of intellectual property; quick search for inventions; the opportunity to get acquainted with the rules of registration of applications for inventions, etc.

Keywords: engineer, intellectual property, management of intellectual property, project and research activities, patent research

Профессия инженера подразумевает владение методологией проектной и исследовательской деятельности, методологией управления интеллектуальной собственностью. Татарстан – в тройке лидеров России по патентной активности, а «Татнефть» – безусловный лидер в республике: 70 процентов патентов, полученных

предприятиями республики, приходится на долю главной компании РТ.

Соответственно, целью системы подготовки инженеров профиля «Проектирование и эксплуатация оборудования нефтегазопереработки» являются: 1) обеспечение соответствия фактического уровня (качества) подготовки инженеров текущим и

перспективным потребностям нефтегазохимического производства; 2) обеспечение взаимосвязи подготовки инженеров с перспективами развития вуза, предприятий нефтегазохимического комплекса, направлениях научно-технического прогресса, законодательства; 3) формирование готовности обучающихся к проектной и исследовательской деятельности на малых и крупных предприятиях нефтегазохимического комплекса.

В этой связи актуальной является подготовка инженеров нефтегазохимической отрасли к проектной и исследовательской деятельности. В КНИТУ преподается дисциплина «Методология проектной и исследовательской деятельности», которая относится к факультативной части профессионального цикла ООП и формирует у магистрантов по направлению 15.03.02 «Технологические машины и оборудование» профиль подготовки «Проектирование и эксплуатация оборудования нефтегазопереработки» набор специальных знаний и компетенций, необходимых для выполнения производственно-технологической, проектно-конструкторской и научно-исследовательской деятельности.

Целями освоения этой дисциплины являются: ознакомление студентов с основными методами конструирования и проектирования оборудования нефтегазопереработки, направленными на активизацию творческого процесса и повышение результативности инженерно-технического труда; воспитание творческих личностей, способных ставить и самостоятельно решать задачи инженерного творчества; обучение выявлению новых технических решений, выполненных на уровне изобретений; формирование знаний, умений, навыков в области организации и проведения научных исследований и проектной деятельности в области нефтегазопереработки; овладение навыками проведения патентных исследований в области нефтегазопереработки.

В результате освоения дисциплины студенты сформируют знания о: общетеоретических и научно-методических основах дисциплины в объеме, необходимом для решения задач организации, планирования и контроля деятельности по проектной и исследовательской деятельности в области проектирования оборудования нефтегазопереработки; особенностях проведения патентных исследований по российским и зарубежным базам данных в сфере оборудования нефтегазопереработки, теоретических основах организации научно-исследовательской деятельности; методах активизации творческого

мышления; особенностях коммерциализации разработок.

Студенты учатся анализировать тенденции современной науки, определять перспективные направления научных исследований; использовать экспериментальные и теоретические методы исследования в профессиональной деятельности; выявлять новые технические решения в виде строго определенного объекта и характеризовать его совокупностью существенных признаков; планировать экспериментальную деятельность; решать творческие технические задачи.

Магистранты овладеют способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели исследования и выбору путей ее достижения; методами работы с различными источниками информации и правила их использования в исследовательской деятельности; методами исследования; навыками самостоятельной творческой работы в области исследования (анализа), создания, охраны и коммерциализации проектов; овладеть навыками презентации результатов своей работы.

Преподавание дисциплины «Методология проектной и исследовательской деятельности» предусматривает следующие формы организации учебного процесса: лекции, практические занятия, самостоятельная работа студента, консультации.

Представим содержание практических занятий по темам рассматриваемой дисциплины.

1. *Понятие метода, методики и методологии научного исследования.* Классификация методов исследования. Методы научного познания. Всеобщие, общенаучные и специальные методы исследования. Теоретические и эмпирические методы исследования.

2. *Основы проекта и проектной деятельности.* Понятие и сущность проекта. Процессный, системный и ситуационный подходы к определению проекта. Цели, задачи и функции проектной деятельности. Система организации проектной деятельности, её структура и параметры. Принципы организации проектной деятельности.

3. *Структуризация проектной деятельности.* Концепции жизненного цикла проектов. Критерии выделения фаз и стадий проектов. Вехи как контрольные точки проектной деятельности. Декомпозиция работ проекта, понятия иерархической структуры работ, пакета работ, операции. Взаимосвязь декомпозиции с делегированием работ исполнителям. Понятия программы и портфеля проектов, критерии формирования программ и портфелей проектов.

4. Особенности организации проектной деятельности. Содержание организации проектной деятельности. Функции, задачи и принципы организации проектной деятельности. Основные участники проекта. Команда проекта. Функциональная, должностная и ролевая структуры проектов. Принципы и особенности построения организационных структур проектов. Проблемы выбора и разработки организационных структур. Формирование проектного офиса.

5. Коммерциализация разработок. Особенности составления инвестиционного предложения. Определение эффективности инновационных проектов. Интеллектуальная собственность на разных стадиях управления инновационным проектом. Предотвращение потерь коммерчески значимых секретов. Предотвращение преждевременного раскрытия изобретений на предприятиях нефтегазохимической отрасли. Стратегия и тактика ведения переговоров.

Для активизации познавательной деятельности во время занятий преподаватель предлагает проблему по изучаемой теме, а магистры обосновывают пути решения. Преподаватель выступает в роли модератора и контролирует процесс обсуждения, побуждает высказывать различные мнения. Методологическую основу обучения составляет контекстный подход [1]. Использование данного подхода применительно к инженерному образованию приведено в работах [2-4].

На кафедре методологии инженерной деятельности КНИТУ были разработаны и утверждены регламент проведения занятий, контрольные задания, а также вопросы для тестирования. Важную роль в обучении отводится самостоятельной работе. Каждое занятие завершается списком контрольных вопросов и заданий-ситуаций. Студенты самостоятельно создают и ведут сайт учебной дисциплины. На этом электронном ресурсе размещается раздаточный материал и рекомендованная литература, презентации лекций, вопросы, задания. Магистранты самостоятельно готовят ответы, и следующее занятие начинается с обсуждения. При выполнении контрольных заданий используются учебные пособия, справочная литература. Для рубежного контроля применяются тесты и беседы, которые позволяют выявить умение анализировать и делать выводы по изученной теме. Такой контроль позволяет изучать в динамике уровень владения темой.

В процессе изучения дисциплины магистранты изучают новейшие разработки,

используя электронные источники информации [5]. По сравнению с традиционными, бумажными аналогами, преимущества электронных источников очевидны: современная, постоянно обновляемая законодательная база в области интеллектуальной собственности, сосредоточенная на определенном портале, быстрый поиск изобретений и полезных моделей, возможность ознакомиться с правилами и образцами оформления заявок на изобретения и др.

Изучаются следующие ресурсы: 1) официальный сайт Федерального института промышленной собственности (www.fips.ru) (содержит необходимую информацию об изобретениях и полезных моделях; библиотеку международных нормативных документов, нормативные правовые акты РФ; есть информация о размерах пошлин и правилах подачи заявок на изобретения, полезные модели, промышленные образцы и товарные знаки и др.);

2) сайт Правительственной комиссии по противодействию нарушениям в сфере интеллектуальной собственности (<http://www.ip.gov.ru/>) (содержит правоприменительную практику, законодательные и нормативные документы, материалы судебных дел, связанным с авторскими и смежными правами и патентными правоотношениями);

3) для самостоятельного изучения магистрантам предлагаются сайты специализированных журналов: «Авторское право в России» (<http://www.copyright.ru/>), «Изобретатель и рационализатор» (<http://www.i-r.ru/>), «Патенты и лицензии» (<http://patents-and-licences.webzone.ru/>); «Изобретательское и рационализаторское право. Патентное право. Лицензионное право» (<http://law.edu.ru/matlist.asp?themRub=128&docType=11>).

Вышеперечисленные журналы освещают отечественную и зарубежную практику по охране и использованию изобретений, ноу-хау, полезных моделей, промышленных образцов, товарных знаков.

Кроме того, обучающиеся изучают ресурсы зарубежных патентных ведомств (сайт Всемирной Организации Интеллектуальной Собственности (ВОИС); Европейского патентного ведомства; сайт Государственного агентства по патентам и товарным знакам США).

Программой дисциплины предусмотрены следующие виды контроля: текущий контроль успеваемости в форме тестов и защит рефератов, рубежный контроль в форме тестов, бесед и защиты инвестиционного предложения (проекта),

оформленного по требованиям конкурса «50 инновационных идей РТ». Проект разрабатывается командами от 3 – 5 человек по следующим темам:

1. Поиск и разведка месторождений (разработка способов, позволяющих повысить качество геологоразведочных работ, создание новых методов геологоразведки).

2. Разработка месторождений (создание технологий для добычи углеводородов, создание методов и технологий извлечения трудноизвлекаемых углеводородов)

3. Транспорт и подземное хранение газа (развитие технологий магистрального транспорта, повышение долговечности труб и др.).

4. Переработка углеводородов (разработка энергосберегающих технологий глубокой переработки углеводородного сырья, создание новых нефтеперерабатывающих производств и др.).

5. Экология (разработка методов снижения техногенного воздействия предприятий отрасли).

Итак, на кафедре методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета в течение ряда лет ведется научно-исследовательская работа по теме научно-методических основ преподавания курса «Методология проектной и исследовательской деятельности». Результатами работы являются обновление содержания рабочих программ, разработка новых подходов к обучению. В основу обучения положен контекстный подход, согласно которому в процессе обучения воссоздаются контуры будущей профессиональной деятельности. Данная дисциплина совместно с дисциплинами экономического, правового плана и специальных дисциплин в области выбранного профиля «Проектирование и эксплуатация оборудования нефтегазопереработки», образует педагогическую систему подготовки инженеров к проектной и исследовательской деятельности через управление интеллектуальной собственностью.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

2. Vishniacova I.V. Preparing Engineers for Intellectual Property Management / I.V. Vishniacova // 42nd IGIP International Conference on Engineering Pedagogy «The Global Challenges in Engineering Education» and 16th International Conference on Interactive Collaborative Learning, September 25-27, 2013, Kazan, Russia. – 790 p.

3. Вишнякова И.В. О концептуальных основах подготовки инженеров по направлению «Технология художественной обработки материалов» к управлению интеллектуальной собственностью во время

производственной практики / И.В. Вишнякова, Г.Б. Аминова, Р.С. Шайхетдинова, В.М. Вишняков // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 10. – С. 20-22.

4. Вишнякова И.В. Содержание подготовки инженеров к управлению интеллектуальной собственностью по направлению «Технология художественной обработки материалов» / И.В. Вишнякова // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 9. – С. 31-34.

5. Кондратьев В.В. Педагогика массовых открытых онлайн курсов в высшем образовании / В.В. Кондратьев, М.Н. Кузнецова // Казанская наука. – 2014. – № 11. – С. 12-19.

Сведения об авторе:

Вишнякова Ирина Вячеславовна (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета, e-mail: vivkazan@mail.ru

Data about the author:

I. Vishniakova (Kazan, Russia), candidate of technical sciences, docent, faculty «Methodology of engineering activity», Kazan national research technological university, e-mail: vivkazan@mail.ru

УДК 378.621

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА ОСНОВЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА: СОЗДАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ

Т.А. Старшинова, А.Г. Мухаметзянова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена необходимостью решения проблемы формирования профессиональной компетентности и составляющих ее отдельных компетенций как интегративных новообразований в рамках отдельных дисциплин. Сложившаяся система, когда не только знания и навыки, но и компетенции предполагается формировать в рамках отдельных дисциплин, вступает в противоречие с самой сущностью компетентностного подхода. В статье обосновывается, что эта проблема может быть решена на основе интеграции на нескольких уровнях, в том числе – на уровне междисциплинарных связей. Прикладным результатом в этом случае является важный для деятельности преподавателя вуза, практически значимый дидактический продукт – междисциплинарный учебно-методический комплекс, куда входят рабочая программа и фонды оценочных средств, разработка которых представляет сложность для многих преподавателей. Предлагаются подходы к созданию такого комплекса, и приводится пример реализации этих подходов.

Ключевые слова: междисциплинарный учебно-методический комплекс, интегративный подход, профессиональная направленность, междисциплинарные связи.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE ON THE BASIS OF INTEGRATIVE APPROACH: CREATION OF INTERDISCIPLINARY TEACHING AND METHODOLOGICAL COMPLEXES

T. Starshinova, A. Mukhametzyanova

Abstract. The relevance of the article is determined by the need to solve the problem of the professional competence formation and its components as new integrative parts within individual disciplines framework. The existing system in which not only knowledge and skills but also competence is supposed to be formed within separate disciplines framework opposites a competent approach essence. The article we tell that this problem can be solved on the basis of several level integration including the interdisciplinary relations level.

The applied result in this case is a practically significant didactic product which is very important for the university teacher's activity – an interdisciplinary educational and methodological complex which includes a work program and evaluation funds. Development of this complex is difficult for many teachers. We propose approaches for creating of such complex and an example of these approaches implementation.

Keywords: interdisciplinary educational and methodological complex, an integrative approach, professional orientation, interdisciplinary relations.

В научных исследованиях и нормативно-правовой документации, регламентирующей образовательную деятельность, как важнейшая цель прописывается формирование профессиональной компетентности и составляющих ее компетенций. Компетентность, по существу, представляет собой интегративное новообразование личности и характеризует способность и готовность эффективно применять знания и умения из различных областей в самых разнообразных профессиональных ситуациях, умение прогнозировать результат. Но существует противоречие между разбросанными по отдельным дисциплинам знаниями и навыками,

методами формирования профессиональной компетентности в рамках этих дисциплин и интегративным характером компетентности и каждой из составляющих ее компетенций, необходимостью комплексно применять знания из отдельных областей в реальной профессиональной деятельности. Наиболее ярко эти противоречия проявляются в абсурднейшей ситуации, когда в рамках образовательной программы для какого-либо направления подготовки все компетенции «распределяются» по различным учебным дисциплинам, и на этой основе разрабатываются рабочие программы. При этом совершенно не учитывается тот факт, что в

формирование каждой компетенции в действительности вносит вклад большое количество дисциплин. Эти противоречия можно устранить, если более полно реализовать интегративный подход на нескольких уровнях, в том числе – за счет хорошо известных, но не всегда легко реализуемых на практике межпредметных связей. Интегративный подход как важнейший для формирования профессиональной компетентности в целом и отдельных компетенций рассматривался ранее и нами [8;9] и другими исследователями [1;2;5;6;11] и др. Однако он не слишком проработан на уровне прикладном, методическом, в контексте создания интегративных, междисциплинарных учебно-методических комплексов, способов их формирования и внедрения в учебный процесс.

Установление связей между общеобразовательными и специальными дисциплинами наиболее эффективно с учетом профессиональной направленности, и в этом случае именно будущая профессиональная деятельность, ее требования выступают как основа процесса интеграции. Такое обучение позволяет реализовать не только междисциплинарность, но и интегративные связи образования и производства, что является следующим, более высоким уровнем интеграции.

Интегративный подход вносит свой вклад и в то, чтобы учебные программы и фонды оценочных средств учитывали запросы будущего работодателя, что дает новые возможности для скорейшей адаптации выпускников.

Профессиональная направленность реализуется через содержание образовательной программы по определенному направлению в целом и отдельных входящих в нее учебно-методических комплексов, включая, прежде всего, рабочие программы дисциплин и фонды оценочных средств.

Интеграция профессионально значимого содержания отдельных учебных дисциплин позволяет создавать междисциплинарные учебно-методические комплексы. На практике, помимо отбора содержания, задачей педагога, разрабатывающего такой комплекс, является отбор адекватных, позволяющих дать разносторонние знания и навыки, форм и методов, таких, как лабораторные и практические работы, деловые игры, профессионально ориентированные задачи и задания для СРС.

Можно выделить следующие принципы построения междисциплинарного учебно-методического комплекса:

- достижение основной цели (формирования компетенций) через интеграцию в рамках каждой

рассматриваемой темы курса:

- профессиональная направленность отдельных блоков комплекса в соответствии с объектами профессиональной деятельности;

- выявление структурных и функциональных, внешних и внутренних, междисциплинарных и внутрдисциплинарных связей на уровне отдельных тем, лекционных и практических занятий, оценочных средств;

- выделение общего понятийного поля, общего тезауруса, и на этой основе создание системы взаимосвязанных понятий;

- системность и взаимодополнительность отдельных блоков комплекса.

Также можно выделить несколько этапов создания междисциплинарного учебно-методического комплекса: постановка дидактических целей; выявление интегративных связей; разработка учебной программы и фонда оценочных средств на основе указанных выше принципов.

Помимо создания рабочих программ, существует сложная задача разработки фондов оценочных средств (ФОС), под которыми понимаются «комплекты методических и оценочных материалов, методик и процедур, предназначенных для определения соответствия уровня достижений студентов планируемым результатам обучения, которые должны быть полным и адекватным отображением требований ФГОС ВО и обеспечивать решение оценочной задачи – установление соответствия общих и профессиональных компетенций студентов и выпускников этим требованиям» [7, с.120]. Именно оценка компетенций представляет наиболее существенную сложность, согласно многим данным [3].

Многие преподаватели были не готовы к новым требованиям. Существенные трудности вызвало, например, создание подробных и качественных фондов оценочных средств (ФОС), которые позволили бы оценить сформированность тех или иных компетенций.

Известно, что «оценивание в учебном процессе традиционно выполняет функции активизации учебно-познавательной деятельности студентов; контроля сформированности компетенций в процессе освоения ООП; подтверждения уровня квалификации по завершении освоения ООП; организации обратной связи между студентами и преподавателями в ходе образовательного процесса» [7, с.119]. Основные трудности в оценивании результатов обучения в русле компетентностного подхода связаны с тем, что в этом случае приходится оценивать не только

знания и навыки, но и входящие в состав компетенции качества личности, позволяющие эти знания и навыки проявить, использовать в деятельности.

Соответственно, должны использоваться новые компетентностно-ориентированные методы контроля и оценки, которые будут осуществлять «преподаватели, обладающие достаточной оценочной компетенцией для составления или выбора заданий или путем создания тестов более высокого уровня сложности, т.е., так называемых, интегрированных тестов» [4, с.116]. Однако, задания для оценки компетенций, в силу необходимости, продолжают составлять преподаватели одной кафедры, по отдельным дисциплинам. В то же время, практика показывает, что и в рамках отдельного курса можно создать междисциплинарный учебно-методический комплекс с учетом интеграции на двух уровнях: взаимосвязи с производством и междисциплинарности.

Примером установления таких связей является изучение курса «Процессы и аппараты химической технологии» (ПАХТ), который чрезвычайно важен для будущих инженеров и управленцев в силу высокой инновационной отдачи исследований в данной области, направленных на поиск наиболее эффективных способов преобразования сырья в конечный продукт.

При разработке рабочей программы курса «Процессы и аппараты химической технологии» должна учитываться глубокая взаимосвязь курса с другими фундаментальными общетеоретическими, общеинженерными и специальными дисциплинами.

Современное производство в области химических технологий предполагает преобразование исходного продукта, включающее не только химические реакции, но и физические процессы с применением сложной техники. Проектирование и обслуживание такой техники, моделирование происходящих в ней процессов, расчетные задачи предполагают использование информации из области не только химии, но и математики, кибернетики, термодинамики, химической кинетики, прикладной механики, физической химии, экономики предприятий и многих других областей. Дисциплину можно считать составной частью комплекса дисциплин, отражающих различные стороны химической технологии с точки зрения научного и технического знания из различных дисциплинарных областей. Безусловно, дисциплина «ПАХТ», находясь на

стыке общенаучного и специального знания, с неизбежностью является интегративной, как всегда в подобных случаях, реализуя вертикальные и горизонтальные интегративные связи, использует знание одних дисциплин и предоставляет средства для решения задач других.

Для установления интегративного характера предмета необходим анализ документов, регламентирующих образовательный процесс, а именно учебного плана и рабочей программы.

Для успешного освоения дисциплины «Процессы и аппараты химических технологий» бакалавр по направлению подготовки 27.03.04 «Управление в технических системах» должен освоить материал предшествующих дисциплин: математика, физика, химия, экология, информационные технологии. Также она является предшествующей для дисциплин «Теория автоматического управления», «Системы автоматизации и управления», «Автоматизация технологических процессов и производств». Также существует ряд дисциплин, которые изучаются параллельно с данной и тесно взаимосвязаны с ней.

Принимая единство научных понятий и технических терминов и учитывая специфику дисциплины, очевидно, что со всеми синхронными дисциплинами присутствуют междисциплинарные связи, однако для выявления наиболее существенных необходим содержательный анализ.

Дисциплина «Процессы и аппараты химических технологий» относится к *вариативной* части ОП и формирует у бакалавров по направлению подготовки 27.03.04 «Управление в технических системах» набор специальных знаний и компетенций, необходимых для выполнения научно-исследовательской, производственно-технологической, организационно-управленческой, проектно-конструкторской профессиональной деятельности. С нашей точки зрения, сформировать данные компетенции можно только на интегративной основе, так как каждая компетенция формируется на основе нескольких дисциплин.

«В результате освоения дисциплины формируются следующие компетенции:

ПК-9 – способность проводить техническое оснащение рабочих мест и размещение технологического оборудования;

ОПК-2 – способность выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлекать для их решения

соответствующий физико-математический аппарат;

ОПК-6 – способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий;

ОПК-9 – способность использовать навыки работы с компьютером, владеть методами информационных технологий, соблюдать основные требования информационной безопасности» [10].

Как мы уже отмечали ранее, общепринятое разделение формируемых компетенций по дисциплинам, принятое в рамках образовательной программы, учебного плана и рабочих программ, является крайне формальным и не отражающим реальность. В качестве примера, приводим частично таблицу, иллюстрирующую, что в формировании заявленных компетенций в рамках каждого раздела, каждой темы дисциплины «ПАХТ» играют существенную роль и другие дисциплины.

Таблица 1. - Взаимосвязь некоторых тем дисциплины «ПАХТ» с другими дисциплинами при формировании компетенций

Компетенции	Раздел дисциплины	Краткое содержание	Применяемые знания различных дисциплин, формирующих те же компетенции, что и дисциплина «ПАХТ»
ОПК-2, ОПК-6, ОПК-9, ПК-9	Теоретические основы дисциплины	Механизмы и уравнения переноса субстанции. Законы сохранения. Моделирование Уравнения массо-, тепло-, и импульсоотдачи, аналогия процессов массо-, тепло-, и импульсоотдачи; уравнения массо-, тепло- и импульсопередачи, определение соответствующих коэффициентов	Математика, физика, химия, экология, «Теория автоматического управления», «Информационные технологии», «Системы автоматизации и управления», «Автоматизация технологических процессов и производств»
ОПК-2, ОПК-6, ОПК-9, ПК-9	Гидромеханические ПАХТ	Гидростатика. Гидродинамика. Гидравлическое сопротивление аппаратов и трубопроводов Основы динамики двухфазных систем. Перемещение жидкостей, сжатие и перемещение газов. Разделение неоднородных систем. Перемешивание в жидких средах	Математика, физика, химия, экология, «Теория автоматического управления», «Информационные технологии», «Системы автоматизации и управления», «Автоматизация технологических процессов и производств»
ОПК-2, ОПК-6, ОПК-9, ПК-9	Теплообменные ПАХТ	Кондуктивный и конвективный теплообмен. Оптимизация и интенсификация теплообмена. Промышленные способы передачи тепла. Выпаривание	Математика, физика, химия, экология, «Теория автоматического управления», «Информационные технологии», «Системы автоматизации и управления», «Автоматизация технологических процессов и производств»
ОПК-2, ОПК-6, ОПК-9, ПК-9	Массообменные ПАХТ	Массообмен. Упрощенные модели массоотдачи. Абсорбция. Перегонка. Экстракция. Сушка. Адсорбция и ионообмен. Кристаллизация и растворение. Мембранные процессы	Математика, физика, химия, экология, «Теория автоматического управления», «Информационные технологии», «Системы автоматизации и управления», «Автоматизация технологических процессов и производств»

На основе теоретического анализа и обобщения известного материала в области интегративного подхода был разработан междисциплинарный учебно-методический комплекс, в том числе – рабочая программа и фонд оценочных средств дисциплины «Процессы и аппараты химической технологии» на интегративной основе с учетом новых требований, предъявляемых к документам данного рода.

Применение представленной разработки на кафедре «Процессы и аппараты химической технологии» Казанского государственного технологического университета при подготовке

бакалавров по направлению 27.03.04 «Управление в технических системах» позволило обеспечить формирование основных профессиональных компетенций, повысить академическую успешность обучения и подготовить студентов к профессиональной деятельности.

Мы полагаем, что при грамотном проектировании междисциплинарный учебно-методический комплекс может стать эффективным средством системного воздействия различных кафедр на процесс формирования компетенций на единой методологической основе.

Литература:

1. Адамко М.А. Формирование профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «филология» на основе интегративного подхода: автореф... дисс. канд. пед. наук: 13.00.08 / М.А. Адамко. – Тольятти, 2013. – 19 с.
2. Айнутдинова И.Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / И.Н. Айнутдинова. – Казань, 2012. – 297 с.
3. Гитман М.Б. Об одном подходе к контролю уровня сформированности базовых компетенций выпускников вуза / М.Б. Гитман, А.Н. Данилов, В.Ю. Столбов // Высшее образование в России. – 2012. – № 4. – С. 13-18.
4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 216 с.
5. Ларионова И.А. Профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: интегративный подход / И.А. Ларионова // Педагогические науки фундаментальные исследования. – 2012. – № 6. – С. 27-28.
6. Плескачева О.Ю. Интегративный подход к

формированию технологической компетентности будущих инженеров: автореф... дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Ю. Плескачева. – Брянск, 2012. – 24 с.

7. Прахова М.Ю. О месте тестирования как инструмента оценки знаний в вузе / М.Ю. Прахова, Г.Ю. Коловертнов, Э.А. Шаловников // Высшее образование в России. – 2012. – № 7. – С. 113-116.

8. Старшинова Т.А. Интеграция: компетентностный формат / Т.А. Старшинова, В.Г. Иванов // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 133-134.

9. Старшинова Т.А. Интегративный подход как основа компетентности / Т.А. Старшинова, В.Г. Иванов // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 154-156.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 27.03.04 Управление в технических системах (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/270304>

11. Хохлова М.В. Интегративный подход к формированию технологической компетентности будущих инженеров / М.В. Хохлова, О.Ю. Плескачева. – Брянск: Изд-во Брянского ЦНТИ, 2011. – 104 с.

Сведения об авторах:

Старшинова Татьяна Александровна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: tstar@any.com.ru

Мухаметзянова Асия Габдулмазитовна (г. Казань, Россия), доктор технических наук, доцент, профессор кафедры «Процессы и аппараты химической технологии», Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: asia@kstu.ru

Data about the authors:

T. Starshinova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Department of Engineering Pedagogy and Psychology Kazan National Research Technological University, e-mail: tstar@any.com.ru

A. Mukhametzyanova (Kazan, Russia), doctor of technical sciences, Professor of the Department processes and devices of chemical technology Kazan National Research Technological University, e-mail: asia@kstu.ru

УДК 631.5; 330.3; 378.147.88

РОЛЬ ЛАБОРАТОРНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ-АГРОИНЖЕНЕРОВ

Н.А. Коноплин, А.В. Морозов, А.И. Попов, В.Л. Прищеп, Ш.Г. Хусаинов

Аннотация. Показана роль физических знаний в профессиональной подготовке бакалавров по профилям подготовки, реализуемым в рамках направления «Агроинженерия»; рассмотрены особенности преподавания физики в процессе реализации образовательных программ по данному направлению подготовки с учетом компетентностного подхода в образовании; проанализированы особенности компетенций, формируемых данной дисциплиной в структуре компетенций федеральных государственных образовательных стандартов указанного направления подготовки; предложены механизмы формирования основ современных инновационных знаний специалистов в области агроинженерии путем совершенствования лабораторного физического практикума; предложены варианты дополнительных лабораторных установок для включения в физический лабораторный практикум высших учебных заведений, позволяющие на этапе изучения физики овладеть основами современных инновационных технологий в агроинженерной сфере; раскрыта роль компьютеризированных лабораторных работ в учебном процессе.

Ключевые слова: агроинженерия, физический лабораторный практикум, компетенции, сельское хозяйство.

ROLE OF LABORATORY PHYSICAL EXPERIMENT IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF BACHELORS IN AGRICULTURAL ENGINEERING

N. Konoplin, A. Morozov, A. Popov, V. Prishchep, Sh. Khusainov

Abstract. Role of physical knowledge in the professional education of bachelors in Agro engineering direction of preparation, including all profiles, is demonstrated. Features of teaching physics in the process of education program realization are considered, taking into account competency approach in education and peculiarities of competency formation in the process of studying physics in overall structure of competencies, according to Federal State Educational Standards in Agricultural Engineering. Mechanisms of formation of the foundation of modern innovative knowledge in the realm of agricultural engineering via renovation of laboratory physical workshop were considered. Variants of additional laboratory sets to be included in the laboratory workshop at high school are proposed; they permit to learn the basics of innovative technologies in agro engineering. The role of computerized labs in the education process is emphasized.

Keywords: agro engineering, physical laboratory training, competency, agriculture.

В настоящее время в отечественном сельском хозяйстве активно внедряются современные инновационные технологии, реализация которых до сегодняшнего дня считалась практически нереальной. К таким технологиям можно отнести точечное земледелие, навигационное оборудование, компьютеризированную сельскохозяйственную технику, высокотехнологичное перерабатывающее производство, приборы для анализа и исследования почв и сельскохозяйственной продукции. Данные эволюционные изменения, происходящие сверхвысокими темпами, обусловленными прогрессом информационных технологий, неизбежно порождают потребность корректировки содержания профессии агроинженера, требований к уровню его подготовки, в том числе путем изменения

приоритетов в содержании фундаментальных знаний.

Роль базовой дисциплины, формирующей основу профессиональной подготовки любого инженера, в том числе специалиста в области сельского хозяйства, выполняет дисциплина «Физика». Именно физические знания, получаемые студентами на начальных курсах обучения в образовательных учреждениях высшего образования, формируют фундамент для освоения профессиональных дисциплин.

В системе пятилетней подготовки специалистов, которая реализовывалась в Российской Федерации до 2011 г., дисциплине «Физика» уделялось в образовательных программах пристальное внимание. В основном объем отведенных часов позволял реализовывать двухгодичную подготовку с полноценным

еженедельным лекционным, практическим и лабораторным курсом. Нынешняя система бакалавриата внесла существенные коррективы в объем и методику реализации курса физики.

Основной целью настоящей работы является анализ основных факторов, и разработка оптимального пути в вопросе реализации учебного курса дисциплины «Физика» с учетом специфики образовательных стандартов [1;2], учебных планов по профилям направления подготовки бакалавриата 35.03.06 «Агроинженерия» и современных требований к содержательной части знаний для специалистов в данной области профессиональной деятельности.

Важным событием в реформах системы образования России стало присоединение к Болонскому процессу и переход на многоуровневую подготовку специалистов в высшем образовании. Приведение системы российского образования к общемировым стандартам стало основной задачей ее реформирования. Одной из целей Болонского процесса является «содействие мобильности путём преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения». Расширение деловых, культурных контактов с другими странами неизбежно порождает потребность в специалистах, владеющих универсальными знаниями, умениями и навыками в своей профессиональной деятельности. Важность данной задачи подтверждается государственным уровнем ее реализации.

В государственных образовательных стандартах бакалавриата, реализация которых началась с 2011 г., основу подготовки специалистов в вузах стал составлять процесс освоения профессиональных компетенций. Понятие «компетенция» шире понятия «профессионализм» и включает, помимо технологической подготовки, компоненты, имеющие надпрофессиональный характер. Результат компетентного подхода – это не сумма усвоенной информации, а способность специалиста действовать в различных проблемных ситуациях. Такая система способствует эффективному продвижению студентов вуза с более низкого уровня профессионального саморазвития на более высокий [3].

В настоящее время подготовка специалистов по агроинженерии в высших учебных заведениях РФ проводится по ФГОС ВО третьего поколения [1], набор на обучение по которому прекращается с 31 декабря 2018 г. Это связано с утверждением образовательного стандарта следующего

поколения [2]. В настоящее время в вузах началась разработка обновленной сопроводительной документации для учебного процесса. Особенностью данного поколения образовательных стандартов является необходимость учета требований профессиональных стандартов для специалистов по реализуемым направлениям подготовки.

Реализация учебного процесса по физике в рамках ныне действующего образовательного стандарта [1] показала, что совокупность компетенций, необходимых для освоения специалистом, приводит к значительному увеличению роли физического эксперимента. Наиболее эффективными и целесообразными с точки зрения реализации в курсе физики бакалавров-агроинженеров являются: общекультурная компетенция, связанная с формированием способности к самоорганизации и самообразованию; общепрофессиональные компетенции по формированию способности к использованию основных законов естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности и способности проводить и оценивать результаты измерений; профессиональные компетенции по формированию готовности изучать и использовать научно-техническую информацию, отечественный и зарубежный опыт по тематике исследований и готовности к обработке результатов экспериментальных исследований.

Содержание следующего поколения образовательного стандарта [2] показывает возможность освоения в рамках изучения физики универсальной компетенции по формированию способности осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, а также общепрофессиональных компетенций, аналогичных указанным в стандарте предыдущего поколения: способность решать типовые задачи профессиональной деятельности на основе знаний основных законов математических и естественных наук с применением информационно-коммуникационных технологий и способность участвовать в проведении экспериментальных исследований в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что формирование именно общепрофессиональных компетенций является основой освоения физики. Данная наука обеспечивает формирование теоретических основ технических дисциплин, расширяет научный и политехнический кругозор будущего агроинженера по базовым техническим и специальным дисциплинам, формирует базовые

экспериментальные навыки, т.е. в первую очередь является общепрофессиональной дисциплиной. В процессе изучения студентами физики происходит развитие технического мышления, причем степень этого развития определяется уровнем усвоения физических знаний.

Внедрение двухуровневой системы образования и сокращение сроков обучения для первой ступени (бакалавриата) в сравнении со специалитетом, реализуемым ранее, привело к корректировке в меньшую сторону трудоемкости дисциплины «Физика» в большинстве учебных планов инженерных направлений подготовки, в том числе для профилей по направлению 35.03.06 «Агроинженерия», что, в свою очередь, потребовало корректировки содержания и методики реализации преподавания дисциплины.

В условиях сокращения аудиторной нагрузки, учебный процесс по формированию компетенций требует активного применения новых технологий в обучении, в противном случае достижение цели освоения компетенций оказывается весьма проблематичным. В связи с этим возникает и необходимость пересмотра подхода к проведению лабораторных работ в рамках физического лабораторного практикума.

Важнейшим результатом освоения студентами-агроинженерами методики проведения физического эксперимента является формирование возможности освоения профессиональных компетенций в области применения экспериментальных знаний, умений и навыков в решении профессиональных практических задач. Экспериментальные умения являются важнейшим компонентом практической подготовки бакалавра, определяющей готовность к поиску информации эмпирическими методами. Однако огромный потенциал физического эксперимента для эффективного решения дидактических и методических задач используется далеко не в полной мере из-за недостаточно сформированных экспериментальных умений вследствие ограниченного оснащения лабораторной базы, недостаточной компьютеризации и нехватки качественного методического сопровождения учебного процесса.

С учетом современных тенденций в системе образования, а также инновационных технологий, внедряемых в сельское хозяйство не только нашего государства, но и во всем мировом пространстве, при реализации курса физики для бакалавров-агроинженеров повышение эффективности его реализации связано с внедрением компьютерных лабораторных установок и постановкой и включением в

лабораторный практикум принципиально новых лабораторных работ.

Начнем с последней задачи. Традиционно в курсе лабораторного практикума по физике направления подготовки «Агроинженерия» присутствует набор классических установок по механике, молекулярной физике, электромагнетизму и оптике, в части которых вузы имеют достаточно хорошую материальную базу. При этом в общей трудоемкости физики особое внимание уделяется разделу «Механика».

Современная технологическая база сельскохозяйственного производства сместила акценты в сторону цифровых технологий, что коренным образом изменило подходы к вопросу производства и эксплуатации сельскохозяйственного оборудования. Теперь, помимо знаний по разделам «Механика», «Молекулярная физика», «Электромагнетизм», в курсе физики вузов для направления «Агроинженерия» необходимо повышать роль знаний по разделам «Электромагнитные колебания и волны», «Физика твердого тела», «Волновая оптика». Большую роль при этом играет совершенствование и модернизация лабораторного практикума. Изменение содержания набора получаемых знаний приводит к необходимости корректировки состава лабораторного оборудования. В состав лабораторного кабинета необходимо включить лабораторную работу по изучению физических принципов работы GPS-технологий, лабораторную работу по исследованию принципов работы основных полупроводниковых элементов, простейших микросхем, работу по изучению метода спектрального анализа вещества и основ современных оптических измерительных приборов. Кроме того, в физический практикум желательна добавить лабораторную установку, в основе которой лежит формирование знаний по принципам работы современных технических устройств: исследование основ организации работы простейшего электромеханического устройства под управлением компьютера.

Выполнение указанных работ, наряду с традиционно используемыми в учебном процессе, позволит сформировать у будущего агроинженера основу для овладения профессиональными компетенциями, содержащими умения и навыки в области современных технологий в профессиональной деятельности.

Современный агроинженер обязан обладать навыками работы с компьютерно-управляемым оборудованием. Это предполагает умение

планировать, проводить эксперименты посредством лабораторного оборудования и компьютерных моделей с целью получения эмпирической информации для решения практических задач и теоретических выводов.

Второй перспективной задачей является внедрение компьютерных лабораторных установок. Все виды компьютеризированных лабораторных работ по физике можно разделить на наглядно-иллюстративные, информационно-деятельностные, учебно-профессиональные и эвристические. Их различие обусловлено характером самостоятельной работы студентов по применению компьютерных моделей и поэтапным формированием у студентов экспериментальных умений [4].

При внедрении компьютеризированного лабораторного практикума следует иметь в виду, что, помимо приобретения или разработки соответствующего оборудования, потребуются проведение подготовки и переквалификации профессорско-преподавательского состава с целью формирования необходимых навыков работы с учебными установками. Успешная реализация компетентного подхода в обучении физике во многом определяется методической подготовленностью преподавателя, который должен на высочайшем уровне разбираться в тонкостях проводимого эксперимента, предоставлять студенту право выбора уровня сложности и трудоемкости задания, готовить задания, предусматривающие возможность создания проблемных ситуаций [5], и создавать условия, включающие каждого студента в этап так называемого личностного целеполагания. Традиционно работа студента заключалась в исполнении того, что скажет преподаватель или будет указано в задании (соберите лабораторную установку по схеме в методическом указании, рассчитайте результат по имеющейся в методичке формуле и т.д.). В компетентно-ориентированном подходе необходимо, чтобы студент сам планировал и выполнял свою самостоятельную познавательную деятельность так, чтобы она

была продуктивной [6;7].

При этом важную роль начинает играть объем входных знаний, приобретаемых учащимися в ходе выполнения внеаудиторной работы, а также полученных ими при освоении школьного курса физики. Перед началом занятия необходимо контролировать результаты самостоятельной работы студента по изучению описания лабораторной работы. На занятиях необходимо добиваться от обучающихся осмысления и запоминания учебного материала с обязательным составлением выводов по проделанной работе. Самостоятельная работа студентов организовывается на основе методического пособия по физике, содержащего указания к выполнению работ, практические задания по темам, вопросы и тесты для самоконтроля, глоссарий терминов.

Формирование инновационных наукоемких подходов в обучении будущего агроинженера, основанных на фундаментальных физических знаниях, требует от студента освоения умения управлять собственной образовательной деятельностью, а реализуемый компетентный подход создает условия, способствующие этому. Наиболее эффективными являются технологии обучения на основе активизации и интенсификации деятельности студентов – интегрированные деятельностные и проблемно-поисковые. Их эффективность повышается при применении интерактивного лабораторного физического эксперимента, сочетаемого с работой студентов в малых группах. Описанный подход к структурированию и наполнению содержанием работ практикума будет способствовать усилению его целевой направленности.

Целенаправленная модернизация лабораторной базы и разработка новых методических систем обучения позволит решить проблему повышения эффективности обучения физике будущих агроинженеров на интерактивной модульно-компетентной основе, а также будет способствовать росту международного престижа отечественного сельскохозяйственного образования.

Литература:

1. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20.10.2015 г. № 1172 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов

высшего образования. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/350306.pdf>

2. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 35.03.06 Агроинженерия» [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 г. № 813 //

Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/350306_B_3_06012018.pdf

3. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сьманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

4. Кондратьев А.С. Современные технологии обучения физике / А.С. Кондратьев, Н.А. Прияткин. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2006. – 341 с.

5. Жукова Н.М. Механизм проектирования компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам и условия его реализации в вузах / Н.М.

Жукова, П.Ф. Кубрушко, М.В. Шингарева // Образование и наука. – 2015. – № 1(120). – С. 68–79.

6. Мамаева И.А. Методологически направленная система обучения физике в техническом вузе / И.А. Мамаева. — М.: Прометей, 2005. – 203 с.

7. Кубрушко П.Ф. Формирование инновационного мышления студентов университета / П.Ф. Кубрушко, Л.И. Назарова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2012. – № 4-1(55). – С. 25–28.

Сведения об авторах:

Коноплин Николай Александрович (г. Москва, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: konoplin_nik@mail.ru

Морозов Антон Викторович (г. Москва, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент кафедры физики ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: an12tonm@mail.ru

Попов Александр Иванович (г. Москва, Россия), кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры физики ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: a20p15@yandex.ru

Прищеп Вера Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры физики ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: vera.p.11.255@mail.ru

Хусаинов Шаукат Габдулхакович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физики ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, e-mail: Shaukat-husainov@yandex.ru

Data about the authors:

N. Konoplin (Moscow, Russia), candidate of physico-mathematical sciences, associate Professor of the Department of physics of the RGAU-ICCA them. K. A. Timiryazeva, e-mail: konoplin_nik@mail.ru

A. Morozov (Moscow, Russia), candidate of physico-mathematical sciences, associate Professor of the Department of physics of the RGAU-ICCA them. K. A. Timiryazeva, e-mail: an12tonm@mail.ru

A. Popov (Moscow, Russia), candidate of technical sciences, associate Professor, Professor of the Department of physics of the RGAU-ICCA them. K. A. Timiryazeva, e-mail: a20p15@yandex.ru

V. Prishchep (Moscow, Russia), candidate of physico-mathematical sciences, associate Professor of the Department of physics of the RGAU-ICCA them. K. A. Timiryazeva, e-mail: vera.p.11.255@mail.ru

Sh. Khusainov (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of physics of the RGAU-ICCA them. K. A. Timiryazeva, e-mail: Shaukat-husainov@yandex.ru



УДК 378

СИТУАЦИОННЫЙ АНАЛИЗ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

Е.Н. Заикина

Аннотация. В настоящее время в системе профессионального образования являются актуальными использование возможностей современной дидактики и практическая реализация современных педагогических технологий в образовательном процессе. В статье раскрываются основные положения ситуационного анализа как одного из методов реализации технологии практико-ориентированного обучения студентов направления подготовки «Гостиничное дело»; представлены результаты диагностического исследования выявления эффективности использования технологии ситуационного анализа в формировании профессиональных компетенций студентов в курсе «Технологии гостиничной деятельности».

Ключевые слова: ситуационный анализ, ситуационная задача, практико-ориентированное обучение, профессиональные компетенции, компетентностный подход.

SITUATIONAL ANALYSIS IN FORMING PROFESSIONAL COMPETENCIES OF STUDENTS IN THE FIELD OF HOTEL SERVICE

E. Zaikina

Abstract. Currently, in the system of professional education, it is relevant to use the possibilities of modern didactics, the practical implementation of modern pedagogical technologies in the educational process. The article reveals the main provisions of situational analysis as one of the methods for implementing the practice of practice-oriented training of students in the field of preparation "Hospitality"; the results of a diagnostic study to identify the effectiveness of the use of situational analysis technology in the formation of professional competencies of students in the course "Technology of hotel activities".

Keywords: situational analysis, situational task, practice-oriented training, professional competencies.

В современных условиях социально-экономической политики нашего государства сфера туристической индустрии является одной из самых активно развивающихся отраслей. Привлекательность гостиничного сервиса в сфере туристической индустрии зависит во многом от привлечения в него профессиональных и компетентных кадров. «Сегодня правомерно констатировать существующую взаимосвязь между качеством профессиональной подготовки будущих специалистов и требованиями работодателей, предъявляемых к профессионализму специалистов гостиничного сервиса. К сожалению, в настоящее время одной из основных проблем выпускников ВУЗов является их низкая конкурентоспособность. Они не всегда могут адекватно принимать решения в сложных и неординарных ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью, не способны брать на себя ответственность, принимать самостоятельные решения, творчески разрабатывать и реализовывать экономически выгодные проекты, недостаточно владеют коммуникативными навыками» [10].

В настоящее время в теории и практике профессионального образования широко используется компетентностный подход, который рассматривается как методологическая основа формирования профессиональных

компетенций студентов: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных. Общекультурные компетенции включают способность к самоорганизации и самообразованию, к коммуникации, межличностному и межкультурному взаимодействию, умение работать в команде, толерантно воспринимать социальные, этнические и культурные различия. К общепрофессиональным компетенциям относятся способность к анализу и решению задач профессиональной деятельности, грамотное использование источников информации по объекту гостиничного продукта, владение нормативно-правовой и технологической документацией. Профессиональные компетенции включают в себя способность к осуществлению основных видов деятельности, связанных со сферой гостеприимства.

Проблемы, связанные с формированием профессиональных компетенций специалистов в сфере гостиничного сервиса, рассматриваются в трудах В.В. Кобзевой, О.М. Мусатовой, О.А. Нивинской, Е.Ю. Никольской, Т.В. Перовой, Е.Г. Радыгиной. Исследователи отмечают особую значимость этой проблемы в связи с существующим противоречием «между потребностью сферы гостеприимства в

подготовке специалистов, обладающих сервисными компетенциями, и недостаточной разработанностью в теории и методике профессионального образования содержания процесса их формирования» [9]. Е.Г. Радыгина с позиций компетентного подхода рассматривает сервисные компетенции в сфере гостеприимства как результат профессиональной подготовки будущих специалистов, позволяющий достигать эффективных показателей в сервисной деятельности, которая «направлена на удовлетворение потребностей другого человека (потребителя) посредством предоставления услуги» [9].

В классификации профессиональных компетенций специалистов сферы гостеприимства А.Н. Полухина условно объединяет их в три группы: 1 группа: *Компетенции субъекта жизнедеятельности* (компетенции охраны здоровья и безопасности в гостиничных предприятиях, ценностно-смысловые компетенции, гражданско-общественные компетенции, компетенции личностного саморазвития, саморегуляции и самоконтроля); 2 группа: *Компетенции социального взаимодействия* (компетенции профессионального взаимодействия и профессионального общения в сфере гостеприимства); 3 группа: *Компетенции профессиональной деятельности в сфере гостеприимства* (познавательные-аналитические компетенции, компетенции организации профессиональной деятельности, информационные компетенции) [8].

Для успешного формирования необходимых компетенций будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса необходимо создание педагогических условий в образовательном процессе вуза. Т.В. Перова выделяет следующие условия, которые будут способствовать результативности этого процесса: 1) использование компетентного подхода в обучении студентов; 2) применение в образовательной среде современных технологий и методов активного обучения; 3) рациональное сочетание теории и практики в процессе обучения; 4) систематическая оценка уровня сформированности профессиональных компетенций; 5) повышение личностной заинтересованности студентов вуза в повышении уровня своей профессиональной компетентности [7].

Процесс формирования профессиональных компетенций студентов в сфере гостиничного сервиса, на наш взгляд, будет наиболее эффективным при включении их в различные

виды практико-ориентированного обучения. Главным преимуществом этого вида обучения является то, что оно направлено не только на усвоение знаний, умений и навыков, но и на приобретение необходимых компетенций, связанных непосредственно с будущей практической деятельностью в сфере избранной профессии. Ситуационный анализ как метод практико-ориентированного обучения является одним из механизмов обогащения опыта студентов при моделировании «фрагментов» их будущей профессиональной деятельности. Основные положения ситуационного анализа раскрываются в исследованиях Н.В. Бордовской, В.В. Грачева, А.П. Панфиловой, В.А. Сластенина, Т.Н. Трапезниковой, А.П. Тряпицыной.

О.А. Нивинская отмечает, что «применяя методы ситуационного обучения,

преподаватели сервисных дисциплин преследуют следующие цели:

- усвоение знаний и приобретение профессиональных навыков и умений на основе деятельности студентов в условиях, приближенных к реальной практике;

- активизация учебной деятельности студентов, обеспечение вовлеченности всей группы в работу;

- установление постоянного контроля над качеством обучения и процессом усвоения знаний» [5].

Целевая установка ситуационного анализа состоит в комплексном исследовании проблемы и оценке эффективности принятых решений по выходу из нее. Он включает в себя описание ситуации, выявление факторов, которые определяют выбор необходимых решений, оценку и аргументацию эффективности принимаемых решений, выявление их реальности и перспективности. Овладение студентами технологией ситуационного анализа позволяет им применять на практике теоретические знания, приобретенные в процессе обучения, обосновывать и принимать верные стратегические и оперативные решения, исходя из содержания представленной ситуации.

Анализ и решение ситуационной задачи, как отмечает А.П. Панфилова, «связаны с некоторой ситуацией по ее состоянию на определенный момент времени в конкретной социально-экономической системе. Задача обучающихся – принять рациональное решение, действуя сначала индивидуально, а затем в рамках коллективного обсуждения возможных решений, т.е. в процессе интерактивного взаимодействия» [6]. Автор предлагает

несколько существующих вариантов для анализа ситуационной задачи:

- у преподавателя уже имеется оптимальное решение, участникам анализа необходимо обосновать это решение и представить способы его реализации на практике;

- обучающиеся должны проанализировать готовый вариант решения (ответа), предложенный автором-разработчиком ситуационной задачи;

- студентам предлагается несколько вариантов правомерных решений, им необходимо выбрать, по их мнению, более эффективный из них;

- обучающимся предлагается найти как можно больше альтернативных решений ситуационной задачи. Использование ситуационного анализа «позволяет выявить специфические признаки проблемы, ее истоки, причинно-следственные связи и свойства, развивает способность рассматривать проблему с различных сторон и точек зрения, и в разных аспектах: управленческом, психологическом, юридическом, нравственном» [6].

Таким образом, при анализе ситуации, приближенной к производственному процессу в сфере гостиничного сервиса, студентам предоставляется возможность «вникнуть в суть проблемы, предложить возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Метод ситуационного анализа, представляя собой специфическую разновидность исследовательской аналитической деятельности, включает в себя операции исследовательского характера, а также аналитические процедуры по выходу из сложившейся практико-ориентированной ситуации» [3]. Этот метод является одним из способов коллективного обучения, важнейшими составляющими которого являются работа в группе и подгруппах, взаимный обмен информацией на основе сотрудничества и сотворчества обучающихся.

Ситуационный анализ как один из методов интерактивного обучения оказывает воздействие «на интеллектуальную активность, дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение, и любая высказанная соседом мысль способна произвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной, или, наоборот, вовсе противоположную» [1, с.74].

При организации учебной деятельности студентов с использованием метода анализа и

решения ситуационных задач необходимо ориентироваться на принцип партнерского (субъект-субъектного) общения, который «предполагает признание ценности личности другого человека, его мнений, а также принятие решения с максимально возможным учетом интересов участников общения. Реализация этого принципа создает атмосферу безопасности, доверия, открытости» [2]. Мы считаем, что соблюдение этого принципа повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный стимул к последующей поисковой их активности, готовит к конкретным практико-ориентированным действиям в профессии уже на этапе обучения в вузе.

Решение ситуационных задач и их анализ применяются в образовательном процессе всех дисциплин по направлению подготовки «Гостиничный сервис», таких как «Управление качеством услуг», «Технологии гостиничной деятельности», «Организация гостиничного дела», «Организация службы приема и размещения», «Управление номерным фондом» и др. На практических занятиях этих курсов и на итоговой аттестации по каждой дисциплине применяются ситуационные задачи. Их использование позволяет «в условиях учебных занятий формировать у студентов не только профессиональные компетенции, но и такие психологические качества, как уверенность в себе, стрессоустойчивость, умение устанавливать положительный эмоциональный контакт с гостями и сослуживцами» [4].

Основными действиями студентов при анализе ситуационной задачи являются следующие:

- осмысление содержания ситуационной задачи и выстраивание алгоритма ее решения;
- разработка вариантов для принятия решений, их выбор, оценка и прогноз;
- логическое обоснование выбранного решения ситуации;
- презентация решения ситуационной задачи.

Моделирование содержания применяемых ситуационных задач зависит от специфики дисциплины, контингента, практического опыта обучающихся, учебного времени, отведенного для их использования в рамках каждой конкретной дисциплины и темы. Анализ ситуационных задач может помочь студентам в комфортных условиях учебных занятий подготовиться к тому, как и каким образом выйти из тех ситуаций, которые объективно

связаны с их будущей профессиональной деятельностью.

При этом у них «развиваются такие личностные качества как стрессоустойчивость,

уверенность в себе, способность к установлению положительного эмоционального контакта с гостями и сослуживцами» [5, с.130]. В таблице 1 представлены примеры ситуационных задач.

Таблица 1. – Алгоритм решения ситуационной задачи

Содержание задачи	Решение задачи	Развитие компетенций
Уходя из номера, гость оставил открытым чемодан, а часть вещей выложил на кровать и письменный стол. Можно ли горничной при уборке номера собрать вещи и убрать их в чемодан?	Убирать вещи гостей в шкафы, чемоданы горничным не рекомендуется, лучше всего просто аккуратно сложить вещи на кровати или столе. Туалетные и косметические принадлежности также нельзя перемещать со своих мест. Во время уборки номера горничным настоятельно не рекомендуется прикасаться к особенно ценным вещам: электронике, драгоценностям и лекарствам	Профессиональные, познавательные, коммуникативные
Потребитель, проживающий в гостинице, обнаружил пропажу крупной суммы денег. Действия и ответственность администрации в данной ситуации?	В силу ч. 1 статьи 925 ГК РФ гостиница отвечает за утрату, недостачу или повреждение внесенных в гостиницу вещей без особого на то соглашения и без оформления их принятия на хранение. Обязанность гостиницы по обеспечению сохранности вещей гостей непосредственно возникает из договора, который заключен по поводу оказания гостиничных услуг	Профессиональные, познавательные, коммуникативные

Нами было организовано и проведено опытно-экспериментальное исследование на выявление возможностей ситуационного анализа как метода практико-ориентированного обучения в формировании профессиональных компетенций будущих специалистов сферы гостиничного сервиса. В исследовании принимали участие студенты 2 курса по направлению подготовки «Гостиничное дело», в рамках дисциплины «Технологии гостиничной деятельности». Условиями успешности формирования профессиональных компетенций студентов в образовательном процессе с использованием

метода ситуационного анализа являются интерес и мотивация обучающихся к решению ситуационных задач, связанных с их будущей профессиональной деятельностью.

С этой целью на констатирующем и заключительном этапах эксперимента нами было проведено анкетирование и опрос на выявление интереса и мотивации студентов к анализу и решению ситуационных задач, о необходимости, по мнению обучающихся, их включения в учебный процесс. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты опроса на выявление интереса и мотивации студентов к решению и анализу ситуационных задач

№	Высказывания студентов о необходимости включения ситуационных задач в учебный процесс	Количество студентов в абс. числах и %	
		Констатирующий этап	Заключительный этап
1.	Отрабатываются прогнозируемые практические действия, с которыми придется столкнуться в будущей профессиональной деятельности	10/62,5%	15/94%
2.	Помогают адаптации в профессии уже на начальном этапе своей карьеры, что способствует более комфортной профессиональной самореализации	7/44%	13/81%
3.	Стимулируют интерес к дисциплине, способствуют активизации порождения смыслов, логического выстраивания и обоснования того или иного решения	10/62,5%	15/94%
4.	Создают условия для более качественного и осмысленного усвоения теоретического материала	9/56%	13/81%

Полученные в ходе исследования результаты позволяют судить о положительной динамике

проявления интереса и мотивации будущих специалистов сферы гостиничного сервиса к

решению и анализу ситуационных задач на заключительном этапе эксперимента по сравнению с констатирующим этапом.

Для успешного формирования профессиональных компетенций студентов необходимо, чтобы моделируемые практико-ориентированные ситуационные задачи соответствовали специфике дисциплины, уровню знаний, умений, навыков, практическому жизненному опыту студентов, их представлениям о будущей профессиональной деятельности. С этой целью было проведено тестирование на выявление знаний, умений и навыков обучающихся по дисциплине «Технологии гостиничной деятельности». Полученные результаты позволили сделать вывод, что использование решения и анализа ситуационных задач практико-ориентированной направленности в образовательном процессе дисциплины «Технологии гостиничной деятельности» оказало положительное влияние на формирование знаний, умений и навыков студентов в области гостиничного сервиса.

Одним из факторов успешности формирования профессиональных компетенций студентов в образовательном процессе с использованием метода ситуационного анализа является их интерактивное взаимодействие в условиях психологически комфортного обмена

мнениями на основе эмпатии и толерантности. В ходе наблюдения на заключительном этапе эксперимента мы отмечаем повышение уровня интерактивного взаимодействия студентов при решении и анализе ситуационных задач, что является положительным показателем сформированности их коммуникативных компетенций.

Таким образом, можно сделать вывод, что ситуационный анализ как способ практико-ориентированного и интерактивного обучения положительно влияет не только на формирование знаний, умений и навыков студентов, но и компетенций их познавательно-аналитической деятельности, социального взаимодействия и профессионального общения. При этом формируются личностные качества будущих специалистов, обеспечивающих в будущем высокий уровень их конкурентоспособности в профессии. Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса будет успешным, если в образовательном процессе создаются педагогические условия, способствующие повышению их мотивации к усвоению знаний и приобретению профессиональных навыков и умений на основе порождения смысловых конструктов деятельности, приближенной к реальной практике гостиничных предприятий.

Литература:

1. Бадмаев Б.Ц. Методика преподавания психологии: учебное пособие / Б.Ц. Бадмаев. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 302 с.
2. Быков А.К. Методы активного социально-психологического обучения: учебное пособие / А.К. Быков. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 160 с.
3. Волошина Т.А., Шевченко Н.Н., Шевченко В.И. Формирование предпринимательских качеств студентов педагогического вуза в процессе интерактивного обучения: монография / Т.А. Волошина, Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко // ФГБОУ ВПО «Карельская государственная педагогическая академия». – Петрозаводск: Verso, 2013. – 222 с.
4. Нивинская О.А. Формирование профессиональных компетенций специалистов индустрии гостеприимства: ситуационное обучение / О.А. Нивинская // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. - № 4(12). – С. 36-40.
5. Нивинская О.А. Ситуационное обучение в формировании профессиональных компетенций специалистов индустрии гостеприимства / О.А. Нивинская // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2013.– № 11(139). – С. 128-130.
6. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А.П. Панфилова. - М.: Академия, 2009. – 192 с.
7. Перова Т.В., Гусева Ж.В. Профессиональные компетенции специалистов сферы гостеприимства [Электронный ресурс] / Т.В. Перова, Ж.В. Гусева // Интернет-журнал «Наукovedenie». – 2015. - Том 7. - № 3. - Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/134EVN315.pdf>
8. Полухина А.Н. Практические аспекты подготовки специалистов сервиса и туризма: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / А.Н. Полухина. - Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-386735.html?page=15>
9. Радыгина Е.Г. Формирование сервисных компетенций работника сферы гостеприимства / Е.Г. Радыгина // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 3. – С. 45-49.
10. Шевченко Н.Н., Шевченко В.И., Заикина Е.Н. Ситуационный анализ как средство практико-ориентированного обучения в сфере гостиничного сервиса / Н.Н. Шевченко, В.И. Шевченко, Е.Н. Заикина // Казанский педагогический журнал. – 2017. - № 2. – С. 87-91.

Сведения об авторе:

Заикина Елена Николаевна (г. Петрозаводск, Россия), старший преподаватель кафедры туризма Петрозаводского государственного университета, аспирант, e-mail: zaikina@petsu.ru

Data about the author:

E. Zaikina (Petrozavodsk, Russia), Senior Lecturer, Department of Tourism, Petrozavodsk State University, post-graduate student, e-mail: zaikina@petsu.ru

УДК 378

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СТУДЕНТА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Г.Ш. Закирова, Л.А. Галеева

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы поликультурного образования в России. Проведенный нами обзор исследований в области формирования языковой личности в поликультурном пространстве позволил определить, во-первых, стратегию развития связной речи в рамках интегрированного изучения разных языков, во-вторых, выявить условия приобщения человека к новому языку, то есть социокультурные условия. И наконец, детально рассмотреть механизм, раскрывающий этапы порождения речи. Сегодня данная тема приобретает особую актуальность в связи с масштабной миграцией людей по всему миру, а также увеличивающимся потоком зарубежных студентов, желающих получить высшее образование в России.

Ключевые слова: полиэтничный и полисоциальный подходы, социокультурные условия, диалог культур.

THE STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

G. Zakirova, L. Galeeva

Abstract. The article considers the issues related to the multicultural education in Russia. The strategy of coherent speech development has been identified within the framework of integrated studying of different languages. Our review of the research in the area of forming a linguistic personality in the conditions of multicultural environment enabled us to identify: firstly, the strategy of coherent speech development in the context of integrated studying of different languages and secondly, reveal the conditions of exposing a person to a new language that is sociocultural conditions. And finally we were able to have a close look at the stages of speech production. Nowadays the issue of multicultural education is becoming increasingly important in the context of massive global migration as well as the growing number of foreign students wishing to obtain a higher education in Russia.

Keywords: multiethnic and multisocial approach, sociocultural conditions, dialogue of cultures.

Сегодня, когда мы живем в эпоху крупномасштабных миграций через государственные и региональные границы, вопросы межкультурной коммуникации становятся особенно актуальными. За последние годы в России появилось много студентов-мигрантов и студентов-иностранцев, которые помимо русского языка, являющегося для них иностранным, также изучают другие языки, например, английский для получения инженерных и технических специальностей. В связи с чем, отношение к иностранному языку поменялось как в обществе в целом, так и у преподавателей иностранного языка в частности. Многие преподаватели иностранного языка оказались не совсем готовы к новым вызовам времени. Появилась необходимость пересмотра ими методов преподавания, основанных не только на собственных культурных предпочтениях, но и на культуре преподаваемого языка. Стало понятно, что нельзя изучать иностранный язык только через аутентичные письменные и устные тексты, важно знать, как комментировать их. Однако, вне всякого сомнения, только повышение знаний кросс-культурных различий поможет преподавателям

выявить свое и чужое восприятие учебного материала и определить, почему порой неверно объясняются языковые формы и языковые явления. Когда студент-иностранец впервые приезжает в Россию с мыслями, что наконец-то будет учиться с целью получения желаемой профессии, то видит одни плюсы, не подозревая, что может оказаться в социальной изоляции с первых дней и на неопределенный срок. Адаптация к культуре и стилю жизни, к еде и ментальности в новой стране занимает много времени. Обычно человек «глохнет» (ощущение пробки в ушах), когда идет по улице и не понимает, о чем все вокруг говорят. Некоторые едут получить новую картину мира, попробовать что-то альтернативное привычной для них культуре. Тут надо быть готовым, что эта новая картина мира может уже не вписаться в старую жизнь, поскольку появится другое понимание себя и своего будущего. Говоря о межкультурной коммуникации, необходимо рассмотреть некоторые подходы к пониманию поликультурного образования в современной педагогике.

В условиях быстро меняющегося мира педагогике приходится пересматривать свое

отношение к человеку. И если раньше считалось, что окружение детерминирует личность человека, то теперь большинство ученых: (Ю.С. Давыдов [4], М.Г. Тайчинов [11], В.П. Борисенко [1], О.В. Гукаленко [1] и др.) склонны считать, что личность и постоянно меняющееся окружение взаимно обусловлены или тождественны. Природа, опосредованная человеческой историей и находящаяся под огромным влиянием цивилизации, воплощает потенциалы многих культур. Она не может не оказывать положительного влияния на воспитание поликультурного человека. Значимость этой области современной педагогики и ее практики определяется степенью гуманизации и демократизации общества, его уважением к личности, защитой прав и достоинства каждого человека.

Рассмотрим некоторые подходы к пониманию поликультурного образования в современной педагогике. Довольно часто под поликультурным образованием понимается образование полиэтничное. В этом случае происходит подмена общего частным. Но содержание поликультурного образования, как многообразие культур в мире не исчерпывается культурами отдельных народов в их преимущественно этнографической форме. Полиэтническое образование существенно влияет на позитивные, гармонические отношения между этническими или национальными группами. Однако это не означает, что люди, принадлежащие к одной этнической группе, будут толерантно относиться к другим социальным группам, имеющим иную религиозную или политическую культуру. Именно поэтому произошел переход от полиэтничного к полисоциальному образованию, обусловленный тем, что за объект образования взята социокультурная группа. Полисоциальное образование обеспечивает вхождение человека в разные социальные группы, оснащает его знаниями, умениями и навыками успешной деятельности в сложно устроенной социальной реальности. Однако и здесь существует понимание, что и полисоциальное образование не исчерпывает собой всех возможностей поликультурного образования и не отражает всего богатства реально существующих культур.

Адекватное понимание поликультурного образования как многообразия культур в их многоплановом диалоге достигается его переводом на личностно-развивающий уровень. Первые два подхода – полиэтничный и полисоциальный – определяли в качестве носителя культуры народ или иную социальную

группу. Однако нам представляется: основным носителем, чья деятельность определяет саму основу культуры, является личность. Поскольку многообразие культур – это, безусловно, многообразие личностей, их диалоговое общение. Личностный подход к поликультурному образованию меняет понимание способа структурирования его содержания, потому что мы, как правило, учитываем в качестве структурирования учебного содержания культуру социальной группы. Между тем в этот период человек работает не с культурой, а с текстом. Личность в качестве основного субъекта и текст как единица содержания рожают качественно новое понимание организации поликультурного образования, так как мы переносим акцент поликультурности с группы на личность, при котором уровень требований к образованию вырастает многократно.

Как быстро человек овладеет новым языком, зависит от создания для него комфортных условий. В нашем случае, когда студенты-иностранцы находятся в языковом окружении, есть все необходимые компоненты для успешного овладения вторым языком, то есть существуют стимулы к использованию языка как средства общения, а в дальнейшем для обучения какой-либо специализации. Часто студенты не осознают появление у них способности к овладению иностранным языком и, что особенно ценно, свободный доступ к языку и культуре другого народа. Поэтому социокультурные вопросы в последнее время стали предметом особого внимания психолингвистов и методистов (Н.Д. Гальскова [3], Ю.Д. Дешериев [5], Н.И. Жинкин [6], А.А. Залевская [8], И.А. Зимняя [9], Ю.Н. Караулов [10] и др.). Эти вопросы, как правило, включают последовательный социокультурный контекст обучения языку, который состоит из различных категорий, где обязательно учитывается, что объединяет и различает культуры рассматриваемых народов. Важную роль при этом играет удаленность или близость границ от страны, где изучается этот язык, а также уже сложившееся в обществе отношение к другим национальностям или странам, к их системе культурных и религиозных отношений. Высказанные в данной работе основные положения поликультурного образования подводят нас к технологии развития языковой личности.

Следует заметить, что знание языка и практическое владение им требует различных психологических предпосылок и различных нервно-мозговых механизмов [8]. Теоретическое и практическое овладение им должны в условиях

вуза, в нашем случае неязыкового, неразрывно объединяться друг с другом [7]. Детальное рассмотрение развития речевой деятельности хорошо прослеживается в работах профессора Габдулхакова В.Ф., где он подчеркивает, что в основе работы по развитию связной речи должен лежать механизм, раскрывающий этапы порождения речи: 1) мотив; 2) общий замысел; 3) внутренняя схема (структура) высказывания; 4) грамматико-лексическое и фонетическое оформление. Пониманием современной педагогической технологии как обучающей модели, по мнению Габдулхакова В.Ф., будет такая технология, которая включает следующую технологическую схему:

- создание с помощью коллективных действий всей группы студентов ситуации, в которой необходимо использовать те или иные речевые единицы;

- совместное выведение правил употребления речевых единиц;

- отбор, систематизация и активизация всего речевого материала, состоящего из этих речевых единиц;

- создание ситуаций, стимулирующих самостоятельное построение связных высказываний.

Данная технология противостоит, все еще используемой методике, как системе предписаний (инструкций) для преподавателя, воспринимающей студента как пассивный субъект для воздействия [2].

Общеизвестно, что язык – это культурный код нации. Язык не только отражает действительность, но и интерпретирует ее, создавая особую реальность, в которой живет человек. Культура неотделима от закреплённой в языке картины мира, отражающей мировоззрение человека. Язык рассматривается как путь, по которому мы проникаем в современную ментальность нации. Однако язык не следует воспринимать как только средство общения. Язык – это прежде всего история народа, его культура, опыт и знания, передаваемые из поколения в поколение обо всем, что касается сохранения этноса. Таким образом, язык – это некая форма культуры, в которой воплощен исторически сложившийся национальный тип жизни и его самобытность.

Проведенный нами обзор исследований в области формирования языковой личности в поликультурном пространстве позволил определить стратегию развития связной речи в рамках интегрированного изучения разных языков. Нам представляется, что главная целевая установка образования должна быть связана не с приобщением студентов-иностранцев к своей культуре, а нас русских – к русской культуре; она должна быть связана с формированием механизма постоянно развивающегося культурного самоопределения личности. Поэтому необходимо обратить внимание на три основных компонента модели формирования личности субъекта диалога культур.

Первый компонент – это стадии овладения культурой изучаемого языка: а) этноцентризм, б) культурное самоопределение, в) диалог культур. Данные стадии показывают динамику и развитие в обучении культуре изучаемого языка, народа, страны.

Второй компонент – это принцип культурной вариативности, согласно которому должен производиться отбор языкового, этнокультурного, социокультурного материала.

Третий компонент – это самовосприятие обучающимися другой культуры под влиянием ряда факторов психологического, языкового, социального характера.

Так, получив необходимое образование и подготовку средствами разных языков и культур, обучающиеся переходят от мышления и понимания к активной деятельности [2].

В связи с вышеизложенным, нам представляется, что дальнейшие направления развития нашего исследования должны быть рассмотрены с точки зрения анализа процессов, связанных с осознанием поликультурности мира с его поликультурным образованием. Мы убеждены, что поликультурное образование не может существовать просто как сложная система множества культур. Она должна включать все требования, предъявляемые при схеме формирования языковой личности студента, под которой мы признаем особую организацию учебно-познавательной, поисковой и творческой деятельности, а также его интеллектуальное и нравственное развитие.

Литература:

1. Борисенко В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В.П. Борисенков. – М.: Изд-во ООО «Педагогика», 2006. – 464 с.

2. Габдулхаков В.Ф. и др. Социальные коммуникации и поликультурное образование: монография; под ред. проф. В.Ф. Габдулхакова. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 302 с.

3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.

4. Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова. – Пятигорск, 2003. – 42 с.

5. Дешериев Ю.Д., Протченко И.Ф. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия. Проблемы двуязычия и многоязычия / Ю.Д. Дешериев. – М.: Наука, 1972.

6. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. - № 6. – С. 26-38.

7. Закирова Г.Ш. Формирование языковой личности студента неязыкового вуза / Г.Ш. Закирова. – Казань: РИЦ «школа», 2007. – 128 с.

8. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь. - 1996. – 195 с.

9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Изд-во «Русский язык», 1989. – 219 с.

10. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 263 с.

11. Тайчинов М.Г. Развитие национального образования в поликультурном многонациональном обществе / М.Г. Тайчинов // Педагогика. – 1999. - № 2. - С. 31-34.

Сведения об авторах:

Закирова Гюзель Шагитовна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков, Казанский национальный исследовательский технический университет имени А.Н. Туполева–КАИ, e-mail: oct1974@mail.ru

Галеева Ляйсан Анваровна (г. Казань, Россия), магистрант кафедры европейских языков и культур Института международных отношений, истории и востоковедения, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: leisan79@rambler.ru

Data about the authors:

G. Zakirova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Associate professor of Foreign Languages Department, Kazan National Research Technical University named after A.N. Tupolev–KAI, e-mail: oct1974@mail.ru

L. Galeeva (Kazan, Russia), master student of European Languages and Cultures Department, Institute of International Relations, History and Oriental Studies, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: leisan79@rambler.ru



УДК 378

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Я.В. Орехов, У.А. Казакова¹

¹*Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017*

Аннотация. Актуальность выбранной для исследования проблематики обусловлена современными социально-экономическими и политическими процессами в современном обществе, актуализирующими роль обеспечения безопасности нашей страны. Именно эта задача решается системой военного образования. Особая роль в профессиональном становлении будущих офицеров отводится формированию у них патриотизма как компетенции, а, следовательно, профессионально значимого качества личности. Воспитание патриотизма у курсантов военных вузов возможно только комплексно, посредством насыщения содержания учебных дисциплин и воспитательных мероприятий патриотической направленностью. В статье представлен анализ поэтапного становления и развития отечественной высшей военно-патриотической школы: доисторический, дореволюционный, советский, постсоветский, современный. Авторами исследована специфика реализации учебно-воспитательной работы в военном вузе, направленной на формирование патриотизма у будущих офицеров; рассмотрены компоненты военно-патриотического воспитания; выявлен и обоснован междисциплинарный характер данного процесса.

Ключевые слова: патриотизм, когнитивный подход, компетентностный подход, междисциплинарный подход, высшие военные учебные заведения.

INTERDISCIPLINARY CHARACTER OF THE PROCESS OF FORMING PATRIOTISM OF THE CADETS OF HIGHER MILITARY SCHOOL IN NATIVE EDUCATIONAL PRACTICE

Ya. Orekhov, U. Kazakova

Abstract. The immediacy of the question chosen for the study is due to the current socio-economic and political processes in modern society, which make actual the role of ensuring the security of our country. It is precisely the task that is solved by the system of military education. A special role in the professional development of future officers is assigned to the formation of patriotism as a competence, and, consequently, professionally significant quality of the individual. The development of patriotism among military cadets is possible only in a complex way, by saturating the content of educational disciplines and educational activities with a patriotic orientation. The article presents an analysis of the phased formation and development of the national higher military-patriotic school: prehistoric, pre-revolutionary, Soviet, post-Soviet, modern. The authors have studied the specificity of the implementation of educational and upbringing work in a military higher school, aimed at forming patriotism in future officers; the components of military-patriotic education are examined; the interdisciplinary character of this process has been identified and justified.

Keywords: patriotism, cognitive approach, competence approach, interdisciplinary approach, Higher Military Schools.

Актуальность изучения проблемы формирования патриотизма у курсантов военных вузов обусловлена рядом факторов: современная социально-экономическая обстановка в стране, её политическая роль на международном уровне; актуализация воспитания гражданственности молодежи как приоритетной идеи всей системы отечественного образования; участвовавшие попытки навязывания гражданам чужой культуры и ментальности, ценностей и ценностных ориентаций, что неизбежно ведет к

деградации общей культуры общества, внутренней социально-политической и этнической напряженности, кризисным явлениям, потере моральных и духовных ориентиров, идентичности. В ряде образовательных программ высшего и дополнительного профессионального образования произошло сокращение аудиторных часов, отведенных на гуманитарную подготовку, что привело к выпадению целых тематических разделов, направленных на воспитание патриотизма у обучающихся. Данный феномен

затронул содержание высшего военного образования, что спровоцировало снижение уровня общеобразовательной, историко-политической, морально-психологической и эмоциональной подготовленности курсантов к будущей профессиональной деятельности.

Отечественный патриот, педагог и литературный критик Н.А. Добролюбов отмечал, что истинный патриотизм отвергает любые основания международных распрей; патриотическая личность проявляет себя в деятельности на благо всего социального общества. При этом свобода его действий актуализируется в рамках одной (своей) страны в силу осознания личностью своей значимости принести пользу именно своему Отечеству [4].

Исследователи такого социально-личностного феномена как «патриотизм» отмечают, что понятие «российский патриотизм» содержит специфичное семантическое наполнение в сравнении с проявлением данного чувства у народов других стран. Данное понятие гражданами нашей страны предполагает проявление гуманизма, уважение и признание к свободе вероисповедания, признание государственных законов, ориентация на успешную работу в группе, эконоправленность, признание приоритетности социальных интересов над индивидуальными и т.п., что детерминирует поведение каждой отдельной личности в социуме, определяет её моральную сторону и идеологию мировоззрения. Иными словами, патриотизм выражается в особом типе социального поведения граждан страны на основе любви к Родине, служению Отечеству, толерантности в проявлении свободы мысли и деятельности других людей [3].

Современный педагог-исследователь в области патриотического воспитания В.Е. Уткин подчеркивает, что специфика понятия «военно-патриотическое воспитание» обусловлена тем, что предполагает целенаправленную систематическую воспитательную деятельность сразу нескольких социальных институтов: государства на законодательном уровне, системы образования в целом, общественных организаций, лидеров-педагогов, занимающиеся формированием и развитием у курсантов военных вузов патриотических чувств на основе знаний о своей стране и её гражданах, особой системе ценностных ориентаций, внутренних убеждений (интенций), осознания долга перед Отечеством и согражданами [7].

Междисциплинарный характер воспитания патриотизма у курсантов военных вузов реализуется через когнитивный,

компетентностный и междисциплинарный подходы:

– *когнитивный подход* в решении воспитательно-патриотических задач основывается на формировании мировоззрения, ценностей и ценностных ориентаций будущих офицеров; содействует формированию внутренних интенций курсантов, детерминирующих патриотические деятельность-поведенческие проявления на службе, осознание гражданственности, значимости активной социальной позиции;

– *компетентностный подход* в процессе воспитания патриотизма у военнослужащих проявляется в том, что именно у данной социальной категории граждан осознание чувства любви к Родине, проявление патриотического поведения в любой момент их жизнедеятельности выступает частью их профессиональной компетентности, а патриотизм, в свою очередь, рассматривается как одна из компетенций, формирующаяся на всех этапах их профессионального образования и в рамках каждого модуля осваиваемой учебной программы;

– *междисциплинарный подход* в формировании патриотизма будущих офицеров проявляется интегративно во всех учебных модулях и содержании воспитательной работы в рамках образовательного процесса военной образовательной организации; основывается на взаимосвязях между научными дисциплинами (отраслями знаний), методами и технологиями; формирует синтез полученных в рамках различных научных дисциплин результатов.

Следует отметить, что междисциплинарный характер процесса воспитания патриотизма у будущих офицеров выражается также в том, что достижения отечественной культуры, идеи философии, произведения художественной литературы, музыки, известные и вызывающие восхищение во всем мире, пронизывают содержание всех образовательных модулей высшего военного образования. Особую роль в формировании морально-психологической устойчивости, эмпатии, интеллектуального осознания приоритетности духовных ценностей и патриотизма как неотъемлемого профессионального свойства личности выполняют занятия гуманитарной направленности: социология, культурология, психология и педагогика, политология, а также активное участие военнослужащих в мероприятиях культурно-массового характера (участие в воинских ритуалах, художественной самодетельности, исполнение Государственного

Гимна Российской Федерации, строевых песен и др.). На современном этапе развития социального общества в нашей стране формирование патриотизма подрастающего поколения выступает одной из приоритетных идей программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» [1].

На современном этапе военно-профессиональной подготовки будущих офицеров патриотизм как компетенция предполагает способность и готовность курсантов высших военных учебных к воспитанию

патриотизма у военнослужащих и формируется в интегративную характеристику личности будущего офицера – профессиональную компетентность, которая выступает образовательным результатом всей системы учебно-воспитательных мероприятий, реализуемых в рамках военного вуза [7]. Подобный феномен подтверждает междисциплинарный характер, см. рисунок 1 такого компонента как «формирование и развитие патриотизма» в образовательной практике военного вуза.



Рисунок 1. - Формирование патриотизма как компетенции военнослужащих в учебно-воспитательном процессе

В целом становление военно-патриотического воспитания в нашей стране

следует разделить на ряд этапов, представленных в таблице 1.

Таблица 1. – Хронология становления отечественной военно-патриотической школы

Этапы	Периоды	Основные достижения
I	Доисторический период: с древних времен до середины XVII века	<ul style="list-style-type: none"> - появляются первые, хаотичные элементы военного образования; - социальная принадлежность к военной династии; первые попытки создания регулярной армии; - полковые школы; - учебные команды; - создание нормативной базы, регламентирующей поведение воинов
II	Дореволюционный период: XVII век – начало XX века	<ul style="list-style-type: none"> - определяется и закрепляется содержание понятия «патриотизм» в воинских Уставах; - происходит становление идеи «патриотизма державного»; - формируется приоритетность триединой идеи Российской империи: «Православие. Самодержавие. Народность»; - закладываются основы профессиональной подготовки военнослужащих; - обосновывается идея о том, что воинская дисциплина основывается на осознании важности служения Отечеству; - разрабатываются и апробируются в образовательную практику идеи военно-профессионального практико-ориентированного обучения: осознанность обучения; адаптивность и преемственность этапов изучения грамоты и военных дисциплин; - реализуется воспитание чувства патриотизма через беседы, рассказы, примеры из личного опыта и практических упражнений; - интегрируются в процесс военно-патриотического воспитания воинов положения Русской православной церкви: долг перед Богом, Царем и Отечеством, моральная ответственность за выполнение приказа, товарищеская взаимовыручка, показательность личным примером и требовательность в отношении к подчиненным, непрерывное самосовершенствование
III	Советский: с 1917 по 1991 гг.	<ul style="list-style-type: none"> - привлечение общественных организаций в военно-патриотическое воспитание молодых людей; - обоснование воинской обязанности как всеобщего долга; - модернизация военной воспитательной системы с учетом опыта Великой Отечественной войны: формирование в социальном сознании граждан чувства патриотизма и гордости за свою страну, приверженность к идеологии и действующему политическому строю; - обоснование системы патриотического воспитания молодежи; - актуализация идеологической составляющей и ее научно-теоретическое обеспечение в воспитательном процессе; - совершенствование политического, военного и профессионального уровня подготовки будущих офицеров; - изучение психологических свойств личности для формирования командирских качеств
IV	Постсоветский: с 1991 года по 2003 год	<ul style="list-style-type: none"> - увеличение отрицательного воздействия средств массовой информации на действующую систему военно-патриотического воспитания; - реформирование вооруженных сил, модернизация отечественной системы образования – переход к новым стандартам привел к упадку идеологической составляющей в системе ценностных ориентаций и нивелированию чувств патриотизма граждан; - актуализация патриотизма в воспитании молодежи на всех уровнях образования
V	Современный: с 2004 года по настоящее время	<p>С 2004 г. действует Федеральная целевая программа (ФЦП) [2] по переводу воинских частей и подразделений на контрактную службу, что предоставило возможность реализовывать профессиональный отбор на военную службу по контракту. В связи с этим:</p> <ul style="list-style-type: none"> - повышается моральная и материальная мотивация к военной службе; - разрабатываются и обосновываются актуальные методики обучения и воспитания в военной педагогике; - возрастает уровень современных требований к военно-профессиональной подготовленности военнослужащих; - усиливается информационно-технологическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания [5;6]

Таким образом, армия является специфическим социальным институтом, обладающим возможностями и полномочиями отстаивания общенациональных интересов, а также обеспечивающими защиту независимости Отечества. В основе формирования патриотизма военнослужащих в рамках образовательного процесса в военном вузе заложена интеграция трех подходов: когнитивного, компетентностного

и междисциплинарного. Процесс формирования патриотизма носит междисциплинарный характер, так как пронизывает содержание всех дисциплин учебных модулей образовательной программы военно-профессиональной подготовки будущих офицеров, а также является приоритетной идеологической тенденцией в проектировании сущности и организации воспитательной работы в высшей военной школе.

Литература:

1. Постановление Правительства РФ от 25.08.2003 № 523 (ред. от 29.12.2007) «О Федеральной целевой программе» Переход к комплектованию военнослужащими, проходящими военную службу по контракту, ряда соединений и воинских частей» на 2004 - 2007 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://client.consultant.ru/?q>

2. Проект Постановления Правительства РФ «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» (по состоянию на 03.04.2015) (подготовлен Минобрнауки России) (Постановление подписано 30.12.2015 №1493) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base>

3. Аралова Е.В. Философские вопросы самопознания и факторы патриотического самоопределения молодежи: педагогический аспект / Е.В. Аралова, И.В. Положенцева // Власть. – 2017. – № 10. – С. 100-104.

4. Добролюбов Н.А. Собрание сочинений: в 9 т. / Н.А. Добролюбов. - М.; Л.; Гослитиздат. - 1960-1964. - Т. 3.

5. Орехов Я.В. Теоретические положения формирования профессионально значимых качеств курсантов военно-инженерных вузов / Я.В. Орехов // Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли, СИНЕРГИЯ-2017: сборник докладов и научных статей международной сетевой конференции; под ред. В.В. Кондратьева; М-во образ. и науки России, Казан. нац. исслед. технол. ун-т. – Казань: Изд-во «Бронто», 2017. – С. 286-290.

6. Кудрявцев Ю.М. Историко-педагогический анализ потенциала военно-музыкальных традиций в процессе патриотического воспитания курсантов военных вузов / Ю.М. Кудрявцев, У.А. Казакова, Я.В. Орехов // Казанская наука. - 2017. – № 10. – С. 9-13.

7. Уткин В.Е. Военно-патриотическое воспитание: компетентностный подход / В.Е. Уткин // Высшее образование в России. – 2010. – № 10. – С. 137-141.

Сведения об авторах:

Орехов Ян Владимирович (г. Казань, Россия), аспирант кафедры методологии инженерной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: yan-orekhov@yandex.ru

Казакова Ульяна Александровна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры методологии инженерной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: kazakova-uliana@yandex.ru

Data about the authors:

Ya. Orekhov (Kazan, Russia), postgraduate student, Department of the Methodology of Engineering, Kazan National Research Technological University, e-mail: yan-orekhov@yandex.ru

U. Kazakova (Kazan, Russia), candidate of psychology, associate professor, Department of the Methodology of Engineering, Kazan National Research Technological University, e-mail: kazakova-uliana@yandex.ru

Профессиональное образование

УДК: 377.5

НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЫ СПЕЦИАЛЬНОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В. Мануйлова

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые аспекты развития системы инклюзивного профессионального образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья: взаимодействие Федерального методического центра, базовых профессиональных образовательных организаций и профильных ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования, созданных в субъектах Российской Федерации; раскрываются проблемы и перспективы развития отечественной системы специального и инклюзивного среднего профессионального образования.

Ключевые слова: специальное образование, инклюзивное профессиональное образование, Федеральный методический центр, базовые профессиональные образовательные организации, профильные ресурсные учебно-методические центры, среднее профессиональное образование.

PRESENT AND FUTURE OF THE NATIONAL SYSTEM OF SPECIAL AND INCLUSIVE VOCATIONAL EDUCATION

V. Manuilova

Abstract. The article deals with the key aspects of the development of the system of inclusive vocational education of students with disabilities: the interaction of the Federal methodical center, basic professional educational organizations and specialized resource training centers of secondary vocational education, created in the subjects of the Russian Federation; reveals the problems and prospects of development of the domestic system of special and inclusive secondary vocational education.

Keywords: special education, inclusive education, Federal methodological centre, the basic professional educational organizations, and specialized resource training and methodological centers, vocational secondary education.

Инклюзивное профессиональное образование – одно из приоритетных направлений развития среднего профессионального образования и профессионального обучения; один из приоритетов государственной политики Российской Федерации [2].

Основной целью развития специального и инклюзивного среднего профессионального образования является обеспечение его общедоступности для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Его внедрение в сферу среднего профессионального образования требует существенных преобразований методического и технологического характера [1].

Для достижения поставленной цели Минобрнауки Российской Федерации реализован ряд мероприятий: создание Федерального методического центра (далее ФМЦ) на базе ГАОУ ВО МГПУ, базовых профессиональных образовательных организаций (далее БПОО) и профильных ресурсных учебно-методических центров среднего профессионального образования (далее РУМЦ СПО).

ФМЦ, осуществляет организационно-методическую и экспертно-консультативную поддержку функционирования БПОО и профильных РУМЦ СПО.

БПОО, обеспечивают развитие региональных систем инклюзивного образования посредством сетевого взаимодействия с профессиональными образовательными организациями (далее ПОО) и социальными партнерами [3].

Профильные РУМЦ СПО, консолидируют деятельность БПОО, обеспечивают обновление учебно-методического обеспечения по наиболее востребованным направлениям подготовки в соответствии с потребностями регионов.

В течение 2016 - 2017 гг. в 75 субъектах создано 83 БПОО. В 2018 г. создается 25 профильных РУМЦ СПО (по направлениям: информатика, транспорт, строительство, сервис и туризм, экономика, общественное питание).

Созданная сеть базовых профессиональных образовательных организаций и ресурсных учебно-методических центров становится основой для развития доступной инфраструктуры, которая призвана обеспечить

сопровождение инвалидов при получении профессионального образования и содействие их трудоустройству в каждом субъекте Российской Федерации [4].

В настоящее время на федеральном уровне разработаны меры, направленные на содействие получению профессионального образования лиц с инвалидностью:

- во все нормативные правовые акты внесены положения, учитывающие образовательные потребности обучающихся с инвалидностью, контроль за исполнением актов осуществляется Рособнадзором;

- в образовательных организациях назначены ответственные за организацию обучения инвалидов, созданы центры по сопровождению и иные структурные подразделения по работе с данной категорией студентов и их семьями;

- управленческие команды БПОО прошли обучение по программе профессиональной подготовки «Кадровое обеспечение системы СПО»;

- организована работа «горячей линии» Минобрнауки России по вопросам приема инвалидов в образовательные организации;

- разработаны и внедрены Порядок профориентации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в образовательных организациях и методические рекомендации по его реализации, в том числе с использованием дистанционных технологий;

- созданы порталы информационной и методической поддержки среднего профессионального и высшего инклюзивного образования, которые полностью соответствуют требованиям информационных систем для лиц с различными ограничениями [2].

В результате реализации принятых мер наблюдается устойчивая тенденция увеличения количества лиц с инвалидностью, получающих профессиональное образование.

Подробнее остановимся на анализе актуальных проблем развития инклюзивного среднего профессионального образования в Российской Федерации и определении первоочередных задач на 2018 год:

1. Проблема: недостаточное межведомственное взаимодействие в субъекте в вопросе образования и последующего трудоустройства лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ).

Задача: развитие системы межведомственного взаимодействия, в вопросах передачи информации о потребности детей с инвалидностью и ограниченными возможностями

здоровья, взрослых инвалидов в получении профессионального образования и содействии в трудоустройстве, о количестве потенциальных абитуриентов и особенностях ограничений их здоровья для формирования целевых программ профориентации и подготовки условий для получения профессионального образования по перспективным для регионального рынка труда направлениям подготовки.

Будут обеспечены:

- обеспечение межведомственного взаимодействия и социального партнерства между организациями, учреждениями, ведомствами, обеспечивающими психолого-педагогическую и социальную поддержку лиц с ОВЗ и инвалидностью;

- разработка единой межведомственной системы мониторинга мероприятий по содействию в получении профессионального образования молодыми инвалидами и дальнейшего их трудоустройства;

- разработка и реализация образовательных программ СПО с учетом требований, направленных на обеспечение инклюзии, ФГОС по ТОП-50 и актуализированных ФГОС;

- разработка и реализация региональных программ содействия профессиональному образованию и последующему трудоустройству, включая формирование мотивации к профессиональной деятельности и ценностей «независимой жизни»;

- увеличение числа инвалидов, поступающих на программы профессионального образования;

- увеличение числа студентов с инвалидностью, успешно завершающих обучение по программам профессионального образования.

2. Недостаточное внимание уделяется анализу потребности молодых инвалидов в переподготовке и повышении квалификации.

Задача: проведение анализа потребности молодых инвалидов в переподготовке и повышении квалификации.

Будут обеспечены:

- расширение спектра востребованных программ дополнительного профессионального образования для инвалидов и лиц с ОВЗ;

- расширение возможностей активного использования возможности электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- расширение возможностей выбора дополнительной профессиональной образовательной программы для обучения по месту жительства по различным параметрам;

- увеличение количества трудоустроенных выпускников с инвалидностью.

3. Недостаточное кадровое обеспечение БПОО.

Задача: проведение курсов повышения квалификации, переподготовки, стажировки, установление взаимодействия с общественными организациями инвалидов, привлечение узкопрофильных специалистов (сурдопедагогов, тифлопедагогов).

Будут обеспечены:

- расширение спектра современных программ дополнительного профессионального образования для управленческих и педагогических кадров профессиональных образовательных организаций;

- изменение и совершенствование технологий реализации программ дополнительного профессионального образования для управленческих и педагогических кадров профессиональных образовательных организаций;

- увеличение числа управленческих и педагогических кадров профессиональных образовательных организаций, владеющих технологиями обучения лиц с инвалидностью и ОВЗ по программам среднего профессионального образования и профессионального обучения, в том числе за счет тиражируемости разработанных проектов (в рамках переподготовки в Государственном институте новых форм образования - Гинфо) по развитию кадрового потенциала региональных систем профессионального образования (по актуальным и ключевым направлениям деятельности БПОО и РУМЦ СПО: профориентация, дополнительное образование лиц с инвалидностью и ОВЗ, дополнительное профессиональное образование педагогических работников, содействие трудоустройству через конкурсное движение).

4. Отсутствие единой системы профориентационной работы с абитуриентами из числа лиц с ОВЗ и инвалидностью, ориентирующей на выбор профессий и специальностей среднего профессионального образования.

Задача: внедрение модели профориентационной работы с детьми с ОВЗ и инвалидностью, ориентирующей на выбор профессий и специальностей среднего профессионального образования.

Будут обеспечены:

- раннее начало профориентационной работы с обучающимися с инвалидностью и ОВЗ;

- профдиагностика и профконсультирование лиц с инвалидностью и ОВЗ на этапе обучения в школе.

5. Проблема: недостаточная информированность лиц с инвалидностью и ОВЗ, их родителей (законных представителей) о возможностях получения инклюзивного образования в ПОО исходя из необходимых специальных условий, необходимых для обучения.

Задача: развитие Портала инклюзивного среднего профессионального образования (sro.wil.ru) как инструмента расширения доступности образования для абитуриентов с инвалидностью и ОВЗ.

Будут обеспечены:

- расширение для абитуриентов возможностей выбора образовательной организации для обучения по месту жительства по различным параметрам;

- расширение для абитуриентов возможностей выбора образовательной программы СПО или профессионального обучения по различным параметрам;

- консультации в режиме онлайн и офлайн по вопросам поступления, обучения и трудоустройства лиц с инвалидностью и ОВЗ.

6. Проблема: низкое качество информации, предоставляемой профессиональными образовательными организациями по количественным и качественным показателям по обучающимся с инвалидностью и ОВЗ и созданным специальным условиям.

Задача: создание информационно-аналитической системы поддержки деятельности профессиональных образовательных организаций в сфере инклюзивного образования инвалидов и лиц с ОВЗ.

Будут обеспечены:

- получение полной и достоверной информации о контингенте обучающихся с инвалидностью и ОВЗ по программам СПО и профессионального обучения на основе оптимизации предоставления данных и интеграции информации из различных источников;

- консультационная поддержка профессиональных образовательных организаций по организационным, нормативным и методическим вопросам создания специальных условий для получения СПО лицами с инвалидностью и ОВЗ, организации учета этой категории обучающихся;

- доступ к сводным данным мониторинга инклюзивного образования по своему субъекту РФ для органов управления образованием субъектов РФ, базовых профессиональных образовательных организаций, что позволит выявить проблемы в создании специальных

условий для получения СПО инвалидами и лицами с ОВЗ в субъектах РФ, повысить качество управленческих решений в этой сфере.

7. Проблемы трудоустройства выпускников с ОВЗ и инвалидностью.

Задача: проведение анализа потребности предприятий региона в рабочих кадрах с целью модернизации программ профессиональной подготовки.

Будут обеспечены:

- заключение договоров с предприятиями-партнерами о взаимодействии;
- квотирование рабочих мест для лиц с инвалидностью и ОВЗ;
- организация и проведение конкурсов профессионального мастерства;
- организация практик, стажировочных площадок, тренировочных полигонов;
- развитие сети региональных центров компетенций по вопросам реализации

сопровождения инвалидов при получении профессионального образования и содействия трудоустройству.

Важной составляющей, способствующей обеспечению доступности профессионального образования для лиц с инвалидностью и ОВЗ, является развитие конкурсного движения профессионального мастерства Абилимпикс.

Решение данных задач на уровне субъектов Российской Федерации позволит обеспечить создание условий для получения профессионального образования и профессионального обучения лицами с инвалидностью за счет развития доступности образовательной среды и увеличение доли лиц с инвалидностью, поступивших на обучение по образовательным программам профессионального образования и профессионального обучения, а также содействия последующему их трудоустройству.

Литература:

1. Левченко И.Ю., Приходько О.Г., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А., Холоднова Л.Ф. Результаты мониторинга специальных условий инклюзивного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2017. - Т. 5. - № 6. - С. 34-40.

2. Мануйлова В.В. Актуальные вопросы организации инклюзивного среднего профессионального образования / В.В. Мануйлова // Гуманитарные науки (г. Ялта). - 2017. - № 2(38). - С. 23-30.

3. Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Инновации в системе профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями: конкурсы профессионального мастерства / В.В. Мануйлова, А.А. Гусейнова //

Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2017. - № 2(72). - С. 40-53.

4. Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Гусейнова А.А., Мануйлова В.В. Условия для получения качественного образования лицами с инвалидностью в условиях базовой профессиональной образовательной организации // Среднее профессиональное образование. - 2016. - №10. - С. 46-52.

5. Рожков А.И., Приходько О.Г., Левченко И.Ю., Мануйлова В.В., Гусейнова А.А. Деятельность Федерального методического центра в процессе сопровождения инклюзивного профессионального образования // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал. - Ялта: РИО ГПА, 2016. – Вып. 53. – Ч. 11. – С. 34-38.

Сведения об авторе:

Мануйлова Виктория Викторовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, заместитель директора по научно исследовательской работе института специального образования и комплексной реабилитации ГАОУ ВО МГПУ, e-mail: m-v-d-2003@mail.ru

Data about the author:

V. Manuilova (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, Deputy Director on scientific research of the Institute of special education and complex rehabilitation, Moscow state pedagogical University IN BU, e-mail: m-v-d-2003@mail.ru

УДК 373

ОЦЕНКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МЕТОДОВ ИМИТАЦИОННОГО ХАРАКТЕРА ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ КОЛЛЕДЖА

М.Г. Сергеева, Н.Л. Соколова, И.С. Самохин

Аннотация. В статье обосновывается тезис о том, что для оказания образовательных услуг, соответствующих императивам рыночной экономики, учебное заведение должно опираться на генерализованную модель эффективности специалиста, принимающую во внимание два вида факторов: внешние и внутренние. Оценка уровня обученности студентов колледжа в области основных академических дисциплин осуществлялась в рамках двух специальностей с помощью тестирования посредством персональных электронных вычислительных машин. Базой оценки профессиональной обученности студентов стал методический подход, разработанный А.А. Леоновичем. С опорой на результаты оценки знаний по выбранным ключевым теоретическим дисциплинам определялся генерализованный коэффициент теоретической обученности студентов колледжа. Также предложены индикаторы уровня практической подготовки учащихся: число заданий, сделанных за конкретный отрезок времени; достигнутое качество; продемонстрированная оперативность. Отмечается, что проведенный эксперимент подтвердил выдвинутую авторами гипотезу, согласно которой создание и интеграция имитационных методов в образовательную практику колледжей и высших учебных заведений будет благоприятствовать подготовке эффективного специалиста.

Ключевые слова: учебные методы имитационного характера, колледж, специальность, тест, генерализованный коэффициент теоретической обученности, генерализованный коэффициент практической обученности, генерализованный индикатор успешности подготовки специалистов.

EDUCATIONAL METHODS OF IMITATION CHARACTER AIMED AT COLLEGE STUDENTS: ASSESSMENT OF USAGE

M. Sergeeva, N. Sokolova, I. Samokhin

Abstract. The article substantiates the thesis that in order to provide educational services corresponding to the imperatives of the market economy, the educational institution should rely on the generalized model of an effective specialist, taking into account two types of factors: external and internal. The assessment of college students' training level in basic academic disciplines was conducted within two specialties through computer testing. The methodological approach developed by A. A. Leonovich was the basis for evaluating the college students' professional training in the context of theoretical disciplines. Based on the knowledge assessment results concerning the selected key theoretical disciplines, the generalized coefficient of theoretical training of college students was determined. The authors proposed indicators showing the level of students' practical preparedness: the number of assignments made within a specific period of time; the achieved quality; the demonstrated speed. It is noted that the conducted experiment confirmed authors' hypothesis, according to which the creation and integration of imitation methods in the educational practice of colleges and higher educational institutions will contribute to preparing an effective specialist.

Keywords: training methods of imitative nature, college, specialty, test, generalized coefficient of theoretical training, generalized coefficient of practical training, generalized indicator of effectiveness of specialists' training.

Учебные методы как способы осуществления согласованной деятельности педагога и обучающихся нацелены на освоение определенных умений и навыков, а также на общее совершенствование личности. Преподаватель, работающий в области высшего и среднего профессионального образования, должен разумно применять учебные методы, позволяющие подготовить эффективных специалистов, пользующихся спросом в условиях рыночной экономики. Этому благоприятствуют методы активного характера [2;4;10;11;16], которые – в зависимости от теоретической или практической направленности – разделяются

на *неимитационные* (обучающая дискуссия, творческая беседа, лекция об актуальной проблеме, исследовательская работа и т.д.) и *имитационные*, которые, в свою очередь, включают в себя игровые (ролевая игра, имитация деловой ситуации, модерирование и т.д.) и неигровые (осмысление ситуационного контекста, решение типовых и нестандартных задач в предлагаемых обстоятельствах, выполнение заданий на строгое следование инструкции (с отсутствующим креативным элементом) и т.д.).

Чтобы оказывать образовательные услуги, соответствующие императивам рыночной экономики, учебное заведение должно

опираться на генерализованную модель эффективного специалиста [1;14], принимающую во внимание два вида факторов: *внутренние* (продуктивность деятельности учреждений среднего и высшего профессионального образования; квалификация педагогических кадров; доступность необходимого оборудования и пр.) и *внешние* (конкурентные преимущества и слабые стороны национальной продукции (материальной и духовной) на мировой арене; эффективность конкретной отрасли; состояние экономики отдельного региона и пр.). В структуру данной модели входят следующие характеристики специалиста: технические (полученная специальность и направление в рамках специальности), экономические (финансовые издержки, связанные с подготовкой в образовательном учреждении), личностные (интеллектуальные, нравственные, эмоционально-волевые, поведенческие), сущностные (компетенции в рамках выбранной специальности, развиваемые по трем векторам: интеграция в социум, адаптационный потенциал в контексте рынка труда и качества, имеющие значение для профессии). Технология выстраивания концепции [7;9;13] подразумевает работу над компонентами профессиональной деятельности (ее комплексный анализ с определением базовых производственных задач и профессиональных навыков) и предшествующего ей учебно-воспитательного процесса (разработка системы упражнений, способствующих формированию и развитию нужных умений, внесение необходимых изменений в содержание образовательных программ, коррекция способов и форм обучения и т.д.).

В ГБОУ СПО «Тверской колледж имени А.Н. Коняева» открыта исследовательская лаборатория по изучению и созданию инноваций в сфере образования [15;17]. Ставится цель обогатить практику средней профессиональной школы новыми методами имитационного характера, способствующими подготовке эффективного работника, способного быстро приспосабливаться к изменениям социальной среды благодаря оперативному и независимому получению необходимых сведений и их рациональной реализации; задействовать критическое мышление, замечать вызовы окружающей действительности и готовиться к адекватному ответу с опорой на современные технологии; ясно понимать, в какой сфере и каким образом

получаемую им информацию можно использовать в реалиях сегодняшнего дня; создавать новые идеи, креативно мыслить, правильно распоряжаться имеющимися данными; демонстрировать заинтересованность и доброжелательность при работе с коллективами разного типа в различных сферах деятельности, препятствуя возникновению конфликтов или мастерски их устраняя; вносить собственный решающий вклад в повышение своего культурного уровня, совершенствование умственных способностей и нравственного облика.

Таким образом, уделяя внимание различным участникам образовательного процесса в рамках современного колледжа (студентам, преподавателям, представителям администрации), мы стремимся обнаружить новые сценарии успешного обучения на данном уровне образовательной вертикали.

Предлагаемая концепция подготовки эффективного специалиста в условиях рыночной экономики была апробирована в рамках педагогического эксперимента, проведенного с участием студентов ГБОУ СПО «Тверской колледж им. А.Н. Коняева».

Данное практическое исследование предполагало выполнение следующих задач:

- выявить сущность учебного процесса (определение знаний и навыков, которые должны быть у студентов к концу обучения, тематические разделы, дидактические элементы);

- отобрать адекватные имитационные учебные методы и факторы, благоприятствующие их использованию в условиях среднего профессионального образования;

- произвести оценку индикаторов подготовленности *эффективного специалиста – выпускника колледжа (далее – СВК)*.

В течение двух лет (2015/2016 и 2016/2017 уч.г.) в исследовании принимали участие 343 учащихся колледжа из 12 групп:

- в экспериментальных группах – 179 студентов (56 по специальности «Туризм» и 123 по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»);

- в контрольных группах – 165 студентов (48 по специальности «Туризм» и 117 по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)»).

Структура эксперимента включала в себя три стандартных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Практическое исследование имело целью

оценить уровень обученности студентов колледжа по основным теоретическим дисциплинам и личностные свойства учащихся.

Оценка вышеупомянутых показателей осуществлялась с помощью тестирования посредством персональных электронных вычислительных машин. Был спроектирован компьютерный тест, состоящий из 400 вопросов по основным теоретическим дисциплинам.

Для студентов, обучающихся по специальности «Туризм», проводилось тестирование по следующим предметам: «Маркетинговые технологии в туризме», «Организация досуга туристов», «Технология и организация туроператорской деятельности», «Психология делового общения» и «Управление деятельностью функционального подразделения».

Студенты, обучающиеся по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)» отвечали на вопросы, отражающие содержание следующих дисциплин: «Анализ финансово-хозяйственной деятельности предприятия», «Аудит», «Бухгалтерский учет», «Менеджмент», «Налоги и налогообложение».

Базой оценки профессиональной обученности студентов колледжа в контексте теоретических дисциплин стал методический подход, разработанный А.А. Леоновичем [2;12]. В ходе проведения тестирования по каждой j-й основной академической дисциплине отбиралось 30 вопросов (по принципу случайной выборки из готового списка) и вычислялся средний результат i-го учащегося (A_{ij}). С учетом усредненного результата каждого i-го учащегося определялся коэффициент уровня обученности ($\hat{E}_{j.\bar{a}\bar{a}\bar{a}}$) участников исследования по данному предмету, представляющий собой средний показатель всех студентов, входящих в группу. В нашей работе упомянутый коэффициент представлен в виде формулы:

$$K_{j.\bar{a}\bar{a}\bar{a}} = \frac{\sum_{i=1}^m A_{ij}}{m}, \quad (1)$$

в которой A_{ij} – это число баллов, полученных i-м учащимся в ходе установления уровня обученности по j-й академической дисциплине, $A_{ij} \in [2; 5]$; m – количество

студентов в группах (экспериментальных и контрольных).

С опорой на результаты оценки знаний по выбранным ключевым теоретическим дисциплинам определялся генерализованный коэффициент теоретической обученности $\hat{E}_{i\bar{a}.\bar{a}\bar{a}\bar{a}}$ всех учащихся в целом по данным учебным предметам согласно следующей формуле:

$$K_{i\bar{a}.\bar{a}\bar{a}\bar{a}} = \frac{\sum_{i=1}^m \sum_{j=1}^n A_{ij}}{m \cdot n}, \quad (2)$$

в которой n – это количество ключевых теоретических дисциплин (по 5 на каждой специальности).

Результаты профессионального обучения, которое осуществлялось в рамках констатирующего этапа, приведены в таблице 1, наглядно демонстрирующей сопоставимость уровней теоретической обученности в группах обоих типов. В экспериментальных и контрольных группах генерализованный коэффициент теоретической обученности $\hat{E}_{i\bar{a}.\bar{a}\bar{a}\bar{a}} = 4,0$ и $3,99$ соответственно, что указывает на вступление учащихся в эксперимент при равных условиях.

Выраженность индивидуальных свойств, необходимых человеку в современном мире, определялась посредством психологических тестов, разработанных доктором педагогических наук А.С. Прутченковым [5, с.26-29]. Учитывались следующие качества:

- способность к самоконтролю;
- специфика поведения в непредвиденной и нежелательной ситуации;
- умение идти на контакт и организовывать других людей.

С помощью теста «Способность к самоконтролю» были оценены следующие индивидуальные свойства учащихся колледжей: чуткость (эмпатия), цельность, уравновешенность. Тесты «Умение контактировать с людьми и организовывать их» и «Специфика поведения в непредвиденной и нежелательной ситуации» (названия оригинальных тестов изменены) позволили оценить такие индивидуальные свойства, как общительность, надежность, умение управлять и выполнять чужие распоряжения, склонность к оправданному риску.

На формирующем этапе в группах экспериментального типа был использован современный имитационный метод обучения,

реализованный через образовательную технологию «Учебная Фирма» [3;6]. В рамках данного этапа осуществлялся выбор учебных методов имитационного характера и педагогических факторов, способствующих их

грамотному использованию при подготовке эффективного специалиста и выстраивался сценарий применения новой образовательной технологии «Учебная Фирма».

Таблица 1. – Теоретическое обучение студентов колледжа на констатирующем этапе

Группы	учебный год	Специальность	Результаты профессиональной подготовки					Обобщенный ($\hat{E}_{iá.ñää}$)
			По учебным дисциплинам ($K_{j.ñää}$)					
			бух.учет (психология)*	АФХД (управление)*	менеджмент (маркетинг)*	аудит (технология)*	Налоги (досуг)*	
Экспериментальные	2015 – 2013	080114	4,08	3,93	4,13	3,98	3,91	4,01
		100401	3,81	3,72	4,21	4,02	4,08	3,97
	2016 – 2017	080114	4,03	3,96	4,16	3,92	3,95	4,0
		100401	3,85	3,78	4,24	4,08	4,1	4,01
	Итого		3,94	3,85	4,19	4,0	4,01	4,0
Контрольные	2015 – 2016	080114	4,03	3,91	4,1	4,01	3,94	4,0
		100401	3,84	3,78	4,16	4,06	4,02	3,97
	2016 – 2017	080114	4,1	3,9	4,19	3,89	3,87	3,99
		100401	3,76	3,8	4,18	4,02	4,15	3,99
	Итого		3,94	3,85	4,16	4,0	4,0	3,99

Комментарий: в скобках (...) * приведены основные академические дисциплины для специальности «Туризм»

В контрольных группах на формирующем этапе учебно-воспитательный процесс осуществлялся в соответствии с базовыми календарно-тематическими планами.

Контрольный этап эксперимента был нацелен на верификацию гипотезы и оценку уровня обученности СВК, его способности составить конкуренцию своим сверстникам на внутреннем

рынке труда и вырасти в профессиональном отношении.

В начале контрольного этапа были измерены знания теоретического характера (посредством формул 1 и 2). Итоги проверки степени обученности студентов в рамках контрольного этапа приведены в таблице 2.

Таблица 2. – Теоретическая обученность студентов колледжа в рамках контрольного этапа

Группы	учебный год	Специальность	Результаты профессиональной подготовки					Обобщенный ($\hat{E}_{iá.\ddot{a}\ddot{a}}$)
			По учебным дисциплинам ($K_{j.\ddot{a}\ddot{a}}$)					
			бух.учет (психология)*	АФХД (управление)*	менеджмент (маркетинг)*	аудит (технология)*	Налоги (досуг)*	
Экспериментальные	2015 – 2016	080114	4,23	4,12	4,31	4,19	4,19	4,21
		100401	3,98	3,95	4,43	4,24	4,21	4,16
	2016 – 2017	080114	4,23	4,2	4,38	4,18	4,17	4,23
		100401	4,05	3,89	4,41	4,28	4,31	4,19
	Итого			4,12	4,04	4,38	4,22	4,22
Контрольные	2015 – 2016	080114	4,11	3,99	4,21	4,12	4,15	4,12
		100401	3,96	3,88	4,27	4,15	4,14	4,08
	2016 – 2017	080114	4,19	3,98	4,3	3,98	3,96	4,08
		100401	3,88	3,91	4,27	4,13	4,26	4,09
	Итого			4,04	3,94	4,26	4,1	4,13

На основе сопоставления результатов, представленных в таблицах 1 и 2, можно прийти к выводу о некотором повышении уровня знаний в группах обоих типов, см. рис. 1. Так, в контрольных группах $\hat{E}_{iá.\ddot{a}\ddot{a}}$ увеличился на 2,5% и достиг 4,09 балла, а в экспериментальных – на 5,0% с итоговым показателем 4,2.

Принимая во внимание, что оценка теоретических знаний не является единственным

критерием уровня обученности и конкурентоспособности СВК, при определении успешности учебных методов имитационного характера не следует ограничиваться типовыми индикаторами – например, индивидуальной успеваемостью, определение которой выступает главной (зачастую единственной) целью применяемых контролирующих методик [8;12].

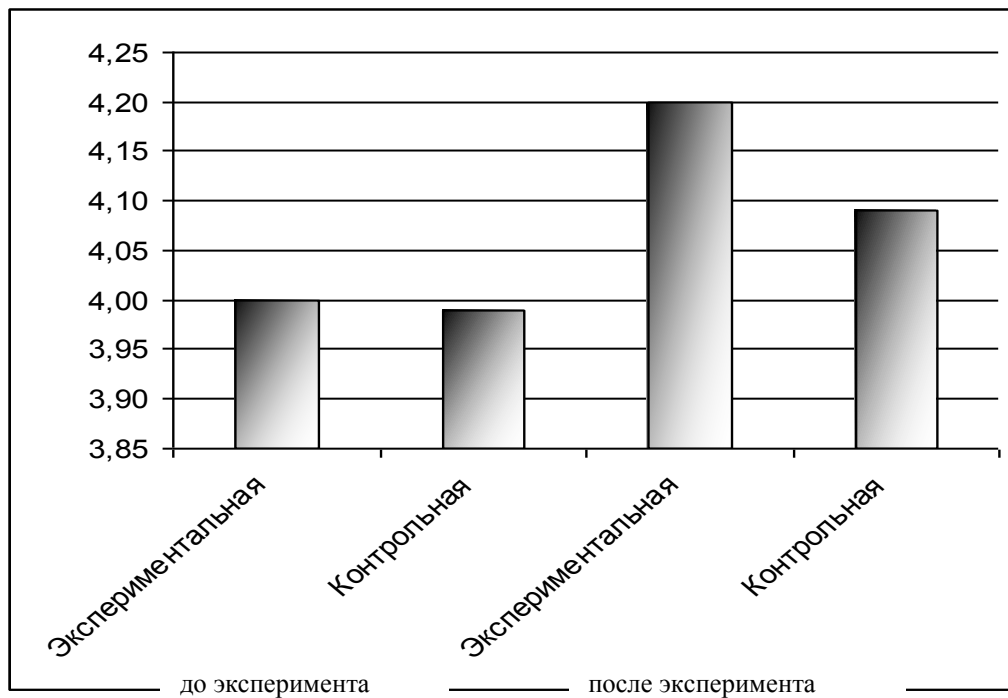


Рисунок 1. – Оценка теоретической обученности студентов колледжа до экспериментального исследования и после него

Таким образом, в рамках констатирующего этапа были не только оценены теоретические знания учащихся (те же, что и на предыдущем этапе), но и предложены критерии *оценки уровня практической подготовки*:

- количество заданий, сделанных за конкретный отрезок времени \hat{E}_{eit} ;
- достигнутое качество \hat{E}_{eit} ;
- продемонстрированная оперативность \hat{E}_{itd} .

Первый и третий показатели нельзя проверить посредством тестирования, письменной работы или устного опроса. По данной причине результативность использования учебных методов имитационного характера рекомендовано оценивать в контексте деловой игры (и в контрольных, и в экспериментальных группах). Тема игры, запланированной для учащихся определенного направления, подбиралась на базе одной из ключевых образовательных дисциплин. Для студентов, проходящих курс обучения по специальности «Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям)», организовывалась деловая игра «Утилизация оборотных средств предприятия». Будущие специалисты в области туризма принимали участие в деловой игре другой направленности – «Отбор квалифицированных кадров».

В ходе игрового процесса учитывались успешность выполнения заданий, затраченное время, умение учащихся использовать усвоенную теоретическую информацию при работе с заданиями практического характера. Результаты оценивались по пятибалльной шкале, за исключением критерия, отражающего число выполненных заданий, см. таблицу 3.

По итогам деловой игры в группах обоих типов вычислялся *генерализованный коэффициент практической подготовки* ($K_{\text{об.практ.}}$), представляющий собой среднее арифметическое значение числовых показателей, соответствующих трем равнозначным индикаторам (количество сделанных заданий, качество, оперативность) по следующей формуле:

$$K_{\text{об.практ.}} = \frac{\hat{E}_{\text{eit}} + \hat{E}_{\text{eit}} + \hat{E}_{\text{itd}}}{3}, \quad (3)$$

При этом значение индикатора $K_{\text{кол}}$ вычислялось согласно формуле:

$$\hat{E}_{\text{eit}} = 5 \cdot \frac{p}{q}, \quad (4)$$

где q – число заданий, обязательных для выполнения в ходе деловой игры;
 p – число корректно выполненных заданий;
 5 – стандартизирующий коэффициент.

Таблица 3. – Индикаторы практической подготовки

Индикатор	Балл	Примечание
Количество выполненных заданий $\hat{E}_{\hat{e}\hat{e}}$		Каждое сделанное задание приносит учащемуся один балл
Достигнутое качество $\hat{E}_{\hat{e}\hat{a}\hat{a}}$	5	Решение задачи не содержит ошибок
	4	Решение содержит 1 ошибку
	3	Решение содержит 2 ошибки
	2	Решение содержит 3 и более ошибок
Продемонстрированная оперативность $\hat{E}_{\hat{p}\hat{a}\hat{a}\hat{d}}$	5	Задание выполнено в рамках установленного времени
	4	Установленное время превышено на 1 – 20%
	3	Установленное время превышено на 21 – 50%
	2	Установленное время превышено более чем на 50%

Итоги проведения деловой игры обобщены в таблице 4. Исследование полученных результатов, см. рис. 2 позволяет сделать вывод, что при почти идентичном уровне теоретической обученности студентов в группах обоих типов (значения среднего балла расходятся примерно на 0,1) все показатели, связанные с успешностью

подготовки СВК, являются гораздо более высокими в экспериментальных группах. Например, первый индикатор $K_{\text{кол}}$ в этих группах выше на 7,6%, второй индикатор $K_{\text{кач}}$ – на 14,5%, третий индикатор $K_{\text{опер}}$ – на 7,7%, а $K_{\text{об.практ.}}$ (генерализованный коэффициент практической подготовки) – на 9,7%.

Таблица 4. – Результаты игры

Группы	учебный год	Специальность	Индикаторы успешности подготовки СВК			
			$\hat{E}_{\hat{e}\hat{e}}$	$\hat{E}_{\hat{e}\hat{a}\hat{a}}$	$\hat{E}_{\hat{p}\hat{a}\hat{a}\hat{d}}$	$\hat{E}_{\hat{a}\hat{e}}$
Экспериментальные	2015 – 2016	080114	5	4,6	4,4	4,67
		100401	4,8	4,7	4,6	4,7
	2016 – 2017	080114	4,9	4,9	4,5	4,77
		100401	5	4,7	4,8	4,83
	Итого			4,93	4,73	4,58
Контрольные	2015 – 2016	080114	4,6	4,2	4,2	4,33
		100401	4,4	4,1	4,3	4,27
	2016 – 2017	080114	4,7	4,0	4,1	4,27
		100401	4,6	4,2	4,4	4,4
	Итого			4,58	4,13	4,25

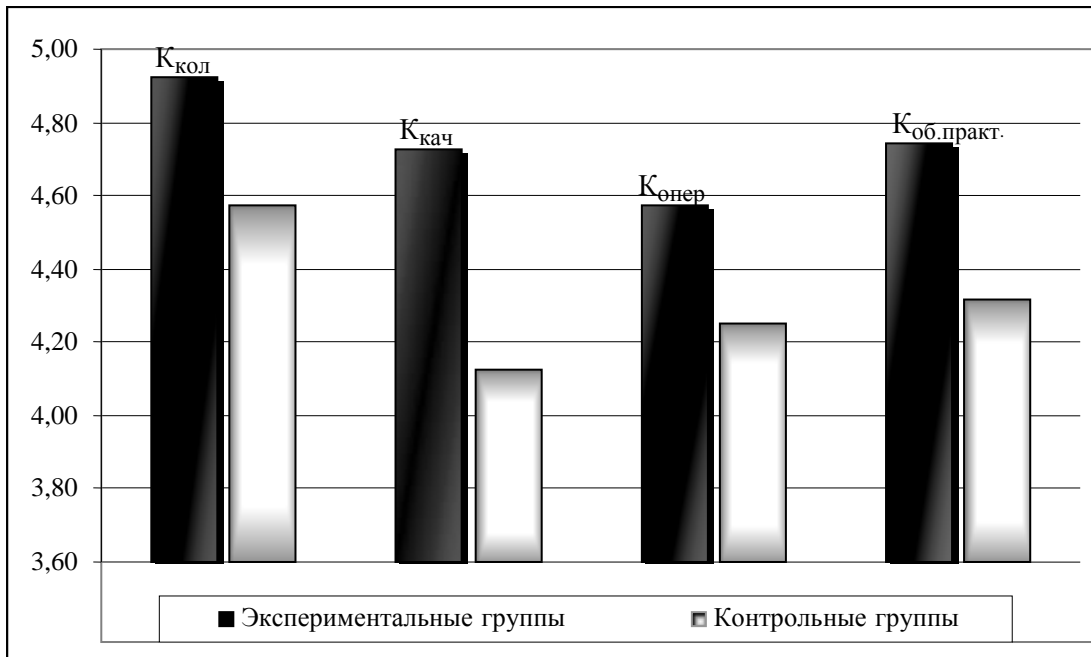


Рисунок 2. – Результаты игры

Улучшение в экспериментальных группах значений индикатора, отражающего число выполненных заданий и достигнутое при этом качество, демонстрирует, что частое использование учебных методов имитационного характера создает условия для более эффективного усвоения студентами профессиональных теоретических знаний и совершенствования личностных характеристик. Более высокие значения индикатора, репрезентирующего степень оперативности, указывает на развитие таких индивидуальных свойств, как скорость когнитивных процессов, глубина и критичность мышления.

После верификации теоретических знаний по основным дисциплинам и проведения деловой игры в рамках контрольного этапа

вычислялся *генерализованный показатель успешности подготовки профессионалов* $K_{проф}$ по следующей формуле

$$K_{ид\dot{o}} = \frac{1}{2} \left(\frac{1}{m} \sum_{i=1}^m \hat{E}_{i\dot{a}} + \frac{1}{g} \sum_{k=1}^g K_{\dot{a}E} \right), \quad (5)$$

В которой m – количество учащихся в группах экспериментального и контрольного типов;

g – количество команд, принимающих участие в деловой игре;

$1/2$ – стандартизирующий коэффициент.

Результаты анализа уровня обученности СВК обобщены в таблице 5, в которой показано, что соответствующий генерализованный индикатор в рамках контрольного этапа на 6,2% (0,26) выше в экспериментальных группах.

Таблица 5. – Индикаторы качества обученности СВК

Группы	Индикаторы качества обученности СВК		
	Теоретические знания профессионального характера $K_{об.подг}$	Итоги деловой игры $K_{об.практ.}$	Генерализованный индикатор $K_{проф}$
Экспериментальные	4,2	4,74	4,47
Контрольные	4,09	4,32	4,21

Таким образом, несмотря на незначительное повышение уровня теоретической обученности, студенты из групп экспериментального типа научились взаимодействовать с коллективом на

новом уровне и использовать приобретенные знания на практике с большей продуктивностью. Во время контрольного этапа была проведена дополнительная проверка индивидуальных свойств

всех учащихся (посредством вышеназванных тестов). В соответствии с результатами проведенного психологического тестирования, в ходе занятий, подразумевающих применение учебных методов имитационного характера, студенты экспериментальных групп превзошли своих сверстников из контрольных групп в области самоконтроля и выбора поведенческой тактики.

Проведенный эксперимент подтвердил выдвинутую нами гипотезу, согласно которой создание и интеграция имитационных методов в образовательную практику высших учебных заведений будет благоприятствовать подготовке эффективного специалиста, готового к профессиональному развитию и способного составить ощутимую конкуренцию другим СВК в условиях рыночной реальности. Для этого необходимо:

– выстроить концепцию эффективного специалиста на базе установленных черт, присущих рынку труда, и современных требований, предъявляемых к выпускникам колледжей в настоящее время;

– выделить педагогические факторы, оказывающие влияние на выбор учебных методов и способствующие раскрытию потенциала учащихся (как профессионального, так и личностного);

– сформировать модель совершенствования профессионального мастерства преподавателя колледжа;

– определить специфику и обосновать целесообразность использования методов имитационного характера в рамках среднего профессионального образования.

Литература:

1. Залкина Н.П., Сергеева М.Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентностного подхода: монография / Н.П. Залкина, М.Г. Сергеева. – Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2013. – 246 с.
2. Леонович И.И. Критерии качества учебно-воспитательного процесса / И.И. Леонович. – Минск: Высшая школа, 1979. – 148 с.
3. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании: монография / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – Курск: изд-во РФЭИ, 2011. – 280 с.
4. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях / Т.Ю. Ломакина, М.Г. Сергеева. – М.: Academia, 2008. – 288 с.
5. Прутченков А.С., Райзберг Б.А., Шемакин Б.П. Рынок? Рынок... Ура! Рынок!: сборник игр, тестовых и конкурсных заданий, задач, кроссвордов / А.С. Прутченков, Б.А. Райзберг, Б.П. Шемакин. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
6. Сергеева М.Г. Имитационные методы профессионального обучения: монография / М.Г. Сергеева. – М.: ИТИП РАО, 2007. – 188 с.
7. Сиротюк А.Л., Сергеева М.Г. Инновационный подход к обучению в профессиональной школе: монография / А.Л. Сиротюк, М.Г. Сергеева. – Курск: изд-во РФЭИ, 2011. – 226 с.
8. Mischeeva N.F., Popova E.A., Ignashina Z.N. Teaching Latin-American Spanish in Russia: communication difficulties approach / N.F. Mischeeva, E.A. Popova, Z.N. Ignashina / 11th International Technology, Education and Development Conference. Valencia, Spain, 6th–8th March // INTED Proceedings. – 2017. – P. 3526–3534.
9. Mikheeva N.F. II Firsova's readings: On the international conference "Contemporary Philology and Methodology of Foreign Language Teaching: Basic Tendencies and Development Prospects". Moscow, April 26–27, 2016 / N.F. Mikheeva // Vestnik rossiiskogo universiteta druzhby narodov seriya Lingvistika – Russian Journal of Linguistics [Proceedings of Peoples' Friendship University of Russia, Section "Linguistics" – Russian Journal of Linguistics]. – 2016. – V. 20. N 2. – P. 149–151.
10. Mukhin M.I., Mishatkina M.V., Samokhin I.S., Sokolova N.L. Health-sustaining environment of an educational institution / M.I. Mukhin, M.V. Mishatkina, I.S. Samokhin, N.L. Sokolova / International conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA 2017) // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2017. – V. 28. – P. 448–456 DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.53
11. Mukhin M.I., Mishatkina M.V., Sokolova N.L. On the issue of institutional and methodological foundations of teacher's training / International conference "Education environment for the Information Age (EEIA 2017) / M.I. Mukhin, M.V. Mishatkina, N.L. Sokolova // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. – 2017. – V. 28. – P. 457–465 DOI: 10.15405/epsbs.2017.08.54
12. Neverkovich S.D., Bubnova I.S., Kosarenko N.N., Sakhieva R.G., Sizova Zh.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, Zh.M. Sizova, V.L. Zakharova, M.G. Sergeeva // Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2018. – N 14(4). – P. 1483–1495.
13. Sergeeva M.G., Nikitina E.E. Criteria indicators of formation of economic competence of system of the general education / M.G. Sergeeva, E.E. Nikitina // International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016) / Moscow, Russia, June 6–7, 2016. – URL: <http://dx.doi.org/10.1051/shsconf/20162901064>
14. Sergeeva M.G., Flyagina V.Yu., Taranenko I.V., Krasnova E.V., Vilkova A.V. The interaction of labor market and educational services market considering social partnership mechanism and specificity of the regional educational policy / M.G. Sergeeva, V.Yu. Flyagina, I.V.

Taranenko, E.V. Krasnova, A.V. Vilkova // Ponte. – 2017. – V. 73. N. 12. – P. 2.

15. Sergeeva M.G., Sokolova N.L., Ippolitova N.V., Tabueva E.V., Ilyinskaya I.P., Bakhtigulova L.B. Psychological and pedagogical support for the social worker's professional development / M.G. Sergeeva, N.L. Sokolova, N.V. Ippolitova, E.V. Tabueva, I.P. Ilyinskaya, L.B. Bakhtigulova // Espacios. – 2018. – V. 39. N 2. – P. 26.

16. Sergeeva M.G., Komarovskaya E.P., Bakhtigulova L.B., Tabuyeva E.V., Kalashnikov P.F. & Galyuk A.D. «Educational company»: Peculiarities of the technology's

implementation at different educational levels when forming the economic competencies of future specialists / M.G. Sergeeva, E.P. Komarovskaya, L.B. Bakhtigulova, E.V. Tabuyeva, P.F. Kalashnikov, A.D. Galyuk // Espacios. – 2018. – V. 39. N 2. – P. 25.

17. Sergeeva M.G., Bedenko N.N., Karavanova L.Zh., Tsibizova T.Yu., Samokhin I.S., Anwar M.S.M. «Educational company» (Technology): Peculiarities of its implementation in the system of professional education / M.G. Sergeeva, N.N. Bedenko, L. Zh. Karavanova, T. Yu. Tsibizova, I.S. Samokhin, M.S.M. Anwar // Espacios. – 2018. – V. 39. N 2. – P. 24.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Соколова Наталия Леонидовна (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, доцент, директор Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: oushkate@mail.ru

Самохин Иван Сергеевич (г. Москва, Россия), кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: alcrips85@mail.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

N. Sokolova (Moscow, Russia), candidate of philology sciences, associate professor, Head of Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: oushkate@mail.ru

I. Samokhin (Moscow, Russia), candidate of philology sciences, senior lecturer of Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: alcrips85@mail.ru



УДК 377.5 + 793.31

СПЕЦИАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ДИСЦИПЛИНЫ «АКТЕРСКОЕ МАСТЕРСТВО» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Булгакова

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы преподавания дисциплины «Актерское мастерство» в системе российского профессионального хореографического образования в контексте анализа и уточнения профессиональных компетенций преподавателей этой дисциплины. Анализируются требования федеральных государственных образовательных стандартов; определяются важнейшие профессионально-личностные качества, знания, умения и навыки преподавателей «Актерского мастерства»; выявляются особенности профессиональных задач, стоящих перед преподавателями данной дисциплины в системе хореографического образования. В статье особое внимание уделяется обеспечению профессионального соответствия преподавателя дисциплины «Актерское мастерство» особенностям воплощения сценического образа на сцене балетного театра будущими выпускниками хореографических учебных заведений, что требует специальных знаний, умений и навыков, отличающихся от аналогичных качеств преподавателей дисциплины «Актерское мастерство», осуществляющих профессиональную подготовку будущих артистов драматических театров.

Ключевые слова: хореографическое образование, компетенции, актерское мастерство, балет, сценический образ, профессионально-личностные качества.

THE SPECIAL COMPETENCES OF THE TEACHING STAFF OF «ACTING SKILLS» IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL CHOREOGRAPHIC EDUCATION

T. Bulgakova

Abstract. In the article the problems of teaching the «Acting skills» in the Russian system of professional choreographic education in the context of reviewing and updating the professional competencies of teachers of the discipline «Acting skills». Analyzes the requirements of Federal state educational standards, are defined the essential professional and personal qualities, knowledge, and skills of teachers «Acting skills», identifies the characteristics of professional challenges faced by teachers of this discipline in the system of choreographic education. In the article special attention is paid to ensuring professional suitability of teacher of discipline «Acting skills» peculiarities of translating the stage image on stage, ballet theatre of future graduates of the choreographic schools that require special knowledge and skills different from the same qualities of the teaching staff of «Acting skills» engaged in professional training of future artists.

Keywords: dance education, competencies, acting skills, ballet, stage presence, professional and personal qualities.

Дисциплина «Актерское мастерство» является неотъемлемой частью системы профессиональной подготовки артистов балета как на уровне среднего, так и высшего профессионального образования. Она входит в структуру основных образовательных программ по таким специальностям и направлениям, как, например, 070302 (52) «Хореографическое искусство», где на данную дисциплину (образовательная программа Московской государственной академии хореографии) отведено 288 часов, или 52.03.02 «Хореографическое исполнительство», где данную дисциплину изучают на протяжении двух семестров в течение 180 часов [2]. Актерское мастерство – один из важнейших залогов профессионализма и творческого раскрытия артиста балета, в связи с чем преподавание данной дисциплины должно осуществляться максимально эффективно.

Преподаватель дисциплины «Актерское

мастерство» может иметь как точно соответствующее образование по направлению 52.03.01 «Хореографическое искусство», профиль «Педагогика балета» (приводятся актуальные номер и наименование данного направления: ранее оно имело другое обозначение), так и иное, имеющее отношение к хореографии: преподаватели, получившие образование по специальностям/направлениям, связанным с драматическим театром, без дополнительного хореографического образования, преподавать данную дисциплину в хореографических учебных заведениях не могут, так как большая часть учебного времени связана с отработкой навыков актерского мастерства, применительно именно к хореопластике.

Если рассматривать требования к профессиональной подготовке педагога хореографических дисциплин в соответствии с ФГОС 52.03.01 «Хореографическое искусство»,

то в число профессиональных педагогических задач выпускника входят: осуществление процесса обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, хореографических коллективах; формирование профессиональных знаний, умений и навыков, потребности творческого отношения к процессу хореографического обучения, качеству овладения навыками и усвоению знаний; планирование и организация учебно-воспитательного процесса в опоре на традиционные и авторские подходы и модели обучения, воспитания, систематическое повышение уровня профессиональной квалификации [5].

Профессиональные педагогические компетенции, отраженные в названном стандарте, включают следующие, имеющие отношение к мастерству актера: способность обучать танцевальным и теоретическим дисциплинам, сочетая научную теорию и достижения художественной практики (ПК-1); способность осуществлять управление познавательными процессами обучающихся, формировать умственные, эмоциональные и двигательные действия (ПК-2) и способность профессионально осуществлять педагогическую и репетиционную работу с исполнителями (ПК-5) [5].

Тем не менее, как можно убедиться из приведенных формулировок, они в полной мере не отражают специфику и характерные особенности обучения актерскому мастерству в балетном театре, что ставит актуальные задачи исследования и совершенствования компетенций преподавателей актерского мастерства в системе хореографического образования. Рассмотрим сущность дисциплины «Актерское мастерство».

«Актерское мастерство» - это дисциплина, призванная помочь артисту (исполнителю) развить в себе навыки сценической выразительности, а также способствующая комфортному творческому самочувствию на сцене в искреннем эмоциональном порыве. Этот предмет, прежде всего, направлен на формирование личности обучающегося, его интересов и особенностей внутренней организации, связанных с воплощением художественного образа. От степени заинтересованности педагога в самом ученике и его вовлечении в данную дисциплину прослеживается прямая зависимость достигаемых откровенности и доверия ученика как в целом процессу обучения предмету, так и своему учителю [2]. Преподаватель актерского мастерства должен быть, прежде всего, человеком, любящим своего ученика-исполнителя как собственного ребенка, стремящимся развить в ученике профессиональное

понимание его артистических задач. Это детально описывает в своей книге «Поэзия педагогики» Мария Осиповна Кнебель [1].

Педагог актерского мастерства должен рассматривать своего исполнителя как загадку, ключ к разгадке которой индивидуален, и лежит на пути познания и осмысления его личности [3]. Такие взаимоотношения между педагогом и исполнителем иллюстрируют серьезность и глубину процесса, возникающего в работе по данному предмету.

Говоря о преподавании актерского мастерства на уровне среднего профессионального хореографического образования, нужно напомнить о том, что вводится данная дисциплина лишь на первом курсе, что соответствует шестому году обучения детей и их возрастной категории в диапазоне от 14 до 16 лет. Такое позднее внедрение столь необходимой творческой дисциплины в ходе формирования будущего артиста хореографического коллектива, безусловно, осложняет работу преподавателя и обязывает его владеть необходимыми навыками психологического характера по работе с подростками и детьми переходного возраста. Авторитет педагога для детей этой возрастной группы во многом будет зависеть от его профессионализма, опыта работы в области искусства хореографии и компетентности в педагогических приемах. Все вышеперечисленное можно считать конкретизацией вышеприведенных профессиональных компетенций ПК-1 и ПК-2 [5].

Педагог актерского мастерства в профессиональном хореографическом образовании обязан знать законы развития драматического действия в спектакле и методы подготовки роли в нем, так как приемы создания роли первоначально были сформированы именно драматическим искусством, а балет их заимствовал и адаптировал под свои требования.

Однако, необходимо понимать и различия этих видов искусств, отдавая в хореографии большее предпочтение работе над физическим аппаратом. Пластическая лексика, используемая в хореографическом произведении, может быть различных жанров и направлений (от классического наследия до танца-модерн). Это обязывает преподавателя актерского мастерства выходить за рамки построения действенной основы и сюжетной линии происходящего на сцене и каждого героя в отдельности, что стало бы его основной работой для подготовки драматического спектакля. В хореографическом произведении педагог, опираясь на опыт драматического искусства, должен владеть методическими знаниями и практическими навыками специальных хореографических

дисциплин, таких как «Классический танец», «Народно-сценический танец», «Историко-бытовой танец», «Современный танец», а также основами техники безопасности при использовании акробатических элементов. При освоении педагогом актерского мастерства вышеперечисленных навыков, он закономерно овладевает комплексом компетенций, выходящих за рамки собственно связанных с мастерством актера.

Согласно формулировке ПК-4 во ФГОС 52.03.01 «Хореографическое искусство» [6], профиль «Педагогика балета», педагог актерского мастерства в хореографии должен иметь балетмейстерские способности и опыт сочинения хореографических миниатюр (способность создавать танцевальные учебные композиции от простых танцевальных комбинаций до небольших музыкально-хореографических форм) [5]. Такая работа, конечно, потребует от педагога навыков детального разбора музыкального материала. Здесь пригодится умение считывать не только ритмический рисунок музыки, но и анализировать ее характеристики по фразам, тактам и даже отдельным нотам. Подобное углубление в музыкальный материал поможет постановке грамотного хореографического текста, наиболее точно выражающего эмоциональное существование исполнителя от музыки.

ПК-5 ставит перед педагогом актерского мастерства задачи по освоению навыков репетиторской работы действенных сцен балетного спектакля или отдельных хореографических номеров с актерской задачей. Правильность подачи хореографического материала, точность формулирования требований к действиям исполнителя для провокации его на подлинное психофизическое существование в рамках предлагаемых обстоятельств, чуткость физического аппарата исполнителя к малейшим

изменениям в музыке и драматургии используемого балетного материала, – именно в таком ракурсе проходит репетиционная отработка.

Важно помнить, что любая практическая работа с исполнителем – это часть долгого процесса по формированию творческой личности учащегося, поэтому мотивация педагога актерского мастерства на выбор определенного музыкально-хореографического материала может быть, не всегда понятна стороннему участнику процесса, но должна прокладывать перспективу на далеко идущие планы в видении самого преподавателя. Провокация на творческий поиск может воплощаться либо через очень сложную работу по преодолению собственного «Я», либо через поощрение, в качестве которого может быть использовано значимое ответственное задание [4].

Все вышеперечисленные профессиональные компетенции осваиваются по мере изучения дисциплины актерское мастерство в Московской государственной академии хореографии и имеют право считаться необходимыми в подготовке преподавателя актерского мастерства в профессиональном хореографическом образовании.

Итак, педагог актерского мастерства, воспитывая своих учеников в духе творчества, не должен разделять их в своем сознании на талантливых и бездарных, не должен задумываться о том, какой вклад в искусство хореографии он вносит своей работой. Он обязан дорожить правом своего вторжения в сознание и души учеников, уважать и беречь их индивидуальность, закаляя их характер, а также воспринимать своих подопечных как уникальное произведение природы с определенным дарованием и предназначением, которое в его руках способно развиваться, стать осознанным и указать дальнейший путь следования по жизни в русле профессионально-творческого саморазвития.

Литература:

1. Басин Е.Я. Психология художественного творчества / Е.Я. Басин. – М.: Знание, 1985. – 64 с.
2. Кнебель М.О. Поэзия педагогики; О действенном анализе пьесы и роли / М.О. Кнебель. – М.: ГИТИС, 2005. - 573 с.
3. Московская государственная академия хореографии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://balletacademy.ru/>
4. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме

эстетического воспитания: книга для учителя / Б.М. Неменский. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.

5. Станиславский К.С. Работа актера над собой в творческом процессе переживания. Дневник ученика / К.С. Станиславский. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. - 478 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению 52.03.01 «Хореографическое искусство». Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 12 января 2016 г. № 6.

Сведения об авторе:

Булгакова Тамила Владимировна (г. Москва, Россия), аспирант ФГБОУ ВО «Московская государственная академия хореографии», e-mail: tamila171@mail.ru

Data about the author:

T. Bulgakova (Moscow, Russia), graduate student of FSBEI «Moscow state Academy of choreography», e-mail: tamila171@mail.ru

Общее образование

УДК 37.048.45

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

О.А. Любягина

Аннотация. В статье представлено научно-методическое обеспечение формирования профессионального самоопределения школьников. Данное научно-методическое обеспечение представляет собой комплекс программ формирования профессионального самоопределения. Все составляющие комплекса программ взаимосвязаны, дополняют друг друга, и именно в их взаимодействии комплекс проявляет свою системность и целостность. Существенной чертой научно-методического обеспечения формирования профессионального самоопределения является ориентация школьников на познание, понимание, осознание, переосмысление своих интересов, способностей, склонностей и возможностей, в результате чего будет формироваться профессиональное самоопределение по выбранному направлению.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, школьники, профессиональное самоопределение, довузовское образование, принципы обучения, методы обучения.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF FORMATION OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF PUPILS

O. Lyubyagina

Abstract. The article presents the scientific and methodological support of the formation of professional self-determination of students. This scientific and methodological support is a set of programs for the formation of professional self-determination. All components of the complex programs are interrelated, complementary, and it is in their interaction that the complex shows its consistency and integrity. An essential feature of the scientific and methodological support of the formation of professional self-determination is the orientation of students to the knowledge, understanding, awareness, rethinking their interests, abilities, aptitudes and opportunities, resulting in the formation of professional self-determination in the chosen direction.

Keywords: scientific and methodological support, schoolchildren, professional self-determination, pre-University education, teaching principles, teaching methods.

Современные высшие учебные заведения предусматривают структуры, занимающиеся вопросами дополнительного образования старшеклассников. Это, в первую очередь, связано с тем, что довузовское образование помогает сократить дистанцию между уровнем подготовки общеобразовательной школы и возрастающими требованиями к знаниям в вузе, раскрыть склонности и способности старшеклассников, сформировать мотивационную готовность учащихся к профессиональному самоопределению [1]. Высшие учебные заведения выступают в качестве заинтересованных организаций в формировании профессионального самоопределения учащихся, имея для этого хорошее кадровое и информационное обеспечение.

Так как школьное образование ориентировано, в основном, на подготовку старшеклассников к Единому государственному

экзамену, не делая акцент на развитие профессиональных качеств учащихся, то в решении данной проблемы призвана помочь довузовская подготовка, направленная на развитие профессионально-личностных качеств учащихся [3].

Система довузовского образования должна функционировать не обособленно, иметь связи с внешней средой, так как подрастающее поколение должно понимать, что они живут и развиваются не изолированно от общества, а являются частью социального мира. Школьники несут ответственность за свои действия, поступки, закладывая основы будущей жизни, формирования профессионального самоопределения. Таким образом, система довузовского образования может выступать в качестве профориентационной организационно-стимулирующей среды, в условиях которой формируется профессиональное самоопределение [2].

Для решения поставленных в исследовании задач, в Малом университете Центра по работе с одаренными детьми Казанского (Приволжского) федерального университета (далее Малый университет) разработано и реализовано научно-методическое обеспечение формирования профессионального самоопределения учащихся в виде комплекса программ, состоящих из спецкурсов на базе учебных дисциплин «Математика», «Физика», «Информатика», для школьников физико-математического факультета Малого университета. Данный комплекс программ формирования профессионального самоопределения учащихся

носит системный характер, так как все его составляющие взаимосвязаны, дополняют друг друга, и именно в их взаимодействии комплекс проявляет свою системность и целостность. Только совместное функционирование составляющих компонентов данного комплекса будет способствовать формированию профессионального самоопределения учащихся.

В таблице 1 приведен комплекс программ формирования профессионального самоопределения для учащихся 8 – 11 классов физико-математического факультета Малого университета.

Таблица 1. – Комплекс программ формирования профессионального самоопределения

Классы	Название спецкурсов	Семестр	Количество часов
8 класс	Физика вокруг нас	I	24
	Робототехника	II	36
	Живая математика	I	24
	Математический практикум решения задач	II	36
	Мир информатики	I, II	60
	Исследовательская работа в примерах и задачах	I, II	24
9 класс	Физические эксперименты	I	24
	Физика и техника	II	36
	Математика: от теории к практике	I	24
	Математическое моделирование	II	36
	Основы программирования	I, II	60
	Исследовательская работа (теория и практика)	I, II	36
10 класс	Нестандартные задачи по физике	I, II	60
	Нестандартные задачи по математике	I, II	60
	Алгоритмизация и программирование	I, II	60
	Исследовательская работа по направлениям	I, II	36
11 класс	Нестандартные задачи по физике	I, II	60
	Нестандартные задачи по математике	I, II	60
	Информатика как дальнейшая перспектива (программирование)	I, II	60
	Исследовательская работа по направлениям	I, II	36

Представленный системный комплекс программ формирования профессионального самоопределения рассчитан на четыре года непрерывного обучения: с 8 по 11 классы. Если учащиеся начинают обучение в Малом университете с 9 класса, 10 класса или 11 класса, то создаются на их основе новые учебные группы. В соответствии с этим, системный комплекс программ формирования профессионального самоопределения скорректирован по темам для вновь поступающих в Малый университет.

Комплекс программ формирования профессионального самоопределения построен на основе деятельностного подхода, как наиболее точно отражающего сущность формирования профессионального

самоопределения учащихся. В связи с этим, сошлемся на мысль А.В. Миронова о том, что деятельностный подход организационно построен так, что «учебный процесс начинается с мотивации школьников к учебной деятельности путем организации проблемной ситуации» [4, с.49].

Акцентируем внимание на том, что при выборе использования форм и методов обучения необходимо придерживаться дидактических принципов, исходных положений, определяющих закономерности процесса обучения и направленность на развитие личности учащегося.

В процессе обучения мы, прежде всего, исходили из принципов вариативности и дифференциации, предоставляющих

школьникам возможность выбора образовательных программ с учетом их индивидуальных способностей.

М.С. Савина [5] перечисляет следующие принципы обучения:

– принцип соответствия современным мировым тенденциям специального образования;

– принцип фундаментализации;

– принцип индивидуализации.

Полагаем, что данных принципов стоит строго придерживаться при организации процесса обучения. Реализация принципа соответствия подразумевает учет требований рынка современных профессий. Принцип фундаментализации обеспечивает основательный и углубленный процесс приобретения знаний, умений, навыков. Принцип индивидуализации, наряду с принципом дифференциации, требует изучение профессионального образования с учетом индивидуальных особенностей учащихся. В процессе обучения мы последовательно придерживались и этих принципов. Все учебные программы были составлены в соответствии с государственным образовательным стандартом и направлены на развитие общих и профессиональных компетенций учащихся. В учебно-тематические планы программ входит углубленное изучение предметов, учитывающее способности каждого школьника.

При выборе и сочетании форм и методов обучения при ведении спецкурсов необходимо руководствоваться целью, задачами спецкурса, а также всеми вышеназванными принципами обучения. Исходя из этого, в Малом университете использовались формы обучения, такие как: лекции, семинары, лабораторные работы, индивидуальные практикумы. Мы придерживались следующих методов обучения: познавательные игры, дискуссии, индивидуальные и фронтальные опросы, самостоятельные и контрольные работы, устные и письменные зачеты, экзамены. Данные спецкурсы были направлены на активизацию у старшеклассников самопознания, самостоятельного мышления, творческой и

познавательной активности. В результате, учащийся начинает осмысливать собственные действия, ценностные ориентации, интересы, склонности и способности. Считаем, что подобные занятия стимулируют рефлексивную деятельность и развивают рефлексивные личностные возможности.

Таким образом, в процессе изучения спецкурсов у школьников формируется процесс саморазвития в соответствии с объективной действительностью, влияния внутренних и внешних факторов воздействия на личностное становление, стимулируя тем самым и развитие мышления. Совершенствование рефлексивных способностей и мышления учащихся осуществляется в условиях высокой учебной заинтересованности, доверия к педагогам в процессе получения знаний, окружающей конкурентной среды, слаженности коллективных отношений.

Изучая спецкурсы, школьники начинают задумываться о своих интересах, возможностях, склонностях и способностях, видят возможность применения знаний, умений, навыков в практической деятельности. Они самоутверждаются в профессиональном плане и становятся мотивированными на собственный выбор профессии.

Существенной чертой всех спецкурсов в рамках системного комплекса программ формирования профессионального самоопределения является ориентация школьников на познание, понимание, осознание, переосмысление своих интересов, способностей, склонностей и возможностей, в результате чего будет формироваться профессиональное самоопределение по выбранному направлению.

Таким образом, научно-методическое обеспечение формирования профессионального самоопределения будет способствовать формированию профессионального самоопределения, углубляя и расширяя знания, умения, навыки; осознанию личностных интересов, склонностей, способностей, возможностей; психологической и практической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Личность как субъект деятельности / К.А. Абульханова-Славская // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия; сост. В.А. Бодров. – М.: Пер Сз: Логос, 2007. – С. 119-124.

2. Любягина О.А. Роль профориентационной организационно-стимулирующей среды образовательного учреждения в формировании профессионального самоопределения школьников/ О.А. Любягина // Материалы II Международной

научно-практической конференции «Современная научная мысль», 10 ноября 2016 г. – Чебоксары: Экспертно-методический центр. – 2016. – С. 82-89.

3. Любягина О.А. Система довузовского образования как среда формирования профессионального самоопределения старшеклассников / О.А. Любягина // Издание научно-инновационного центра г. Красноярска. Современные исследования социальных проблем. - 2011. - № 4(08). – С. 210-215.

4. Миронов А.В. Как построить урок в соответствии с ФГОС / А.В. Миронов. – Набережные Челны: НИСПТР, 2011. – 107 с.

5. Савина М.С. Профессиональное самоопределение школьников Москвы. Сфера обслуживания: учебное пособие для учащихся 10-11 классов / М.С. Савина, В.А. Солнцева, Т.В. Белова. - М.: Образовательно-издательский центр «Академия»; ОАО «Московские учебники, 2011. - 240 с.

Сведения об авторе:

Любягина Ольга Анатольевна (г. Казань, Россия), преподаватель факультета среднего профессионального образования, Казанский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации, e-mail: o.a.basova@mail.ru

Data about the author:

O. Lyubyagina (Kazan, Russia), senior lecturer of the faculty of secondary professional education, Kazan cooperative Institute (branch) Of the Russian University of cooperation, e-mail: o.a.basova@mail.ru



Дошкольное образование

УДК 373

КРИТЕРИИ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМФОРТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

М.Г. Сергеева, Т.Е. Локтионова

Аннотация. В статье описывается исследование уровня сформированности комфортной образовательной среды в ДОО, готовности педагогов и родителей к саморазвитию. А также критерии, при помощи которых производилась оценка уровня комфортности. Формируя комфортную образовательную среду, педагогу необходимо взаимодействовать и с родителями своих воспитанников, а не только с коллегами. Именно поэтому к личностным качествам педагога предъявляются высокие требования, и воспитатель должен сочетать в себе черты и друга, и наставника, и психолога. От него требуются творческое отношение к работе, способность к сопереживанию, знание возрастных особенностей детей, высокая речевая культура умение слушать и выслушивать, а также профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей.

Ключевые слова: комфортная среда, критерии, показатели, методики определения, уровни.

CRITERIA OF FORMATION OF A COMFORTABLE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

M. Sergeeva, T. Loktionova

Abstract. The article describes the study of the level of the formation of a comfortable educational environment in a preschool and also the readiness of teachers and parents to self-development. In addition, the article describes the criteria used to assess the level of comfort. When a teacher forms a comfortable educational environment, he must interact with the parents of his pupils, and not just with colleagues. That is why the personal qualities of the teacher are high demands, and the educator should combine the traits of both the friend, the mentor, and the psychologist. The teacher needs a creative attitude to work, the ability to empathize, the knowledge of the age characteristics of children, a high speech culture, the ability to listen and listen, and they must professionally master the various methods of teaching and educating children.

Keywords: comfortable environment, criteria, indicators, methods of determination, levels.

В целях исследования уровня сформированности комфортной образовательной среды в ДОО, готовности педагогов и родителей к ее педагогической коррекции и саморазвитию был проведен эксперимент, в котором приняли участие дети, педагоги и родители дошкольных образовательных организаций Приморского края, Пензенской области, а также ГБОУ Инженерно-технической школы им. П.Р. Поповича г. Москвы.

Всего в эксперименте участвовало 155 детей старшего дошкольного возраста, 68 родителей и 30 педагогов. Средний возраст педагогов в группе составил около 40 лет. 32% педагогов группы были отнесены нами к среднему (зрелому) возрасту, первому периоду зрелости (21 - 34 года); 64% участников мы отнесли к среднему (зрелому) возрасту, второму периоду зрелости (35 - 54 года); 4% относились к пожилому возрасту

(55 - 74 года); также необходимо констатировать, что 92% членов группы - женщины.

Все участники групп имели высшее и среднее специальное образование. Статус молодого специалиста имели 16% педагогов; 20% имели стаж работы в детском саду от пяти до десяти лет; еще 20% имели стаж педагогической деятельности от одиннадцати до двадцати лет и, наконец, 44% участников имели стаж работы в дошкольном образовательном учреждении свыше двадцати лет. Должностной статус педагогов был также различным: 68% составляли воспитатели; 24% - психологи и логопеды; 8% являлись старшими воспитателями ДОО.

В основу эксперимента положены определенные критерии комфортной образовательной среды в ДОО [1;2], см. таблицу 1:

Таблица 1. - Критерии комфортной образовательной среды в ДОО

Критерии		Методика/тест
I. Педагоги		
1.1.	Критерий «эмоциональной включенности»	Тест «Самооценка коммуникативной компетентности»
1.2.	Критерий «поведенческая гибкость и мобильность»	Методика Б. Блума
1.3.	Критерий «сознательная мотивация на личностное и профессиональное развитие»	Тестовая методика Д.А. Леонтьева «Смыслжизненные ориентации (СЖО)»
II. Дети		
2.1.	Критерий «межличностные взаимоотношения в группе»	Методика Т. Лири «выбор в действии»
2.2.	Критерий «доминанта привлекательности»	Игры на коммуникацию: «Ручеёк», «Колечко», «Каравай» и т.д.
III. Родители		
3.1.	Критерий «равноправная» организация взаимодействия дошкольного учреждения с семьей»	Анкетирование «Оценка комфортности образовательной среды в ДОО родителями»

Исследование проводилось непосредственно в дошкольных образовательных учреждениях, следовательно внешняя обстановка была для испытуемых привычна и комфортна. В силу многоплановости и многоструктурности процесса проектирования комфортной образовательной среды в ДОО измерение эффективности не было в полной мере математически стандартизировано [7].

В связи с этим, в работе использовались следующие показатели уровня сформированности комфортной образовательной среды [3;4]:

- устойчиво-положительный (стабильный);
- достаточный (средний);
- пороговый (условно-допустимый).

1. Устойчиво–положительный (стабильный) уровень, главными показателями которого являются:

- высокая мотивация к обучению и самообучению, к развитию и саморазвитию, к оптимальному педагогическому взаимодействию, здоровому образу жизни;
- демонстрация достаточно зрелого уровня ценностных ориентаций, проявление приверженности ценностям ориентирам гражданина, патриота, гуманиста, нравственной и духовной личности;

– знаний основ конструктивного бесконфликтного общения, умение аргументированно отстаивать свою точку зрения, высказывать обоснованные доводы и контрдоводы, проявляя тактичность и внимательность к доводам других.

Условно принимаем устойчиво–положительный (стабильный) уровень как 90 – 75% соотношение критерия и факта.

2. Достаточный (средний) уровень, этот показатель предполагает развитость большей части критериальных характеристик, указанных в п. 1. Условно принимаем его как 60 – 45% соотношение критерия и факта.

3. Пороговый (условно-допустимый) уровень – этот показатель не вступает в острое противоречие с основными требованиям к умениям, качествам и характеристикам субъекта, но в то же время явно сигнализирует о необходимости коррекции поведенческих моделей, отдельных ценностных ориентиров, самооценки, стиля общения и т.п. Условно рассматриваем пороговый уровень как 30 – 20% соотношения критериев и факта.

Предлагая за основу данное описание уровней оценки результативности состояния, процессов, индивидуальных качеств и характеристик, мы принимали во внимание проявление *возможной субъективности оценки* при использовании диагностического инструментария [5].

I. ПЕДАГОГИ

Таблица 2. – Критерии. Педагоги

Критерии		Методика/тест
1.1.	Критерий «эмоциональной включенности»	Тест «Самооценка коммуникативной компетентности»

Тест «Самооценка коммуникативной компетентности» продемонстрировал значительные различия в самооценке педагогов. Так, пороговый (условно-допустимый) уровень в Приморском крае равен 30%; в Пензенской области на 10% меньше; г. Москва лидирует. Всего 15% педагогов – москвичей считают личную коммуникативную компетентность условно-допустимой. Стабильный уровень коммуникативной компетентности педагогов в г. Москве выше регионального на 10 и 15% соответственно.

Эти результаты, на наш взгляд, обусловлены, с одной стороны, спецификой самого теста, вопросы которого соотносятся в большей степени с общеорганизационной культурой и наличием/отсутствием у человека лидерских качеств; с другой стороны, этот тест продемонстрировал большую результативность использования на тренинге творческих упражнений и выполнение заданий в творческих мини-группах, что способствовало раскрепощению педагогов, активизации организаторских и лидерских способностей и т.п.

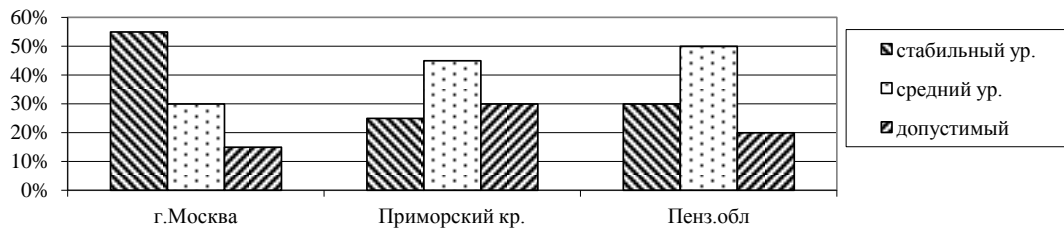


Рисунок 1. – Результаты теста «Самооценка коммуникативной компетентности»

Методика Б. Блума

Таблица 3. – Методика Б. Блума

	Критерии	Методика/тест
1.2.	Критерий «поведенческая гибкость и мобильность»	Методика Б. Блума

Критерий «поведенческая гибкость и мобильность» (методика Б. Блума) использовались нами, в первую очередь, для выявления умений понимания невербального языка и умений самокоррекции собственного языка тела (мимики, жестов, позы) при взаимодействии с родителями и детьми [6]. Результаты оказались достаточно впечатляющими во всех трёх регионах у педагогов практически одинаково высокий уровень (55% г. Москва, 52% Приморье и 50% – Пензенская обл.) поведенческой гибкости и мобильности. Мы связываем это с тем, что

педагогическая деятельность современного педагога-дошкольника осуществляется в условиях нестабильности требований и часто меняющихся задач. Ситуации, с которыми приходится сталкиваться педагогам, часто неоднозначны полифункциональны. В результате развиваются поведенческая гибкость, особое поведение, и навыки, помогающие своевременно отказываться от несоответствующих реальной ситуации поставленных задач, вырабатывать новые оригинальные, творческие подходы к разрешению проблемных ситуаций.

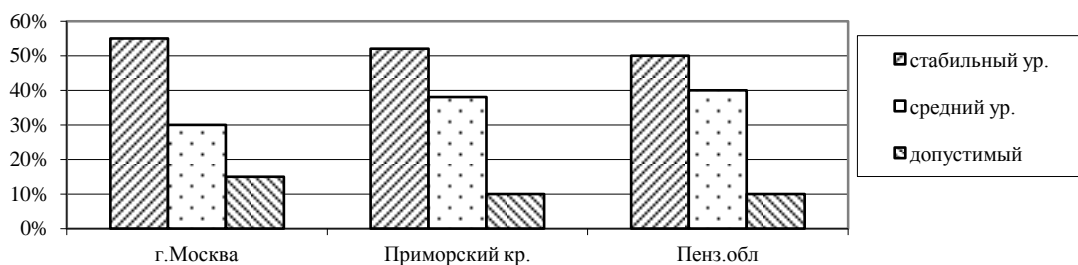


Рисунок 2. – Результаты выполнения заданий по выявлению поведенческой гибкости и мобильности (методика Б. Блума, невербальный аспект)

Таблица 4. – Тестовая методика Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации (СЖО)

	Критерии	Методика/тест
1.3.	Критерий «сознательная мотивация на личностное и профессиональное развитие»	Тестовая методика Д.А. Леонтьева «Смысложизненные ориентации (СЖО)

Для понимания критерия «сознательная мотивация на личностное и профессиональное развитие» в проектировании комфортной образовательной среды в ДОО нами было проведено исследование смысложизненных ориентаций педагогов (по Д.А. Леонтьеву).

Использованная нами тестовая методика определения смысложизненных ориентаций

(СЖО) по выбору респондентом утверждения позволила получить определенное представление об участниках процесса проектирования в контексте общей удовлетворенности сложившимся образом жизни и осмысления собственной «Я-концепции»; результаты отражены в таблице 4.

Таблица 5. – Результаты определения смысложизненных ориентаций у педагогов ДОО

Субшкала	г. Москва в %	Пенз. обл. в %	Примор. край в %	Средние показатели в %
Осмысленность целей	42,0	48,2	39,8	43,3%
Интерес к жизни	78,1	51,8	70,2	66,7%
Самореализация	67,5	55,1	49,0	58,2%
Интерес к педагогической деятельности	43,0	48,0	37,4	42,8%
Потребность в самосовершенствовании	32,5	43,4	41,3	39%

Самые высокие показатели по субшкале «Интерес к жизни» позволили сделать вывод о том, что 66,7% педагогов в детских садах Москвы, Пензенской обл. и Приморского края воспринимают сам процесс и образ своей жизни как интересные, эмоционально насыщенные и наполненные смыслом. Результаты параметра по субшкале «Осмысленность целей», на первый взгляд, достаточно неплохие (в среднем 43,3%), и можно говорить о наличии в жизни педагогов целей в будущем, которые придадут их деятельности осмысленность, направленность и временную перспективу. Также высоко оценена педагогами «Самореализация» (58,2%) как свидетельство того, что, оценивая и осмысливая пройденный отрезок жизни, педагоги считают ее достаточно продуктивной, а ее результаты достаточно высокими и значимыми для себя и для других.

В то же время данные показатели вступают в противоречие с параметрами по субшкалам «Интерес к педагогической деятельности» (42,8%) и «Потребность в самосовершенствовании» (39%). Среди факторов, препятствующих данным процессам, были названы (по уровню значимости): «Отсутствие специалистов, у которых можно было бы поучиться»; «Ограниченные ресурсы,

стесненные жизненные обстоятельства»; «Недостаток времени»; «Отсутствие системы работы в этом направлении в методическом объединении»; «Состояние здоровья»; «Собственная инерция»; «Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации»; «Разочарование в результатах имевшихся ранее неудач»; «Отсутствие объективной информации о моей деятельности со стороны руководства и членов коллектива» и, что самое страшное, «Разочарование в педагогической деятельности».

Таким образом, анализируя критерий «сознательная мотивация на личностное и профессиональное развитие», мы отметили как внешние причины, по мнению педагогов, от них не зависящие, так и внутренние:

– собственная инерция, недостаток времени свидетельствуют о невысокой культуре самоорганизации;

– состояние здоровья, разочарование в результатах имевшихся ранее неудач свидетельствуют о слабой психосоматике, несформированности механизмов эмоционально-волевого регулирования и т.п.

Такие результаты анкетирования, возможно, отчасти обусловлены проживанием некоторых респондентов в сельской местности, где

возможностей для целенаправленного личностного и профессионального развития значительно меньше, чем в условиях города, особенно мегаполиса. Однако мы допускаем и вероятность того, что результаты субшкал «Интерес к жизни», «Осмысленность целей», «Самореализация» свидетельствуют о том, что педагоги в силу специфики работы какой-то степени стремятся «хорошо выглядеть» в собственных глазах и в глазах окружающих.

Таким образом, педагога-дошкольника мы могли определить как сильную личность, человека уверенного в себе, считающего себя хозяином своей жизни, человека

целеустремленного, самореализующегося, ответственно и с интересом относящегося к своему будущему, имеющего достаточно высокий должностной и социальный статус. С другой стороны, явно прослеживается сочетание достаточно высокого уровня уверенности в себе, в собственной значимости и слабые умения рефлексии, недостаточное осознание своих ресурсов и ограничений, перспектив, а главное, значимости профессионального и личностного развития. 76% ответов испытуемых носили достаточно развернутый характер.

Наглядное представление результатов, обусловивших выводы, дано на рисунке 3.

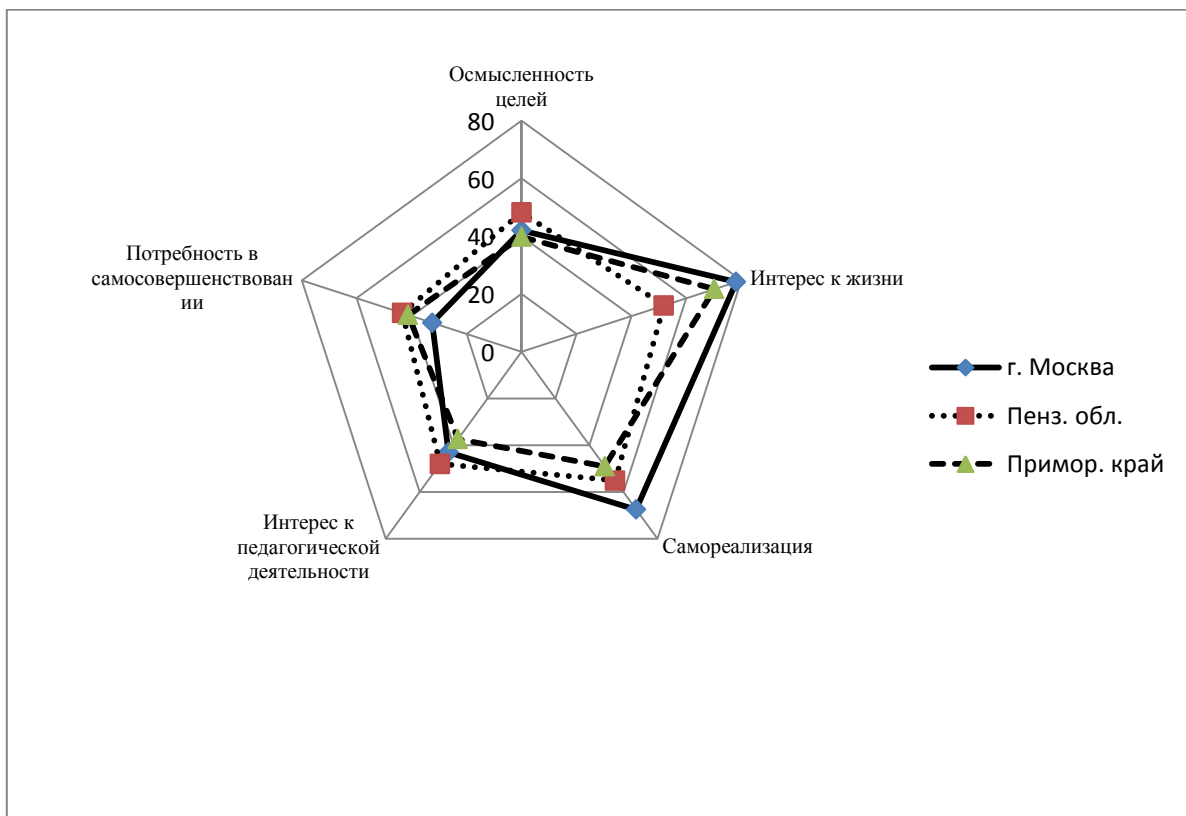


Рисунок 3. – Распределение смысловых ориентаций

II. ДЕТИ

Таблица 6. – Критерии. Дети.

	Критерии	Методика/тест
2.1.	Критерий «межличностные взаимоотношения в группе»	Методика Т. Лири «выбор в действии»
2.2.	Критерий «доминанта привлекательности»	Игры на коммуникацию: «Ручеёк», «Колечко», «Каравай» и т.д.

За время эксперимента нами была проведена большая работа в группах дошкольных отделений Москвы, Приморского края и Пензенской области по оценке межличностных отношений детей, удовлетворенности их общением и взаимодействием. С этой целью была

использована методика «Выбор в действии» Т. Лири, которая давала возможность сделать выводы по исследуемым параметрам с помощью нехитрых процедур. В частности, каждому ребёнку в изучаемой группе даётся по три привлекательных, желаемых предмета – игрушки, картинки, конфеты и т.п. – и

предлагается оценить эти три предмета по степени их привлекательности для себя и других детей. Затем нужно выбрать из группы трёх детей, которым ребёнок хотел бы подарить эти предметы, при этом самый ценный и привлекательный предмет

предлагался тому, кому ребёнок симпатизировал больше всех и т.д.

Кроме этого, использовались игры «Ручеёк», «Колечко», «Каравай» для изучения предпочтений детей, кому дети симпатизируют, а кого отвергают. Общие результаты представлены на рисунке 3 - 4.

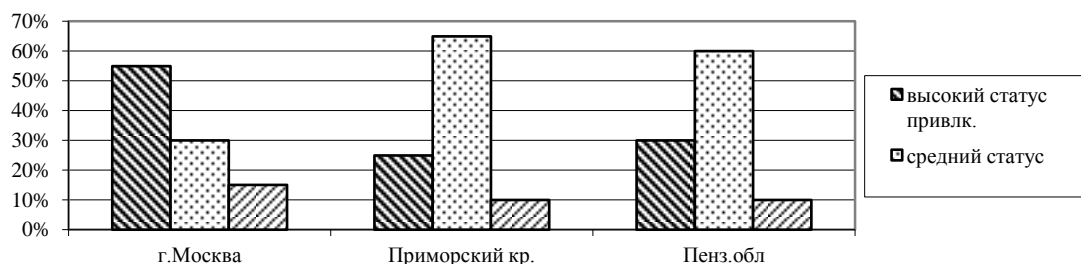


Рисунок 4. – Результаты оценки межличностных отношений между детьми на завершающем этапе исследования

Результаты позволяют констатировать тот факт, что из общего количества детей, получивших высокий статус «привлекательности» в общении и взаимодействии со стороны других детей, более 50% проживают в Москве. В Приморском крае высокий статус имеют всего 24% и 30% детей Пензенской области. В то же время в Москве 17% детей имеют низкий процент близости в отношениях – в Приморском крае и Пензенской области этот процент равен 10%. Практически равные взаимоотношения (65% Приморский край и 60% Пензенская область) у детей, проживающих в регионах, что на 30% выше, чем у столичных детей. На наш взгляд, доля детей, идентифицирующих себя с теми, кто готов к объединению для совместных действий при совпадении интересов и идей, почти совпадает с долей полагающих, что в их неродственном окружении есть близкие по интересам увлечениям или общему делу друзья. В то же время уровень потенциала солидарности существенно снижается в противоположных группах, характеризующихся более слабыми социальными ресурсами (это дети из малообеспеченных, социально неблагополучных и неполных семей). Иначе говоря, социальные

группы, находящиеся в особенно сложной ситуации, в большей степени насторожены и наименее располагают к общению.

При этом мы обратили внимание на тот факт, что большие проценты статуса «привлекательности» и большие же проценты ее отсутствия в Москве и более «ровная» картина в Приморском крае и Пензенской области свидетельствуют, на наш взгляд, о доминанте привлекательности у московских дошкольников по материальному признаку («бедных» и «богатых», красиво одет, имеет интересные игрушки и гаджеты, может дать поиграть и т.п.). Это помогло нам увидеть скрытую от непосредственного наблюдения картину межличностных взаимоотношений в группе, определить для себя круг детей, оставшихся со стороны сверстников без должного внимания и уважения, которым необходима поддержка и помощь в психологической адаптации к детскому коллективу.

Кроме этого, более явно обозначилась проблема с родителями в плане их личностной толерантности по социально-имущественному признаку и соответствующего воспитания в семье.

III. РОДИТЕЛИ

Таблица 7. – Критерии. Родители

	Критерии	Методика/тест
3.1.	Критерий «комфортное взаимодействие дошкольного учреждения с семьей»	Анкетирование «Оценка комфортности образовательной среды в ДОО родителями»

Результаты анкетирования родителей

Таблица 8. – Оценка комфортности образовательной среды в ДОО родителями в начале и в конце эксперимента

	Пороговый (условно-допустимый)		Достаточный (средний)		Устойчиво-положительный (стабильный)	
	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.	2014 г.	2017 г.
Москва	10%	2%	24%	18%	66%	82%
Приморье	30%	10%	46%	60%	24%	30%
Пензенская обл.	25%	20%	48%	53%	28%	27%
Средние значения	22%	11%	40%	44%	38%	45%

Опросив родителей в конце экспериментальной деятельности, мы выяснили, что, в целом, положительная оценка родителями комфортной образовательной среды в детском саду выросла на ~7% по всем регионам. Число тех родителей, кто давал не среднюю, а негативную оценку снизилось до 11%. На 4% выросло число родителей, считающих уровень комфортности образовательной среды оптимально-средним.

Изменение количественных и качественных характеристик стало возможным благодаря: 1) организации конструктивного взаимодействия дошкольного учреждения с семьей; 2) поиску и применению новых форм (онлайн-консультирование, участие в мастер-классах и т.п.); 3) организации систематической методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогического персонала; 4) всемерному учету социального запроса (интересов, нужд, потребностей) родителей и активному внедрению дифференцированного подхода, осуществляемого, в том числе на базе онлайн-консультирования, ведения «дорожных карт», индивидуальных страничек ребёнка. Кстати, значимость последних подчеркнули абсолютно все родители.

Родители приветствуют открытое педагогическое сопровождение, развития положительного Я-образа ребёнка, использование педагогом таких методов, как вовлечение детей в интересующую их деятельность, авансирование успеха, поощрение, похвала, одобрение, использование приёма «отражение чувств», демонстрация доверия, упоминание об ошибках (это поставили в упрёк педагогам 9% родителей при собеседованиях). Не оправдывают себя, по мнению родителей, педагогические приёмы безадресного упоминания на общих собраниях об ошибках родителей в воспитании

детей, проявления негативных поступков («Чувствуем все себя виноватыми»); намёки, предположение, высказанные безадресно, обсуждение жизненных ситуаций, в которой родитель узнаёт себя или свою семью и т.п.

Определение уровня комфортности образовательной среды именно глазами родителей, дает возможность педагогическому коллективу, с одной стороны, продолжать взаимовыгодное сотрудничество, а с другой обратить более пристальное внимание на вопросы, требующие существенной доработки.

Полученные результаты позволили нам предположить наличие определенных проблем в понимании как значимости комфортной образовательной среды для результативной работы, так и необходимости собственного участия в проектировании благополучности коллектива. Как показывают, в целом, результаты, основная проблема состоит в том, что высокий уровень самооценки, уверенности в себе, а также высокий должностной и социальный статус большинства участников при низких показателях рефлексивности, креативности и потребности в саморазвитии могут создать (и создают) серьезные препятствия для саморазвития педагогов, процесса организации их обучения, их склонности к восприятию новой информации и преобразованию ее в новые смыслы собственной профессиональной деятельности. При этом достаточно велика возможность возникновения внутреннего сопротивления участников процесса попыткам «расшатывания» сложившихся стереотипов профессионального мышления, деятельности и поведенческих моделей. Всё это позволило конкретизировать направления работы по проектированию комфортной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Литература:

1. Агапов Ю.В. Формирование культуры рефлексивной самоорганизации в процессе образовательной деятельности / Ю.В. Агапов // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 7. – С. 22-25.
2. Александрова Н.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: автореф. дис.

... докт. пед. наук. - Тюмень, 2006. - 33 с.
3. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. - М.: ИРПО МО РФ, 1995. – 336 с. - С. 193.
4. Блум Г. Проективная методика "Blacky pictures" / Г. Блум. - Горький: Изд-во: ГГПИИЯ им. Н.К. Крупской, 1949. - 36 с.

5. Долматов А.В. Основы развивающего образования. Теория, методы, технология креативной педагогики / А.В. Долматов: под ред. А.Ю. Руднева. – СПб.: ВУС, 1998. – 198 с.

6. Выявление и оценка коммуникативных и организаторских способностей // Большая энциклопедия психологических тестов; под ред. А. Карелина. - М.: Эксмо, 2007. – С. 290–291.

7. Сергеева М.Г., Ломакина Т.Ю. Модель формирования педагогического мастерства преподавателя при подготовке практико-ориентированных специалистов / М.Г. Сергеева, Т.Ю. Ломакина // Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании. - 2008. - № 5. - С. 39-40.

Сведения об авторах:

Сергеева Марина Георгиевна (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

Локтионова Татьяна Евгеньевна (г. Москва, Россия), старший воспитатель ГБОУ Инженерно-техническая школа им. П.Р. Поповича, e-mail: loktionova.05@mail.ru

Data about the authors:

M. Sergeeva (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: sergeeva198262@mail.ru

T. Loktionova (Moscow, Russia), senior tutor of SEI Inzhenerno-tekhnicheskaya school of P.R. Popovic, e-mail: loktionova.05@mail.ru



Педагогическая лингвистика

УДК 372.881.1

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ НА ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РЕСПУБЛИКЕ КОРЕЯ

М.В. Багинская, А.А. Орсоева

Аннотация. В статье рассматриваются основные проблемы преподавания иностранных языков в Республике Корея на примере преподавания русского языка в старшей школе. Производится сравнительный анализ позитивных и негативных факторов влияния на процесс обучения иностранным языкам, а также причины и происхождение данных факторов. Выдвигаются предложения о внесении некоторых корректив в систему преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: образование, преподавание иностранных языков, Республика Корея, русский язык, английский язык.

EFFECT OF THE EDUCATIONAL SYSTEM ON THE TRAINING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE REPUBLIC OF KOREA

M. Baginskaya, A. Orsoeva

Abstract. The article analyzes main problems of teaching foreign languages in the Republic of Korea on the example of teaching Russian in high school. It gives comparative analysis of positive and negative factors influencing the learning process of foreign languages, as well as the causes and the origin of these factors. It's offered to correct some aspects of system of teaching foreign languages.

Keywords: education, teaching foreign languages, Republic of Korea, the Russian language, the English language.

В условиях процесса мировой глобализации все более важную роль играет межкультурная коммуникация, обязательным фактором успешности которой является знание иностранных языков. В Республике Корея широко распространена практика преподавания как европейских, так и восточных языков. Наиболее распространенными являются английский, немецкий, французский, испанский, китайский и японский языки [10].

В 1990-х годах вслед за установлением дипломатических отношений между Россией и Республикой Корея активно распространяется и становится более популярным изучение русского языка, который на сегодняшний день входит в учебные планы крупнейших университетов страны: университета иностранных языков «Хангук», университета «Корё», Сеульского государственного университета, университета «Чосон» и т.д. [1]. Позднее русский язык начинают преподавать в средних школах с лингвистическим уклоном. В настоящий момент в Республике Корея введена образовательная система, в рамках которой в старшей школе (10 – 12 годы обучения) изучается два иностранных языка, один из которых – английский язык, являющийся обязательным, второй – выбирается каждой отдельной школой и отделом образования

конкретной провинции. С 2012 года в старших школах провинции Канвондо в качестве второго иностранного языка преподается русский язык [9].

Изучение русского языка, как и любых других иностранных языков, требует определенных организационных и административных условий, многие из которых часто не зависят от педагога или даже решений локальных образовательных учреждений [2]. Целью данной статьи является выявление позитивных и негативных факторов влияния южнокорейской системы образования на обучение иностранному языку, в частности, русскому, на примере преподавания его в старшей школе.

Дестинаторность обучения иностранному языку заключается в приобретении определенных компетенций, то есть навыков и умений, позволяющих не только извлекать информацию из различных источников, но и осуществлять контакты с носителями языка в процессе совместной деятельности [6, с.15]. Достижение данной цели реализуется в процессе взаимодействия множества факторов, состоящих в прямой зависимости от двух сторон процесса обучения: обучающего и обучаемого [5]. При преподавании иностранного языка в южнокорейских школах методика и приемы

преподавания определяются непосредственно педагогом, однако наблюдаются значительные ограничения, продиктованные стандартами образовательной системы государства.

Дисциплина «Русский язык» общим объемом 86 часов рассчитана на 2 учебных семестра. Программа дисциплины ориентирована на учеников, ранее не изучавших русский язык. Целью дисциплины является формирование у обучающихся речевой компетенции в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять общение на русском языке в социально-бытовой, социально-культурной и учебной сферах [10].

Одним из факторов, положительно влияющих на процесс преподавания иностранных языков в корейской школе, является приверженность корейского общества положениям конфуцианства, сохранение таких ценностей, как чувство долга, стремление к образованию, уважительное отношение к старшим по возрасту и социальному положению [8, с.36]. Подавляющее большинство корейских учеников относятся к преподавателю с доверием, подчеркнуто вежливо, задания выполняют в полном объеме, прилагая все возможные усилия. Подобная тенденция сохраняется, несмотря на проникновение и распространение западной культуры в корейском обществе. Важным для корейских школьников является получение высшего образования, обеспечивающего удачное трудоустройство и продвижение по карьерной лестнице. Чем больше баллов заработано и чем лучше успеваемость в школе, тем престижнее университет и специальность могут быть выбраны. Данный момент является решающим для реализации мотивационного компонента обучения [3, с.48].

В современном мире развитых технологий использование мультимедийных средств – неотъемлемая часть занятий по иностранному языку. Внедрение в практику работы таких технологий, как презентации, применение видео- и аудиозаписей позволяет значительно повысить эффективность обучения и играет важную роль в развитии главных навыков речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме. Все учебные аудитории в школах в Республике Корея оснащены видео- и аудиооборудованием; компьютеры подключены к сети Интернет, что значительно способствует более эффективной работе педагога. На занятиях по иностранному языку есть возможность демонстрировать обучающие видео, прослушивать аудиозаписи и т.д. Нет необходимости тратить время на написание некоторого материала на доске, так как можно заранее подготовить материалы в виде, к

примеру, презентации. Кроме того, использование информационных технологий положительно влияет и на отношение учащихся к предмету, так как вызывает больший интерес и способствует лучшему усвоению пройденного.

Языковая группа в южнокорейских школах состоит из 25 – 30 человек, что является нормой для корейской системы образования, но становится причиной дополнительных трудностей для педагога ввиду невозможности индивидуального подхода. Группы во время языковых занятий не делятся на 2 – 3 части в зависимости от количества человек. К примеру, на начальном этапе обучения при освоении фонетического материала нет возможности провести работу по закреплению и корректировке произношения с каждым обучающимся не только по причине большого количества учеников в группе, но и по причине нехватки времени.

Дополнительные учебные материалы могут подбираться педагогом, однако министерство образования провинции самостоятельно определяет и предоставляет основной курс обучения, представленный в учебнике «Русский язык I» [4]. Дополнительные трудности возникают в связи с тем, что учебник составлен корейскими специалистами-русоведами без участия педагога-носителя русского языка, что существенно влияет на качество учебного материала – встречаются ошибки в теоретическом и практическом материале: на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Плохо прослеживается логика расположения тем, подача лексических единиц, нет распределения грамматического материала в зависимости от объема и степени сложности.

План обучения на год составляется непосредственно педагогом, однако при этом к нему предъявляются определенные требования, в частности, за 1 учебный год обучающиеся должны усвоить весь материал, представленный в учебнике. Ввиду ограниченности во времени преподаватель вынужден не полностью прорабатывать каждый аспект, а сосредоточиться лишь на самых главных. Таким образом, к примеру, при изучении притяжательных местоимений не проводится работа над закреплением пройденного, ученикам предлагается при необходимости употребления данных единиц в речи проконсультироваться с таблицей, приведенной в учебном пособии. Опыт демонстрирует, что при данном подходе не происходит закрепление лексического и грамматического материала, речевой навык не вырабатывается, и эффективность обучения сводится практически к нулю. Таким образом,

происходит несоответствие между реальными возможностями педагога и учеников и теоретическими представлениями организаторов учебного процесса.

Следует отметить, что, несмотря на активные международные контакты и глубокие связи с западными странами, в том числе США, Южная Корея остается в большей степени мононациональной страной, более того, корейская культура крайне националистична, что проявляется в процессе изучения иностранного языка. При изучении фонетического блока в начале обучения корейские ученики предпочитают «подстраивать» звуки русского языка под фонетическую систему родного корейского языка, нежели уделить время дополнительным упражнениям с целью научиться произносить звуки правильно. Наибольшую сложность представляет произношение звуков [ж], [р], [й], [ш], [щ], [ц], слов, в составе которых есть мягкий знак. Для носителей корейского языка сложно разграничивать парные звуки [в]-[ф], [д]-[т], [п]-[б], [к]-[г]. При этом стоит учитывать, что последние три пары звуков (либо схожие с ними) в корейском языке есть, например в словах *바다* [пада], *고기* [коги] и т.д. Таким образом, отсутствие или низкий уровень культуры изучения иностранного языка влияет на качество усвоения материала.

Существенно влияет на процесс изучения иностранного языка в южнокорейских школах и отсутствие часов, выделенных на самостоятельную работу. Ученикам не выдается домашнее задание для самостоятельно выполнения, то есть изучение языка проходит только в рамках аудиторной работы. Под самостоятельной работой студентов мы понимаем – способ активного, целенаправленного приобретения студентом новых для него знаний и умений без непосредственного участия в этом процессе преподавателей. Этот необходимый элемент процесса обучения отсутствует в образовательных стандартах южнокорейской образовательной системы [7].

Существуют некоторые особенности учебного процесса, которые реализуются только в школах провинции Канвондо. Для повышения эффективности преподавания иностранных

языков в школы приглашаются преподаватели-носители языка из англоязычных стран, России, Японии. К преподавателям предъявляются требования, касающиеся квалификации, опыта работы, кроме того, учитывается знание английского и корейского языков. Присутствие преподавателя-носителя положительно влияет на эффективность изучения иностранного языка, однако решающей становится система, в рамках которой носители языка проводят занятия совместно с преподавателями-носителями корейского языка. Данная особенность имеет как позитивные, так и негативные последствия и результаты. С одной стороны, преподавателям бывает тяжело совместно вести одно занятие, необходима дополнительная подготовка к занятиям, четкое разделение ролей. Происходит неизбежное столкновение культур, к чему необходимо быть готовым обеим сторонам. Каждый из педагогов имеет свой взгляд и мнение относительно методики преподавания, каждый обладает своей манерой преподавания. С другой стороны, эффективность занятий, несомненно, повышается в случае надлежащего позитивного и рационального взаимодействия педагогов. В рамках системы предполагается, что ту или иную тему объясняет носитель корейского языка, в то время как над тренировкой произношения, закреплением тем и закреплением речевых навыков работает носитель русского языка. При этом необходимо постоянное взаимодействие двух преподавателей, при нарушении которого происходит сбой учебного процесса.

Таким образом, можно сделать вывод о необходимости внесения некоторых корректив в систему преподавания иностранных языков, в частности, русского языка, в Республике Корея. Положительным образом на повышении эффективности овладения русским языком могли бы сказаться изменения программы дисциплин, календарного плана и в целом организации учебного процесса.

Так, целесообразным кажется увеличение количества часов, отведенных на освоение курса, закрепление в учебном плане времени для самостоятельной работы обучающихся, а также разделение занятий на те, которые проводит преподаватель-носитель корейского языка, и те, которые проводит носитель русского языка.

Литература:

1. Баллод Ж.О. Актуальные проблемы преподавания русского языка в Южной Корее на современном этапе / Ж.О. Баллод // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2009. –

№ 3. – С. 145-148.

2. Денина О.О. Условия эффективности обучения студентов лингвистических специальностей иностранному языку / О.О. Денина //

Филологические науки. Вопросы теории и практики. Научно-теоретический и прикладной журнал. – Тамбов. - 2013. - № 6. - Часть 2. – С. 81-83.

3. Калабухова Г.Н. Способы реализации интерактивных технологий в условиях ускоренного обучения студентов иностранному языку / Г.Н. Калабухова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – Казань. - 2016. - Т. 1. – № 8. – С. 27-34.

4. Ким М. Русский язык I: учебник. – Чхунчон: Отдел образования провинции Канвондо, 2017. – 201 с.

5. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. - М.: Изд-во МГУ, 1986. – 176 с.

6. Сен Н.И. Методика интенсивного обучения корейскому языку как иностранному: начальная ступень курсового краткосрочного обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова.

– М., 2004.

7. Серова Н.В. Самостоятельная работа как условие формирования профессиональных качеств будущего специалиста / Н.В. Серова, Е.А. Цайтлер // Образование. Карьера. Общество. – Новокузнецк. - 2012. – № 8. – С. 108-112.

8. Ткачева Т.О. Конфуцианство в странах Восточной Азии: исторический выбор и социальная практика: вторая половина XX в. - начало XXI в.: дис. ... канд. пед. наук / Т.О. Ткачева. – Краснодар, 2009.

9. Gangwon Provincial Office of Education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.gwe.go.kr/mbshome/mbs/kr/index.do>

10. Korean education statistics service [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kess.kedi.re.kr/index>

Сведения об авторах:

Багинская Марина Владимировна (г. Иркутск, Россия), старший преподаватель кафедры востоковедения и регионоведения АТР, Иркутский государственный университет, e-mail: mvbaginskaya@list.ru

Орсоева Аюна Александровна (г. Иркутск, Россия), преподаватель кафедры востоковедения и регионоведения АТР, Иркутский государственный университет, e-mail: orsoeva@inbox.ru

Data about the authors:

M. Baginskaya (Irkutsk, Russia), Senior Lecturer of Oriental and Asia and Pacific Region studies, Irkutsk State University, e-mail: mvbaginskaya@list.ru

A. Orsoeva (Irkutsk, Russia), Lecturer of Oriental and Asia and Pacific Region studies, Irkutsk State University, e-mail: orsoeva@inbox.ru



УДК 378.4

ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ РОССИИ В МИРОВОЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО

Н.В. Крайсман, Р.З. Богоудинова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена тем, что процессы глобализации и интеграции России в мировое экономическое пространство определили потребность студентов технических вузов в изучении иностранных языков и не одного, а нескольких. Цель статьи заключается в выявлении потребности серьезной языковой подготовки студентов технических вузов и в рассмотрении различных особенностей процесса преподавания иностранных языков. Авторами выявлено, что в основу обучения иностранного языка положен коммуникативный метод, предполагающий нацеленность обучения на общение в сфере будущей профессиональной деятельности. Раскрыта сущность социокультурного подхода в обучении иностранного языка, заключающаяся в общекультурных, лингвострановедческих и коммуникативно-прагматических аспектах образования. В статье показано, что преподаватели должны владеть не только иностранными языками, но и инновационными, и экономическими технологиями современного мира, так как они готовят современных инженеров, конкурентоспособных на мировом экономическом рынке труда. Выявлено, что, работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо разбираться в особенностях технических и научных текстов и работать с этими текстами со студентами.

Ключевые слова: мировое экономическое пространство, международные экономические отношения, владение иностранными языками, профессиональная компетентность.

LANGUAGE TRAINING OF TECHNICAL UNIVERSITIES STUDENTS IN THE CONDITIONS OF RUSSIA INTEGRATION INTO THE WORLD ECONOMIC SPACE

N. Kraysman, R. Bogoudinova

Abstract. The relevance of the paper is determined by the fact that the processes of globalization and integration of Russia into the world economic space made actual the need of technical universities students for a learning of foreign languages and not one, but several. The purpose of the paper consists in detection of the serious language training requirement of technical universities students and in consideration of various features of the teaching foreign languages process. The authors have formulated that the communicative method assuming the study orientation at the communication in the sphere of future professional activity is the basis for foreign languages training. The essence of sociocultural approach in foreign language training consisting in common cultural, linguistic, communicative and pragmatical aspects of education has been discovered. The paper focuses that the teachers have to know not only foreign languages, but also innovative and economic technologies of the modern world as they train modern engineers, competitive in world economic labor market. The authors have shown up that, working at nonlinguistic university, the foreign language teacher has to understand well the features of technical and scientific texts and work with these texts with the students.

Keywords: world economic space, international economic relations, foreign language skills, professional competence.

Важным аспектом современного мира является развитие и взаимосвязь экономик различных стран. Российская Федерация является равноправным членом международного сообщества. Ее доступность и открытость в мировые хозяйственные связи значительно обуславливают зависимость экономики страны от тенденций и конъюнктуры, складывающихся на внешних рынках. Это говорит о

непосредственной важности изучения вопроса интеграции России в мировое экономическое пространство.

«Рассматривая особенности экономической интеграции России в мировое экономическое пространство, надо отметить, что Россия расположена между ЕС и Северо-Восточной Азией, что обуславливает наличие «бинаправленности» векторов ее развития:

европейский и евразийский векторы интеграции» [2, с.130]. Вступление России в ВТО является одним из процессов интеграции в международное экономическое пространство. В России развиты экономические связи с огромным количеством стран мира; созданы современные системы коммуникации и информации. «Россия обеспечивает использование глобальных конкурентных преимуществ в сферах энергетики, транспорта, аграрного сектора; формирует мощный научно-технологический комплекс, обеспечивающий глобальную специализацию на высокотехнологических рынках» [3, с.275].

«Россия обладает преимуществами, позволяющими оптимально интегрироваться в мировое экономическое пространство и занимать должное место в системе международных экономических отношений: развитая научно-техническая база; высокая степень обеспеченности сырьем и энергоресурсами, их относительная дешевизна; высокий кадровый потенциал, в особенности в сфере точных наук, инженерно-технической области; достаточно высокий показатель «индекса человеческого развития», учитывающий ВВП на душу населения, ожидаемую продолжительность жизни и уровень образования» [4, с.214].

На современном этапе Россия входит в различные международные организации, такие как: ШОС, БРИКС, ООН, АТЭС, ВТО и многие другие. Россия хорошо взаимодействует с Китаем, Индией, Японией, странами Европейского союза, арабским миром и т.д. в широком спектре областей сотрудничества, включающих интенсивные контакты на высшем уровне, торгово-экономические и гуманитарные связи, сотрудничество на международной арене и др.

Глобализация меняет многое, в том числе экономику, культуру и образование. Взамен индустриальной экономики появляется экономика знаний и непрерывного образования. Современное общество нуждается в людях, умеющих анализировать, творчески принимать решения и понимать окружающих. И знание иностранных языков – одно из лучших средств, позволяющих совершенствовать эти навыки. Становится явным тот факт, что знание иностранных языков является необходимостью для современного человека, расширяя границы его возможностей, делая мир более открытым и, тем самым, легко интегрироваться в мировое пространство.

Процессы глобализации и интеграции России в мировое экономическое пространство актуализировали потребность студентов всех

специальностей в изучении иностранных языков и не одного, а нескольких, чтобы уметь развивать отношения со многими странами мира. Одним из очевидных изменений, произошедших в содержании образования в России за последнее десятилетие, является понимание необходимости усиления языковой подготовки в сочетании с высоким профессионализмом в определенной области специализации.

Присоединение России к Болонскому процессу ставит перед российскими вузами, особенно неязыковыми, задачу углубленного изучения иностранных языков для профессионального общения. Болонская декларация предусматривает создание «общевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования» [6].

Когда мы говорим о профессиональной компетентности специалиста, то имеем в виду изначально его знания своей специальности, но в то же время мы подразумеваем, что помимо профессиональных знаний человек обладает общей культурой, умением разбираться в окружающем мире, умением общаться, которое для многих профессий является составной частью профессиональной компетентности, необходимым условием настоящего профессионализма.

В общем, изучение иностранного языка оказывает общекультурное воздействие на процесс образования в неязыковом вузе, в особенности техническом, дает возможность понимания чужой культуры, знакомит с определенными фактами, событиями, традициями носителей языка. Кроме того, высококвалифицированный специалист, умеющий грамотно решать профессиональные проблемы, владеющий профессиональным иностранным языком, способен более точно оценить то или иное техническое решение зарубежного коллеги, квалифицированно выполнить перевод материала по своей специальности. «Иностранный язык» сегодня превращается в ведущую дисциплину, стоящую в одном ряду с профильными предметами, поскольку высококвалифицированному инженеру или экономисту приходится принимать решения, требующие различного рода знаний. Хорошее владение как минимум одним, а лучше несколькими иностранными языками, является практически обязательным условием высшего образования; а непрерывно развивающиеся международные отношения, бесспорно, требуют

определенного уровня языковой подготовки специалиста. Возникла острая потребность в специалистах, которые за время обучения в вузе получили не только хорошее профессиональное образование, но и достаточно хорошо овладели иностранными языками, чтобы успешно конкурировать и реализовывать себя в современных рыночных условиях.

На сегодняшний день задача серьезной языковой подготовки очевидна. Молодые специалисты, занимающие ответственные посты в экономической, политической, социальной, научной и культурной областях, хорошо владеющие одним или более иностранными языками и не испытывающие трудности в общении со своими партнерами из других стран, востребованы во всех сферах деятельности. Следовательно, обучение иностранному языку является составной частью процесса формирования личности будущего специалиста. Так как основной задачей подготовки будущих специалистов в той или иной области является подготовка к межкультурной коммуникации и диалог культур средствами иностранного языка, дисциплина «Иностранный язык» имеет своей целью развитие и совершенствование таких важных качеств личности как открытость, терпимость, непредвзятость по отношению к представителям других культур. Помимо этого, иностранный язык способствует развитию самостоятельности студентов, их инициативы, потребности в более полной реализации своих знаний, умений и навыков на практике, в непрерывном профессиональном росте, использовании нестандартных решений. Одной из задач курса иностранного языка в технических вузах является формирование навыков и умений продуктивного речевого развития в соответствии с традициями современного языка в различных ситуациях общения. Поэтому часть занятия должна уделяться заданиям и упражнениям на развитие четкости, правильности, связности речи, ее соответствующей реализации целесообразно коммуникативным задачам в конкретной ситуации общения. Только в этом случае можно говорить о том, что будущие специалисты готовы к культурной коммуникации и способны выступать как активные и полноценные субъекты культур.

Основное внимание при обучении иностранному языку отводится социокультурному подходу. Это предполагает общекультурное, лингвострановедческое и коммуникативно-прагматическое образование, что, в свою очередь, направлено на развитие самосознания студентов и осознание ими себя как

субъектов той или иной культуры. Социокультурное образование позволяет составить социокультурный портрет изучаемого языка, стран, народов, получать знания об их историко-культурном развитии, культуре взаимодействия индивида и государства, общества, природы и человека. Иностранный язык выступает не только как средство познания мировой культуры и субкультур различных народов, но и является средством получения необходимой информации в той или иной области, необходимой для деятельности будущих специалистов. При использовании социокультурного подхода к изучению иностранного языка используется определенная система заданий (познавательные-поисковые и познавательные-исследовательские, коммуникативно-познавательные, ролевые игры, познавательные-исследовательские учебные проекты и дискуссии) [5, с.257].

Обучение культуре страны изучаемого языка осуществляется в течение всего периода обучения. Социокультурный компонент содержания образования должен охватывать все стороны жизни человека. Выбор зависит от их важности как для самих студентов, так и для общества. К таким темам можно отнести следующие: социальные и политические проблемы, развитие науки и техники, реформы в различных областях, экологическая культура и др. Опыт межкультурного общения достигается через расширение социокультурного пространства студентов, изучение и сравнение родной и иностранной культуры, обнаружение сходства и различий между представителями различных групп и их объяснение, формирование терпимости к представителям различных культур, открытости по отношению к ним и др.

Речевая культура будущих специалистов является составной частью его профессиональной культуры, так как от того, на каком речевом уровне происходит процесс обмена информацией, зависит качество общения во всех сферах, в том числе и официально-деловой, особенно в условиях профессиональной конкуренции при необходимости вести конструктивный диалог, уметь договориться. Для развития таких навыков в рамках социокультурного подхода можно применять следующие задания:

– Вам предложили провести переговоры с международной компанией. Составьте план подготовки к переговорам.

– Ваши переговоры с компанией закончились безуспешно.

– Вы обратились к директору фирмы с просьбой принять Вас на работу.

– Вам нужно передать по телефону информацию большого объема.

Обучение всем видам речевой деятельности, как показывает опыт, процесс сложный и длительный и, чаще всего, не всегда дает желаемые результаты. Причины неуспеха – обучаемый не видит ощутимых и быстрых положительных результатов в овладении иностранным языком, прозанимавшись достаточно долгое время. На эффективность обучения большое влияние оказывает и то обстоятельство, насколько в конкретный момент необходимо человеку владение иностранным языком, имеется ли у него возможность немедленного практического использования языка в реальной ситуации. Иностранный язык изучать впрямь нельзя – не находя практического применения – язык довольно быстро забывается. Вот почему имеет смысл вначале овладеть чтением, а затем и устной речью, тогда «языковую форму» можно поддержать путем регулярного чтения информации на иностранном языке.

Современное профессионально-ориентированное обучение иностранному языку направлено не только на чтение литературы, изучение лексики и терминологии по специальности, но и общение в сфере профессиональной деятельности. Целью обучения иностранного языка в неязыковых вузах является формирование у студентов коммуникативной компетенции. В основу обучения иностранного языка положен коммуникативный метод, предполагающий нацеленность обучения на общение в сфере будущей профессиональной деятельности.

Источником коммуникативной компетенции для учащихся является преподаватель, главной задачей которого является правильная постановка учебной задачи перед учащимися. Формулировка задания должна носить коммуникативный характер и «приглашать» учеников к общению. Преподавателю необходимо принимать во внимание ряд индивидуальных особенностей учащихся, что позволит создать благоприятные условия для подготовки студентов к естественной коммуникации. Построение коммуникативных ситуаций, проведение ролевых игр, развернутых дискуссий, мозговой атаки, конференций и презентаций с элементами обучения письму (написание резюме, тезисов, мотивационных писем, докладов, аннотаций прочитанных статей, деловых писем, повестки дня), четкая организация самостоятельной работы студентов – все это может повысить эффективность обучения иностранному языку в плане дополнительной мотивации студентов.

Преподавание иностранного языка требует особенной подготовки преподавателей и профессионально-ориентированных учебных пособий, соответствующих современному уровню развития науки и техники. Основная трудность преподавателя иностранного языка заключается в необходимости частичного освоения соответствующей специальности и поиске путей создания коммуникативных ситуаций с привлечением специальных знаний, а также в оперативном создании учебных пособий. Однако работа в данном направлении эффективна только в сотрудничестве со специалистами и преподавателями специальных кафедр. Учитывая языковую специфику определенной области знаний, преподаватель часто вынужден не только полностью изменять характер учебных материалов, но и изменять цели обучения в зависимости от навыков, требующихся специалисту в работе (чтение, говорение, письмо, аудирование). Анализ коммуникативных требований будущих инженеров позволяет установить не только виды речевой деятельности, которым их необходимо обучать, но также меру развития каждого из этих видов.

Преподаватель должен быть всесторонне развитым, идти в ногу со временем и мировыми тенденциями во многих сферах деятельности, в том числе в области производственных процессов и высоких технологий. Он должен объяснять на занятиях по иностранному языку, в том числе, и инновационные, и экономические технологии современного мира, так как преподаватель готовит современных инженеров, конкурентоспособных на мировом экономическом рынке труда. Для этого он должен не только хорошо владеть иностранными языками, но и желательно иметь дополнительное образование в сфере экономики или получить техническое образование, или, по крайней мере, проходить повышения квалификации не только языковые, но и в других сферах науки.

Разумеется, работая в неязыковом вузе, преподаватель иностранного языка должен хорошо разбираться в особенностях технических и научных текстов и работать с этими текстами со студентами. В первую очередь преподаватель должен знать специальную терминологию, общенаучную лексику, сложные грамматические конструкции. Преподаватель должен включать в учебный процесс специальные методические приемы, учитывающие не только умственные и творческие способности студентов, но и их профессиональную направленность. Профессионально-ориентированное обучение должно основываться на потребности студентов в

изучении иностранного языка, соответствующей специфике будущей профессии и на «сочетании овладения профессионально-ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны изучаемого языка и приобретением специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях» [7, с.27], в процессе интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности с использованием современных информационных технологий в сочетании с другими формами и методами организации учебного процесса, свойственных для проведения аудиторных и внеаудиторных занятий в университете.

В современной педагогике необходимо обратить особое внимание на развитие навыков речевого общения как на бытовые, так и на профессиональные темы, навыков ведения научных дискуссий и создания компьютерных презентаций. Обучение устной речи на иностранном языке, особенно по специальности в неязыковом вузе, – это сложный и трудоемкий процесс, так как речь студента должна быть не просто логичной и правильной, но и включать элементы соответствующего текстового жанра, например научного стиля. «При развитии навыков устной речи на иностранном языке по специальности необходимо помнить, что монологический ее элемент не уступает диалогическому. Поэтому следует идти на увеличение объема монологической реплики в диалоге и позднее к чисто монологическим формам устной речи – резюме, реферирование, аннотирование, описание схемы, явления или процесса – вплоть до записи услышанного, что пригодится в конспектировании лекций и работ. Естественно, что поставленной цели можно добиться только на основе коммуникативно-ориентированных учебников и учебных материалов» [1, с. 358].

В условиях высшего образования цели обучения определяются, прежде всего, прагматическими потребностями студентов. Поэтому основным учебным материалом мы считаем тексты по специальности, ведь именно в специальных текстах используются все те языковые средства, которые должны сформировать необходимую базу для чтения и понимания иноязычных источников по определенной теме и войти в набор активных языковых средств для устного профессионально-ориентированного общения. Рассмотрим пример работы со студентами технических вузов. Работа

с технической литературой имеет ряд особенностей по сравнению с художественной, что связано со спецификой языка технических текстов. «Поскольку основным требованием технической литературы является краткость изложения и точность формулировок, то язык технических текстов изобилует специальными терминами, сокращениями, предпочтением некоторых синтаксических оборотов и т.п.» [8].

Основными факторами, определяющими мотивы работы со специальными текстами, мы считаем значимость для студентов содержания текста и их удовлетворение от результатов выполняемой деятельности. Обеспечение действия первого фактора осуществляется путем составления или отбора текстов, учитывающих читательские интересы студентов; второго – за счет языковой доступности текстов в сочетании с привлекательностью их содержания. Эффективным средством обучения языку специальности мы считаем так называемые аутентичные тексты. Они сохраняют национальную специфику и иллюстрируют функционирование языка в форме, принятой его носителями, и в естественном профессиональном контексте.

Благодаря вовлечению в образовательный процесс современных информационных технологий и ресурсов всемирных энциклопедий стало возможным производить отбор специальных текстов с учетом конкретного направления подготовки специалиста. Использование компьютерных технологий на аудиторных занятиях, а именно возможностей интерактивной доски, проекторов, лингафонной аппаратуры позволяют сделать занятие современным и наиболее отвечающим требованиям подготовки современного специалиста. Новые технологии позволяют построить занятие в соответствии с требованиями конкретного направления подготовки специалиста и включить задания на совершенствование необходимых речевых умений и навыков. Материалы презентаций представлены в виде готовых к применению в учебном процессе системы заданий и упражнений, включающих расширенный, по сравнению с традиционным, аудио и видео ряд, а также подборку аутентичных материалов.

Современные технологии делают возможным использование аутентичных материалов по специальности не только в процессе аудиторных занятий, но и в самостоятельной работе студентов, позволяя использовать звуковые материалы научно-популярного и общетехнического содержания на электронных

носителях, расширяя тем самым возможности их использования для совершенствования полученных знаний. Направленность учебного материала на его перспективное использование в профессиональной практической деятельности позволяет уже в учебных аудиториях вовлекать студентов в решение проблем, максимально приближенных к профессиональной деятельности, приобретать опыт, навыки подлинно профессионального подхода.

Таким образом, интеграция России в мировое пространство создает потребность студентов всех специальностей в изучении иностранных языков для того, чтобы

сотрудничать со многими странами в областях науки, производства, образования, экономики и культуры. Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка студентов способствует рассмотрению владения иностранными языками как средства изучения будущей специальности, которое позволяет совершенствоваться ему в учебной и профессиональной деятельности, обеспечивать более сложное, чем прежде, содержание профессиональной деятельности, обогащает личностное содержание труда и умножает функции специалиста.

Литература:

1. Абзалова С.Р., Мазитова Ф.Л. Реализация коммуникативных задач по специальности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе / С.Р. Абзалова, Ф.Л. Мазитова // Вестник казанского технологического университета. - 2014. - Т. 17. - № 8. - С. 355-358.

2. Акерман Е.Н. Актуальные проблемы интеграции России в мировое экономическое пространство / Е.Н. Акерман // Вестник томского государственного университета. – 2008. - № 313. - С. 130.

3. Гаврилова О.Е., Никитина Л.Л., Богданова В.И., Шагеева Ф.Т. Подготовка компетентных специалистов легкой промышленности в системе непрерывного профессионального образования технологического университета / О.Е. Гаврилова, Л.Л. Никитина, В.И. Богданова, Ф.Т. Шагеева // Вестник Казанского технологического университета. - 2010. - № 12. - С. 73-78.

4. Иксанов Р.Н., Лобанова В.В. Россия в мировой экономике / Р.Н. Иксанов, В.В. Лобанова // Вестник современных исследований. - 2017. - № 5-1(8). - С. 214.

5. Крайсман Н.В. Межкультурное взаимодействие студентов, обучающихся по химическим направлениям университета штата Аризона / Н.В. Крайсман // Вестник Казанского технологического университета. - 2011. - № 5. - С. 256-258.

6. Тарташвили Т.А. Роль и значение гуманитарного образования в подготовке специалистов (опыт вузов США) / Т.А. Тарташвили. - М.: НИИ ВО, 1991. - С. 9-12.

7. Шагеева Ф.Т., Храмова А.Ю., Крайсман Н.В. Дополнительное профессиональное образование как потенциал для развития академической мобильности будущих инженеров / Ф.Т. Шагеева, А.Ю. Храмова, Н.В. Крайсман // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. - 2013. - № 5(5). - С. 26-29.

8. Shageeva F.T., Nazmieva L.R. Module Technologies in training chemical process engineers // В сборнике: 2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2012.

Сведения об авторах:

Крайсман Наталья Владимировна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: n_kraysman@mail.ru

Богоудинова Роза Закировна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: rozabog@bk.ru

Data about the authors:

N. Kraysman (Kazan, Russia), candidate of history sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University, e-mail: n_kraysman@mail.ru

R. Bogoudinova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, Full Professor, Department of Engineering Pedagogics and Psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: rozabog@bk.ru

УДК 378

СОСТАВ И СТРУКТУРА МУЛЬТИЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ

Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова¹

¹Статья подготовлена в рамках международной сетевой научно-практической конференции «Новые стандарты и технологии инженерного образования: возможности вузов и потребности нефтегазохимической отрасли» – СИНЕРГИЯ-2017

Аннотация. В статье рассматривается социальный заказ на высококвалифицированных специалистов со знанием нескольких иностранных языков. Эту тенденцию подтверждают данные международных и российских кадровых агентств, которые хотели бы видеть на рабочем месте специалиста, который владеет навыками составления технической сопроводительной документации на нескольких языках и умениями работать в мультидисциплинарных и мультиязычных командах. Исходя из того, что мультиязычная коммуникативная компетенция основывается на сформированной иноязычной коммуникативной компетенции в процессе профессионально-ориентированной иноязычной подготовки, ее основными компонентами становятся языковая, технокоммуникативная, социокультурная, прагматическая и учебно-познавательная компетенции. Мультиязычная коммуникативная компетенция представляет собой многоуровневую асимметричную структуру, предполагающую способность и готовность решать актуальные задачи общения средствами иностранных языков и достигать цели взаимодействия и взаимопонимания с представителями различных культур и языков.

Ключевые слова: мультиязычность, иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально-ориентированная иноязычная подготовка, межкультурная коммуникация, мультиязычная коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция.

THE COMPOSITION AND STRUCTURE OF MULTILINGUAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGINEERING EDUCATION

E. Tsareva, R. Bogoudinova

Abstract. The social order for highly qualified specialists with knowledge of several foreign languages is described in this article. This trend is confirmed by the data of international and Russian recruitment agencies wanted to see in the workplace a specialist who has the skills of drawing up technical documentation in several languages and the ability to work in multidisciplinary and multilingual teams. The article confirms that multilingual communicative competence builds on foreign languages communicative competence and professional foreign language training. Consequently its main components be language, technocommunicative, socio-cultural, pragmatic and cognitive competences. Multilingual communicative competence is a multilevel asymmetric structure, involving the ability and readiness to solve urgent problems of communication by means of foreign languages and to achieve the goal of interaction and mutual understanding with representatives of different cultures and languages.

Keywords: multilingualism, foreign language communicative competence, professional foreign language training, cross-cultural communication, multilingual communicative competence, socio-cultural competence.

Для современного человека количество и уровень знания иностранных языков является личностной характеристикой, показателем его образованности и саморазвития. Умение общаться на иностранных языках, владение навыками межкультурного общения являются предметом гордости и уважения для любой личности. Осведомленность человека в области культуры, традиций, норм поведения представителей других культур расширяют кругозор и образ мышления особенно в условиях глобализации. Появление огромного спроса на дополнительное или самостоятельное иноязычное образование в формате языковых школ, курсов,

частных уроков, интернет платформ дает нам основание предположить, что иностранный язык является востребованным средством для профессиональной социализации и личного благополучия.

В настоящее время дисциплина «Иностранный язык» в системе образования значительно расширяет свои функции, меняет свой статус, превращаясь в многоуровневое иноязычное образование будущих специалистов. Некоторые вузы выходят за рамки этой дисциплины и создают иноязычную среду, в которой функционируют все субъекты образовательного процесса. Под иноязычной

средой обычно подразумевают комплекс специальных условий и мероприятий, направленных на развитие социокультурного и коммуникативного потенциала иноязычного образования. Иностранный язык дает возможность реализовать коммуникативную, воспитательную, культурологическую, развивающую функции благодаря интеграции личности в профессиональную и социокультурную среду.

ФГОС предусматривает в качестве результата иноязычного образования на первом уровне – формирование иноязычной коммуникативной компетенции у школьников. На следующих этапах образовательные учреждения должны совершенствовать имеющийся уровень иноязычной коммуникативной компетенции и формировать на ее основе профессиональную коммуникативную иноязычную компетенцию с учетом междисциплинарных связей для профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации будущих специалистов [1].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при обучении иностранному языку, его нацеленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников – отсюда и название компетенции – профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция. Однако, обучение иностранному языку с учетом профессиональной направленности до сих пор остается, к сожалению, неудовлетворительным, а уровень профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции выпускников – невысоким. Специалист должен владеть языком (языками) на уровне, позволяющем ему активно и свободно использовать его в сфере профессиональной деятельности.

Учитывая вышеперечисленные факты, в нашем исследовании предпринимается попытка улучшить качество иноязычного профессионально-ориентированного обучения и социокультурной компетенции средствами мультязычности, то есть, изучая не один, а нескольких иностранных языков. При учебной (искусственной) мультязычности происходит усвоение лексико-грамматического строя нескольких иностранных языков и культурных особенностей стран, что усиливает когнитивные способности будущих специалистов благодаря процессам компаративного анализа родного языка и культуры других народов.

Приобщение студентов к мультязычной технокоммуникации (технолингвистической

грамотности) значительно облегчает профессиональную деятельность и социализацию будущего инженера, это касается перевода и составления технической сопроводительной документации, умения работать в мультидисциплинарных и мультязычных командах, межкультурной коммуникации внутри коллектива. Несмотря на то, что английский язык до сих пор остается международным языком в сфере науки и техники, все больше международных предприятий хотят видеть у себя в штате специалиста, владеющего несколькими иностранными языками, практикующего самостоятельные практики в изучении и совершенствовании иностранных языков, умеющего анализировать, сопоставлять и критиковать информацию из различных международных источников. При подборе персонала в международных и российских корпорациях наметилась тенденция выделять коммуникативные умения и лингвистический репертуар у претендентов. В большей степени это касается промышленных предприятий, которые имеют филиалы или представительства по всему миру. Следовательно, в числе современных тенденций иноязычной подготовки в инженерном вузе стало все чаще встречаться мультязычное образование.

Мультязычность (полилингвизм, мультилингвизм, многоязычие) в широком смысле – это способность общества, группы людей или отдельной личности использовать два и более иностранных языка в повседневной жизни в зависимости от социально-бытового контекста. Уровни владения языками могут быть разными, допускается как пассивный уровень владения (чтение или слушание), так и активный (говорение или письмо) [2]. То есть на одном языке можно только хорошо читать и выделять нужную информацию из текста, на другом – хорошо воспринимать на слух аудио и видеоматериалы, на третьем – только общаться на профессиональные и повседневные темы.

Необходимо понимать, что иностранные языки не существуют обособленно друг от друга в сознании человека; они образуют сложные когнитивные связи, которые объединяют в себе все изученные языки в единую систему. Такая система позволяет анализировать, сопоставлять, систематизировать языки и культуры, вырабатывать собственные стратегии для дальнейшего изучения последующих языков, тем самым развивая когнитивные, познавательные и коммуникативные способности личности. Таким образом, появляется мультязычная компетенция.

Принимая во внимание то, что мультязычность – это знание языков, на основе которых происходят познание других культур и межкультурная коммуникация, авторы данной статьи предлагают ввести понятие мультязычная коммуникативная компетенция, в основе которого лежит «иноязычная коммуникативная компетенция».

Анализ психолого-педагогической литературы показал наличие множества моделей иноязычной коммуникативной компетенции, где авторы актуализируют тот или иной компонент, входящий в состав базовой иноязычной коммуникативной компетенции. Например, Совет Европы предлагает включить в данную компетенцию следующие компоненты: лингвистическую, социолингвистическую, стратегическую, социальную, социокультурную, дискурсивную.

Ван Эк утверждал, что компонентами коммуникативной компетенции должны стать:

- лингвистическая (знание лексики и грамматики);
- социолингвистическая (умение использовать и выбирать языковые формы в зависимости от их контекстуального или ситуативного значения);
- дискурсивная (способность к использованию соответствующих стратегий для построения и интерпретации высказываний в целях коммуникации);
- стратегическая (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);
- социокультурная (правильное понимание и толерантность к социальным и культурным различиям);
- социальная (желание и умение взаимодействия с другими) [3].

И.Л. Бим представляет коммуникативную компетенцию как состоящую из:

- языковой компетенции;
- тематической компетенции;
- социокультурной компетенции;
- компенсаторной компетенции.

Все эти компетенции, по мнению И.Л. Бим, связаны с навыками чтения, говорения, письма и аудирования [4].

Так, можно с уверенностью констатировать, что обязательными структурными элементами во всех вариантах иноязычной коммуникативной компетенции являются: лингвистический, социокультурный и коммуникативный. Следуя логике преемственности и многоуровневности коммуникативной компетенции, именно эти элементы должны лечь в основу мультязычной коммуникативной компетенции.

По мнению Н.В Евдокимовой, многоязычная (мультязычной) компетенция представляет собой владение системой лингвистических знаний, понимание механизмов функционирования языка и алгоритмов речевых действий, владение метакогнитивными стратегиями и развитой познавательной способностью. Особое внимание ученый уделяет способности к изучению иностранных языков, владению, так называемым «чувством языка», желанию и умению самостоятельно изучать иностранные языки. Ученый заявляет о выделении рецептивного компонента в качестве базового [5].

Свой вариант набора компетенций, входящих в мультязычную (мультилингвальную) компетенцию в условиях мультилингвального образования предлагают ученые Удмуртского государственного университета О.К. Бакловская и П.Ю. Петрусевич. По их мнению, главными тремя компонентами мультязычной (мультилингвальной) компетенции являются:

- стратегическая (универсальные, коммуникативные и учебные стратегии);
- языковая (лексическая – владение словарным составом языка; грамматическая – владение грамматическими элементами языка; семантическая – владение способами выражения определенного значения и фонетическая – владение звуковой стороной языка компетенции);
- социокультурная компетенция – готовность и желание обучающихся взаимодействовать с другими, способность вести диалог культур и самостоятельно действовать в различных социальных ситуациях.

Эти авторы в своем исследовании мультязычной (мультилингвальной) компетенции опираются на способность личности применять индивидуальный стиль изучения языков и культур и использование оптимальных учебных и коммуникативных стратегий [6].

Зарубежные ученые также высказываются относительно мультязычной компетенции. Бельгийский социолингвист Блуммаер утверждает, что мультязычная компетенция – это совокупность особых семиотических ресурсов, в роли которых выступают конкретные лингвистические аспекты, языковая разновидность, жанры, формы, являясь, в свою очередь, способами использования языка в конкретных коммуникативных ситуациях во всех сферах жизни [7]. Итальянская исследователь Р. Франчесини рассматривает мультязычную компетенцию (multicompetence or multilingual competence) одновременно и как инструмент, и как способность интегративного языкового

поведения мультиязычной личности, которая обладает расширенным лингвистическим репертуаром и способностью их применять в зависимости от ситуации [8].

Таким образом, после тщательного анализа вышеизложенных дефиниций и составов мультиязычной компетенции авторы статьи считают, что в термин «*мультиязычная компетенция*» должно быть добавлено определение «*коммуникативная*». Коммуникативный аспект мультиязычной коммуникативной компетенции выражается в формировании умений межкультурной коммуникации с представителем любого государства. Так, мультиязычная коммуникативная компетенция – это способность гибкого, адаптивного, интегративного языкового поведения, предполагающая владение двумя или более иностранными языками на любом уровне, способствующая эффективной межкультурной коммуникации, международному общению и приобщению личности к общемировой культуре. Для эффективной межкультурной коммуникации участник общения помимо знания языков должен знать культурные нормы и правила коммуникативного поведения собеседника. Игнорирование или незнание этой информации, как правило, приводит к недопониманию или к конфликту сторон. Во избежание подобных негативных последствий коммуниканты должны иметь представление о культурных ценностях и отношении к ним в том или ином государстве.

Мультиязычная коммуникативная компетенция содержит следующие компоненты:

1. Языковая (лингвистическая) компетенция включает сумму знаний о языке, умений правильного распознавания и употребления языковых элементов, а также речевую компетенцию, подразумевающую речевое поведение в соответствии с задачей общения.

2. Технокоммуникативная – способность оперировать научно-терминологическим словарем на нескольких языках, умение переводить и понимать техническую документацию на мультиязычной основе.

3. Социокультурная – способность к адекватному взаимодействию в ситуациях повседневной жизни; способность транслировать информацию на родном и иностранных языках.

4. Прагматическая – предполагает способность использования языковых средств в определенных функциональных целях (реализация коммуникативных функций,

порождение речевых актов) в соответствии со схемами профессионального взаимодействия.

5. Учебно-познавательная – способность к постоянному самообучению и саморазвитию через иностранные языки.

На личностном уровне мультиязычная коммуникативная компетенция включает в себя три основные составляющие:

- когнитивную (способность к применению специальных знаний при выполнении специфических профессиональных задач);

- мотивационную (мотивы, определяющие отношение и побуждающие к выполнению профессиональных задач, специфичных для региона);

- деятельностную (уровень освоения в деятельности актуальных для региона профессиональных задач).

Мультиязычная коммуникативная компетенция сейчас не входит в стандарт российского инженерного образования, однако ее появление – это реакция на глобальные вызовы цивилизации и постоянно меняющиеся политические и экономические отношения государств. Мультиязычную коммуникативную компетентность можно отнести к надпрофессиональным умениям и навыкам, которые значительно укрепляют позицию будущих инженеров на рынке труда и повышают их конкурентоспособность. По существу, сейчас происходит неизбежная смена парадигмы в образовании, новые тенденции состоят в том, что они ориентированы на развитие личности и творчества, на конкурентоспособность, мобильность и самостоятельность выпускников.

В настоящее время формирование мультиязычной коммуникативной компетенции способствует воспитанию профессиональной личности, умеющей гибко адаптироваться к реалиям современной действительности. Эта задача под силу многопрофильным университетам, выпускники которых способны предлагать и реализовывать новую деятельность опережающего характера. Поэтому на занятиях по иностранному языку необходимо обучать студентов современным практикам и методикам межкультурной коммуникации, учить их выявлять общее и специфическое в политической, социально-экономической и культурных сферах в странах изучаемого и родного языка, концентрировать внимание на адекватном выборе модели коммуникативного поведения.

Литература:

1. Акопян Л.Г. Компетентностный подход в иноязычной подготовке студентов неязыковых вузов / Л.Г. Акопян // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры // Материалы Всерос. научно-метод. конференции. – Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. ун-та, 2018. – С. 621-623.
2. Звягинцева Е.П. Интегративно-развивающая образовательная среда вуза и ее влияние на процесс профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов / Е.П. Звягинцева, Н.И. Соколова // Молодой ученый. – 2014. – № 15. – С. 266-270.
3. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
4. Шульгина Е.М. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством технологии веб-квест: дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Е.М. Шульгина. – Томск, 2014. – 243 с.
5. Евдокимова Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей / Н.В. Евдокимова. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГЭУ, 2011. – 342 с.
6. Бакловская О.К. Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов / О.К. Бакловская, П.Ю. Петрусевиц // Многоязычие в образовательном пространстве. – 2016. – № 8. – С. 9-12.
7. Blommaert J. Language and Superdiversity / J. Blommaert, B. Rampton // Diversity. – UNESCO. – 2011. – Vol. 13. – № 2. – P. 2-7.
8. Franceschini R. Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View / R. Franceschini // Modern Language Journal. – 2011. – Vol. 3. – P. 344-355.

Сведения об авторах:

Царева Екатерина Евгеньевна (г. Казань, Россия), аспирант кафедры инженерной педагогики и психологии, старший преподаватель кафедры иностранных языков в профессиональной коммуникации, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: Cetinas@mail.ru

Богоудинова Роза Закировна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет; e-mail: Rozabog@bk.ru

Data about the authors:

E. Tsareva (Kazan, Russia), PhD student of the Department of engineering pedagogy and psychology, Associate professor of the Department of Foreign Languages for Professional Communication, Kazan National Research Technological University, e-mail: Cetinas@mail.ru

R. Bogoudinova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, Professor, Professor of the Department of engineering pedagogy and psychology, Kazan National Research Technological University, e-mail: Rozabog@bk.ru



УДК 378.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОНЛАЙН ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Н.С. Нуриева, Т.Д. Борисова

Аннотация. Необходимость активного использования цифровых технологий в обеспечении интерактивных форм иноязычной подготовки студентов в современном вузе определяется ФГОС ВО. Статья посвящена инновационным технологиям обучения аудированию студентов неязыкового вуза. В данном исследовании рассмотрена схема восприятия, понимания и активной переработки аудитивной информации онлайн видеоматериалов на базе перцептивно-смысловой деятельности студентов. Представленный пример содержания работы основан на концепции неотъемлемости аудирования и говорения как двух сторон устного общения. Методические приемы использования видеоматериалов являются интенсивным средством формирования аудитивных навыков и средством активизации когнитивных и метакогнитивных стратегий, применяемых студентами при обучении. Актуальный материал видеоресурсов способствует росту общеобразовательной эрудиции студентов и повышению их мотивации в иноязычном образовании.

Ключевые слова: аутентичный текст, аудирование, аудитивный навык, когнитивный, метакогнитивный, перцептивно-смысловая деятельность.

THE USE OF ONLINE VIDEO IN PROFESSIONAL EFL TEACHING

N. Nurieva, T. Borisova

Abstract. The necessity of extensive use of digital technology for interactive EFL teaching is defined by Educational standards of higher education in Russia (FSES). The article describes the innovative approaches in LT (listening comprehension) teaching. The research provides the mental pattern of perceiving, comprehending and processing the auditory information within the student activity based on the perceptive-semantic model. The given example of teaching addresses the inherent nature of LT and Speaking being two sides of communication practice. The study shows the advantage of using digital technology in developing student auditory skills and their further capability to exercise cognitive and metacognitive strategies while learning. An educational resource of video material contributes to student general erudition and reinforces their motivation for language acquisition.

Keywords: authentic text, listening comprehension, auditory skill, cognitive, metacognitive, perceptive-semantic model of activity.

Развитие экономических отношений России с другими странами становится важным стратегическим приоритетом сотрудничества. Важное место для взаимопонимания между странами занимают проводимые сегодня экономические форумы, научно-практические конференции, семинары представителей общественности, научных кругов и бизнесменов. Необходимость установления партнерских отношений в деловом мире для развития предпринимательской деятельности становится практикой межкультурной коммуникации российского делового сообщества с бизнесменами других стран. В связи с этим возникает потребность в специалистах, владеющих иностранными языками, что приводит к необходимости поиска новых форм в иноязычном профессионально-ориентированном образовании.

Предметом данной работы является обучение аудированию от перцепции до уровня смыслового понимания текстов с учетом

механизмов восприятия и коммуникативных целей и дальнейшего формирования речевых умений как конечного результата работы с аудитивным материалом.

Необходимость обучения аудированию, одному из компонентов коммуникативного подхода, определила его актуальность, которая выражается в определении методических приемов формирования иноязычных профессиональных компетенций и дальнейшего поэтапного становления социо- и межкультурно ориентированной личности.

Цель статьи - теоретически обосновать и предложить методические приемы формирования и развития аудитивных умений и навыков у студентов как результата их перцептивно-смысловой деятельности с использованием интернет видеоматериалов для дальнейшей активизации речевых навыков.

Вопросы обучения аудированию рассматриваются в научных работах общей методики преподавания иностранных языков

таких российских и зарубежных авторов, как: А.Р. Лурия, Н.В. Елухина, И.И. Халева, И.А. Зимняя, Я.М. Колкер и Е.С. Устинова, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез, Г. Браун, П. Ур, А. Андерсон и Т. Линч, М. Андервуд, Д. Нунан, Д. Фрай, М. Рост, Дж. Ричардс и др. [5].

При всем многообразии определений понятия аудирования исследователи сходятся во мнении, что с психологической точки зрения аудирование является рецептивным видом речевой деятельности, что отражено в определении Н.Д. Гальсковой и Гез. «Аудирование является сложной рецептивной мыслительно-мнемической деятельностью, связанной с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении» [3, с.161].

Рассматривая механизм восприятия и понимания речи на слух, И.А. Зимняя определяет аудирование как «рецептивный навык», а говорение как «продуктивный навык» [9, с.143]. Зарубежные авторы С. Фессенден, П. Либерман, Х. Гельмич, С. Эрнандез, Л. Шустер-Провазникова, М. Мекгеймер представляют аналогичный подход к вопросам обучения речевым видам [20]. Рецептивный навык (аудирование) рассматривается ими как «входящая речевая основа» (input), а продуктивный навык (говорение) - «исходящая речевая основа» (output) [19]. Учитывая особенности такой психологической категории как оперативная память, К. Гу считает необходимым интенсивное обеспечение

аудирования. Его эффективность он видит в балансе таких компонентов, как: правильность планирования; предъявление значительного объема аутентичной информации; мастерство преподавателя в проведении процесса обучения [18].

Описывая формирование коммуникативных навыков в родном языке, Д. Фрай выделяет закономерность, согласно которой рецептивные навыки обладают свойством быстрого накопления, что способствует качественному преобразованию их в навыки продуктивного свойства [16]. Данное наблюдение справедливо, на наш взгляд, относительно формирования навыков иноязычной речи и может быть учтено при обучении аудированию.

С учетом теоретических выводов и механизма процесса аудирования, представленного в работе Дж. О'Молли [20], нами сделан вывод о необходимости интегрирования при работе с аудитивным материалом не только кратковременной, но и долговременной памяти как трансляторов оперативной памяти, что возможно благодаря *проговариванию*. Таким образом, идея обязательного выполнения речевых упражнений при аудировании основана на том, что аудитивная информация, поступая в долговременную память, способствует формированию навыка целостно-смыслового понимания аудиотекста и дальнейшей реализации его в навыке речевом, механизм которого показан в следующей схеме:

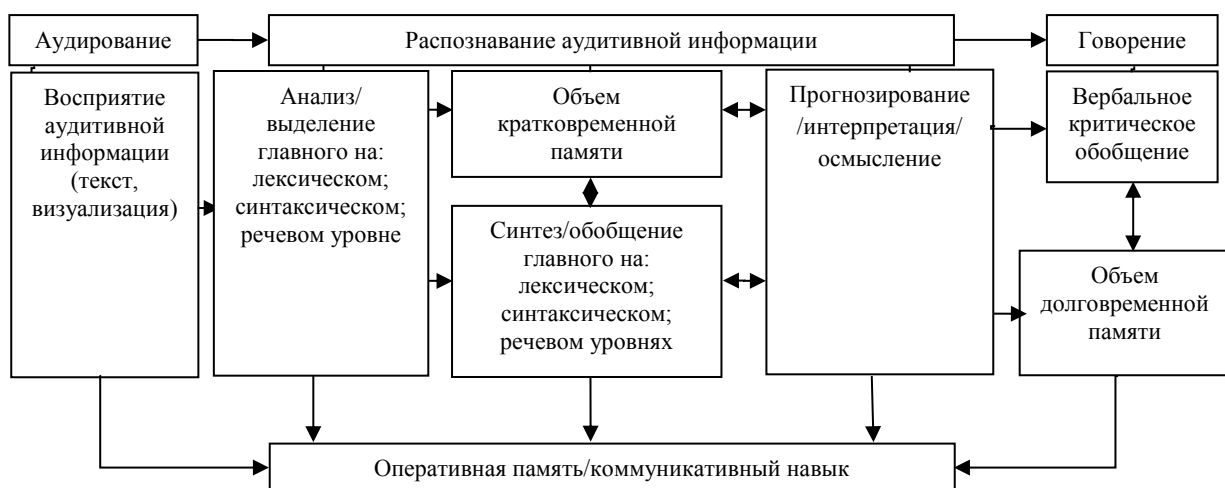


Рисунок 1. - Процесс распознавания, восприятия, понимания и речевой интерпретации аудитивного материала

Основные стратегии понимания аудиотекста формируются у обучаемых благодаря овладению ими комплексом учебных и компенсирующих адаптивных умений. Считаем, что теоретические выводы о необходимости повышения удельного веса аудирования могут быть реализованы в идее использования современных цифровых технологий «репрезентирующих аутентичный контекст жизнедеятельности носителей изучаемого языка» [2, с.150]. Следовательно, аудиовизуальные материалы (аутентичные и профессионально направленные фильмы) могут выступать в качестве эффективного средства развития и совершенствования умений иноязычного общения [10;14].

Данный подход нашел свое отражение в методических приемах обучения аудированию и говорению студентов МГТУ им Э.Н. Баумана (уровень А-2 и выше), обучающихся на факультете ИБМ (инженерный бизнес и менеджмент) по различным экономическим специальностям.

При разработке форм работы с видеоматериалами нами изучены фундаментальные положения ведущих ученых по следующим вопросам:

– требования, предъявляемые к аудиотекстам: продолжительность звучания аудиотекста [4] и его аутентичность [4;11;12];

– трудности обучения и способы их преодоления [7;12];

– виды учебных упражнений [1;4;6];

– наличие и возможный объем незнакомых слов в аудиотекстах [7];

– достижения в области методики обучения аудированию [7;13].

Теоретические выводы и использованный нами метод опытного наблюдения позволяют обобщить, что содержание незнакомой лексики аудитивного материала может составлять 30%, а длительность его предъявления должна быть не более 3 минут.

Аудирование способствует развитию когнитивных способностей, которые выражают умственный процесс знания и понимания [2;3;10;14;16;19]. Оно активизирует стимуляцию мозга к приобретению метакогнитивных навыков через применяемые студентами стратегии, которые актуализируются в несколько этапов, что представлено в приведенном ниже образце работы с аудитивным материалом по теме «прогнозирование рынка ценных бумаг» [17].

Таблица 1. – Структура работы с аудитивным материалом: виды упражнений и стратегии

Этапы работы с аудитивным материалом			
	Предтекстовый	Притекстовый	Послетекстовый
Цель	– мотивировать учащихся; – снять лингвистические и психологические трудности, связанные с восприятием аутентичного материала; – дать ориентиры для запоминания информации и понимания структуры и содержания текста	– понимать детали и отдельные факты; – отделять главное от второстепенного; – оценивать текст с точки зрения значимости и информативности	– проверить достигнутый в ходе занятия уровень сформированности умений аудирования; – включить материал во взаимосвязанное обучение говорению
Характер задания	I. <i>Знакомство с лексикой (совместное прочтение, обсуждение, разъяснения)</i> 1. long odds – little probability, small chances; 2. college script – references and certificate; 3. SAT – Scholastic Aptitude Test; 4. grade – a number or letter which shows how well you worked at school or university; 5. internship – a period of time during which someone works for a company in order to get experience of a particular type of work; 6. personable – having a pleasant appearance and character	I. <i>Вопросы, способствующие распознаванию материала</i> 1. How many applicants address for a job at the bank annually? 2. When does the bank start the process of considering applicants? 3. What stages does the process include? 4. What positions are available for graduates? 5. Do school and University performances matter? 6. What features should the applicants have if they want to get the job? II. <i>Определите тип текста</i>	I. <i>Перечислите основные факты в последовательности предъявления в тексте</i> II. <i>Составьте план к смысловым отрывкам</i> III. <i>Обсудите в группе по 3 человека ответ на вопрос:</i> What do you need to know if you want to get hired to the job Goldman Sachs's? IV. <i>Обоснуйте согласие/несогласие с выводами автора</i>

Продолжение таблицы № 1				
Когнитивные и метакогнитивные стратегии	Визуализация, интернациональные фоновые, словообразовательные, паралингвистические личный опыт	контекст, слова, знания, элементы, явления,	Удержание и сохранение поступающей по слуховому каналу информации в кратковременной оперативной памяти (в словах, словосочетаниях, предложениях)	Установление смысловых связей содержания текста; построение гипотезы общей структуры предложения; предугадывание содержания и смысла текста в целом; аккумуляция лексики в долговременной памяти

Текст видеоматериала для приведенного выше образца работы:

You want to work for Goldman Sachs's. It's one of the most elite investment banks in the world and the hardest to get into. What do undergraduates hoping to get hired by Goldman need to know? About the chances? But the answer is against you. Less than 2 percent out of a hundred thousand applicants worldwide get hired as associates – the position for master's degree graduates and as analysts for undergraduates. Under the career section of web cite the Goldman shows the candidate hirers: people like Traphys, who studied Ethics, Politics, Economics at Yale. Does having been an intern help your chances? A lot. A Goldman bank representative says: Our Internship programs are the main feeder for our full-time programs". Will they look at your grades? Of course. Goldman recommends applicants submit the college transcript and the high school SAT scores? What's the next step?

Getting invited for the first –round interview with Goldman Representative. This may happen on campus, in person or on the phone. Phyllis – economics major says, "At one of the phone interviews I was asked to predict whether the US stock market will open up or down in the next thirty minutes. The interviewer telling later the prediction didn't matter. He came up more interested with my thought process". You will be lucky to be invited to the Superday. What is a Superday? This is one-on-one meetings with employers or certain division groups. Goldman pays the travel costs. Any advice? Goldman recruiters come down to 4 main things. Demonstrate interest in Goldman by phone call or twitter for example. Show knowledge in your area of study. Tell in detail about the aspect of your college paper you have written. Show a passion for Finance and be personable.

Аудитивный материал соответствует содержанию рабочей программы дисциплины и способствует формированию компетенции,

определяющей способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (СОК-5). Задания составлены с учетом последовательного понимания аудиотекста от перцепции общего и до критического понимания целого. Типология заданий должна соответствовать требованиям уровней понимания аудиотекста. Сопровождающие материалы могут предъявляться на экране в программе Power Point или на бумажных носителях.

Таким образом, на основании анализа теоретических и практических исследований можно сделать вывод, что аудирование – активный процесс, в котором главную роль выполняют такие когнитивные навыки, как восприятие, понимание и интерпретация поступающей звуковой информации. Учитывая принцип накопления рецептивных навыков и последовательного их перехода в навыки продуктивного характера, мы, вслед за А.Н. Щукиным, считаем, что «обучение аудированию и говорению – двум сторонам устного общения – следует проводить в тесном взаимодействии друг с другом» [15, с.181].

Вопрос использования видеоматериалов как образовательного ресурса является актуальным, т.к. содержит дидактический потенциал для проведения интерактивных занятий и «формирования коммуникативной мотивации как от содержания фильмов, так и других их компонентов» [8]. Возможность визуализации способствует снятию трудностей, связанных с аутентичностью материала, что способствует формированию иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов и освоению ими коммуникативных форм профессионального и социального поведения в аутентичном контексте.

Литература:

1. Боровко З.И. О понимании устных сообщений на английском языке, содержащих неизученную лексику: автореф. дис. ... канд. пед. наук /З.И. Боровко. - Москва, 1971. – 22 с.

2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н.Д. Гальскова. - М.: АРКТИ-Глосса, 2000. - 165 с.

3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языком: учебное пособие / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. - М.: Академия, 2006. - 336 с.
4. Гез Н.И. Типология упражнений и организация обучения аудированию в школе с преподаванием ряда предметов на иностранном языке // Иностранные языки в школе. - 1985. - № 6. - С. 19-24.
5. Говорун С.В. Развитие навыков и умений аудирования у студентов-востоковедов, изучающих английский язык: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Говорун. - Санкт-Петербург, 2015. - 270 с.
6. Елухина Н.В., Каспарова М.Г. Подготовка текста для аудирования / Н.В. Елухина, М.Г. Каспарова // Иностранные языки в школе. - 1974. - № 2. - С. 40-47.
7. Елухина Н.В. Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способности устно общаться / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. - 1996. - № 4. - С. 25-29.
8. Закирова Г.Ш. Опыт работы по организации учебного курса: английский язык для российских преподавателей технических дисциплин // Магия ИИНО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы II науч.-практ. конф. - М.: МГИМО-Университет, 2015. - С. 335-340.
9. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. - М.: «Русский язык», 1989. - 219 с.
10. Лурье А.С. О комплексном использовании технических средств при обучении иностранным языкам в языковых вузах // Комплексное применение технических средств при обучении иностранным языкам с целью интенсификации учебного процесса в языковых вузах: сб науч. трудов. - М.: МГЛУ, 1991 (385). - С. 5-13.
11. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е.И. Пассов. - Минск: ООО «Лексис», 2003. - 180 с.
12. Самойлова Г.А. Упражнения для обучения аудированию / Г.А. Самойлова // Иностранные языки в школе. - 1973. - № 5. - С. 91-96.
13. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) / И.И. Халеева. - М.: Высшая школа, 1989. - 238 с.
14. Шукин А.Н. Основы методики использования аудиовизуальных средств обучения на занятиях по русскому языку как иностранному в вузе: автореф. дис. ... доктора пед. наук / А.Н. Шукин. - Москва: Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 1978. - 38 с.
15. Шукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов учреждений высшего образования / А.Н. Шукин, Г.М. Фролова. - М.: Центр «Академия», 2015. - 288 с.
16. Fry D. Homo Loquens; Man as a Talking Animal. - New York: Cambridge University Press, 1977. - 177 p.
17. Goldman Sachs's Jobs: How Graduates Get Hired [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=c7E0Zfp-I18>
18. Gu Q. The Listen-to-write Approach Proposed for EFL Teachers of College English in China: Definition and its Essentials [Электронный ресурс] // Journal of Language Teaching and Research. - 2018. - Vol. 9. - № 2. - Pp. 398-407. - Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0902.24>
19. Nunan D. Language Teaching Methodology: a textbook for teachers. - London: Prentice Hall, 1991. - 284 p.
20. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition. - Cambridge: Cambridge University Press, 1990. - 260 p.

Сведения об авторах:

Нуриева Наиля Сунгатовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для приборостроительных специальностей Московского государственного технического университета (МГТУ) им. Н.Э. Баумана, e-mail: nurieva-n@yandex.ru

Борисова Татьяна Дмитриевна (г. Москва, Россия), старший преподаватель кафедры английского языка для приборостроительных специальностей МГТУ им. Н.Э. Баумана, e-mail: postanostra@yandex.ru

Data about the authors:

N. Nurieva (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, Associate Professor BMSTU, e-mail: nurieva-n@yandex.ru

T. Borisova (Moscow, Russia), senior lecturer of the English language Department for instrument-making specialties MGTU them N. Bauman, e-mail: postanostra@yandex.ru

Педагогика здоровьесбережения

УДК 377.1

МЕДИЦИНСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

И.Ш. Мухаметзянов

Аннотация. Современное образование сложно представить не только без информационных, но и коммуникационных технологий. Внедрение в широкую практику МООС, виртуальной реальности, да и просто изменение традиционного заочного обучения на дистанционное обучение основаны на массовом использовании широкополосного доступа к распределенным образовательным ресурсам, расположенным на удаленных серверах, и коммуникации между участниками процесса обучения. С учетом выхода процесса обучения за традиционные рамки образовательной организации и реализации его по месту пребывания или проживания обучаемого несколько снижается значимость традиционного проводного доступа в интернет и значительно растет значимость беспроводного доступа как посредством Wi-Fi, так и мобильного интернета 3G-4G-5G-6G. Более того, и вне образовательной организации жизнь и социализация обучаемого реализуются посредством данной сетевой коммуникации. Необходимо признать, что если «проводная» коммуникация в рамках образовательной организации и места проживания учащегося в части влияния на здоровье пользователя относительно изучена и считается малозначимой, то к более современным способам коммуникации отношение до конца не устоялось. В части коммуникационных технологий в образовательной организации нормируется исключительно режим доступа к сетям в аспекте информационной безопасности личности обучаемого и защиты его персональных данных. Иное влияние не рассматривается в связи с краткостью периода наблюдения медиками за обучаемыми и сложности верификации негативного влияния на здоровье именно коммуникационных технологий (оборудование и безопасность). Ниже в нашей работе мы попытаемся представить обзор современного состояния по данному вопросу и рассмотреть возможное влияние на здоровье перспективных коммуникационных технологий.

Результаты исследования могут служить основой разработки программы безопасной коммуникации в рамках процесса обучения и формирования навыков безопасного использования современных коммуникационных технологий в части физического, психического и социального благополучия обучаемых.

Ключевые слова: Коммуникационные технологии, цифровая образовательная среда, дистанционные образовательные технологии, здоровьесберегающая информационно-образовательная среда.

MEDICAL ASPECTS OF THE USE OF MODERN COMMUNICATION TECHNOLOGIES

I. Mukhametzyanov

Abstract. Modern education is already difficult to imagine not only without information but also communication technologies. Introduction into wide practice of MOOC, virtual reality, and simply substitution of traditional distance learning for ICT enhanced distance learning are based on mass use of broadband access to the distributed educational resources located on remote servers, and communication between participants of process of training. Taking into account the emergence of the learning process beyond the traditional framework of the educational organization and its implementation in the place of stay or residence of the student, the importance of traditional wired Internet access is somewhat reduced and the importance of wireless access rises, both through Wi-Fi and mobile Internet 3G-4G-5G-6G. Moreover, both non-educational life and socialization of the student are realized through this network communication. It is necessary to recognize that if wired communication within the educational organization and the place of residence of the student regarding influence on health of the user is rather studied and is considered insignificant, the attitude to more modern methods of communication is not yet settled. In the educational organization only access to networks in terms of information security of the student's personality and the protection of his personal data is regulated. Other effects are not considered due to the brevity of the observation period for medical trainees and complexity of the verification of the negative impact on health from communication technologies (equipment and safety). Later in our work we will try to provide an overview of the current state of the art on this issue and consider the possible impact on the health of advanced communication technologies.

The results of the study can serve as a basis for the development of a program of safe communication in the learning process and the formation of skills for the safe use of modern communication technologies in the physical, mental and social well-being of students.

Keywords: communication technologies, digital educational environment, remote educational technologies, health-saving information and educational environment.

Введение. В современных условиях системных изменений отечественного образования, его цифровизации и акценте на дистанционном обучении, использовании электронных образовательных ресурсов все более значимым становится формирование у обучаемых информационной культуры и культуры использования современных коммуникационных устройств без ущерба для своего здоровья. Особую значимость данная проблема приобретает в связи с активным внедрением в процесс обучения современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), выхода самого обучения из контролируемого образовательного пространства образовательной организации в неконтролируемое пространство мест пребывания обучающегося. Быстрота изменений, происходящих в системе образования, напрямую связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий, обуславливает ситуацию, при которой информационная образовательная среда становится технологической и дидактической основой для современного образования. Интеграция образовательной среды образовательной организации и современных ИКТ изменяет традиционную среду образования посредством привлечения технических средств и технологий со слабоизученным или неизученным влиянием на здоровье пользователя ИКТ. Возникает ситуация, при которой пользователь подвергается уже не столько прямому негативному влиянию ИКТ на свое здоровье, сколько негативному влиянию, отсроченному на долгие годы и десятилетия, и не только в рамках обучения, но и повседневной жизни современного человека. Следует также отметить, что неконтролируемое применение информационных и коммуникационных технологий снимает существовавшие ранее ограничения по обучению лиц с особыми образовательными потребностями. Возникает необходимость адаптации информационной образовательной среды как для различных контингентов обучающихся (в том числе, для слабовидящих, слабослышащих и т. д.), так и для используемых в быту и в образовательных организациях технических средств обучения [1].

В рамках данной работы мы рассмотрим только один аспект коммуникационных технологий, а именно «мобильный интернет» в образовании, поскольку именно он обеспечивает обучаемому наиболее быстрый и эффективный доступ в информационную образовательную среду. Но, вместе с тем, этот способ

коммуникации максимально приближает обучаемого в источнику электромагнитного поля (ЭМП).

В основе «мобильного интернета» использование современных сетей сотовой связи. Рассматривая эволюцию коммуникационных сетей (dial-up, DSL, Ethernet, wi-fi) остановимся на более значимых для современного образования сетях мобильной связи, от 1G до 5G. Это очень короткий интервал времени. Для России это от сетей 1G - 1985 год, к 2G - 1991 год, 3G - 2000 год, 4G - 2010 год, 5G - 2017 год, когда начата установка устройства модемов, поддерживающих «устройство-ориентированную» связь, хотя сам процесс перехода еще не произошел. И если 4G предоставляет коммуникацию на скорости до 1 Гбит/сек, то 5G уже до 20 Гбит/сек. В рамках программы «Цифровая экономика», которую запустило Минкомсвязи РФ, «...в 2024 году сети 5G в том или ином виде будут развернуты во всех городах с населением от 300 тысяч жителей» [2]. «МТС» в 2017 года провела успешные испытания сети 5G на территории России, достигнув скорости 25 Гбит/с [3]. И более того, в 2017 году на первой сессии Всекитайского собрания народных представителей 13-го созыва министр промышленности и информатизации Мяо Вэй сообщил о том, что Китай инициировал разработки в области нового стандарта связи 6G с акцентом на «интернет вещей» и безопасность. Скорость соединения, по разным источникам, может составить от 50 до 300 Гбит/с. Сейчас это просто невозможно представить.

Для системы образования это представляет интерес в связи с тем, что такие скорости коммуникации позволяют организовать высокотехнологичную образовательную среду обучаемого, вне зависимости от места его нахождения. Вместе с тем, надо отметить изменение инфраструктуры обеспечения этой связи в последнее время. Если первоначально она была ориентирована на передачу голосовых данных и простых текстовых сообщений, то современное поколение обеспечивает эти функции в меньшей степени; оно более ориентировано на доступ к социальным сетям, интернет-ресурсам разного уровня, работе с облачными технологиями [4]. Все это, естественно, требует высокоскоростного интернета, современного оборудования, что немислимо без роста электромагнитного загрязнения экосистемы пользователя. Внедрение смартфонов приблизило излучение максимально близко к месту нахождения обучаемого, а переход к интернету вещей делает его фактически элементом данной системы [5].

Если первоначально пользователь коммуникационных приложений (электронная почта, мессенджеры и прочее) были «привязаны» к коммуникационному устройству, то теперь, имея его самостоятельно, они коммуницируют с базами данных и между собой в автоматическом режиме. В условиях деятельности с облачными технологиями они практически всегда автономны от деятельности пользователя. Обновление программ, установка новых, обновление их баз данных автоматизированы. Более того, при наличии согласия пользователя, а иногда и без такового, устройства коммуницируют между собой в автоматическом режиме. Вся эта деятельность сопряжена с активностью взаимодействия самого конечного устройства и сотовой станции или источником беспроводного интернета. Эти устройства в окружении пользователя не единичны; активность их сложно прогнозируема. Кроме того, в системе организации «интернета вещей» настройки ориентированы не на удобство конечного пользователя, а на удобство коммуникации самих устройств [6]. В настоящее время это, в основном, реализуется с использованием сетей wi-fi или LTE. Последние относятся к категории сетей сотовой связи, и их пропускная система зависит от расположения стоек оператора и загрузки сети. Спецификация LTE позволяет обеспечить скорость загрузки до 326,4 Мбит/с, а скорость отдачи до 172,8 Мбит/с. В значительной степени эффективность деятельности базовой станции зависит от мощности излучения. Наиболее используемая частота в России - 1800 МГц обеспечивает пропускную способность в 1 Мгб/сек на расстоянии до 6,8 км. Вместе с тем, плотность ЭМП мобильной связи, хоть и укладываемая в пороговые величины, пролонгирована по времени и отличается значительно большей длительностью воздействия, особенно в городах и при нахождении в ближнем радиусе расположения базовых станций [7]. Тем более, что в условиях города и высокого уровня помех сами станции располагаются значительно чаще на единице площади, обеспечивая максимальное приближение излучающих антенн к пользователю и приводя к значительному увеличению электромагнитного фона в окружающей среде в соответствующих радиочастотных диапазонах. При организации сетей 5G наземные базовые станции будут дополнены стратосферными станциями HAPS (High Altitude Stratospheric Platform Stations). Располагаясь на высотах 17 - 22 км от поверхности земли, они обеспечат сплошное

покрытие с минимальными потерями скорости соединения обеспечивая прямой канал для сигнала. Вместе с тем, в сетях до 4G конечные устройства связывались исключительно и непосредственно с базовыми станциями, что в условиях помех снижало эффективность передачи данных. Сети пятого поколения призваны обеспечить коммуникацию непосредственно между самими устройствами. Соответственно, необходима поддержка как канала связи с базовой станцией, так и самими устройствами. Следовательно, необходимо увеличение частоты сигнала для поддержания канала. LTE работает с полосами частот до 6 ГГц, то 5G до 100 ГГц, что позволит при значительном уменьшении расстояния между устройствами поддерживать скорости до нескольких гигабит в секунду. И, самое главное, если эволюция от 1G до 4G заняла около десяти лет, то скорость перехода на 5G займет еще меньше времени [8]. Таким образом, на сегодня можно говорить о двух основных источниках ЭМП радиочастотного диапазона для населения; базовые станции мобильной связи и, собственно, конечные устройства связи.

Материалы и методы. В рамках нашего исследования нас будет интересовать влияние ЭМП на здоровье обучаемого при организации и ведении обучения в высокотехнологичной образовательной среде. При этом необходимо акцентировать внимание на том, что уровень ЭМП вне образовательной организации никем не контролируется. Будут также рассмотрены основные подходы к снижению влияния ЭМП на обучаемого и на профилактику его возможного негативного влияния.

Результаты исследования. Основным средством коммуникации в настоящее время являются мобильные телефоны. Они представляют собой маломощные радиочастотные передатчики, действующие на частотах от 450 до 2700 МГц при пиковых значениях мощности в диапазоне от 0,1 до 2 ватт. Пиковая мощность ЭМП характерна для периодов приема и передачи данных, при разговоре. Следствием и воздействием радиочастоты на пользователя снижается при отсутствии разговора или увеличении расстояния от телефона. Основным конечным устройством в настоящее время является смартфон, используется он, как правило, на расстоянии от человека при использовании Интернетом, и, соответственно, пользователь подвергается меньшему воздействию радиочастотных полей, чем при использовании для передачи голосовых данных. В связи с тем, что воздействие

радиочастотных полей, излучаемых мобильными телефонами, как правило, более чем в 1000 раз превышает воздействие полей, излучаемых базовыми станциями, а также из-за большей вероятности каких-либо неблагоприятных последствий в результате использования мобильных телефонов, современные научные исследования были сосредоточены почти исключительно на возможных воздействиях мобильных телефонов [9]. Согласно данным ВОЗ воздействие радиочастотных полей мобильных телефонов в 1000 и более раз превышает воздействие полей, излучаемых базовыми станциями мобильной связи. В исследованиях Национального института рака США отмечается, что воздействие ионизирующего излучения, например, рентгеновских лучей, увеличивают риск рака. Однако, достоверного подтверждения влияния потенциального воздействия неионизирующих излучений от радаров, микроволновых печей, сотовых телефонов и других источников риска на развитие рака в настоящее время нет [10].

В гигиене существует понятие состояния электросензитивности (электрочувствительности), которое само по себе не является заболеванием. Человек, для которого характерно наличие данного состояния, физически здоров вне электромагнитного воздействия. При контакте с ЭМП для него характерно развитие такой клинической картины, которая характеризуется рядом неспецифических симптомов: головные боли, боли в мышцах, учащенное сердцебиение, нарушенный сон, беспокойство, потеря памяти и носовое кровотечение. Впервые данную симптоматику связали с действием ЭМП еще в 60-е годы прошлого века. С появлением в массовом сегменте персональных компьютеров, мобильной связи и средств коммуникации с применением ЭМП число таких людей значительно выросло, а проявления стали более манифестированными. Новая волна исследований была обусловлена ростом числа станций и устройств мобильной связи и появлением сетей wi-fi [11].

По данным ВОЗ распространенность данного состояния составляет несколько человек на миллион населения. 10% случаев из них признаны сложными для лечения. Наиболее демонстративными проявлениями воздействия ЭМП на человека являются болезни кожи (покраснение, чувство покалывания и др). На втором месте - вегетативные симптомы (усталость, нарушения концентрации, головокружение, тошнота, сердцебиение; нарушения пищеварения. Наиболее

распространены данные состояния в странах с высоким уровнем компьютеризации жизни общества: Центральная Европа и Скандинавия. Вместе с тем, все исследования, проводимые до настоящего времени, не привели к точному описанию состояния электросензитивности, и симптоматика у разных пострадавших крайне вариативна [12].

Рассматривалось и влияние ЭМП на сердечную деятельность. Показано, что с учетом того, что частота электрической энергии, поставляемой бытовым потребителям, составляет 50 - 60 Гц, а практически все приборы рассчитаны на работу с такой частотой, то люди подвергаются воздействию ЭМП такого масштаба в своей повседневной жизни постоянно. Исследования долгосрочных и краткосрочных воздействий на ЭМП этой силы не совпадают; однако результаты исследований, проведенных на микроволновых частотах, более последовательны, но не указывают на какое-либо воздействие на сердце. Вместе с тем, рядом авторов объясняется различия между этими исследованиями механизмами компенсации организма. Когда на организм воздействует внешний стимул, срабатывают внутренние механизмы для поддержания гомеостаза (поддержания относительно стабильных внутренних физиологических условий). Если эффект ЭМП достаточно низок, чтобы компенсироваться этими механизмами, то в экспериментах возможных изменений не наблюдается. Сердце может подвергаться влиянию в первый момент воздействия ЭМП, а в следующий момент организм может компенсировать воздействие ЭМП. Это предполагает, что долгосрочное воздействие ЭМП может привести к повышению устойчивости по сравнению со спорадическим краткосрочным воздействием [13].

Отечественные исследователи, рассматривая влияние электромагнитного излучения мобильной связи, выявили негативное влияние. В первую очередь, акцентировано внимание на функциональных изменениях у детей в форме: повышенной утомляемости (39,7%); снижения работоспособности в школе и дома (50,7%); ослабления устойчивости произвольного внимания (продуктивность 14,3%, точность 19,4%) и смысловой памяти (точность 19,4%; увеличение времени 30,1%). Кроме того, в исследованиях отмечены изменения скорости слух-моторной реакции (55,5%) и нарушения фонематического восприятия.

Выраженность этих изменений была тем выше, чем больше нагрузка, т. е. чем больше

пользователь разговаривает по мобильному телефону. В ряде случаев эти негативные эффекты отражались на успешности при обучении [14]. В результате широкомасштабных исследований было определено, что радиочастотные поля являются возможным канцерогеном для людей (Группа 2B). Отмечаемые рядом исследователей изменения активности мозга, время реагирования и модели сна признаны незначительными и не имеют значения. Отмечено, что использование мобильной связи в любом виде (как трубкой, так и громкой связью, при которой руки свободны) во время управления машиной повышает риск дорожно-транспортных происшествий в 3 – 4 раза [15]. Наиболее простым механизмом взаимодействия между радиочастотами и живым организмом является нагрев его тканей. На частотах, используемых мобильными телефонами, основная часть энергии поглощается кожей и другими поверхностными тканями, что приводит к незначительному повышению температуры мозга или каких-либо других органов. Вместе с тем, отсутствуют и данные, подтверждающие причинно-следственную связь между воздействием электромагнитных полей и симптомами т.н. «электромагнитной гиперчувствительности» [16].

Исследование, проведенное в Нидерландах, показало на основе динамики электроэнцефалограмм, что человеческий мозг чувствителен к излучению сотового телефона. И эти изменения не могут быть объяснены только тепловым эффектом самого аппарата. Но достоверных масштабных и растянутых по времени на годы исследований по данной тематике нет.

Современным стандартом безопасности телефонов не учитываются какие-либо нетепловые эффекты телефонов; как и нет никакого согласованного безопасного уровня воздействия радиации мобильного телефона [17;18]. Вместе с тем, рядом авторов проведена оценка различной интенсивности излучения на функциональное состояние головного мозга детей и подростков и проведено плацебо-контролируемое ЭЭГ-исследование. Было показано, что 3-минутное воздействие МТ вызывает значимый ЭЭГ-эффект в виде снижения абсолютной мощности альфа-ритма, зависящий от интенсивности излучения и возраста пользователя.

ЭЭГ-эффект МТ выше со стороны источника излучения и воздействует не только на поверхностные корковые зоны полушария со стороны излучения, но и на глубокие

синхронизирующие структуры мозга. С учетом того, что исследование показателя плотности потока энергии при оценке воздействия МТ на ЭЭГ детей информативно, авторами рекомендовано использование его при последующем гигиеническом нормировании воздействия МТ на детей разного возраста [19].

Влияние ЭМП может проявляться в виде снижения внимания, сонливости, изменение в работе сердечно-сосудистой системы и дыхания, снижение АД, числа сердечных сокращений [20].

Одним из проявлений негативного влияния ЭМП на человека может служить значимое их воздействие на циркадный ритм и режим сна и бодрствования человека. Рядом исследований показано влияние импульсно-модулированного радиочастотного электромагнитного поля на ЭЭГ в период сна. Вместе с тем, результаты разных исследований достаточно противоречивы. Неблагоприятные данные, связанные с влиянием ЭМП, были получены во всех группах исследований, включая эпидемиологические исследования, исследования на добровольцах и исследования на животных. Вместе с тем, неадекватная оценка таких факторов выборки опытной группы, как неадекватная оценка уровня облучения, помехи другим факторам, прием медикаментов, различия в фазе циркадного ритма во время облучения и межиндивидуальная изменчивость чувствительности к электромагнитным полям, не позволяют признать эти изменения статистически достоверными. Хотя сама идея того, что люди могут различаться по уровню чувствительности к ЭМП, на генетическом или фенотипическом уровне сама по себе привлекательна [21].

Вместе с тем, в других исследованиях, но на примере оценки влияния на циркадные ритмы радиочастотного ЭМП 900 МГц GSM, показано отсутствие негативного влияния на человека [22].

Некоторые из исследований влияния на человека нетепловых ЭМП показывают их значительное влияние на когнитивные процессы. Угнетение выражается в росте количества ошибок и замедление времени ответа. Причем этот эффект характерен для всех без исключения. Чем выше сложность задания, тем выше уровень когнитивной дисфункции. Вариативность в рамках выборки объясняется полом и возрастом испытуемых [23].

В иных исследованиях, напротив, показано, что использование мобильного телефона стимулирует мозговую деятельность. Показана активация той части коры головного мозга, что наиболее близка к антенне телефона. Вместе с тем, уровень этой активации меньше, чем у

человека при открытии глаз. Вместе с тем авторы исследования не дают заключение о влиянии этой активации на развитие ракового процесса [24].

Обсуждение. Рассматривая влияние коммуникационных технологий на здоровье обучаемых, необходимо отметить, что при прямой оценке факторов риска среды обучения значимой для здоровья признается напряженность ЭМП (ранговый ряд по значимости от наибольшего к меньшему). Учебная нагрузка в лицеях и гимназиях превышает нормативную от 7,14% в 1-х классах до 18,44% в 11-х классах. Из негативных факторов образовательного пространства образовательных организаций наибольшее значение имеют превышение гигиенических нормативов по напряженности электромагнитных полей, причем в лицее несоответствие уровней ЭМП в 2,9 раза выше, по сравнению с таковым в общеобразовательной организации (более высокая информационная нагрузка и более насыщенное информационно-коммуникационная образовательная среда [25].

Вместе с тем, в рамках образовательных организаций не уделяется достаточного внимания формированию у обучаемых знаний и умений в области нивелирования возможных негативных последствий использования ИКТ. Это возможно в рамках специального курса, включающего в себя вопросы: влияние негативных факторов, связанных с использованием ИКТ, на организм пользователя; возможные негативные последствия психолого-педагогического и медико-социального характера, обусловленные применением ИКТ; самооценка и самоконтроль состояния здоровья, физического развития, физической подготовленности и работоспособности, психологического состояния с использованием электронного дневника самоконтроля; самотестирование показателей физического и психофизиологического состояния, состояния здоровья, в том числе, с использованием компьютеризированных аппаратно-программных диагностических комплексов и систем; способы реализации профилактических и физкультурно-оздоровительных мероприятий нивелирования возможных негативных последствий использования ИКТ [26].

Рассматривая действующие на сегодня гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы. СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03, необходимо отметить полное отсутствие нормирования именно в части коммуникационных технологий применительно к

образовательным организациям. В них не только не представлены нормы применительно к средствам компьютеризации образования, перемещаемым в процессе деятельности (ноутбуки, планшеты, смартфоны и др.), но и применительно к роутерам и иным источникам доступа в Интернет [27].

В письме Министерства труда и социальной защиты РФ от 21.03.2014 г. №15-2/ООГ-242 прямо указано, что «в соответствии с пунктом 3.2.2.4 Перечня обязательные предварительные и периодические медицинские осмотры проводятся при наличии на рабочем месте электромагнитного поля широкополосного спектра частот от ПЭВМ в том случае, если работы по считыванию, вводу информации в режиме диалога составляют в сумме не менее 50% рабочего времени, вне зависимости от результатов аттестации рабочих мест по условиям труда или специальной оценки условий труда». Вместе с тем, другим письмом, не отменяющим представленное выше, определяется, что «предварительные и периодические медицинские осмотры (обследования) работников, занятых на работах с ПЭВМ, должны проводиться при выявлении по результатам аттестации рабочих мест по условиям труда, результатам специальной оценки условий труда, данным производственного контроля вредных и (или) опасных производственных факторов, в том числе электромагнитного поля широкополосного спектра частот от ПЭВМ (величина которого превышает допустимый уровень), являющегося вредным производственным фактором – физическим фактором (подпункт 3.2.2.4 Перечня). Если по результатам оценки условий труда вредных и (или) опасных производственных факторов не выявлено, в том числе уровень электромагнитного поля широкополосного спектра частот от ПЭВМ не превышает допустимые нормы, работник не подлежит включению в поименный список лиц, подлежащих обязательным предварительным (при поступлении на работу) и периодическим (в течение трудовой деятельности) медицинским осмотрам (обследованиям) работников». В соответствии с Правилами подготовки нормативных правовых актов федеральных органов исполнительной власти и их государственной регистрации, утвержденными Постановлением Правительства РФ от 13.08.1997 №1009, нормативные правовые акты издаются федеральными органами исполнительной власти в виде постановлений, приказов, распоряжений, правил, инструкций и положений. Издание нормативных правовых актов в виде писем и

телеграмм не допускается. Тем не менее, на местах возможно использование обеих вариантов писем. Некоторыми правоведами, с опорой на определение Верховного суда РФ от 24.09.2015 №302-КГ15-11278 по делу №А33-3164/2014, который установил: «...наличие у Компании обязанности по проведению предварительных и периодических медицинских осмотров в отношении соответствующих работников вне зависимости от отсутствия превышений на рабочих местах предельно допустимых уровней электромагнитного поля широкополосного спектра частот по данным аттестации рабочих мест, так как правовое значение для возникновения обязанности по проведению медицинских осмотров имеет сам факт осуществления работником вышеперечисленных работ с ПЭВМ не менее 50% рабочего времени, пришли к выводу о законности предписания и обязывающих Компанию осуществить соответствующие действия». Данное решение было после издания письма Роспотребнадзора от 2015 года.

Говоря о профилактике следует обратить внимание на то, что если ранее для профилактики возможного негативного влияния электромагнитного излучения применялись специальные фильтр-экраны для мониторов с электронно-лучевыми трубками, то теперь, с появлением жидкокристаллических мониторов, данная проблема практически сошла на нет. Современные рекомендации говорят преимущественно о необходимости соблюдения расстояния от глаз до экрана, не рекомендуют держать ноутбук на коленях во избежание

перегрева и ожога кожных покровов. Проводить зарядку мобильных устройств на значительном удалении от тела пользователя. Необходимо помнить и о том, чем ниже качество доступа к точке доступа, тем выше излучение телефона. Антенна телефона располагается в тыльной его стороне и предпочтительно располагать телефон в кармане дисплеем к телу. Когда человек пользуется мобильным телефоном и прикладывает его к правому уху, то обработка информации происходит в левом полушарии и наоборот. Рядом исследований показано, что такая ситуация осознанная и обусловлена тем, какое полушарие у человек более развито. Правое полушарие, более развитое у левшей, отвечает за эмоции, понимание невербальных сигналов, творческие способности. 95% людей имеют доминирующее левое полушарие мозга [28].

Заключение. Современного человека, человека 21 века, нельзя представить вне электромагнитных полей разной интенсивности. Это естественная среда его обитания. И это осложняет выборку группы для исследований. Но и нельзя исключать возможность негативных последствий. И целый ряд исследований с соответствующими методологиями отражают способность ЭМП вызывать неблагоприятные последствия для здоровья. Защитить себя от влияния ЭМП невозможно. Но возможно предотвращение его избыточного влияния и возможных негативных последствий. И в основе профилактики в данном случае будет приведение к минимальному воздействию ЭМП в максимально возможной степени без значительных экономических затрат и помех.

Литература:

1. Мухаметзянов И.Ш., Молчанов А.В. Рабочее место инвалида с персональным компьютером: организационный и санитарно-гигиенический аспекты И.Ш. Мухаметзянов, А.В. Молчанов // Казанский педагогический журнал. – 2012. - № 3. – С. 141-150.
2. На ПМЭФ обсудили перспективы развития связи 5G в условиях цифровой экономики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsvyaz.ru/ru/events/36959/>
3. МТС запустила 5G с рекордной скоростью [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.cnews.ru/news/top/2017-04-21_mts_zapustila_5g_s_rekordnoj_skorostyu_1
4. Robert I., Martirosyan L., Gerova N., Kastornova V., Mukhametzyanov I., Dimova A. Implementation of the Internet for Educational Purposes. Springer International Publishing Switzerland. V.L. Uskov et all (eds.), Smart Education and E-Learning 2016. Smart Innovation. System and Technologies 59, P. 573-583. https://doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3_51
5. Al Mamun A., Anwar S., Ali H. 4G and 5G Mobile Communication Networks: Features Analysis, Comparison and Proposed Architecture\International Journal of Computer Science And Technology. Vol. 7. Issue 2. April. - June 2016. -P. 154-160. <http://www.ijcst.com/vol7/2/31-abdullah-al-mamun.pdf/>
6. Logota E., Corujo, D., Jeon S., Rodriguez J. and Aguiar R.L. (2015). The 5G Internet. In Fundamentals of 5G Mobile Networks, J. Rodriguez (Ed.). doi:10.1002/9781118867464.ch2
7. Пчельник О.А., Нефёдов П.В. Электромагнитное излучение мобильных телефонов и риск для здоровья пользователей / О.А. Пчельник, П.В. Нефёдов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 10. – Ч. 10. – С. 1971-1975.
8. Blanco B., Fajardo J.O., Giannoulakis I., Kafetzakis E., Peng Sh., Pérez-Romero J., Trajkovska I., Sayyad Kh., Goratti L., Paolino M., Sfakianakis E. Technology pillars in the architecture of future 5G mobile networks: NFV, MEC and SDN. Computer Standards &

- Interfaces. 2017. 54. doi:10.1016/j.csi.2016.12.007. https://www.researchgate.net/publication/312031695_Technology_pillars_in_the_architecture_of_future_5G_mobile_networks_NFV_MEC_and_SDN
9. Какие риски для здоровья связаны с мобильными телефонами и их базовыми станциями? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/features/qa/30/ru/>
10. Cell Phones and Cancer Risk. National Cancer Institute at the National Institutes of Health [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.cancer.gov/about-cancer/causes-prevention/risk/radiation/cell-phones-fact-sheet>
11. Leitgeb N., Schröttner J., Electrosensitivity and electromagnetic hypersensitivity. *Bioelectromagnetics*, (2003), 24: 387-394. doi:10.1002/bem.10138
12. Electromagnetic fields and public health [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/peh-emf/publications/facts/fs296/en/>
13. Onur Elmas Effects of electromagnetic field exposure on the heart: a systematic review. *Toxicology and Industrial Health* Vol 32, Issue 1, pp. 76-82. <https://doi.org/10.1177%2F0748233713498444>
14. Григорьев Ю.Г. Принципиально новое электромагнитное загрязнение окружающей среды и отсутствие адекватной нормативной базы – к оценке риска (анализ современных отечественных и зарубежных данных). *Гигиена и санитария* [Электронный ресурс] / Ю.Г. Григорьев. – 2014. - № 3. - С. 11-16. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/printspialno-novoe-elektromagnitnoe-zagryaznenie-okruzhayushey-sredy-i-otsutstvie-adekvatnoy-normativnoy-bazy-k-otsenke-riska-analiz>
15. What are the health risks associated with mobile phones and their base stations? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/features/qa/30/en/>
16. Электромагнитные поля и общественное здравоохранение: мобильные телефоны. Информационный бюллетень №193. - 2014. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs193/ru>
17. Ghosn R., Yahia-Cherif L., Hugueville L., Ducorps A., Lemaréchal J.D., Thuróczy G., de Seze R., Selmaoui B. Radiofrequency signal affects alpha band in resting electroencephalogram. *J Neurophysiol*. 2015 Apr 1; 113(7):2753-9. doi: 10.1152/jn.00765.2014. Epub 2015 Feb 18. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25695646>
18. Tombini M., Pellegrino G., Pasqualetti P., Assenza G., Benvenga A., Fabrizio E., Rossini P.M. Mobile phone emissions modulate brain excitability in patients with focal epilepsy. *Brain Stimul*. 2013 May;6(3):448-54. Doi: 10.1016/j.brs.2012.07.006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22889717>
19. Вятлева О.А., Текшева Л.М., Курганский А.М. Физиолого-гигиеническая оценка влияния мобильных телефонов различной интенсивности излучения на функциональное состояние головного мозга детей и подростков методом электроэнцефалографии. *Гигиена и санитария* [Электронный ресурс]. – 2016. - № 10. - С. 965-968. – Режим доступа: <http://www.medlit.ru/journalsview/gigsan/view/journal/2016/issue-10/1939-fiziologo-gigienicheskaya-ocenka-vliyaniya-mobil-nyh-telefonov-razlichnoy-intensivnosti-izlucheniya-na-funkcional-noe-sostoyanie-golovnogo-mozga-detey-i-podrostkov-metodom-elektroencefalografii/>
20. Одинаев Ф.И., Одинаев Ш.Ф., Шафиев Ш.И., Шутова С.В. Электромагнитные излучения и здоровье человека [Электронный ресурс] / Ф.И. Одинаев, Ш.Ф. Одинаев, Ш.И. Шафиев, С.В. Шутова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. - 2015. - № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektromagnitnye-izlucheniya-i-zdorovie-cheloveka>
21. Lewczuk B., Redlarski G., Żak A., Ziółkowska N., Przybylska-Gornowicz B., Krawczuk M., «Influence of Electric, Magnetic, and Electromagnetic Fields on the Circadian System: Current Stage of Knowledge,» *BioMed Research International*, vol. 2014, Article ID 169459, 13 p. 2014. doi:10.1155/2014/169459
22. Djeridane Y., Touitou Y. and de Seze R. Influence of Electromagnetic Fields Emitted by GSM-900 Cellular Telephones on the Circadian Patterns of Gonadal, Adrenal and Pituitary Hormones in Men. *Radiat. Res*. 169, 337–343 (2008). <https://doi.org/10.1667/RR0922.1>
23. Саримов Р.М. Влияние гипомангнитных условий на некоторые психофизиологические реакции человека [Электронный ресурс]: автореф. дисс. ... канд. биол. наук: 03.00.01 / Р.М. Саримов. - МГУ им. М.В. Ломоносова. – Москва. - 2009. - 24 с. – Режим доступа: <https://dlib.rsl.ru/viewer/01003486094#?page=23>

Сведения об авторе:

Мухаметзянов Искандар Шамилевич (г. Москва, Россия), доктор медицинских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ Институт управления образованием РАО, e-mail: ishm@inbox.ru

Data about the author:

I. Mukhametzyanov (Moscow, Russia), doctor of medical Sciences, Professor, chief researcher of the Federal state UNIVERSITY of education and science, e-mail: ishm@inbox.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ)

О.И. Каяшева, З.Г. Ханова

Аннотация. Формирование профессиональной успешности будущих специалистов в настоящее время выступает одной из важнейших и сложных задач в условиях современного высшего образования. В статье выделены понятие и критерии профессиональной успешности субъекта; отмечена взаимосвязь профессиональной успешности с личностными характеристиками. Проанализированы особенности профессиональной деятельности будущих специалистов-психологов и критерии успешности в данном направлении деятельности. Отмечено значение рефлексивности как фактора формирования профессиональной успешности у студентов-психологов. Уровень рефлексивности обуславливает формирование профессиональной успешности у будущих специалистов-психологов: для студентов с высоким уровнем рефлексивности характерно эффективное решение проблемных задач, связанных с различными сферами практической психологии (психологическим консультированием, психодиагностикой и др.); студенты с низким уровнем рефлексивности чаще отличаются высоким темпом решения задач, совершают большое число ошибок, не проявляют необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивающих будущую успешную профессиональную деятельность психологов.

Ключевые слова: профессиональная успешность, субъектность, субъектно-деятельностный подход, рефлексивность.

REFLEXIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE CONTEXT OF SUBJECT-ACTIVITY APPROACH (FOR EXAMPLE, PSYCHOLOGY STUDENTS)

O. Kayasheva, Z. Khanova

Abstract. Formation of professional success of future specialists is currently one of the most important and difficult tasks in the conditions of modern higher education. The article highlights the concept and criteria of professional success of the subject, marked the relationship of professional success with personal characteristics. Features of professional activity of future specialists psychologists and criteria of success in this direction of activity are analyzed. The importance of reflexivity as a factor of formation of professional success of students-psychologists is noted. The level of reflexivity determines the formation of professional success of future specialists psychologists: for students with a high level of reflexivity characterized by a successful solution of problems associated with various areas of practical psychology (psychological counseling, psychodiagnostics, etc.), students with a low level of reflexivity often have a high rate of problem solving, make a large number of mistakes, do not show the necessary knowledge, skills and abilities that ensure the future successful professional activity of psychologists.

Keywords: professional success, subjectness, subjective-activity approach, reflexivity.

В современных условиях образовательного процесса в высшей школе одной из основных задач становится формирование у будущих специалистов профессиональной успешности в предстоящей деятельности. Данная задача осложняется рядом факторов – увеличением общей нагрузки преподавателей, препятствующей осуществлению индивидуального подхода к обучающимся, неконструктивной мотивацией выбора студентами будущей специальности (ориентация на внешние аспекты профессии – социальную

престижность, возможность заработка, льготы, влияние родителей, желание получить диплом о высшем образовании без освоения необходимых профессиональных компетенций [10] и др., без понимания собственных способностей, склонностей и интересов и др.); наличие у студентов искаженных представлений о профессии на основе просмотра популярных фильмов, сериалов и др.; отсутствие необходимых баз для прохождения ознакомительной, производственной и преддипломной практики, как следствие,

несоответствие теоретического уровня подготовки реальным, практико-ориентированным запросам рынка труда; несоответствие личностных особенностей студентов требованиям, предъявляемых будущей профессией [10] и др.

Феномен профессиональной успешности изучался в субъектно-деятельностном подходе К.А. Альбухановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, А.Л. Журавлевым, Е.А. Климовым, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым и др. В условиях сложных изменений российского общества проблема субъектности привлекла к себе особое внимание, поскольку стали очевидными востребованность индивидуальной активности и самостоятельности человека, необходимости его самоопределения и самореализации. Именно субъект способен активно выстраивать, создавать собственную жизнь и новые отношения, способствовать собственному профессиональному росту и развитию [1-4;11;13;15]. По мере становления субъекта все большее значение приобретают внутренние условия его развития. Именно внутренний выбор субъекта, его предпочтения становятся определяющими, как мы предполагаем, в достижении профессиональной успешности [2;4;11;13;15], в том числе, в деятельности будущих психологов.

Под профессиональной успешностью мы будем понимать, прежде всего, интегрирующую характеристику субъекта труда, выражающуюся в объективных показателях его способности к эффективному построению своей профессиональной деятельности (показателями которой являются не только результативность, но и активная включенность субъекта в сам процесс), высокий уровень рефлексивности (как регулятивной составляющей субъекта), способность конструктивно разрешать сложные кризисные ситуации и, безусловно, субъективную составляющую - удовлетворенность своей профессиональной деятельностью. К основным внешним критериям профессиональной успешности, как мы предполагаем, целесообразно отнести результативность, безошибочность действий субъектов в привычных профессиональных условиях, быстрые ориентировку и устранение ошибок, возникших в новых сложных профессиональных ситуациях, карьерный рост, профессиональный рост и др.; к внутренним критериям – субъективную удовлетворенность субъектом своей профессиональной деятельностью [1;5;6;9;12;14;16] (у психологов – чувство значимости своей работы для оказания помощи

людям, уважение и признание со стороны коллег и руководства, реализация своих внутренних потребностей в самоутверждении, самореализации, принадлежности профессиональному психологическому сообществу и др.).

Профессиональная деятельность психологов сопряжена со многими сложностями, среди которых: высокая интенсивность межличностных контактов; необходимость работы в неопределенных, нестандартных ситуациях; необходимость в ограниченные сроки и при дефиците информации принимать оптимальные решения, исходя из запросов клиентов; высокие риски психического выгорания, развития профессиональных деформаций и деструкций. Обеспечение профессиональной успешности будущих психологов должно учитывать изменения, происходящие в сфере оказания психологических услуг (уровень спроса на услуги психологов-консультантов, психологов-психодиагностов и других специалистов, ориентация в востребованных сферах оказания психологических услуг и пр.); развитие необходимых личностных качеств (гуманности, доброжелательности, уважительного отношения к людям, обратившимся за помощью, стрессоустойчивости и др.), профессионального самосознания и высокого уровня квалификации будущих психологов. Для формирования профессиональной успешности будущих профессионалов в области психологии необходимо обратить внимание на ряд когнитивных (рефлексивность, адекватная система представлений о профессии психолога, о себе и др. [7;10]), эмоционально-волевых (эмоциональная саморегуляция, инициативность, решительность и др.) и поведенческих (самостоятельность в принятии решений, общительность, принятие ответственности за свои действия и др.) аспектов личности будущих профессионалов.

Обратим внимание на категорию рефлексивности в связи с профессиональной успешностью в субъектно-деятельностном подходе. Рефлексивность является важнейшей регулятивной составляющей личности студентов, позволяющей «ей сознательно выстраивать свою жизнедеятельность» [7, с.77], и одним из факторов формирования профессиональной успешности субъекта. Рефлексивность – это интегративное понятие и одна из базовых характеристик структуры личности. При возрастании уровня рефлексивности у субъекта увеличивается

количество и сложность стратегий, расширяются способы выхода из проблемных ситуаций [6;7]. Активность и саморегуляция субъекта в избранном виде профессиональной деятельности непосредственно связана с его рефлексивностью. Рефлексивность субъекта становится необходимой основой для успешного моделирования своей профессиональной деятельности, нахождения и исправления допущенных процессуальных ошибок. Позитивные аспекты рефлексивности субъекта предполагают его активную включенность в процесс профессиональной деятельности [6-9].

Для студентов-психологов (всего 60 человек, в возрасте от 19 до 21 года) нами был предложен «Опросник рефлексивности» А.В. Карпова. По результатам опросника было выявлено, что у 66,67% студентов отмечается средний уровень рефлексивности; у 25% – высокий уровень; у 8,33% – низкий уровень. Для студентов с

разными уровнями рефлексивности нами предлагались серии проблемных задач из различных областей практической психологии (психологического консультирования, специальной психологии, профессионального консультирования и психодиагностики). Ответы студентов на проблемные задачи оценивались по пятибалльной шкале. Наиболее успешными в решении проблемных задач оказались студенты с высоким уровнем рефлексивности; студенты с низким уровнем рефлексивности не справлялись с заданиями, совершали серии ошибок, связанных с неверными подбором психодиагностических методик, определением психологического типа клиентов, разработкой психологических рекомендаций для людей, нуждающихся в психологической помощи, определением типа психического дизонтогенеза и др., см. рис.1.



Рисунок 1. - Успешность выполнения практических задач у студентов-психологов с различными уровнями рефлексивности

Таким образом, рефлексивность является важной характеристикой активного субъекта, способного эффективно анализировать свою деятельность, принимать на себя ответственность, перестраиваться и адаптироваться в новых сложных условиях профессиональной деятельности. Мы отметили отдельные проблемные аспекты рефлексивности и профессиональной успешности субъекта. Безусловно, необходимо проведение дальнейшей

работы, уточнение критериев профессиональной успешности, выявление новых факторов профессиональной успешности студентов-психологов. В настоящее время отмечается недостаток квалифицированных психологов, в связи с этим, создание необходимых условий для формирования профессиональной успешности будущих специалистов представляется нам одной из важных задач высшего образования.

Литература:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: теоретические и прикладные проблемы / В.А. Бодров. - М.: Институт психологии РАН, 2006. – 622 с.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в

психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. - 1991. - № 6. - С. 6-10.

3. Ждан А.Н. Преемственность в развитии идей: проблема субъекта в творчестве А.В. Брушлинского и

Г.Г. Шпета / А.Н. Ждан // Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008г.; отв. ред. А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. - М.: Институт психологии РАН, 2008. - С. 28-31.

4. Знаков В.В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии / В.В. Знаков. - М.: Институт психологии РАН, 2007. - 479 с.

5. Карачарова Ю.А. Психологические факторы профессиональной успешности участкового врача-терапевта: дисс. ... канд. психол. наук / Ю.А. Карачарова. - Тверь, 2010. - 211 с.

6. Карпов А.В. Психология рефлексивных процессов деятельности / А.В. Карпов. - М.: Институт психологии РАН, 2004. - 424 с.

7. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. - М.: Институт психологии РАН, 2005. - 352 с.

8. Каяшева О.И. Самопонимание как условие развития личностной зрелости / О.И. Каяшева // Психология личности: изучение, развитие, самопознание: сборник научных трудов; под общ. ред. О.И. Каяшевой, Н.В. Николаевой. - М., СПб.: УРАО, НИЦ АРТ, 2014. - С. 5-18.

9. Каяшева О.И., Ханова З.Г. Представления о профессиональной успешности у преподавателей высших учебных заведений с разным уровнем макиавеллизма / О.И. Каяшева, З.Г. Ханова // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 6. - С. 160-164.

10. Косарева А.Б. Индивидуально-личностные особенности готовности студентов-психологов к самореализации в будущей профессиональной деятельности: дис. ... к. псих. наук / А.Б. Косарева. - М., 2000. - 302 с.

11. Психология субъектности: основные проблемы и пути решения: коллективная монография; под ред. О.И. Каяшевой. - СПб.: НИЦ АРТ, 2015. - Т. 1. - 146 с.

12. Сафонова М.В. Социально-психологические особенности женщин, успешных в карьере: дисс. ... канд. психол. наук / М.В. Сафонова. - СПб, 1999. - 233 с.

13. Сергиенко Е.А. Развитие идей А.В. Брушлинского на современном постнеклассическом этапе психологии // Идеи О.К. Тихомирова и А.В.Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии (к 80-летию со дня рождения): Материалы Всероссийской научной конференции. Москва 30 мая - 1 июня 2013г. - М.: МГУ им. М.В.Ломоносова, 2013. - С. 28-30.

14. Ситдикова С.Н. Акмеологические особенности развития карьерной успешности женщин: дисс. ... канд. психол. наук / С.Н. Ситдикова. - Ростов-на-Дону, 2009. - 196 с.: ил.

15. Субъектный подход в психологии; под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. - М.: Институт психологии РАН, 2009. - С. 9-17.

16. Толочек В.А. Профессиональная успешность: понятия «способность» и «ресурсность» в объяснении феномена / В.А. Толочек // Человек, общество и управление. - 2010. - № 11. - С. 20-38.

Сведения об авторах:

Каяшева Ольга Игоревна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, социологии, государственного и муниципального управления ФГОУ ВО «Российский университет транспорта (РУТ (МИИТ))», e-mail: idst1230@yandex.ru

Ханова Зоя Гаджиалиевна (г. Москва, Россия), доктор психологических наук, профессор кафедры психологии НОУ ВПО Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

Data about the authors:

O. Kayasheva (Moscow, Russia), candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology, sociology, public administration and municipal management of the Federation IN «The Russian University of transport (RUTH (MIIT))», e-mail: idst1230@yandex.ru.

Z. Khanova (Moscow, Russia), doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of psychology of NOU VPO Moscow financial-industrial University «Synergy».



УДК 316.62 /376.5

ОСОБЕННОСТИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

И.В. Кондакова

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема аддиктивного поведения у молодежи; выделены основные тенденции ухудшения её психофизического и социального здоровья, ключевые социальные проблемы молодого поколения; поднимается вопрос деятельностной помощи молодежи в адаптации в современном обществе; выборе пути самореализации, правильных ориентиров, преодолении жизненных трудностей; выстраивании жизненной стратегии.

В статье раскрываются причины ухода молодежи в аддиктивное поведение, которое является начальной формой отклоняющегося поведения и влечет за собой следующую ступень – девиантное поведение.

Особое внимание в статье уделено выявлению причин аддиктивного поведения подростков, обучающихся в СУЗе, мотивов, побуждающих их попробовать психоактивные вещества, а также выделению уровней склонности к зависимому поведению. Выбор для исследования именно данного вида зависимости был обусловлен тем, что одним из самых распространенных вариантов отклоняющегося поведения, особенно среди молодежи и подростков, является употребление и злоупотребление веществами, вызывающими состояния измененной психической деятельности, психическую и физическую зависимость от них. При опоре на данные, полученные в результате экспериментального исследования, выделены причины аддиктивного поведения молодежи.

Ключевые слова: молодежь, аддиктивное поведение, отклоняющееся поведение, психоактивные вещества, наркотики, алкоголь.

FEATURES OF ADDICTIVE BEHAVIOR IN THE YOUTH ENVIRONMENT

I. Kondakova

Abstract. This article deals with the problem of addictive behavior in young people, highlighted the main trends in the deterioration of her mental and physical and social health, the key social problems of the young generation, the question is raised of the activity help young people integrate into modern society, choosing the path of self realization, the right benchmarks, overcoming the difficulties of life, building a life strategy.

The article reveals the reasons for the departure of young people in addictive behavior, which is the initial form of deviating behavior and entails the next step – deviant behavior.

Special attention is paid to the identification of the causes of addictive behavior of adolescents studying in Susa, motivations to try psychoactive substances, as well as the allocation of levels of propensity to dependent behavior. The choice for the study of this particular type of dependence was due to the fact that one of the most common variants of deviating behavior, especially among young people and adolescents, is the use and abuse of substances that cause the state of altered mental activity, mental and physical dependence on them. When relying on the data obtained from the experimental study, the causes of addictive behavior of young people are identified.

Keywords: youth, addictive behavior, leaning back behavior, psychoactive substances, drugs, alcohol.

Проблема физического и социального здоровья народонаселения страны актуальна при любых социально-экономических, политических ситуациях в любом обществе, так как она определяет генофонд нации, научный и экономический потенциал общества, будущее государства. Духовное и физическое здоровье молодежи являются точным барометром социально-экономического развития страны. Одними из существенных факторов, осложняющих реализацию крупномасштабной социальной политики в России, являются повышенная информатизация общества, излишняя открытость доступа населения всех возрастных категорий к развлекательной инфраструктуре, снижение уровня цензуры,

внедрение западноевропейских ценностных ориентаций и, как следствие, изменение взглядов молодого поколения на традиционные ценности (семья, образование, любовь, дружба). Результаты не только отечественных, но и международных исследований констатируют, что молодое поколение все более нацелено на материальную составляющую успеха. Так происходит в Англии, России, США, Швеции и других странах.

Ценность молодости в современном мире увеличивается в связи с тем, что именно в этом возрасте человек легко приобретает основные знания, умения и навыки, это возраст концентрации интеллектуальных и физических сил, требующих выхода. Границы молодежной группы подвижны и размыты. Они зависят от

степени зрелости индивида, степени выраженности общественных трансформаций, поэтому выделить по возрасту молодежную группу можно лишь в демографическом смысле. Одни исследователи относят к этой группе возраст от 11 до 25 лет, другие от 14 до 28 (30), однако, чаще всего к данной категории относят молодых людей от 14 до 30 лет.

Основные социальные проблемы молодого поколения связаны с началом самостоятельного жизненного пути, «жизненным стартом» – с получением образования, началом трудовой деятельности, созданием семьи, профессиональным продвижением и ростом карьеры. На современном этапе развития общества все эти проблемы значительно обострились из-за ускорения темпов жизнедеятельности, несовпадения физиологической зрелости, которая наступает ранее положенного природой срока (акселерация), и социальной зрелости, которая затягивается, в связи с увеличением продолжительности обучения. Большинство молодых людей, столкнувшись с реальной жизнью, разочаровываются, не получая сразу того, чего ожидают, тем более, что красочная реклама, образ жизни элиты, позиционируемый как эталон, обещают молодому поколению все блага мира, практически с нулевыми затратами труда.

Все это вкупе с усилением криминализации общества создает благоприятную почву для аддиктивного поведения молодежи («аддикция – пагубная склонность к чему-либо» [1]), которое проявляется у молодежи, слабо адаптирующейся к смене жизненных обстоятельств, с низкой переносимостью психологических затруднений. «...Аддиктивное поведение является некой промежуточной формой между нормальным и собственно девиантным поведением молодежи. Можно сказать, что аддиктивное поведение – это первая ступень поведенческих отклонений [2]. Аддиктивность создает у молодежи иллюзию преодоления личностных проблем, проблем во взаимоотношениях со сверстниками и окружающими, отрывает от действительности и оказывает негативное влияние на физическое и психоэмоциональное состояние личности. Этот процесс накладывается на преодоление молодым поколением определенного жизненного цикла, поиска культурных и смысловых значений в разных сферах жизнедеятельности.

Характеристика, определение, классификация, признаки и методика выявления аддиктивного поведения, как механизма дезадаптации, описаны в работах А.В. Гоголевой,

М.Д. Гриффитса, А.Ю. Егорова, Ц.П. Короленко, В.А. Лоскутовой, И. Маркса, В.Д. Менделевича, Т. Такера, К.С. Янга [3]. Динамика роста аддиктивности молодежи подтверждается официальными статистическими данными как в отдельных регионах, так и по России в целом.

Увлечение азартными играми, абсолютное погружение в какую-либо деятельность при отказе от жизненно-важных обязанностей, наркотики, алкоголь и многое другое указывает на появление у молодого человека аддиктивной формы поведения. Возникновению подобного поведения среди молодежи могут способствовать некоторые личностные черты: инфантилизм, внушаемость и подражательность, ригидность и другие. Дальнейшее усиление у индивида данных черт характера может повлечь за собой такие крайние формы девиантного поведения, как алкоголизм, преступность, наркомания, проституция, суицид и т.п.

Для выявления видов аддиктивного поведения у молодежи в возрасте 16 – 18 лет нами были взяты 2 группы обучающихся 2 курса ССУЗа ГОБПОУ «Елецкий железнодорожный техникум эксплуатации и сервиса». Общее количество респондентов составило 52 человека.

Так как поведение, когда происходит употребление и злоупотребление веществами, которые вызывают психическую и физическую зависимость, а также состояние измененной психики, может считаться самым распространенным видом отклоняющегося поведения, особенно среди подростков, задачами исследования стало выявление склонности у обучающихся к аддиктивному поведению и определение мотивов употребления алкоголя и наркотических средств. В процессе исследования нами были использована методика В.Д. Менделевича «Склонность к зависимому поведению» [4]; анкета «Наркотическая зависимость», нацеленная на выявление знаний у обучающихся о наркотиках и отношения к ним; опросник И.В. Аксютчица «Мотивы употребления наркотиков» [5], направленный на выявление мотивов употребления наркотиков, актуальные как у наркоманов, так и у латентных молодых людей, склонных к наркотизации.

Уровни склонности к зависимому поведению распределились следующим образом:

Группа А) Невысокие (не выявленные) признаки склонности – обучающийся не входит в группу риска.

Группа Б) Признаки тенденции – имеются выраженные признаки склонности к зависимому поведению.

Группа В) Признаки повышенной склонности

– имеются признаки предрасположенности, требующие повышенного внимания.

Группа Г) Признаки высокой вероятности – обучающийся находится в группе риска и предрасположен к зависимому поведению.

Использованный нами опросник И.В. Аксучица состоит из 45 утверждений. Каждому респонденту выдается регистрационный бланк с пятью вариантами ответов на каждый вопрос. Участник опроса должен выбрать наиболее подходящий для него ответ: 1) да; 2) скорее да; 3) сомневаюсь; 4) скорее нет; 5) нет. Каждый ответ должен быть оценен соответственно шкале от 1 до 5 баллов. Результатом индивидуального диагностирования является цифровое выражение силы проявления одного вида мотивов (до 25 баллов) по каждой шкале. Степень зависимости выявляется при объединении всех шкал, которые отражают структуру из девяти мотивов. Показателем степени является суммарная оценка по девяти шкалам как числовое обозначение общего мотивационного напряжения (максимум 225 баллов). Наличие или отсутствие у молодого человека склонности к употреблению психоактивных веществ, либо существование зависимости, фиксируется по степени проявления силы мотивов [6].

Первая триада шкал образует группу социально-психологических мотивов приема наркотиков [7]:

– к традиционным мотивам употребления наркотиков можно отнести использование наркотических веществ по праздникам и другим случаям;

– в субмиссивных мотивах употребления наркотиков отражается желание подчиняться влиянию референтной группы или значимых людей;

– о псевдокультурных мотивах употребления говорит стремление приспособиться к наркоманическим ценностям молодежной субкультуры.

Вторая триада шкал образует группу личностных, персональных мотивов потребления наркотиков [7]:

– стремление к получению психического и физического удовольствия от действия наркотика, опыта наркотической эйфории отражают гедонистические мотивы;

– желание нейтрализовать с помощью наркотиков страх, напряжение тревогу показывают атарактические мотивы;

– о желании усилить эффективность личностного поведения, уйти от скуки, душевного бездействия свидетельствуют мотивы гиперактивации поведения.

Третья триада шкал образует патологическую мотивацию употребления наркотиков и свидетельствует об осознаваемом влечении к наркотикам [8]:

– в стремлении улучшить самочувствие, снять дискомфорт, абстинентные явления с помощью наркотиков проявляются абстинентные мотивы;

– фиксацию болезненного влечения к наркотику, желание осознанно употреблять наркотики определяют аддиктивные мотивы;

– стремление употреблять наркотики из-за утраты смысла жизни, в качестве протеста, назло себе и другим отражают мотивы самоповреждения.

Проанализировав результаты исследования по методике «Склонность к зависимому поведению», мы сделали следующие выводы: у 61% обучающихся не выявлены признаки склонности к зависимому поведению, что может свидетельствовать об отсутствии рисков начала употребления психоактивных веществ. В то же время в качестве профилактики противостояния зависимостям необходимо информирование и закрепление навыков; у 21% обучающихся отмечены признаки сложившейся тенденции употребления психоактивных веществ, так как по ответам данных респондентов можно предположить высокую возможность развития зависимого поведения. Даже если мы говорим о периодическом употреблении алкоголя, в данном случае увеличиваются риски возникновения зависимости; у 18% были выявлены признаки повышенной склонности к зависимому поведению. Данную группу респондентов можно охарактеризовать как подверженных с большей вероятностью возникновению зависимости от разнообразных психоактивных веществ. Представители этой группы стремятся попробовать ПАВ, т.к. имеют недостоверную информацию и неправильное представление об их влиянии на организм человека.

Респондентов с максимальным уровнем склонности к употреблению психоактивных веществ в процессе опроса выявлено не было.

Склонность к алкогольной зависимости у большинства респондентов также не была выявлена. Около 56% обучающихся имеет относительно малый риск возникновения зависимости от алкоголя.

– 19% опрошенных проявили выраженные признаки склонности к зависимому поведению, что можно считать формирующейся тенденцией;

– признаки повышенной предрасположенности к алкогольной

зависимости, требующие усиленного внимания, показали 21% респондентов;

– в отличие от наркотической зависимости, при определении которой не были отмечены респонденты с признаками высокой вероятности к зависимому поведению, при определении алкогольной зависимости процент увеличился до 4%. Данные обучающиеся находятся в группе повышенного риска, так как вероятность возникновения алкоголизма у них достаточно высока;

– 10% опрошенных показали по выявленным уровням склонности к алкогольной и наркотической зависимостям совпадения.

Следует отметить, что выявленные у обучающихся пограничные тенденции предрасположенности можно также отнести к группе риска в связи с вероятностью развития зависимого поведения.

Не сбрасывая со счетов возрастные особенности данной группы респондентов и вероятность, в связи с этим, появления зависимостей у тех, у кого они не были выявлены в процессе данного исследования, мы с достаточным основанием можем сделать вывод о склонности данной группы к аддиктивному поведению, которое характеризуется предрасположенностью в равной степени в отношении наркотической и алкогольной зависимости.

Для подтверждения результатов данного исследования, мы предложили обучающимся анкету «Наркотическая зависимость».

В процессе анкетирования было выявлено, что 94% респондентов знают, что такое наркотики. Узнали об этом, в большинстве своём, из газет, журналов, телевидения и т.п. – 54%; из кино- и видеофильмов – 40%; от преподавателей – 23% и 19% – от родителей. От друзей узнали о наркотиках – 15%; из специальной литературы – 7%; наблюдали на улице – 6%; видели в учебном заведении, по месту обучения – 3%; увидели в клубе, на дискотеке – 2%. 3% респондентов узнали о наркотиках из уст наркомана. Анализ ответов также показал, что 4% обучающихся знают места, где можно купить или достать наркотики; 6% знают одно такое место; 90% не знают мест продажи наркотических средств. Выяснилось, что 21% респондентов слышали, что некоторые сверстники употребляют наркотики, при этом 12% указали на то, что в их окружении таких 2 – 3 человека; 1% указал, что таких в их окружении 5 – 6 человек.

Изучение отношения респондентов к наркотикам показало, что в целом обучающиеся оценивают последствия употребления наркотиков негативно. На вопрос: «Если человек будет

употреблять наркотики, то это...?» в основном преобладали ответы: опасно, так как вскоре приведет к смерти – 42%; может привести к зависимости от наркотиков – 35%; вредит здоровью – 33,5%; глупо – 30%; негативно повлиять на потомство – 23,5%; может подтолкнуть к преступлению – 21%. Затруднились ответить 7% респондентов; 3% ответили, что наркотики дают ощущение полного кайфа. Нормально отнеслись к употреблению наркотиков для расслабления – 2%.

Преобладающие виды наркотиков, которые пробовали респонденты: насвайт – 6%; анаша – 3%; план – 3%; димедрол – 2%; марихуана – 1%; клей «Момент» – 0,7%; шамаль – 1%; феназепам – 0,5%; тазепам – 0,4%; кокаин – 0,4%; рушник – 0,3%; драп – 0,3%; опий, ханка – 0,3%. Среди иных наркотических веществ были названы: гашиш – 0,3%; ЛСД, метамфетамин, спайс, клей ПВА.

Обучающиеся достаточно осведомлены о местах распространения наркотических веществ, так как на вопрос «Сколько времени тебе понадобилось бы для поиска наркотика?», 3% ответили 10 – 15 минут; 5% – полчаса – час; 5% – около 2 – 3 часов; 3% – полдня; 3% – сутки.

При ответе на вопрос о мотивах, побуждающих попробовать наркотик, чаще всего назывались интерес – 40% и глупость – 47%. Оставшиеся проценты распределились между следующими мотивами употребления наркотиков: желание нейтрализовать с помощью наркотиков негативные эмоциональные переживания (напряжение, тревогу, страх); желание «выйти» из состояния скуки, душевного бездействия; желание расслабиться; желание усилить эффектность своего поведения. В то же время испытуемые с «опытом» считают, что употребляют наркотические вещества потому, что от них можно получить удовольствие, они позволяют расслабиться и словить «кайф», уйти от трудностей жизни. Из этого можно сделать вывод о вполне осознанном восприятии ими назначения наркотических веществ, и, как следствие, целенаправленности действий при их употреблении. В большинстве своем на первое место обучающиеся поставили традиционные мотивы употребления (использование нарковещества по праздникам и другим поводам); 15% считают, что основные мотивы употребления наркотиков – желание подчиниться прессингу значимых людей или референтной группы. В ходе опроса установлено, что к категории попробовавших наркотические вещества причислили себя 6% респондентов; к категории употребляющих – 1%.

Изучение отношения молодежи к наркотикам показало, что, в целом, они негативно оценивают последствия употребления наркотиков, однако, не имеют адекватного представления о том, как им противостоять. Знания о наркотических веществах у большинства испытуемых находятся на уровне бытовых представлений. Так, 41% считают, что вылечиться от наркотической зависимости невозможно; 31% не знают, куда можно обратиться для излечения от наркотической зависимости, а 18% считают, что избавиться от наркотической зависимости можно без посторонней помощи самостоятельно. Только 39% обучающихся осознают, что от наркозависимости самостоятельно избавиться сложно, поэтому потенциально готовы обратиться за помощью в случае необходимости.

Подводя итог, можно сделать следующие выводы: практически половина обучающихся в той или иной степени имеет склонность к аддиктивному поведению, выраженную в

предрасположенности к приему психоактивных веществ. Также имеется группа обучающихся, находящихся в пограничном к склонности положении. При этом необходимо учитывать возрастные особенности и вероятность появления склонностей у обучающихся, которые их не показали в рамках данного исследования.

Таким образом, опираясь на выделенные респондентами мотивы и причины ухода молодежи в аддиктивное поведение, можно предположить, что ведущим в поведении склонной к аддикции молодежи, является страх перед обычной «скучной» жизнью, которая наполнена обязательствами, законами и запретами, поиск «зашкаливающих» эмоций, уход от реальности. Через отклоняющееся поведение молодое поколение пытается скрыть от окружающих собственный «комплекс неполноценности», возникающий из-за неумения жить в согласии с традиционными нормами и устоями, принятыми в обществе [9].

Литература:

1. Ермолаев Б.А. Отклоняющееся поведение молодежи / Б.А. Ермолаев // Краткий словарь-справочник. – Владимир. - 1994. – 141 с.
2. Проказина Н.В, Каткова Л.В. Социальная сущность аддиктивного поведения молодежи [Электронный ресурс] / Н.В. Проказина, Л.В. Каткова // Среднерусский вестник общественных наук. – 2010. – №2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-suschnost-addiktivnogo-povedeniya-molodezhi>
3. Клеткина О.С. Управление профилактикой аддиктивного поведения молодежи: автореферат дис. ... канд. социол. наук / О.С. Клеткина. - Чита, 2012.
4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения: учебное пособие / В.Д. Менделевич. - СПб.: Речь, 2005. – 445 с.
5. Аксючиц И.В. Методика изучения мотивов употребления наркотиков / И.В. Аксючиц // Психологический журнал (РБ). – 2007. – № 1. – С. 52-59.
6. Аксючиц И.В. Прогностические возможности опросника «Мотивы употребления наркотиков» [Электронный ресурс] / И.В. Аксючиц //

Психологический журнал. - 2007. - № 3. – Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/journals/item.pj/issue.15/article.10.html>

7. Овчинникова М.Н. Личностные особенности подростков с донологическими формами алкоголизации (Экспериментально-психологическое исследование учащихся ПТУ): автореферат дис. ... канд. псих. наук / М.Н. Овчинникова. - Москва, 1992.

8. Порфирьев В.А. Специфика функциональной асимметрии мозга у военнослужащих с риском алкогольной зависимости: автореф. дис. ... канд. псих. наук / В.А. Порфирьев. - Санкт-Петербург, 2011.

9. Каткова Л.В. Социальная сущность аддиктивного поведения молодежи как первой ступени поведенческих отклонений [Электронный ресурс] / Л.В. Каткова // Материалы II международной заочной научно-практической конференции «Отклоняющееся поведение человека в современном мире: проблемы и решения». – Режим доступа: mggu-sh.ru/sites/default/files/deviatio2011.pdf

Сведения об авторе:

Кондакова Ирина Владимировна (г. Елец, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, кафедра начального образования и социальных технологий, Институт психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», e-mail: KondaKobra@mail.ru

Data about the author:

I. Kondakova (Yelets, Russia), candidate of pedagogy, associate professor, department of primary education and social technologies, Institute of Psychology and Pedagogy, Bunin Yelets state university, e-mail: KondaKobra@mail.ru

УДК 159

**СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ
У ДЕВУШЕК ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА
(НА ПРИМЕРЕ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СВОИМ ТЕЛОМ)**

Т.С. Пилишвили, А.Л. Данилова

Аннотация. Актуальность темы исследования субъективного благополучия личности в юношеском возрасте на примере удовлетворенности своим телом у девушек обусловливается необходимостью более глубокого понимания механизмов поддержания психологического здоровья, а также развития субъектности в рамках самоподдерживающих стратегий поведения. Цель исследования состоит в выявлении специфики субъективного благополучия личности студенток с разным уровнем удовлетворенности собственным телом. В исследовании с применением восьми методик опросного типа приняли участие 100 девушек – студенток филологического факультета РУДН. Результаты сравнительного анализа показывают, что имеются более высокие показатели самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самоуверенности, самопринятия, самопоследовательности у испытуемых с высокой удовлетворенностью своим телом. Факторные структуры отражают сходство в двух группах испытуемых с различным уровнем оценки своего тела по показателям позитивного самоотношения личности с аналогичным ожиданием от окружения; позитивного глобального отношения к себе с низкой удовлетворенностью своим весом; общего позитивного чувства в отношении себя. Различия между группами состоят в отрицании собственной подавленности по поводу низкой удовлетворенности своим телесным образом у испытуемых с уровнем оценки тела ниже среднего; наличии ограничительного пищевого поведения у испытуемых с высокой удовлетворенностью своим телом и его отсутствию у испытуемых с низкой удовлетворенностью; дифференцированном позитивном чувстве в отношении себя у испытуемых с высокой удовлетворенностью своим телом и недифференцированным чувстве у испытуемых с низкой удовлетворенностью. Обнаруженные особенности могут учитываться психологами-практиками при создании профессиональных программ для молодых женщин с целью развития их субъективного благополучия в рамках общей концепции поддержания психологического здоровья личности.

Ключевые слова: субъективное благополучие, юношеский возраст, удовлетворенность телом, образ тела у девушек, психологическое здоровье, самоотношение личности.

**THE SPECIFICITY OF SUBJECTIVE WELL-BEING
OF THE INDIVIDUAL THE GIRLS ADOLESCENCE
(FOR EXAMPLE, SATISFACTION WITH HER BODY)**

T. Pilishvili, A. Danilova

Abstract. The relevance of a subject of a research of subjective wellbeing of the personality at youthful age on the example of satisfaction with the body at girls is caused by need of deeper understanding of mechanisms of maintenance of psychological health and also development of subjectivity within the self-supporting strategy of behavior. The research objective consists in identification of specifics of subjective wellbeing of the identity of students with the different level of satisfaction with own body. 100 girls – students of philological faculty of RUDN have participated in a research with application of eight techniques of polling type. Results of the comparative analysis show that examinees have higher rates of self-esteem, an autosimpatiya, self-interest, self-confidence, self-acceptance, the self-sequence with high satisfaction with the body. Factorial structures reflect similarity in two groups of examinees to various level of assessment of the body on indicators of the positive self-relation of the personality with similar expectation from an environment; the positive global attitude towards with low satisfaction with the weight; the general positive feeling concerning. Differences between groups consist in denial of own depression concerning low satisfaction with the corporal image at examinees with body assessment level below an average; presence of restrictive food behavior at examinees with high satisfaction with the body and its absence at examinees with low satisfaction; the differentiated positive feeling concerning at examinees with high satisfaction with the body and undifferentiated feeling at examinees with low satisfaction. The found features can be considered by experts psychologists during creation of professional programs for young women for the purpose of development of their subjective wellbeing within the general concept of maintenance of psychological health of the personality.

Keywords: subjective wellbeing, youthful age, satisfaction with a body, an image of a body at girls, psychological health, the self-relation of the personality.

Введение. Под субъективным благополучием личности понимается некая оценка индивидом своей собственной жизни, которая сопровождается определенной совокупностью положительных и отрицательных эмоций [6].

В настоящий момент существует достаточное количество теорий, касающихся не только непосредственной сущности данного феномена, но и определяющих его факторов [7]. Исследователями предпринимаются попытки изучения как объективных, внешних факторов жизни, оказывающих свое влияние на субъективное благополучие личности, так и факторов сугубо внутренних, психологических [9].

По мнению Куликова, субъективное благополучие каждого конкретного человека определяется частными оценками различных сторон его жизни и складывается из таких составляющих как психологическое, социальное, духовное, материальное и телесное (физическое) благополучие [5].

Под телесным благополучием подразумевается удовлетворенность человека своим физическим состоянием или уровень его телесного комфорта. Отсутствие возможности достичь благополучия в данной сфере подталкивает индивида на усиление активности в других областях [4].

В своем исследовании мы стремимся к анализу влияния на субъективное благополучие личности такого фактора как удовлетворенность своим телом, потому как одной из ключевых предпосылок успешного самоопределения в социуме является адекватная самооценка, во многом зависящая от параметров тела женщины и ее физического облика.

В современном обществе интенсивно распространяется идея о том, что успех женщины коррелирует с ее привлекательной внешностью, поэтому труднодостижимый в реальности образ становится одним из факторов глобального самоотношения и чувства удовлетворенности (или неудовлетворенности) собой [3]. В ряде исследований показано, что удовлетворенность собой в целом [10] и своей внешностью являются составляющими субъективного благополучия личности [1].

В молодом возрасте представительницам прекрасного пола характерно испытывать безраздельное внимание к таким критериям внешности как рост тела, его размер, вес, пропорции, прическа, лицо и многих других. При этом, многим из них, хотелось бы свой внешний облик изменить [2]. Это происходит потому, что, зачастую, оценки в отношении собственного тела

со стороны молодых женщин, не отличаются объективностью, а, даже, напротив, порой, полностью противоречат мнению представителей социального окружения. Огромное влияние на женские представления о своем теле оказывают разного рода социальные реакции (одобрение, насмешка, восхищение) которые, неминуемо, включаются в их представление о самих себе [8].

Цель данного исследования состоит в оценке различий некоторых аспектов субъективного благополучия в подгруппах молодых женщин с высокой и низкой удовлетворенностью своим телом, в частности, самоотношения личности, ее самоуважения и аутосимпатии.

Методы и выборка исследования. В исследовании приняли участие российские студентки филологического факультета Российского университета дружбы народов (РФ, Москва). Объем выборки составил 100 девушек в возрасте от 18 до 26 лет, средний возраст испытуемых – 22 года. Психодиагностический комплекс включал в себя следующие методики: опросник «Субъективное шкалирование» (К.В. Иванова); Тест-опросник исследования образа тела (Д. Джейд); «Оценочно – содержательная интерпретация компонентов внешнего облика» (В.А. Лабунская, Е.В. Белугина); Опросник образа собственного тела (О.А. Скугаревский и С.В. Сивуха); Опросник самоотношения (В.В. Столин, С.Р. Пантеев, И.И. Чеснокова); Методика диагностики уровня социальной фрустрированности (Л.И. Вассерман); Опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Х. Келлерман, Х.Р. Конте); Голландский опросник пищевого поведения. Каждому испытуемому предлагалось последовательно ответить на вопросы выше указанных опросников. Для обработки и интерпретации результатов применялись методы сравнительного, факторного анализа (SPSS 22.0).

Результаты исследования. Для анализа различий посредством U-критерия Манна-Уитни, существующих в субъективном благополучии студенток, связанных с их оценкой собственной внешности, общая выборка испытуемых была разделена на две группы с низкими и высокими показателями по шкале «удовлетворенность своим телом». В первую группу вошли молодые женщины, отличающиеся позитивным взглядом на собственное тело. Вторая группа, напротив, включила в себя респондентов, испытывающих в этом отношении выраженную степень неудовлетворенности. Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. - Значимые различия по исследуемым шкалам у девушек с высоким и низким уровнем удовлетворенности своим телом

Наименование шкалы	Средний ранг		Значение критерия U Манна-Уитни	Уровень значимости (p)
	Испытуемые с высоким уровнем удовлетворенности своим телом	Испытуемые с низким уровнем удовлетворенности своим телом		
Глобальное самоотношение	20,17	15,26	496,5	0,001
Оценка внешнего облика	4,05	3,24	555	0,001
Общая удовлетворенность внешними данными	3,74	3,04	633	0,001
Активность в похудении	3,53	2,85	622	0,001
Субъективная оценка лица	4,12	3,09	343	0,001
Глобальный образ тела	5,08	7,03	584,5	0,001
Оценка отраженной внешности	4,23	3,30	431,5	0,001
Отраженное отношение к внешности	4,10	3,23	585	0,001
Ожидаемое отношение других	10,55	8,79	718	0,001
Чувство вины	2,95	3,54	905	0,016
Самоуважение	10,65	7,88	545	0,001
Аутосимпатия	9,34	7,07	672	0,001
Самоинтерес	6,14	5,24	772	0,001
Самоуверенность	5,65	4,11	515,5	0,001
Самопринятие	4,87	3,79	742	0,001
Самопоследовательность	4,80	3,98	830,5	0,003
Подавленность	2,48	3,49	710,5	0,001
Уровень социальной фрустрированности	2,17	2,56	811	0,003
Вытеснение	39,54	45,17	908	0,018
Гиперкомпенсация	35,53	45,66	926,5	0,026

Исходя из данных, отраженных в таблице 1, можно видеть, что в подгруппе молодых женщин с высоким уровнем удовлетворенности своим телом наблюдаются статистически значимые более выраженные показатели по шкалам глобального самоотношения, оценки внешнего облика, общей удовлетворенности внешними данными, активности в похудении, субъективной оценки лица, оценки отраженной внешности, отраженного отношения к внешности, ожидаемого отношения других, самоуважения, аутосимпатии, самоинтереса, самоуверенности,

самопринятия, самопоследовательности. В подгруппе испытуемых с низким уровнем удовлетворенности своим телом более высокие значения выявлены по шкалам глобального образа тела, чувства вины, подавленности, уровня социальной фрустрированности, вытеснения, гиперкомпенсации.

Осуществлённый далее факторный анализ с вращением Varimax позволил выделить три фактора в каждой из подгрупп студенток с разной оценкой своего тела, см. таблицу 2.

Таблица 2. - Результаты факторного анализа испытуемых в подгруппах девушек с различным уровнем оценки своего тела

Группа испытуемых с уровнем Оценки тела выше среднего	Группа испытуемых с уровнем оценки тела ниже среднего
Фактор 1 позитивного самоотношения личности с аналогичным ожиданием со стороны окружения	Фактор 1 позитивного самоотношения личности с аналогичным ожиданием со стороны окружения при низкой удовлетворенности телесным образом и отрицании собственной подавленности

<i>Продолжение таблицы № 2</i>	
Фактор 2 позитивного глобального отношения к себе с низкой удовлетворенностью весом и ограничительным пищевым поведением	Фактор 2 позитивного глобального отношения к себе с низкой удовлетворенностью весом при отсутствии ограничительного пищевого поведения
Фактор 3 преобладания зрелых психологических защит личности	Фактор 3 преобладания незрелых психологических защит личности
Фактор 4 дифференцированного чувства «за» в отношении себя	Фактор 4 недифференцированного чувства «за» в отношении себя

В выборке студенток с удовлетворенностью собственным телом выше среднего были получены следующие факторы. Первый фактор позитивного самоотношения личности с аналогичным ожиданием со стороны окружения включает в себя переменные: глобальное самоотношение (0,885); самоуважение (0,708); положительное ожидаемое отношение других (0,635); самоинтерес (0,557); самопоследовательность (0,511). Второй фактор позитивного глобального отношения к себе с низкой удовлетворенностью весом и ограничительным пищевым поведением нагружается переменными: глобальный образ тела (0,844); образ тела (0,788); ограничительное пищевое поведение (0,621); удовлетворение весом (-0,671); субъективная оценка веса (-0,536). Третий фактор преобладания зрелых психологических защит личности, содержит следующие переменные: общая напряженность психологических защит (0,980); компенсация (0,656); гиперкомпенсация (0,556). Четвёртый фактор дифференцированного чувства «за» в отношении себя содержит переменные: субъективная оценку лица (0,795); оценка внешнего облика (0,921); отраженная оценка внешности (0,769).

В выборке студенток с удовлетворенностью собственным телом ниже среднего были получены следующие факторы. Первый фактор позитивного самоотношения личности с аналогичным ожиданием со стороны окружения при низкой удовлетворенности телесным образом и отрицании собственной подавленности включает переменные: глобальное самоотношение (0,787); ожидаемое отношение других (0,720); образ тела (-0,667); глобальный образ тела (-0,609); самопонимание (0,554). Второй фактор позитивного глобального отношения к себе с низкой удовлетворенностью весом при отсутствии ограничительного пищевого поведения состоит из переменных: субъективная оценка веса (-0,729); удовлетворение весом (-0,689); образ тела (0,623); отношение к еде (0,576). Третий фактор преобладания незрелых психологических защит личности содержит такие переменные, как: общая напряженность психологических защит (0,954);

компенсация (0,658); регрессия (0,645); отрицание (0,557). Четвёртый фактор недифференцированного чувства «за» в отношении себя содержит переменные: самопоследовательность (0,737); глобальное самоотношение (0,530); самоуважение (0,594).

Выводы исследования. На основании выполненного исследования подтверждена гипотеза о том, что существуют особенности субъективного благополучия личности на примере удовлетворенности своим телом у молодых женщин. При проведении сравнительного анализа выявлено, что испытуемые с высоким уровнем удовлетворенности демонстрируют в целом более высокое самоотношение, самоинтерес и самоуверенность, предпринимая при этом последовательные шаги для улучшения своей внешности, что сопровождается устойчивой аутосимпатией и принятием себя. В подгруппе испытуемых с низким уровнем удовлетворенности своим телом наблюдаются более высокие значения по чувству вины, подавленности, а также уровню социальной фрустрированности, вытеснения, гиперкомпенсации, что выражается в снижении субъективного благополучия личности.

Факторный анализ показывает, что имеется сходство в двух группах испытуемых с различным уровнем оценки своего тела по показателям: а) позитивного самоотношения личности с аналогичным ожиданием со стороны окружения; б) позитивного глобального отношения к себе с низкой удовлетворенностью своим весом; в) общего позитивного чувства в отношении себя. Различия между группами состоят в: а) отрицании собственной подавленности по поводу низкой удовлетворённости своим телесным образом у испытуемых с уровнем оценки тела ниже среднего; б) наличии ограничительного пищевого поведения у испытуемых с высокой удовлетворенностью своим телом и его отсутствии у испытуемых с низкой удовлетворенностью; в) дифференцированном позитивном чувстве в отношении себя у испытуемых с высокой удовлетворенностью своим телом и недифференцированном чувстве у

испытуемых с низкой удовлетворенностью.

Результаты, полученные в исследовании, планируется использовать в индивидуальной и групповой консультативной практике Кабинета психологической поддержки РУДН для

сопровождения молодых женщин с целью развития их субъективного благополучия в рамках общей концепции поддержания психологического здоровья личности.

Литература:

1. Дурнева М.Ю. Формирование отношения к телу и пищевого поведения у девушек подросткового и юношеского возраста: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Дурнева Марина Юрьевна; Моск. гор. психол.-пед. ун-т. - Москва, 2014. – С. 20-28.
2. Карабина Ю.С. Эталон физической привлекательности как социокультурный фактор образа телесного Я у женщин / Ю.С. Карабина // Вестник. – 2010.
3. Козьмина Л.Б. Самоотношение и самооценка как предикторы психологического благополучия личности студентов психологов / Л. Б. Козьмина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2013. – № 1. – С. 193–197.
4. Козьмина Л.Б. Взаимосвязь образа «телесного Я» и психологического благополучия личности / Л.Б. Козьмина, Е.С. Ворошилова // Актуальные проблемы права, экономики и управления: материалы науч.-практ. конф. – Иркутск: РИО САПЭУ, 2012. – Вып. VIII. – С. 294-297.
5. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворённости жизнью / Л.В. Куликов // Общество и политика; ред. В.Ю. Большаков. - СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. - С. 476–510.
6. Пучкова Г.Л. Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.Л. Пучкова. - Хабаровск, 2003. - 17 с.
7. Савельева О.С. Субъективное благополучие как проблема социальной психологии личности / О.С. Савельева // Материалы межрегиональной заочной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии личности». – Новосибирск, 2009.
8. Соколова Е.Т. Исследование образа физического Я: некоторые результаты и размышления. Телесность человека: междисциплинарное исследование / Е.Т. Соколова. - М., 2007. - С. 67-70.
9. Шамионов Р.М. Субъективное благополучие личности: психологическая картина и факторы / Р.М. Шамионов. - Саратов: Изд-во «Научная книга», 2008. - 296 с.
10. Шевеленкова Т.Д. Психологическое благополучие личности. Обзор основных концепций и методик исследования / Т.Д. Шевеленкова // Психологическая диагностика. – 2005. - № 3. - С. 95–129.

Сведения об авторах:

Пилишвили Татьяна Сергеевна (г. Москва, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

Данилова Анна Леонидовна (г. Москва, Россия), аспирант кафедры психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, e-mail: anya_galkina@bk.ru

Data about the authors:

T. Pilishvili (Moscow, Russia), candidate of psychological sciences, associate Professor of psychology and pedagogy of the Russian University of friendship of peoples, e-mail: pilishvili_ts@pfur.ru

A. Danilova (Moscow, Russia), post-graduate student of the Department of psychology and pedagogy of the peoples of the Russian University of friendship of peoples, e-mail: anya_galkina@bk.ru



УДК 159

ОРГАНИЗАЦИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИЧЕСКОГО СПЕКТРА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ

О.А. Камнева, Г.П. Джамелова, И.В. Ковалева, Ю.В. Правдина

Аннотация. В статье рассматриваются эффективные методы организации условий для детей с расстройством аутистического спектра при подготовке к школе. Подробно описаны этапы подготовки и реализации условий подготовки к школе. Раскрыты значимость адаптированной образовательной программы для обучения детей с РАС и роль тьютерства в комплексном психолого-образовательном процессе. Доказана значимость родительского участия в психолого-педагогическом сопровождении ребенка с РАС на протяжении всего периода подготовки к школе.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, комфортная среда, адаптационные ресурсы, процесс обучения, коррекция.

ORGANIZATION OF SPECIAL CONDITIONS FOR CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN SCHOOL PREPARATION

O. Kamneva, G. Jamelova, I. Kovaleva, Yu. Pravdina

Abstract. The article considers effective means of organisation of special conditions for children with autism spectrum disorder in school preparation. Detailed description of the stages of preparation and its implementation are shown in the article. Importance of the adapted educational program for teaching children with ASD and role of tuturology in the integrated psychological and educational process are indicated. The importance of parental participation in psychological and pedagogical support of a child with ASD during the whole period of preparation for school has been proved.

Keywords: autistic spectrum disorder, comfortable environment, adaptive resources, learning process, correction.

Проблема образования детей с РАС на сегодняшний день занимает особое место в теории и практике обучения и воспитания детей с особенностями в развитии. Необходимым условием адаптации таких детей к обучению в школе является специальным образом организованная среда. Одним из компонентов такой особой среды является комплексное психолого-педагогическое сопровождение ребенка с РАС на протяжении всего периода подготовки к школе [3].

Основная цель создания особых условий - сохранение и укрепление физического и психологического здоровья обучающихся. Специальные условия для детей с РАС - это организация такой среды, в которой детям эмоционально и физически комфортно заниматься, а родителям – наблюдать за процессом обучения.

Одной из главных особенностей в развитии детей с РАС является нарушение сенсорной интеграции, при которой функции ощущения и восприятия остаются сохранными, но искажена или отсутствует интерпретация воспринятого. Сенсорная информация у ребенка с РАС, поступающая со всех органов чувств, не

дифференцируется по принципу «значимая/незначимая», а обрабатывается полностью, что вызывает «информационную перегрузку». Данная особенность мешает ребенку формировать целостное представление об окружающем мире и ведет к искажению или полному непониманию смысла происходящего вокруг. В связи с этим, характерной особенностью детей с РАС является «триада нарушений»: нарушения в области коммуникации, социального взаимодействия и ригидность мышления [2].

Специалистами регионального ресурсного центра ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие» с опорой на методические пособия Федерального ресурсного центра (г. Москва) разработана комплексная программа психолого-педагогического сопровождения детей с РАС на протяжении всего периода подготовки к школе [1]. В программе поэтапно расписаны организация условий психолого-педагогического сопровождения ребенка с РАС для получения образования, учитывающей их способности, возможности и интересы детей с РАС; воспитания личности, способной к социализации

и адаптации в обществе, позитивно воспринимающей окружающий мир [4].

Разработка дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы подготовки детей с РАС к школе осуществлялась с опорой на федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО). Комплектация группы проводилась по варианту 8.2, где преобладает академический компонент. В программе было выделено два этапа: этап - подготовки и этап - реализации.

Первый этап включает в себя несколько пунктов:

I. Обучение специалистов по психолого-педагогическому сопровождению детей с РАС.

При этом охватываются следующие направления:

1. *Психолого-педагогическая коррекция:* организация комплексной коррекционной помощи детям с РАС, организация среды для работы с детьми с РАС, диагностика детей с РАС, оценка уровня развития, эффективные коррекционные и обучающие подходы, технологии и методики, разработка и реализация коррекционных программ для детей с РАС, организация и содержание индивидуальных и групповых коррекционных занятий с детьми с РАС.

2. *Обучение (образование) детей с РАС:* организация обучения и психолого-педагогического сопровождения детей с РАС, адаптация образовательных программ для обучающихся с РАС, создание специальных образовательных условий для обучающихся с РАС, адаптация учебного материала для детей с РАС, организация и содержание внеурочной деятельности с обучающимися с РАС.

II. Взаимодействие с родителями.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения родителей является: получение полноценной и достоверной информации об особенностях и уровне развития ребёнка; социальное сопровождение; формирование у родителей навыков работы с ребёнком, с целью их генерализации в условиях повседневной жизни; информационная поддержка по вопросам обучения и воспитания ребёнка; психологическая поддержка.

Консультация родителей в рамках школы реализуется не как отдельная услуга, а как компонент комплексной помощи детям с РАС.

Взаимодействие с родителями включает в себя:

- *анкетирование* - сбор адекватной информации об особенностях и уровне развития

ребёнка, его интересах, характере и способах взаимодействия с окружающим миром. На основе результатов анкетирования разрабатывается индивидуальная коррекционная программа, осуществляется постановка наиболее актуальных целей работы с ребёнком. На последующих этапах обучения с помощью анкетирования осуществляется оценка динамики результатов оказываемой коррекционной помощи;

- *индивидуальное консультирование.* Целью консультирования чаще всего является выработка совместных с родителем решений по преодолению трудностей в обучении, воспитании и развитии детей с РАС, а также информирование по различным вопросам: коррекция дезадаптивного поведения, способы взаимодействия с ребёнком, способы организации работы с ребёнком в домашних условиях

III. Установление контакта с ребёнком с РАС.

Знакомство ребёнка с классом (пространством учреждения), специалистами (выявление особенностей, установление эмоционального контакта). Проведение пробных занятий.

IV. Комплексная диагностика. Диагностика детей проводится на основе комплексной экспертизы при помощи аппаратно-программного комплекса «Активациометр». Проведение социально-психологической диагностики определяет специфику поведения и взаимоотношений с окружающими, возможность социальной адаптации и анализ полученных данных для последующего психолого-педагогического сопровождения.

Комплексная диагностика включает в себя:

- определение индивидуальных особенностей и склонностей личности ребёнка, его потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, а также выявление причин трудностей в обучении, развитии, социальной адаптации;

- определение уровня продуктивной деятельности, профессиональных реальных и потенциальных, творческих способностей.

Задачи диагностики: конкретизация специальных образовательных условий, выявление динамики в развитии ребенка.

Диагностика проводится в начале, середине и в конце программы, таким образом, давая возможность объективно судить о результатах развития ребенка в процессе подготовки к школе.

V. Организация пространства для группы для детей с РАС:

1. Зона для индивидуальных занятий. 2. Зона для групповых занятий. 3. Зона для сенсорной разгрузки. 4. Рабочая зона учителя.

Второй этап - это этап непосредственной реализации программы по подготовке к школе детей с РАС. Он включает в себя следующие пункты:

1. Приемы подкреплений мотивации к обучению, подкрепление к желательному поведению:

- жетонный метод; оценка достижения сенсорным подкреплением (обнять, погладить по голове); социальное подкрепление, например, похвала - «молодец»; поощряющие стимулы; разнообразные, быстро меняющиеся приемы работы.

2. Визуальная поддержка.

Использование картинок или других наглядных предметов для того, чтобы сообщить информацию ребенку, которому трудно понимать и использовать речь.

Визуальная поддержка делится на визуальное расписание, визуальные подсказки и визуальные инструкции.

3. Разработка адаптированной образовательной программы (АОП).

Она обосновывается специфическими условиями обучения и планируемыми результатами для конкретного ребенка с РАС.

Условия для создания АОП:

- встреча с родителями для согласования целей и ожидаемых результатов, а также получения важных сведений об особенностях ребёнка;

- разработка АОП коллегиально всеми специалистами, участвующими в реализации программы в т.ч. родителями;

- закрепление ответственности и регламента деятельности за всеми участниками образовательного процесса.

По окончании реализации АОП комплексно оценивается достижение всех планируемых результатов; проводится анализ динамики и эффективности оказываемой помощи.

Алгоритм разработки АОП: выбор проблемной зоны/ направление работы; выбор цели обучения/ коррекция; подбор упражнений, приёмов и способов обучения/ коррекции; подбор программы, методики обучения/коррекции.

4. Тьюторство.

Тьютор - специально обученный человек, «сопровождающий» ребёнка с РАС в образовательном процессе.

Задачи тьютора: сопровождение ребенка в образовательном процессе; помощь ребенку в освоении адаптированной программы, преодоление трудностей обучения.

Функции тьютора: адаптация и социализация ребенка; обеспечение индивидуального режима

обучения; предоставление помощи и подсказок ребенку в процессе обучения; участие в подготовке адаптированных учебных материалов.

Обязанности тьютора:

- работает на «самоликвидацию»; конечная цель – отказ ребенком от помощи тьютера, воспитание самостоятельности;

- ничего не делает и не говорит до педагога, громче педагога;

- ничего не делает вместо ребёнка, он помогает руке ребёнка (направляет).

5. Предотвращение нежелательного поведения.

Деадаптивное (нежелательное) поведение – это одна из первых трудностей, с которой сталкивается педагог (специалист) при обучении детей с РАС. Коррекция нежелательного поведения требует специальных приемов и методов. Для этого необходимо: предоставить ребенку образец желательного поведения (социальные истории); создать доброжелательную и комфортную сенсорную среду для ребенка; разместить визуальное расписание; обогатить окружающую среду; обучить новым интересным занятиям; игнорировать нежелательное поведение.

6. Взаимодействие с родителями является первичным и основным пунктом обучения.

7. Индивидуальная работа с психологом.

Учитывая особенности поведения и особенности нарушения каждого ребенка с РАС, необходимо закрепить педагога-психолога за каждым ребенком, который индивидуально проводит занятия, включающие в себя методы коррекционного воздействия: игротерапия, изотерапия, сказкотерапия, психогимнастика, релаксация.

Коррекционные занятия проводятся в специально оборудованном кабинете с учетом индивидуальных потребностей ребенка, с использованием игрового, развивающего и арттерапевтического оборудования.

Индивидуальные занятия психолог проводит также с родителями. Цель занятий - повышение адаптационных ресурсов родителей (снижение тревожности, релаксация и т.д).

Апробация программы в научно-практическом центре «Коррекция и развитие» показала, что оптимальное количество детей в классе не должно превышать 4 - 5 человек. Частыми формами деадаптивного поведения являются избегание и аутостимуляция – разрывание тетрадных листов, закрашивание текста или иллюстраций при выполнении задания или просто спонтанное рисование каракулей. Для предотвращения аффективных нежелательных

реакций в адаптационный период ребенку необходимо предоставлять место, где он мог бы уединиться в определенный момент времени – закрыться от всех. Это место - небольшое, отгороженное от остального класса пространство, где ребенок во время урока может в любой момент спрятаться на некоторое время. Для предотвращения нежелательного поведения на

уроке необходимо поэтапно предлагать альтернативное поведение. Визуальная поддержка ребенка через рисунки, символы, схемы, фотографии, пиктограммы является главным звеном преодоления трудностей в обучении. Формированию стереотипа учебного поведения способствуют жетонный метод и метод положительного подкрепления.

Литература:

1. Гончаренко М.С., Манелис Н.Г., Семенович М.Л., Стальмахович О.В. Адаптация образовательной программы обучающегося с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / М.С. Гончаренко, Н.Г. Манелис, М.Л. Семенович, О.В. Стальмахович; под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 177 с.

2. Манелис Н.Г., Аксенова У.И., Богорад П.Л., Волгина Н.Н., Загуменная О.В., Калабухова А.А., Панцырь С.Н., Феррой Л.М. Формирование жизненных компетенций у обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / Н.Г. Манелис, У.И. Аксенова, П.Л. Богорад, Н.Н. Волгина, О.В. Загуменная, А.А. Калабухова, С.Н. Панцырь, Л.М. Феррой; под общей ред. Хаустова А.В., Манелис Н.Г. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 57 с.

3. Ресурсный класс. Опыт организации обучения и внеурочной деятельности детей с аутизмом в общеобразовательной школе: практическое пособие / Руководитель авторского коллектива: Козорез А.И. – М.: АНО Ресурсный класс, 2015. - 360 с.

4. Хаустов А.В., Богорад П.Л., Загуменная О.В., Козорез А.И., Панцырь С.Н., Никитина Ю.В., Стальмахович О.В. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с расстройствами аутистического спектра: Методическое пособие / А.В. Хаустов, П.Л. Богорад, О.В. Загуменная, А.И. Козорез, С.Н. Панцырь, Ю.В. Никитина, О.В. Стальмахович; под общей ред. Хаустова А.В. - М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. – 125 с.

Сведения об авторах:

Камнева Ольга Анатольевна (г. Астрахань, Россия), кандидат биологических наук, доцент кафедры общей и когнитивной психологии факультета психологии, Астраханский государственный университет, e-mail: kaf.psycologi@mail.ru

Джамелова Гульсум Пазыловна (г. Астрахань, Россия), ассистент кафедры прикладной психологии Астраханского государственного университета, методист ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», e-mail: centr-reab@rambler.ru

Ковалева Ирина Викторовна (г. Астрахань, Россия), заведующий ресурсным методическим центром ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», e-mail: centr-reab@rambler.ru

Правдина Юлия Викторовна (г. Астрахань, Россия), старший методист ГАУ АО «Научно-практический центр реабилитации детей «Коррекция и развитие», e-mail: centr-reab@rambler.ru

Data about the authors:

O. Kamneva (Astrakhan, Russia), associate Professor of the Department of General and Cognitive Psychology, Candidate of Biological Sciences, Astrakhan State University, e-mail: kaf.psycologi@mail.ru

G. Jamelova (Astrakhan, Russia), assistant of the Department of Applied Psychology of the Astrakhan State University, Methodist of the "Scientific and Practical Center for the Rehabilitation of Children "Correction and Development", e-mail: centr-reab@rambler.ru

I. Kovaleva (Astrakhan, Russia), Head of the Resource Methodological Center of the "Scientific and Practical Center for the Rehabilitation of Children" Correction and Development", e-mail: centr-reab@rambler.ru

Yu. Pravdina (Astrakhan, Russia), Senior Methodist of "Scientific and Practical Center for Rehabilitation of Children" Correction and Development ", e-mail: centr-reab@rambler.ru

СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.3/4+37.0

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА РЕБЕНКА,
ПРОЖИВАЮЩЕГО В КРОВНОЙ ЗАМЕЩАЮЩЕЙ СЕМЬЕ**

Е.А. Лесина

Аннотация. Статья посвящена необходимости профессиональной поддержки детей, проживающих в кровных замещающих семьях. Принятие важности данной темы ведет к осознанию попечителями собственных имеющихся/актуальных родительских компетенций и особенностей внутрисемейного взаимодействия, определяющих эффективность кровной замещающей заботы. Для специалистов выявленная специфика позволяет определить основные направления подготовительной/помогающей работы с подопечными, законными представителями детей и членами их семей. Приведен инструментарий, используемый при первичной диагностике детей. Рассмотрены ресурсы семьи, особенности ребенка, помещенного в семью родственников, его эмоциональное состояние на первом этапе создания кровной замещающей семьи, объективные и субъективные факторы личности, определяющие как причины неблагополучия, так и базу для выстраивания конструктивных отношений в семье. Обоснована значимость профессиональной подготовки/поддержки/сопровождения детей, позволяющей снизить риски отказов от ребенка.

Ключевые слова: кровная замещающая семья, диагностика, ресурс, кризис, социальный портрет, эмоции, период адаптации.

**PROFESSIONAL SUPPORT OF THE CHILD WHO
IS PLACED IN BLOOD FOSTER FAMILY**

E. Lesina

Abstract. This article is about necessity of professional support of children from blood foster families. Acceptance of importance of this topic leads to awareness of relevant parental authority of guardians and features of family interaction, which define efficiency of blood foster family. For specialists identified specificity provides the opportunity to define main directions of supporting work with wards, children's legal representatives and members of their family. There are provided methods that are used in initial diagnostics of children. There are considered family resources, special features of child who is placed in relatives' family, his emotional state on the first step of creating blood foster family, objective and subjective terms of identity that explain not only reasons of crisis but the basis of building constructive relationships in family. There are justified an importance of professional preparation of support of children that allows reducing the risk of abandonment of the child.

Keywords: blood foster family, diagnostics, resource, crisis, social profile, emotions, period of adjustment.

Замещающие семьи – реалии современного общества, обусловленные доказанной важностью семейного воспитания для любого ребенка, невзирая на его социальный статус и жизненный опыт. Только семейное воспитание способно в полной мере удовлетворить все потребности в процессе развития и взросления ребенка и стать гарантом его успешной интеграции в общество как самостоятельной успешной личности. В научной литературе много внимания уделяется подготовке приемных семей к принятию ребенка. «Школа приемного родителя» стала неотъемлемой обязательной (в большинстве случаев) частью процесса оформления документов потенциальных замещающих семей. Специалистами также признается важность подготовки детей, оставшихся без попечения родителей к помещению в семью. Цель ее –

бесконфликтная интеграция ребенка в замещающую семью, профилактика вторичного сиротства [4, с.42]. В большинстве учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, готовя воспитанников к переходу в замещающую семью, проводят глубокую подготовительную работу, начиная с выявления и разбора истории ребенка в целях снятия травмы потери родительского попечения до сопровождения перехода и нахождения ребенка в замещающей семье. Взаимная подготовка и детей, и родителей должна обеспечить профилактику вторичного сиротства.

Анализируя ситуацию с возвратом детей с семейных форм воспитания, необходимо обратить внимание на отказ от детей семьями родственников. Основной причиной отказов по мнению родственников является «трудное»

поведение детей. Специалисты в большинстве своем занимают позицию, при которой за опекунами-родственниками (особенно прауродителями, которых большинство) закреплены специфические проблемы, препятствующие успешной социальной адаптации детей, приводящие к нерешаемым трудностям. Однако в основе кризисов лежит многофакторность проблем обоих оппонентов, при отсутствии стабилизирующего компонента, что может объясняться как отсутствием подготовки кровных замещающих родителей, являющихся близкими родственниками, так и отсутствием профессиональной реабилитационно-поддерживающей работы с детьми. Несмотря на то, что в последние годы количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проживающих в семьях родственников снизилось, в любом случае они составляют более половины всех детей, находящихся на семейных формах устройства. В связи с этим важно в комплексе изучить количественные и качественные характеристики детского контингента, проживающего в кровных замещающих семьях, выявить основные проблемные зоны и факторы их определяющие, обосновать направления необходимой помощи.

Полученные данные, позволяют:

- определиться с направлениями поддержки непосредственно ребенка;
- выявить необходимые компетенции, особенности межличностного общения попечителей, определяющие эффективность кровной замещающей заботы для последующей подготовительной/помогающей работы специалистов с законными представителями детей и членами их семей.

Диагностический инструментарий, рекомендуемый и используемый специалистами при работе с подопечными достаточно разнообразен. Приведем наиболее часто используемые при диагностике детей при подготовке к помещению в семьи и в процессе проживания для определения благополучия: 1) изучение документации (личные дела); 2) наблюдение (за игрой, общением, в процессе выполнения заданий); 3) изучение результатов деятельности (рисунки и т.д.); 4) опросник Фрайбургский личностный (Й. Фаренберг, Х. Зарг, Р. Гампел); 5) опросник «Родителей оценивают дети» (И.А. Фурманов, А.А. Аладьин); 6) опрос детей и родителей приемных/опекунских семей по С.А. Гильманову; 7) опросник коммуникативных и организаторских склонностей (В.В. Синявский, Б.А. Федоришин); 8) анкеты – Семейные роли модификация (А.В.

Черникова); анкета – Общение в семье и др.; 9) анкета Г.И. Плясовой определяет уровень сформированности семейных ценностей; 10) многофакторный личностный опросник (Р. Кеттелла); 11) методика исследования отношений (К. Бреннан, С. Кларк, Ф. Шейвер в адаптации Н.В.Сабельниковой) определяет привязанность человека к близким людям; 12) методика Рене Жиля – исследование межличностных отношений; 13) шкала депрессии (А. Бек); 14) метод «Незаконченные предложения» (тест Сакса-Левы) выявляет отношения респондента к окружающей действительности, себе, людям и т.д.; 15) проективная методика «День Рождения» (М.А. Панфилова); 16) полуструктурированное интервью (Н.В. Тарабрина) для выявления признаков посттравматического стресса у детей; 17) опросник детской депрессии (М. Ковак); 18) методика «Дерево с человечками» определяет уровень адаптации; 19) проективный тест «Несуществующее животное» – изучение личности ребенка; 20) проективная методика «Дом, дерево, человек» позволяет судить об аффективной сфере личности, ее потребностях; 21) цветовой тест (М. Люшера) определяет настроение функциональное состояние устойчивые черты личности; 22) графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова) выявляет состояния эмоциональной сферы, наличия агрессивности, ее направленности, интенсивности; 23) методика «Семейная социограмма» (Э.Г. Эдмиллер, И.М. Никольская, О.В. Черемисин) определяет характер внутрисемейных коммуникаций, а также место респондента в семейной системе; 24) проективный, неструктурированный тест «Рисунок семьи», (В. Вульф, В. Хьюлс, А.П. Захаров, Е.С. Романов) позволяет выявить особенности внутрисемейных отношений и эмоциональных проблем ребенка; 25) проективная методика «Человек под дождем» позволяет оценить поведение человека в условиях стресса и т.д. [1;2;3;6;7;8].

Первичная диагностика наиболее сложна, т.к. отсутствие доверия между специалистами и семьей на этапе знакомства оправдана, но мешает объективной оценке и перспективному планированию совместной работы.

Необходимо отметить, что диагностика, основанная только на заполнении анкет, опросников и т.д., часто не дает абсолютно достоверных показателей. Их низкая надежность определяется пониманием респондентов социально одобряемых ответов, желанием казаться лучше/хуже (в зависимости от личного эмоционального состояния и отношения к

происходящему), а также непониманием собственного состояния и реакций. Более правдивые результаты, без «подтасовки» данных, дают проективные методики и наблюдение. В данном случае большая ответственность ложится на плечи специалистов, т.к. результаты во многом зависят от интерпретаций увиденного, способности задавать правильные уточняющие вопросы для проведения корреляционного анализа. Наиболее точные результаты можно получить, сочетая разные варианты диагностик, а выявленные данные определяют вектор работы специалистов по профилактике отказов.

На первом этапе взаимодействия принципиально понимание, безусловно, положительных факторов кровной семьи и ребенка, которые способны частично нивелировать последствия кризиса, а также являются ресурсами – поддерживающей базой.

Ресурсы кровной семьи ребенка:

1. Знакомая территория обеспечивает внутренний комфорт ребенка, отсутствие скованности нахождения в незнакомой обстановке, необходимости знакомиться/приспосабливаться к пространству.

2. Знакомая поддерживающая среда – нет необходимости проходить тяжелые для ребенка периоды знакомства и приспособления к людям; присутствует понимание детьми привычного для членов семьи регламента взаимодействия.

3. Безусловное принятие ребенка как члена семьи.

4. Привязанность к членам семьи. Идентификация ребенком себя как части семьи, не привнесенная и прививаемая постепенно, как в случае помещения ребенка к сторонним гражданам, а данная по факту рождения и осознаваемая [5].

Нахождение ребенка на известной территории в семье уже знакомых и принимаемых взрослых облегчает, но не гарантирует отсутствие этапа адаптации – одного из сложных периодов в процессе создания замещающей семьи, частично упрощая взаимодействие с ребенком, обеспечивая дополнительное условие благополучия. Однако, минимизируя стрессовые составляющие знакомства и обустройства в новой обстановке, кровное родство, тем самым, не устраняет всех предикторов внутрисемейных проблем, связанных с принятием/ оставлением ребенка в рамках расширенной семьи. Для их понимания важно определиться с факторами риска, которые в любом случае или при определенных условиях будут иметь негативные последствия для кровной замещающей семьи. Тем самым, определяя детерминанты, вектор которых можно

скорректировать/минимизировать/компенсировать, при условии участия специалистов или самостоятельно силами семьи, через осознанное понимание причин и способов решений проблемных ситуаций. Уровни и объем поддержки специалистами зависят от специфики и компетенций семьи. Выявляемые моменты, не поддающиеся изменениям, могут являться фактором нецелесообразности создания кровной замещающей семьи, т.к. отрицают перспективы благополучного совместного проживания.

Анализируя социальный портрет детей в кровных семьях, можно определить причины возможных конфликтов и кризисов. Для этого требуется рассмотреть параметры, которые в силу родственных связей часто не принимаются в расчет замещающими родителями, однако оказывают впоследствии влияние на функционирование семьи.

Объективные: Пол, возраст, статус, наличие сиблингов [6, с.233], состояние здоровья. Данные неспецифические параметры многими специалистами рассматриваются, как наиболее критические.

В процессе анализа личных дел 99 детей из кровных замещающих семей, выявлено, что 74% дети – подросткового возраста; 55% – мальчики; 30% – сиблинги; 7% – дети-инвалиды. В связи с этим большая часть детского контингента, находящегося в кровной замещающей семье, представляет группу риска, которая в первую очередь определяется возрастным кризисом. Пубертат традиционно признается наиболее сложным этапом жизни ребенка и его родственников, в первую очередь в связи с выбросом гормонов, что вызывает резкие физиологические изменения и сопровождается эмоциональной неустойчивостью. Крайние состояния могут проявляться негативными проявлениями от депрессии и замкнутости до открытой агрессии и демонстрационного поведения. Новообразованием личности данного периода является ощущение собственной взрослости, с вытекающей из нее самостоятельностью, через поиск собственного места в жизни. Признавая сложность данного периода, необходимо разобраться с ресурсами ситуации – стремление к самостоятельности при правильном управлении процессом помогает успешному овладению подростком необходимых полезных практических умений, что может являться опорой и реальной поддержкой взрослых. Половая принадлежность ребенка является важным параметром в связи с тем, что большинство попечителей женщины (75%), при этом многие семьи не имеют в своем составе

мужчин, что говорит об отсутствии образца мужского поведения для подростков-мальчиков. Данная проблема характерна не только замещающим семьям, но и биологическим. Если нет возможности компенсировать необходимое мужчинами круга общения, решением проблемы могут быть спортивные секции, где тренеры-мужчины будут прививать ребенку стандарт поведения, свойственного мужчине. А при правильно организованном взаимодействии в рамках семьи подросток-мальчик чувствуют свою нужность, значимость как мужчины-защитника семьи. Негативное нахождение в семье сиблингов спорно, что подтверждают разные исследования, и также зависит от общения и уровня доверия и эмоциональной теплоты в семье [6, с.235]. Проживание в семье ребенка-инвалида повышает требования к семье, в первую очередь к ее материальному благополучию как гаранту обеспечения необходимой медицинской помощи, но наличие/отсутствие проблем более связаны с личностными особенностями самого ребенка и адекватным принятием его состояния взрослыми.

Объективные составляющие определяют проявление субъективных черт ребенка, утяжеляя их протекание; при этом момент острого реагирования может быть отсрочен и ориентирован на периоды возрастных кризисов.

Субъективные: эмоциональное состояние, типичное поведение, обусловленное особенностями характера.

У 63% детей умер единственный, оба или один из родителей, в связи с чем о хорошем устойчивом эмоциональном состоянии говорить не приходится. Период адаптации перекрывается острым периодом горевания. В этот момент семья объединяется общим горем, а необходимость срочного решения организационных проблем совмещается со страхом ребенка попасть в сиротское учреждение. Оценивая обстоятельства определения статуса ребенка, попадающего в учреждение и остающегося в кровной замещающей семье, выделяется похожесть ситуаций и эмоций, испытываемых детьми. Ситуация потери родительского попечения, связанная со смертью единственного или обоих родителей, или лишением родительского попечения из-за невозможности в силу различных причин или нежеланием исполнять родительские функции биологическими родителями, всегда сопровождается гореванием со стороны ребенка. Тоска сочетается с двумя базовыми эмоциями: страхом и гневом. Данный тандем является реакцией на изменения в жизни и на их субъективно предполагаемых виновников. Страх перед будущим, меньший по силе, характерен

детям, проживающим с родственниками: знакомое окружение, поддерживает уверенность в завтрашнем дне и стабильности окружающей действительности. Гнев детей, находящихся в учреждениях, направлен на государственные структуры, официальные лица, осуществляющие изъятие/помещение детей в учреждения; в свою очередь, оставшимися в семье детьми обвиняются те, кто принимает ребенка и оформляет документы, подтверждая статус семьи. Гнев, направленный на родственников, подавляется, не афишируется детьми, особенно на первом этапе, провоцируя застревание в данном состоянии или его отсроченное проявление, что усугубляется накопившимися к тому времени обидами. Только своевременная помощь специалиста ребенку и членам его семьи способна нивелировать его последствия, иначе любой даже несерьезный инцидент провоцирует продолжительные острые конфликты, препятствуя благополучному комфортному проживанию детей в кровной замещающей семье. Наиболее частые проявления в поведении, по мнению родителей, провоцирующие ссоры и связанные, по мнению респондентов, с личными особенностями, отягощенными возрастными кризисами:

- трудное конфликтное поведение;
- асоциальное поведение;
- тревожность и интенсивно проявляющиеся страхи.

Большинство выше обозначенных проявлений связано с эмоциональным состоянием и непроработанной травмой, что подтверждает необходимость включения специалистов в реабилитационные мероприятия с ребенком. Кроме того, оставаясь в рамках расширенной семьи, ребенок не может самостоятельно понять и принять ситуацию, связанную с перестройками внутри семейной системы: трансформация ролей (бабушка-мама, дядя-папа и т.д.), приводящая к перераспределению/принятию полной ответственности и изменениям требований к ребенку со стороны взрослых. Нарушение детско-родительских отношений в данной ситуации связано с неумением/нежеланием договариваться, находя компромиссы, устраивающие всех членов семьи. Важным моментом при работе с семьей в этой ситуации являются коммуникативные умения и готовность взрослых и ребенка вербализировать эмоции и переживания. Собственные переживания взрослого провоцируют потерю контакта с ребенком и являются первым шагом к неблагополучию, ведущему к дезорганизации внутрисемейного взаимодействия через отсутствие внимания к

состоянию оппонента со стороны взрослого; недостаточном уровне развития речи, скромности активного речевого словаря; нехватки средств выражения мысли/эмоции со стороны детей. Умения, желания коммуницировать, а также успешность контактов как ребенка, так и его законного представителя позволяют сократить период острого переживания, в связи с разрушением/изменением семейной системы, прийти к осознанию и принятию собственной ситуации, своего места в семье, снятию последствий травмирующих обстоятельств и планированию совместного успешного будущего в замещающей семье. Открытое общение позволяет сделать эффективнее реабилитационную, коррекционную работу, так как формирует доверительные отношения семьи и специалистов, а получение необходимых компетенций для продуктивного взаимодействия способно обеспечить самостоятельное успешное функционирование семейной системы. Однако, на первом этапе создания кровной замещающей семьи самостоятельно успешно коммуницировать может небольшой процент респондентов (15%).

Исходя из вышесказанного, можно говорить о том, что несмотря на наличие положительных моментов нахождения ребенка в расширенной кровной замещающей семье, имеются и отрицательные факторы. В связи с отсутствием структурированной подготовки детей возникает множество рисков, способствующих неблагоприятному исходу совместного проживания и приводящему к вторичному сиротству. Взрослые, находясь в состоянии кризиса не могут адекватно оценивать ресурсы семьи и ребенка, и на их основе выстраивать продуктивное взаимодействие. Исходя из этого, необходима профессиональная помощь, планомерная пролонгированная поддержка детей по всем направлениям; глубина терапии определяется по итогам диагностики ситуации семьи, а обучающий компонент базируется на индивидуальных особенностях оппонентов. При правильно организованной работе с детьми увеличивается ресурсность семьи, растет эффективность взаимодействия, снижаются риски отказов от детей кровными замещающими семьями.

Литература:

1. Диагностика замещающей семьи: учебно-методическое пособие для специалистов служб сопровождения; авторы-составители: Д.В. Каширский, Н.В. Колпакова, Н.В. Сабельникова, А.Н. Свиридов. – Барнаул: АКШПРО, 2010. – 90 с.
2. Диагностические материалы определения воспитательного потенциала родителей и их психологической совместимости с ребенком; под общ. ред. А.И. Остроуховой. – Ставрополь: «Литера». – 2014. - 133 с.
3. Инструментарий оценки эффективности, замещающей семейной заботы; сост. С.Ю. Шмулявцева, Е.А. Девицына, С.Б. Шулятьева и др. - Нягань, 2013. – 36 с.
4. Лесина Е.А. Подготовка воспитанников сиротских учреждений в замещающие семьи: программа «Переход»: сборник статей и методических разработок / Е.А. Лесина // Актуальные проблемы социальной и воспитательной работы в интернатном учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; под ред. А.К. Быкова, В.М. Волохатовой. - М.: ГВУ ИДРО ДТСЗН, 2016. - С. 40-48.
5. Лесина Е.А. Особенности формирования адекватного образа родителей у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / Е.А. Лесина // Социальная педагогика. - 2014. - № 4. - С. 84-88.
6. Махнач А.В. Диагностика жизнеспособности и ресурсности замещающих семей как условие профилактики отказов от приемных детей / А.В. Махнач // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. - 2016. - Т. 1. - № 1. - С. 227-253.
7. Николаева Е.И. Диагностический инструментарий в помощь специалистам, работающим по семейному устройству детей-сирот / Е.И. Николаева. – М.: ООО «Издательство «Перспект», 2011. – 188 с. – (Семья для ребенка).
8. Токарская Л.В. Социальное и психолого-педагогическое сопровождение приемных детей и их семей: учебное пособие / Л.В. Токарская; М-во Образования и Науки РФ, Урал. Федер. ун-т. - Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 136 с.

Сведения об авторе:

Лесина Елена Анатольевна (г. Москва, Россия) аспирант кафедры психологии и педагогики Государственного автономного учреждения города Москвы, «Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы», e-mail: LesinaEA@yandex.ru

Data about the author:

E. Lesina (Moscow, Russia), Postgraduate student of the Department of psychology and pedagogy State Autonomous institution of Moscow "Institute of additional professional education of social workers", e-mail: LesinaEA@yandex.ru

УДК 376; 364

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЯМИ, НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН)

Э.А. Зарипова

Аннотация. В данной статье приведены результаты анализа эффективности основных направлений оказания социально-педагогической помощи семьям, находящимся в социально опасном положении, в Республике Татарстан. Раскрыты различные формы социально-педагогических услуг, используемых при работе с семьями, находящимися в социально опасном положении, и проживающими в них несовершеннолетними детьми. Кроме того, приведены результаты реализации проекта «Сможем вместе» по созданию условий, способствующих бытовому, трудовому и физическому воспитанию детей, находящихся в социальных приютах для детей и подростков, получению ими знаний и навыков, необходимых для самостоятельной жизнедеятельности и самоопределения.

Ключевые слова: семья, находящаяся в социально опасном положении; семья социального риска; неблагополучная семья; социально-педагогические услуги; проект «Сможем вместе»; профессиональная ориентация несовершеннолетних; профориентационное тестирование; профессиограммы; информационно-справочный ресурс «Справочник профессий».

SOCIALLY- PEDAGOGICAL WORK WITH FAMILIES IN SOCIAL RISK (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN)

E. Zaripova

Abstract. This article outlines the analysis findings of efficiency of the main aspects of the social and pedagogical assistance to the families which are in social risk in the Republic of Tatarstan. Various forms of the social and pedagogical services that are used in work with the families which are in social risk and having depended children are covered in the article. Besides, the article presents the results of implementation of the “We Can Together” project on creation of the conditions conducive to the domestic, labor and physical education of the children who are in social shelters, to getting knowledge and skills that are necessary for independent activity and self-determination.

Keywords: the family in social risk; family of social risk; dysfunctional family; socially-pedagogical services; «We Can Together» project; career guidance of minors; guidance test; profессиograms; directory resource "Guide of Professions".

Семья является одним из важнейших институтов социализации, источником передаваемого социально-исторического опыта, эмоциональных эталонов между людьми [1, с.80]. С одной стороны, семья – это малая группа, основанная на браке или кровном родстве, члены которой связаны общностью быта, взаимной ответственностью. С другой стороны – это социальный институт, характеризующийся нормами, образцами поведения, регулируемыми отношениями между супругами, родителями и детьми [3, с.73].

Однако, сталкиваясь с рядом проблем (материально-бытовыми, жилищными, психологическими и др.), семья не в полной мере

выполняет свои основные функции. Из-за неумения справиться с трудностями, семья попадает в список «семьи, находящиеся в социально опасном положении» (далее – семьи в СОП).

По состоянию на 01.04.2018г. на межведомственном учете в Республике Татарстан состоят 1114 семей в СОП, в которых воспитываются 2186 детей [2]. Статистика показывает, что за последние пять лет в Татарстане наблюдается снижение численности таких семей. Так, в 2016 году насчитывалось 1353 таких семьи, в 2017 году – 1105 семей, см. рисунок 1 [2].

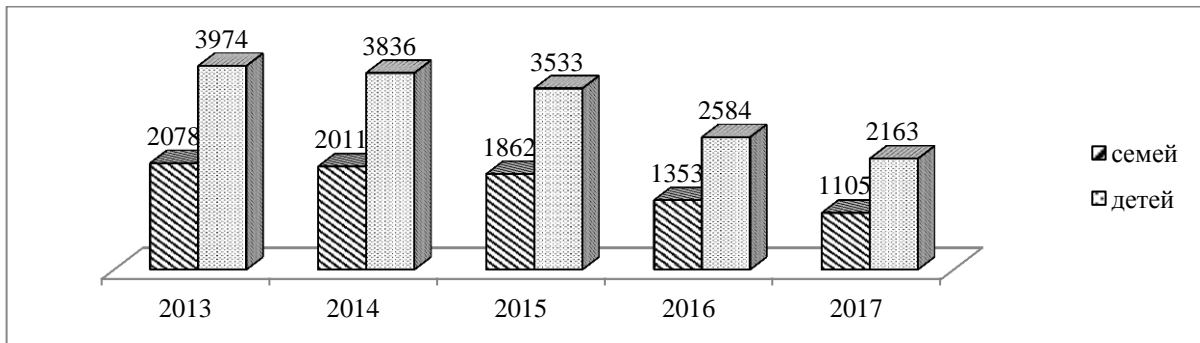


Рисунок 1. – Динамика численности семей и несовершеннолетних, находящихся в СОП, в Республике Татарстан в 2013 – 2017 гг.

Оптимизировать процесс раннего выявления семей в СОП, ускорить обмен информацией между агентами системы профилактики, помогло внедрение с 2013 года информационной системы «Учет и мониторинг семей и несовершеннолетних, находящихся в СОП», являющейся базой учета всех выявленных семей в СОП, позволяющей отследить процесс их

реабилитации и провести раннюю профилактику семейного неблагополучия.

В результате проводимой межведомственной работы в 2017 году сняты с учета 1300 семей, в том числе 1091 семья с достижением положительных результатов (83,9% от общего числа снятых семей, в 2016 году – 82,2% от общего числа снятых семей), см. рисунок 2 [2].

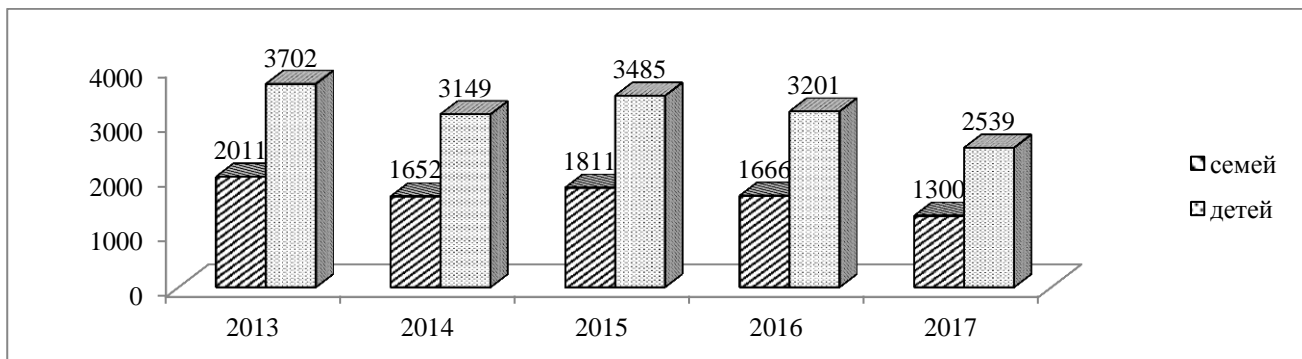


Рисунок 2 – Динамика снятия семей с учета в Республике Татарстан в 2013 - 2017гг.

С целью профилактики отклонений в поведении и развитии у детей из семей в СОП (детей, проходящих реабилитацию в социальных приютах для детей и подростков (далее – социальные приюты), формирования у них позитивных интересов, организации их досуга, в организациях социального обслуживания активно проводится социально-педагогическая работа в форме групповых (например, клубных) занятий и индивидуальных консультаций. Социально-педагогическая работа направлена на: осуществление поддержки семьям в СОП (клуб для родителей «Домашний очаг», клубы взаимопомощи, «Родительский всеобуч», тренинг «Эффективный родитель»); активизацию общения детей и подростков со сверстниками, родителями; психическое развитие детей дошкольного возраста; формирование и развитие досуговой деятельности («Сказка на дом» с применением перчаточного и пальчикового кукольного театра, «Дворовые игры»);

профилактику и уменьшение числа внутрисемейных конфликтов («Примирительная медиация», «Семейный консультант»).

В основу социально-педагогической работы нами положен проектно-целевой подход (Мухаметзянова Г.В., Гильмева Р.Х., Гольшев И.Г. и др.), позволяющий осуществлять социально-педагогическую работу с семьями в СОП по восходящей траектории: от запроса семей до проектно-целевой системы оказания социально-педагогической поддержки на основе поэтапной разработки и реализации проектов, нацеленных на постепенную адаптацию семей к нормальной жизни в современном социуме. Идея современной социально-педагогической работы с семьями на основе проектно-целевого подхода заключается в создании синергетического эффекта от внедрения инноваций в систему социально-педагогической работы [6]: происходит ликвидация дублирующих звеньев, рутины, традиционности - возникает единый

научный и практико-ориентированный сегмент социально-педагогической работы, способствующий стремительному внедрению новых процессов и технологий в ее содержание. Инновации, воплощенные в научных знаниях, технологиях, организации социально-педагогической работы, являются главным фактором эффективности данного процесса.

Проектно-целевой подход к организации и реализации социально-педагогической работы с семьями в СОП подразумевает:

- принципиальную конструируемость социально-педагогической работы, ее целей, содержания, методов, технологий и управления;
- направленность на проектирование с вариативным использованием специально созданных функциональных проектов и программ;
- ориентированность на реализацию комплекса проектов в рамках вариативной программы;
- создание дополнительных психолого-педагогических условий, обеспечивающих реализацию индивидуальной траектории развития каждой семьи в СОП на основе целевого подхода к организации данного вида деятельности.

Одним из примеров профилактической работы с детьми, находящимися на реабилитации в социальных приютах, является проект «Сможем вместе», реализованный с ноября 2016 по декабрь 2017 года Министерством труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан при поддержке депутатов Государственного Совета Республики Татарстан, Регионального отделения Всероссийской политической партии «Единая Россия».

Цель проекта – создание условий для несовершеннолетних в социальных приютах, способствующих их трудовому и физическому воспитанию, получению навыков, необходимых для самостоятельной жизнедеятельности.

В реализацию проекта вовлечены 17 приютов, которые организовали работу по трем направлениям: «Сам сумею, сам смогу» (организация кабинетов социально-бытовой адаптации и трудовой реабилитации, профориентации); «Гостевая комната» (организация и обустройство комнат для встреч с родителями, потенциальными усыновителями, опекунами); «Выбираю спорт» (строительство спортивно-игровых площадок, формирование навыков ЗОЖ).

Всего в мероприятиях проекта за год приняли участие 1972 человека.

Одним из мероприятий проекта стало

взаимодействие центров занятости населения и приютов по профессиональной ориентации несовершеннолетних.

Каждому после тестирования выдавалось заключение с рекомендуемыми профессиональными сферами и конкретными профессиями, наиболее соответствующими способностям, физическим и психологическим качествам, а также востребованностью кадров данной профессии рынком труда Татарстана, России в перспективе достижения ребенком трудоспособного возраста.

На каждого воспитанника в период пребывания в приюте формировалось портфолио, включающее результаты профориентационного тестирования, профессиограммы по рекомендованным профессиям, раздаточные материалы по профориентации, рекомендации по развитию профессиональных качеств.

Специалисты использовали информационно-справочный ресурс «Справочник профессий» www.spravochnik.rosmintrud.ru [5], на котором из блока описания профессии предусмотрен переход на информационный ресурс «Работа в России. Общероссийская база вакансий» [4].

Кроме того, ребята посетили животноводческий комплекс, птицефабрику в с. Пестрецы, судостроительный завод им. Горького, машиностроительное предприятие им. Серго в г. Зеленодольске, ветеринарную академию им. Баумана в г. Казани, типографии, парикмахерские, хлебозаводы, пожарные части и др.

С 24 июня по 17 июля 2017 года в загородном оздоровительном лагере «Свяга» в Апастовском районе была организована лагерная смена для 150 воспитанников, в рамках которой была проведена серия профориентационных, физкультурно-спортивных и социокультурных мероприятий.

В результате проведенной социально-педагогической работы с семьями, находящимися в социально опасном положении были достигнуты следующие результаты:

1. Созданы условия для успешной реализации проекта «Сможем вместе»; скоординирована деятельность приютов и социальных партнеров для достижения осязаемого эффекта в трудовом и физическом воспитании несовершеннолетних, получению ими навыков, необходимых для самостоятельной жизнедеятельности.

2. Проведена социально-педагогическая работа с родителями в СОП, которая способствовала формированию ответственного отношения к выполнению своих родительских обязанностей по воспитанию детей; повышению социально-педагогической устойчивости

родителей и детей в сферах межличностного и семейного общения; оптимизации межличностных и детско-родительских отношений, улучшению психоэмоционального фона; возрождению традиций семейного воспитания, практики здорового образа жизни.

3. Анализ проведенной социально-педагогической работы с несовершеннолетними показал качественные улучшения в преодолении трудностей в социальной адаптации у подростков, развитии коммуникативных навыков; повышении коммуникативных навыков общения, самооценки и уверенности в себе у детей и подростков; формировании у детей и подростков чувства осознания своей сопричастности в укреплении чести и достоинства Отечества, активному и сознательному участию в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

4. В 2017 году в 17-ти социальных приютах республики 821 воспитанник получил профориентационные услуги; 60% воспитанников в возрасте от 14 лет были трудоустроены в каникулярное время, причинами нетрудоустройства явились подготовка к государственной итоговой аттестации, поступлению в профессиональные

образовательные организации.

5. Благодаря реализации направления «Гостевая комната», 91,6% детей выбыло из социальных приютов с семейной формой жизнеустройства. Семейные гостиные были сформированы во всех социальных приютах.

6. В рамках направления «Выбираю спорт» были отремонтированы и построены 14 спортивных площадок и спортивный центр с тренажерным залом и теннисной площадкой. Охват спортивными занятиями вырос на 30% и составил 85% от воспитанников приюта.

7. Всеми социальными приютами заключены соглашения с учреждениями дополнительного образования по посещению воспитанниками спортивных организаций, учреждений культуры в целях привлечения детей для занятий в кружках, спортивных секциях на системной и безвозмездной основе.

Таким образом, реализация социальных проектов и целевой социально-педагогической работы в организациях социального обслуживания семьи и детей позволяет получить социально значимый эффект по улучшению социального, психологического и педагогического статуса детей, подростков и их родителей (лиц их замещающих).

Литература:

1. Морозова О.Н., Тимуца О.В. Теория социальной работы: учебное пособие. Лекции / О.Н. Морозова, О.В. Тимуца; под общ. ред. О.В. Тимуцы. - Казань: Отечество, 2007. - Часть III. – 218 с.

2. Отчет по организации межведомственного социального патронирования несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении, и их семей, утвержденный постановлением Республиканской комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав от 05.11.2007 № 12-07 «Об утверждении Положения о межведомственной муниципальной системе социального патронирования семей и детей, находящихся в социально опасном положении».

3. Сачко Т.Н. Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних: опыт реабилитационной и

профилактической работы по сохранению для ребенка родной семьи / Т.Н. Сачко // Социальное обслуживание. - 2017. - № 2. – С. 79-94.

4. Работа в России [Электронный ресурс] / Ощероссийская база вакансий. – Режим доступа: <https://trudvsem.ru/>

5. Справочник профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.spravochnik.rosmintrud.ru

6. Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А., Масленникова В.Ш., Трегубова Т.М. Теория и практика профессиональной ориентации учащейся молодежи в условиях научно-образовательного кластера: коллективная монография; под научной редакцией чл.-корр. РАО, доктора педагогических наук, профессора Мухаметзяновой Ф.Ш. - Казань: Издательство «Данис» ИППСР, 2016. – 158 с.

Сведения об авторе:

Зарипова Эльмира Амировна (г. Казань, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, министр труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан, e-mail: Elmira.Zaripova@tatar.ru

Data about the author:

E. Zaripova (Kazan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, Minister of Labor, Employment and Social Protection of the Republic of Tatarstan, e-mail: Elmira.Zaripova@tatar.ru

УДК 364.2

ОЦЕНКА ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ НА СТЕПЕНЬ РЕШЕНИЯ ИХ ПРОБЛЕМ В РЕСПУБЛИКЕ МОРДОВИЯ

Т.В. Соловьева, Д.А. Бистяйкина, Е.Г. Панькова

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов проблематики многодетных семей в Республике Мордовия. Предметом анализа выступают социально-экономические ресурсы многодетных семей, а также возможности их влияния на степень решения проблем рассматриваемой категории семей в регионе. Авторы ставят цель выявить влияние социально-экономических ресурсов многодетных семей на степень решения их проблем и предложить рекомендации по совершенствованию социальной политики РМ в аспекте социальной работы, направленной на активизацию ресурсов данной категории семей.

Результаты работы заключаются в том, что авторы анализируют особенности формирования социально-экономических ресурсов многодетных семей при решении их проблем, а также предлагают практические рекомендации по совершенствованию социальной политики в регионе, направленной на активизацию их ресурсов.

Работа имеет прикладное значение и может быть использована в управленческих структурах, в учебных заведениях и в комплексных центрах социального обслуживания населения. Данные статьи могут быть использованы при совершенствовании социальной работы с различными типами семей, в том числе и при работе с многодетной семьей. Результаты работы могут быть полезны в учебно-воспитательном процессе при подготовке и повышении квалификации специалистов системы социальной помощи семье. Выводы, содержащиеся в работе, могут быть использованы при разработке федеральных, региональных, местных программ в области социальной, семейно-демографической политики, полезны активистам и добровольческим объединениям.

Ключевые слова: многодетная семья; опека; социально-экономические ресурсы; социальная защита; исследование; социальная работа.

ASSESSING THE IMPACT OF SOCIO-ECONOMIC RESOURCES IN LARGE FAMILIES ON THE DEGREE OF SOLUTION OF THEIR PROBLEMS IN THE REPUBLIC OF MORDOVIA

T. Soloveva, D. Bistiakina, E. Pankova

Abstract. The article is devoted to the consideration of topical issues of problems of large families in the Republic of Mordovia. The subject of the analysis is the socio-economic resources of large families, as well as the possibility of their influence on the degree of solving the problems of the category of families in the region. The authors aim to identify the impact of socio-economic resources of large families on the degree of solution to their problems and to offer recommendations for improving the social policy of the Republic of Moldova in the aspect of social work aimed at enhancing the resources of this category of families.

The results of the work are that the authors analyze the features of the formation of socio-economic resources of families with many children in solving their problems, as well as offer practical recommendations for improving social policy in the region, aimed at enhancing their resources.

The work is of applied importance and can be used in administrative structures, in educational institutions and in complex centers of social service of the population. These articles can be used in the improvement of social work with different types of families, including those with a large family. The results of the work can be useful in the educational process in the preparation and training of specialists in the system of social assistance to the family. The conclusions contained in the work can be used in the development of Federal, regional, local programs in the field of social, family and demographic policy, useful to activists and voluntary associations.

Keywords: large family; guardianship; social and economic resources; social protection; research; social work.

Основой любого цивилизованного общества является семья. Этот уникальный социальный институт не только теснейшим образом сопряжен с жизнью каждого отдельного человека, но и во многом предопределяет состояние, функционирование и развитие общества в целом [3, с.62].

Согласно современному российскому законодательству, многодетной семьей считается семья, имеющая в своем составе 3-х и более детей. В Республике Мордовия многодетные семьи составляют 5,2% от всего числа семей или 9,2% от семей с детьми. В числе многодетных семей в

Республике Мордовия 82% – это семьи, имеющие троих детей, семей с четырьмя детьми – 12%, семей с пятью детьми – 4% и лишь 1% – это многодетные семьи с шестью и более детьми [2]. Как следствие сокращения рождаемости, роста смертности и распространения малодетности уменьшается население региона.

На данный феномен влияют различные факторы, называемые *ресурсами семьи*, которые в своей совокупности могут быть использованы для удовлетворения потребностей членов семьи и определяются как *ресурсный потенциал семьи*.

Ресурсный потенциал многодетной семьи может быть также определен и как наиболее общий, интегральный показатель жизнедеятельности семьи, отражающий совокупность средств для выполнения семьей своих основных функций и характеризующий реальные возможности для удовлетворения актуальных потребностей семьи с целью ее выживания и развития в постоянно изменяющихся условиях, а также резервы для достижения более высокого уровня жизни семьи [1, с.376].

Оценка ресурсного потенциала многодетной семьи имеет важное значение, а качество жизни семьи включает в себя множество элементов, связанных друг с другом. Ресурсы, имеющиеся в распоряжении семьи, могут быть сгруппированы в несколько групп: социальные ресурсы; материальные; психологические или внутренние; финансовые (социально-экономические); трудовые. Также они включают внешние и внутренние ресурсы. Внутренние ресурсы – это культурные ресурсы, к которым относят образование, профессиональную подготовку, общий культурный уровень народа, а также «сетевые ресурсы». Также к внутренним ресурсам можно отнести семейную помощь, которая представляет собой: 1) регулярную и долговременную социальную практику, санкционируемую и поддерживаемую с помощью общественных норм и имеющую важное значение в структуре общества посредством удовлетворения социально значимых потребностей; 2) устойчивый, организованный комплекс правил, ценностей,

принципов, социальных норм и связей, установок, регулирующих различные модели поведения и организующих их в систему ролей и статусов [5].

Внешние ресурсы – это ресурсы социальной политики государства, которые выступают важным механизмом обеспечения социальной защищенности многодетной семьи.

С целью выявления влияния социально-экономических ресурсов многодетных семей на степень решения их проблем и предложения рекомендаций по совершенствованию социальной политики РМ в аспекте социальной работы, направленной на активизацию ресурсов данной категории семей, нами было проведено исследование на тему «Оценка социально-экономических ресурсов многодетных семей при решении их проблем в РМ (на примере ГБУ РМ «КЦСО по г.о. Саранск»)».

В исследовании принимало участие 35 женщин (85%) и 6 мужчин (15%). Возрастной состав анкетированных был следующий: в возрасте 25 - 27 лет – 8% респондентов, в возрасте 28 - 32 года - 19% респондентов, в возрасте 33 - 38 лет - 47% респондентов, в возрасте 39 - 45 лет – 14% респондентов, свыше 45 лет - 12% респондентов. Анализ распределения по количеству детей показал, что подавляющая часть семей - 65% имеют троих детей, 29% - четверых детей, 6% - пятерых и более.

На вопрос «Считаете ли Вы, что Ваша семья испытывает материальные трудности?» 32% семей ответили, что они скорее не испытывают материальные трудности, 4% ответили – нет, и 64% считают, что они скорее испытывают материальные трудности. Это говорит о том, у большинства многодетных семей низкий уровень притязаний к материальным благам.

При этом, среди причин, мешающих улучшить материальное положение своей семьи, основной акцент респонденты сделали на недостаточной роли государства («недостаточное внимание государства к оказанию социальной поддержки семей») (33% от числа опрошенных), и примерно каждый четвертый затруднился ответить на данный вопрос), см. таблицу 1.

Таблица 1. - Причины, мешающие многодетным семьям улучшить материальное положение (в % от числа опрошенных)

Недостаточное внимание государства к оказанию социальной поддержки семьи	33
Затрудняюсь ответить	23
Неудачно выбранная профессия	25
Отсутствие по месту жительства подходящей работы	33
Недостаток образования, знаний	16
Собственная пассивность, лень	15
Семейное положение (наличие в семье большого числа иждивенцев)	19
Состояние здоровья, инвалидность	5

Эти тенденции подтверждаются и вариантами намерений относительно улучшения материального положения своей семьи. Так, к активной позиции можно отнести такие варианты действий, как «поменять работу на более высокооплачиваемую» (24%); «искать работу или другое доходное занятие» (17%); «организовать собственное дело» (14%); «увеличить интенсивность своего труда, что позволит больше зарабатывать на этой работе» (14%). Однако, велика и доля семей, склонных к пассивной позиции: «ничего не намерены делать» (14%); «ожидать увеличения заработной платы» готовы 44% опрошенных; «больше экономить» готовы 19% и еще 12% готовы просто «ждать, что со временем улучшится экономическое положение всех людей, в т.ч. и мое».

Материальные проблемы касаются в сегодняшних условиях социально-экономического кризиса практически каждого. Согласно опросу доход многодетной семьи складывается из следующих источников: 1) дополнительный заработок (28%); 2) помощь родительской семьи (66%); 3) заработная плата (58%); 4) пособие (46%); 5) доход от подсобного хозяйства (22%); 6) социальные выплаты (12% ответов); льгота (8% ответов); 7) пенсия (2% ответов). Основная масса респондентов ответила, что покупка большинства товаров длительного пользования не вызывает трудностей, однако покупка квартиры, автомашины сейчас недоступна – 78% ответов респондентов.

Респондентами были указаны следующие актуальные проблемы жизнедеятельности их семей: 39% указали материальные трудности; 38% – жилищную проблему; 17% – бытовую необустроенность; 16% – проблему с трудоустройством; 24% – неудовлетворительное состояние здоровья; 9% – большая занятость по работе одного из супругов, 12% – сложности во взаимоотношениях в семье, 8% – трудности в уходе за имеющимися детьми; 13% – проблема устройства детей в дошкольные учреждения (можно было выбрать несколько вариантов ответов).

По мнению 30% респондентов, существующие у них проблемы должны решать они сами своими силами; 28% считают, что это должны делать их родители и родственники; 42% для решения проблем рассчитывают на помощь со стороны государства.

В качестве факторов, прямо или косвенно способствующих формированию ресурсов в преодолении проблем многодетных семей, а также в улучшении социального положения в целом, респонденты обозначили различные меры

социальной помощи, защиты и поддержки. По их мнению, наиболее эффективными из них являются следующие: 1) медицинская помощь – 70%; социальное обслуживание – 95%; 2) пособие по безработице – 32%; 3) доступный досуг и отдых – 32%; 4) пособие на ребенка – 27%; 5) кредиты, субсидии на льготных условиях – 43%; 6) содействие трудоустройству и занятости – 71%; 7) защита прав и интересов – 18%; 8) льготы – 17%; 9) информационно-просветительская поддержка – 7%; 10) компенсационные выплаты – 16%; натуральная помощь (одежда, обувь, питание) – 8%; правовое консультирование – 7%. Тем не менее, в практике социальной помощи многодетным семьям можно выделить некоторые проблемы. Среди них: а) ведомственная разобщенность социальных служб и учреждений – 17%; б) недостаток организационных, кадровых, управленческих, финансовых ресурсов – 32%; в) недостаточное использование превентивных и реабилитационных возможностей государственных социальных служб, а также НКО – 15%; г) качественное однообразие оказываемых социальных услуг – 13%; д) отсутствие или несовершенство программ социальной работы с многодетными семьями на местах и др. – 23%.

При этом респондентами отмечается, что использование мер социально-экономической поддержки, предусмотренных для многодетных семей, не существенно отражается на уровне их благосостояния – 20%; использование мер социально-экономической поддержки, предусмотренных для многодетных семей, существенно отражается на уровне их благосостояния – 45%; в результате использования мер социальной поддержки остается больше денежных средств, которые можно было бы потратить на другие текущие расходы – 21%; использование мер социально-экономической поддержки, предусмотренных для многодетных семей, не отражается на уровне их благосостояния – 14%.

По мнению членов многодетных семей для улучшения их социального самочувствия необходимо следующее: обеспечить достойный и стабильный заработок членам многодетных семей; повысить пособия на детей; увеличить количество и качество льгот для семей с детьми; улучшить качество социального обслуживания и пр.

Важным элементом в преодолении проблем многодетных семей является активизация отдельного человека или семьи, которые могут улучшить социальный статус индивида или семьи справиться со своими проблемами.

Эффективность преодоления проблем многодетных семей во многом зависит от количества имеющихся у них ресурсов. Тем не менее, важное место в структуре ресурсов многодетных семей, которые занимают те, которые создаются государством и выражаются в системе мер социальной защиты многодетных семей, под которой понимается система мер, направленных на предотвращение, смягчение и ликвидацию последствий социально рискованных ситуаций посредством обеспечения достойного уровня и качества жизни [4, с.15]. Важно отметить, что социальные риски многодетных семей из-за высокой иждивенческой нагрузки могут быть смягчены мерами социальной политики, реализуемой в основном через систему социальной защиты на федеральном и региональном уровнях.

Таким образом, социально-экономические ресурсы в многодетной семье формируются под влиянием различных объективных и субъективных условий и факторов жизни как семьи, так и региона их проживания, а также зависят от достаточно большого комплекса качественных характеристик, которыми обладают члены многодетной семьи. Каждый из них имеет определенный набор потребностей, ценностей, стимулов и интересов, которые формируются и развиваются под влиянием институциональной среды (субъективного элемента). Ситуация социально-экономических ресурсов семей в

конкретном регионе Российской Федерации позволяет просмотреть сведения об особенностях этого потенциала (потенциал и резервы) в перспективах регионального развития, оценить возможности для многодетных семей, чтобы жить и работать в регионе, участвовать в общественной, культурной, социальной и экономической жизни, наконец, установить направления государственной семейной политики и мер государственной поддержки многодетной семьи, особенно остро нуждающихся в ней (объективный элемент). Современные социальные тенденции и процессы характеризуются наличием проблемных, часто кризисных, особенностей положения семьи. В то же время существующие стереотипные тенденции порождают проблемы современного социального института семьи. Наиболее актуальные проблемы многодетных семей, препятствующие формированию социально-экономических ресурсов для решения их проблем в регионе, были выявлены следующие: материальные трудности, ипотека, проблемы со здоровьем, безработица и др. При этом в качестве факторов, которые прямо или косвенно способствуют созданию ресурсов для решения проблем, а также для улучшения социального положения в целом, респонденты указывали различные меры социальной помощи, защиты и поддержки.

Литература:

1. Кудрявцева Т.А. Ресурсный подход к изучению молодой семьи в обществе риска / Т.А. Кудрявцева, А.Б. Федулова // Молодой ученый. – 2017. - № 5(139). – С. 376–378.

2. Официальный сайт службы государственной статистики РМ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: www.mrd.gks.ru

3. Панькова Е.Г., Палибина А.С., Бистаякина Д.А., Соловьева Т.В. Муниципальная политика по улучшению социально-экономического положения семьи / Е.Г. Панькова, А.С. Палибина, Д.А.

Бистаякина, Т.В. Соловьева // Дискуссия. – 2017. - № 2. - С. 62-70.

4. Соловьева Т.В. Социальная защита детства: учебное пособие / Т.В. Соловьева. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2015. – 152 с.

5. Соловьева Т.В. Система социальной защиты детства в Российской Федерации: учебно-метод. пособие [Электронный ресурс] / Т.В. Соловьева. - Электронные текстовые данные. - Саранск: Издатель Афанасьев В.С., 2016. - Режим доступа: <http://13rusprint.ru/books/2016/ChildWelfare/>

Сведения об авторах:

Соловьева Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, e-mail: tanysha_v@bk.ru

Бистаякина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, e-mail: dinaraas@mail.ru

Панькова Елена Геннадьевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарёва, e-mail: print84@mail.ru

Data about the authors:

T. Soloveva (Saransk, Russia), candidate of social Sciences, assistant Professor of social work, Mordovian state University, e-mail: tanysha_v@bk.ru

D. Bistyaikina (Saransk, Russia), candidate of social Sciences, assistant Professor of social work, Mordovian state University, e-mail: dinaraas@mail.ru

E. Pankova (Saransk, Russia), candidate of social Sciences, assistant Professor of social work, Mordovian state University, e-mail: print84@mail.ru



УДК 316

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ КАЧЕСТВА ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

В.А. Федорова, Г.Р. Сафина, С.А. Алексеев¹

¹Статья подготовлена в рамках финансовой поддержки РФФИ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта № 17-13-16003-ОГН

Аннотация. Современная градостроительная политика для поиска направлений развития населенных пунктов предполагает учет мнения населения. В статье рассмотрены экологические и социальные аспекты качества городской среды в трех городах Республики Татарстан (Казань, Набережные Челны, Чистополь) на основе социологического опроса, выявившего характерные для каждого из обследованных городов экологические проблемы и недостатки в области развития современной городской инфраструктуры. Жители Казани, по сравнению с жителями других городов, дают более высокую оценку качеству городской среды, за исключением состояния атмосферного воздуха. Общими проблемами в развитии городов являются состояние водных объектов, недостаток парковок и детских площадок. Полученные сведения могут быть использованы при разработке мероприятий по совершенствованию качества городской среды.

Ключевые слова: качество городской среды, социологический опрос, управление городом, экологическая обстановка, городская инфраструктура.

SOCIOLOGICAL ASPECTS OF QUALITY OF URBAN ENVIRONMENT OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN

V. Fedorova, G. Safina, S. Alekseev

Abstract. Modern urban policy for the search for directions for the development of human settlements requires the consideration of the opinion of the population. The article considers ecological and social aspects of urban environmental quality in three cities of the Republic of Tatarstan (Kazan, Naberezhnye Chelny, Chistopol) based on a sociological survey that identified environmental problems and shortcomings in the development of modern urban infrastructure characteristic for each of the cities surveyed. Kazan residents, in comparison with the inhabitants of other cities, give a higher estimate of the quality of the urban environment, with the exception of the state of the atmospheric air. Common problems in the development of cities are the condition of water bodies, the lack of parking lots and playgrounds. The obtained information can be used in the development of measures to improve the quality of the urban environment.

Keywords: quality of urban environment, sociological survey, city management, ecological situation, urban infrastructure.

В настоящее время со стороны социума сформирован запрос на формирование качественной городской среды, обеспечивающей комфортность проживания населения. При этом на первый план выходят вопросы, связанные как с экологической обстановкой в населенном пункте, определяющей здоровье населения, находящегося под постоянным воздействием неблагоприятных антропогенных факторов, таких как недостаток площади зеленых насаждений и их неудовлетворительное состояние, низкое качество атмосферного воздуха и питьевой воды, отсутствие современной системы работы с бытовыми отходами [1-4], так и с развитием городской инфраструктуры, обеспечивающей социальное измерение существования населения, комфортность его повседневной жизнедеятельности через доступность

транспортной инфраструктуры, объектов торговли, бытового и культурного обслуживания, возможности эффективной реализации человеческого потенциала.

Наличие подобных запросов приводит к необходимости изменения взглядов на градостроительную политику и формированию новых концептуальных подходов к ее реализации и принятию обоснованных управленческих решений на различных уровнях управления населенным пунктом, основу которых должно составлять требование непрерывного совершенствования качества городской среды в позитивном направлении. Современные урбанисты, говоря о современной градостроительной политике, отмечают принципиальную важность учета мнения населения при определении ее параметров и

формировании системы мероприятий по управлению населенным пунктом, а также указывают на необходимость привлечения активной части населения к мероприятиям по преобразованию городской среды [5]. Решение этой задачи делает актуальным обращение не только к системе знаний традиционного градостроительства, но и к методам, используемым в социальных науках, в частности, к методам опроса, фокус-групп и т.д.

Для проведения социологического исследования оценки качества городской среды [6;7] мы применяли метод опроса. Использовалась квотная выборка. В Казани было опрошено 1000 человек, в Набережных Челнах и Чистополе – по 400 человек.

Полученные эмпирические данные подтверждают высокий уровень запросов населения к качеству городской среды. Так, на важность задачи повышения качества городской среды среди задач управления городом указали 69% опрошенных жителей Казани, 68% опрошенных жителей Набережных Челнов и 62% жителей Чистополя.

Если говорить об отдельных составляющих качества городской среды, то необходимо отметить высокий уровень запросов респондентов к благоприятной экологической обстановке в месте своего проживания. Среди жителей Казани на важность благоприятной экологической обстановки в своем городе указали 94% опрошенных; в Набережных Челнах – 97%; в Чистополе – 95%. Очевидно, что такой высокий уровень требований к экологическому состоянию обусловлен тем, что оно далеко от благоприятного, что и подтверждается данными опроса. По полученным результатам лишь 41% опрошенных жителей Казани; 21% жителей Набережных Челнов и 28% жителей Чистополя дают положительную оценку экологической составляющей городской среды в своих городах.

Высокие требования закономерно предъявляет сегодня население и к развитию такой составляющей городской среды, как инфраструктура. На важность этого фактора указали 71% опрошенных жителей Казани; 93% жителей Набережных Челнов; 89% жителей Чистополя. В данном случае результаты опроса также указывают на то, что запрос населения на наличие развитой городской инфраструктуры является неудовлетворенным. По полученным материалам можно говорить лишь об относительной удовлетворенности только жителей Казани, где положительную оценку состоянию городской инфраструктуры дают 71% опрошенных. В Набережных Челнах доля

удовлетворенных развитием городской инфраструктуры составляет 47%, а в Чистополе всего лишь 22%.

Определить направления совершенствования качества городской среды можно на основе анализа оценок показателей экологической обстановки и городской инфраструктуры, сделанной населением. Исследование показало, что можно говорить лишь об относительной удовлетворенности населения в обследованных городах в отношении таких показателей, определяющих экологическую обстановку, как площадь зеленых насаждений (доля респондентов, дающих положительную оценку от 41 - 56%) и состояние мест отдыха (доля респондентов, дающих положительную оценку от 42 - 65%). Такие результаты связаны с успешно реализуемой программой «Парки и скверы Татарстана», в рамках которой на благоустройство этих «зеленых» мест отдыха были выделены значительные средства. Состояние атмосферного воздуха оценивается жителями Чистополя выше, чем жителями Казани и Набережных Челнов. Так, положительную оценку состоянию атмосферного воздуха дают 47% жителей в этом городе, а в Казани лишь 30%. Самая низкая доля дающих положительную оценку отмечена в Набережных Челнах – 17%. Значительную проблему для населения обследованных городов представляет санитарное состояние территорий. В Казани положительную оценку по данному показателю дают 32% опрошенных жителей, в Набережных Челнах – 16%, а в Чистополе всего 9% опрошенных жителей. В наибольшей степени в мероприятиях по улучшению состояния нуждаются водные объекты населенных пунктов. Доля респондентов, дающих положительную оценку состоянию этих объектов в обследованных городах, составляет лишь 7 - 20%.

Если говорить о показателях городской инфраструктуры, то наиболее благоприятная ситуация наблюдается с обеспеченностью аптеками (доля респондентов, дающих положительную оценку от 69 - 87%), обеспеченностью магазинами повседневного обслуживания (доля респондентов, дающих положительную оценку от 53 - 84%) и обеспеченностью учреждениями бытового обслуживания (доля респондентов, дающих положительную оценку от 51 - 78%). Города Казань и Набережные Челны в отличие от Чистополя на хорошем уровне обеспечены крупными торговыми центрами (положительную оценку дают 72 - 78% опрошенных) и учреждениями общепита (положительную оценку

дают 74 - 81% опрошенных). Что касается количества спортивных объектов, то здесь наибольшую удовлетворенность демонстрируют лишь жители Казани (75%), что не удивительно для города, который принял целый ряд крупных международных спортивных мероприятий, особенно Всемирную летнюю универсиаду 2013 года, в процессе подготовки к проведению которой было построено 30 новых спортивных сооружений. Также для Казани, по сравнению с другими городами, характерна более благоприятная обстановка по обеспеченности досуговыми центрами для детей и молодежи – положительную оценку количества этих объектов дают 58% жителей Казани. Новые транспортные развязки, построенные к крупным международным мероприятиям, и оптимизация схемы движения транспорта обеспечили лидерство Казани по состоянию, доступности и равномерности сети общественного транспорта (положительную оценку дают 66% опрошенных) и состоянию транспортной сети (положительную

оценку дают 56% опрошенных). В наименьшей степени в обследованных городах наблюдается обеспеченность детскими площадками (положительную оценку дают 23 - 47% опрошенных) и организованными автостоянками (положительную оценку дают 18 - 33% опрошенных).

Таким образом, в заключение отметим, что на основе социологического опроса населения Казани, Набережных Челнов, Чистополя выявлены актуальные для каждого города экологические и инфраструктурные проблемы. В частности, необходимо больше внимания уделить экологической ситуации и развитию инфраструктуры Набережных Челнов и Чистополя. Для всех обследованных городов необходимы мероприятия по улучшению состояния водных объектов, решению проблемы недостатка парковок и детских площадок. Соответствующие проектные решения позволят более полно учесть запросы населения к качеству городской среды.

Литература:

1. Лаппо Г.М. География городов / Г.М. Лаппо. – М.: Владос, 1997. – 480 с.
2. Перцик Е.Н. Районная планировка (территориальное планирование) / Е.Н. Перцик. – М.: Гардарики, 2006. – 398 с.
3. Пивоваров Ю.Л. Основы геоурбанистики: Урбанизация и городские системы / Ю.Л. Пивоваров. – М.: Владос, 1999. – 232 с.
4. Newton P. Urban form and environmental performance / P. Newton // *Achieving a sustainable urban form*. – London: E & FN Spon, 2000. – P. 46–52.
5. Гейл Я. Города для людей / Я. Гейл. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 276 с.
6. Сафина Г.Р. Экологические и социальные аспекты качества городской среды г. Казани по мнению горожан / Г.Р. Сафина, В.А. Федорова, С.А. Алексеев // *Казанский педагогический журнал*. – 2017. – № 4(123). – С. 171-176.
7. Федорова В.А. Качество городской среды глазами миллениалов (на примере городов Республики Татарстан) / В.А. Федорова, Г.Р. Сафина, С.А. Алексеев // *Управление устойчивым развитием*. – 2017. – № 4(11). – С. 75-81.

Сведения об авторах:

Федорова Виктория Алексеевна (г. Казань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии, Казанский федеральный университет, e-mail: fva_14@mail.ru

Сафина Гузель Рашитовна (г. Казань, Россия), кандидат географических наук, доцент кафедры ландшафтной экологии, Казанский федеральный университет, e-mail: safina27@mail.ru

Алексеев Сергей Анатольевич (г. Казань, Россия), кандидат социологических наук, доцент кафедры государственного, муниципального управления и социологии, Казанский национальный исследовательский технологический университет, e-mail: alekseyev75@mail.ru

Data about the authors:

V. Fedorova (Kazan, Russia), candidate of geographical sciences, associate professor of the Department of Landscape Ecology, Kazan Federal University, e-mail: fva_14@mail.ru

G. Safina (Kazan, Russia), candidate of geographical sciences, associate professor of the Department of Landscape Ecology, Kazan Federal University, e-mail: safina27@mail.ru

S. Alekseev (Kazan, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor of the Department of State, Municipal Management and Sociology, Kazan National Research Technological University, e-mail: alekseyev75@mail.ru

Информация учредителей журнала

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем» Министерства образования и науки Российской Федерации
Российская академия образования Академия наук Республики Татарстан

Общественная палата Республики Татарстан

Автономная некоммерческая организация высшего образования «Академия социального образования»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги! Институт педагогики, психологии и социальных проблем проводит 10 октября 2018 года Международную научно-практическую конференцию, посвященную педагогическому наследию академика РАО Мухаметзяновой Гузел Валеевны «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика»

Проблемное поле конференции:

- Новые методологические основания современного развития профессионального образования.
- Психолого-педагогическая наука на современном этапе развития профессионального образования.
- Теория и практика гуманитарной подготовки в системе профессионального образования.
- Проблематика и развитие естественнонаучной и профессиональной подготовки в условиях внедрения интегративных механизмов.
- Современные проблемы инновационного развития воспитательной деятельности в системе профессионального образования.
- Научно-методическое обеспечение формирования когнитивного капитала современного специалиста.

Формы взаимодействия участников конференции: доклады, презентации, дискуссии, круглые столы, мастер-классы, неформальное общение («open space»).

Рабочий язык конференции: русский, английский.

Адрес проведения: Россия, г. Казань, ул. Исаева, д. 12.

Формы участия: очное, заочное.

Условия участия: Заявки и статьи (не более 5 стр.) для публикации материалов в сборник конференции принимаются до 17 сентября 2018 года. Все материалы направляются в оргкомитет по e-mail: info@ippisp.ru (Гульфия Мансуровна Багавиева). Статьи будут опубликованы и зарегистрированы в базе РИНЦ (с присвоением кода ISBN). Материалы статей, не соответствующие тематике, требованиям по оформлению, имеющие оригинальность текста менее 50% - к публикации не принимаются и не возвращаются. Редколлегия не несет ответственность за достоверность информации, приводимой авторами.
Командировочные расходы осуществляются за счет направляющей стороны.

Требования к оформлению статей:

1. Публикация статьи бесплатная.
2. Объем статьи – не более 5 страниц.
3. Для набора текста, формул и таблиц следует использовать редактор Microsoft Word (версия 97, 07, 10). Параметры текстового редактора: левое – 20 мм; верхнее – 20 мм; правое – 20 мм; нижнее 20 мм.; шрифт Times New Roman, размер – 14; межстрочный интервал – 1; выравнивание по ширине; абзацный отступ 1,25 см; ориентация листа – книжная. Все рисунки и таблицы должны быть пронумерованы и снабжены названиями или подрисуночными подписями.
4. Основной текст статьи на одном из языков конференции: русский, английский.
5. В верхнем левом углу - УДК.
6. Оформление названия статьи должно быть на русском и английском языках (прописными жирными буквами; выравнивание по центру строки); на следующей строке - ФИО автора полностью (жирный курсив; выравнивание по правому краю); на следующей строке – ученое звание, ученая степень, должность, название вуза, город (шрифт курсив; выравнивание по правому краю; сокращения не допускаются); на следующей строке - e-mail автора (курсив; выравнивание по правому краю). Если авторов статьи несколько, то информация повторяется для каждого автора.
7. Аннотация статьи должна быть на русском и английском языках не более 600 знаков (с пробелами).
8. Ключевые слова (не более 10 слов) на русском и английском языках отделяются друг от друга запятой.
9. Через 1 строку – текст статьи.
10. В конце статьи – Список литературы (по ГОСТ Р 7.0.5 – 2008) приводится в алфавитном порядке (не менее 5 и не более 15 источников). Ссылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках, например: [1] или [2, с.130].
11. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Заявка участника

Международной научно-практической конференции, посвященной научному вкладу и педагогическому наследию академика РАО Г.В. Мухаметзяновой «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика»

Фамилия, имя, отчество (полностью)	
Ученое звание (полностью)	
Ученая степень (полностью)	
Должность (полностью)	
Организация (полностью)	
Страна	
Название статьи	
Тема доклада	
Электронный адрес (e- mail)	
Тел.	
Участие (очное/заочное)	

О СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Согласно Приказу Министерства образования и науки Российской Федерации № 793 от 25 июля 2014 г. «Об утверждении правил формирования в уведомительном порядке перечня рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук и требований к рецензируемым научным изданиям для включения в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» и Приложению № 1, утвержденному данным Приказом, в п. 3 которого отмечено, что рецензируемое научное издание может входить в перечень по одной или нескольким (до трех) отраслям науки и/или (до пяти) группам специальностей научных работников, Ученый совет ИППО РАО постановляет: утвердить следующую номенклатуру научных отраслей специальностей для «Казанского педагогического журнала»:

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

13.00.00 Педагогические науки

19.00.00 Психологические науки

22.00.00 Социологические науки

ANNOUNCEMENTS

According to the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation N 793 dated 25.07.2014 “The approval of the rules concerning the compiling with notice of the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate, doctoral theses and requirements on peer-reviewed publications to include them into the list of peer-reviewed scientific publications which should consist of basic scientific results of candidate and doctoral theses” and to the Annex N 1 approved by the Order in which the paragraph 3 says that peer-reviewed publication may be on the list of one or several (up to three) branches of science and / or (up to five) of scientists specialty groups – the Board of academics of IPPPE RAE determines the following list of branches of science and scientists specialty groups for Kazan Pedagogical Journal:

SOCIO-ECONOMIC SCIENCES AND SOCIAL SCIENCES

13.00.00 Pedagogical science

19.00.00 Psychological science

22.00.00 Sociological science

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.