

ISSN 1726-846X

**КАЗАНСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Kazan Pedagogical Journal

2018, № 6

KAZAN PEDAGOGICAL JOURNAL

ISSN 1726-846X

2018, № 6 (131)

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, № 6 (131)

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 Радифовна

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

ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИЙ

Итоги Международной научно-практической конференции «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика» Казань, 10 октября 2018 года.....	7
Итоги Международной научно-практической конференции «Исследование международного сотрудничества в практике преподавания и обучения в системе высшего образования» («Exploring Cross-boarder Collaborations in Higher Institution's teaching and learning») Казань, 17-18 октября 2018 года...	12
Итоги Республиканской научно-практической конференции «Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в профессиональных образовательных организациях» Казань, 25 октября 2018 года.....	13

ПЕДАГОГИКА

Методология образования

Смирнов И.П. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ: ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ СТАНДАРТА....	15
Прикот О.Г. МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	25
Кирилова Г.И., Грунис М.Л., Галимова Э.Г., Карденас О.Г. ДИНАМИКА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	31

Подготовка педагогов

Гильмеева Р.Х. КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	37
Морозов А.В., Самборская Л.Н. ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС И ДЕТЕРМИНАНТА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	43
Тенюкова Г.Г., Хрисанова Е.Г. К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ.....	49
Легкобытова А.Н., Минахметова А.З., Гумеров А.В. СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ.....	54
Китайгородский М.Д. ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	59
Моргачева Н.В. ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ.....	63
Масалимова А.Р., Шайдуллина А.Р., Закирова В.Г. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ.....	67

Высшее образование

Абрамова В.В., Мещеряков Н.А. КНИГА ХУДОЖНИКА КАК ВАЖНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ.....	73
--	----

Майорова И.М., Фахрутдинова Р.А. СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО – ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – ДИЗАЙНЕРОВ.....	78
Хасанова Г.Б. ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ.....	81
Неволина В.В. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	84
Мифтахова Н.Ш. МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ.....	88
Шархемуллина Р.Р. КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ.....	93
Гарифуллин Р.Ш., Филюшин А.Г., Зенуков И.А., Давлетгареева А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ НА ЗАНЯТИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	98

Профессиональное и общее образование

Самохин И.С., Соколова Н.Л., Сергеева М.Г., Черепанов Н.И. ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АРТИСТИЗМА НА ТЕРПИМОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.....	102
Ильясов Д.Ф., Стоянкина Н.Н., Науменко Л.С., Шишина В.В. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УСПЕШНЫХ ШКОЛЬНИКОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «УЧЕНИК - УЧЕНИК»....	108
Морозова Е.П., Сергеева М.Г. Тьюторское сопровождение формирования и развития исследовательских умений обучающихся.....	115
Севрюкова А.А., Широченко Н.В. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ KEY-S-STUDY.....	121

Педагогическая лингвистика

Воног В.В. КОНТРОЛЬ ОБУЧЕННОСТИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ.....	127
Антонова С.В., Войнатовская С.К., Севинч С. СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ.....	132
Габдуллина А.Ш. КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	136
Гиренок Г.А. К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	140
Спатарь-Козаченко Т.И., Гозалова Э.А., Королев А.В. СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	143
Захарова Л.М., Абдрахимова Л.А. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	147

Социальная педагогика

Ильясов Д.Ф., Кеспилов В.Н., Солодкова М.И., Селиванова Е.А. ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДРЕСНЫХ ПРОГРАММ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛ, НАХОДЯЩИХСЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ, НО НЕ ЯВЛЯЮЩИХСЯ АУТСАЙДЕРАМИ.....	151
--	------------

Венидиктова Е.А., Яруллина А.Ш., Мухаметзянова Ф.Г. ФЕНОМЕН СОВЕСТИ В КОНТЕКСТАХ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОХОДА: К ВОПРОСУ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	156
Береговая Е.Б., Нетесова М.С., Ганиева Й.Н. ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ.....	160
Папуша Е.Н. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ.....	165

История и культура

Сираева М.Н. ВЗАИМОСВЯЗЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	169
Флотская Н.Ю., Буланова С.Ю., Пономарева М.А., Флотский Н.С. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ – СААМОВ, ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА РОССИИ.....	175
Ерёмина А.И. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРСКОЙ АССР В 1917 – 1941 ГОДЫ.....	182

ПСИХОЛОГИЯ

Прялухина А.В., Храпенко И.Б. РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ В ВУЗЕ.....	187
Баянова Л.Ф., Миняев О.Г. ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА ПОДРОСТКОВ.....	192
Чернова Е.О. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЛЕНОВ ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНЫХ УЛИЧНЫХ КРИМИНАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	196

СОЦИОЛОГИЯ

Шиллер В.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КРИМИНАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	202
Касаркина Е.Н., Соловьева Т.В., Бистяйкина Д.А. ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ И СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ.....	208
Пастюк А.В., Пастюк О.В. ОСОБЕННОСТИ МОДИФИКАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ И УКРАИНЫ.....	212
Информация.....	217

ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИЙ



Институт педагогики, психологии и социальных проблем

Итоги Международной научно-практической конференции «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика» Казань, 10 октября 2018 года

10 октября 2018 г. на базе Института педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань) прошла Международная научно-практическая конференция, посвящённая научному вкладу и педагогическому наследию академика РАО Г.В. Мухаметзяновой «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика».

Официальными учредителями конференции выступили: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», Российская академия образования, Министерство образования и науки Республики Татарстан, Академия наук Республики Татарстан, Общественная палата Республики Татарстан, Автономная некоммерческая организация высшего образования, «Академия социального образования».

В работе конференции приняло участие более 200 ученых, представителей органов государственной и исполнительной власти РФ, руководителей образовательных организаций общего, высшего и среднего профессионального образования, преподавателей, психологов и специалистов по работе с молодежью в образовательных организациях из России, ближнего и дальнего зарубежья. Обсуждение проблем проходило на пленарном и секционных заседаниях.

Пленарное заседание конференции открыл директор ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», кандидат исторических наук, доцент – Козлов Вадим Евгеньевич.

Академик РАО, академик-секретарь отделения профессионального образования, Чистякова Светлана Николаевна прислала обращение к участникам конференции, которое мы полностью приводим.

Великий учёный, мудрый, добрый человек, способный каждому подарить тепло своей души – академик РАО Гузел Валеевна Мухаметзянова

Прошло пять лет, как ушла из жизни Гузел Валеевна Мухаметзянова. Но мы, её коллеги по науке и жизни, не хотим верить этому грустному событию. Эта великая женщина и великий учёный всегда с нами. Я мысленно советуюсь с ней, слышу её голос...

Мой последний разговор с Гузел Валеевной был посвящён реорганизации Российской академии образования и проблеме «быть, или не быть» в Академии отделению профессионального образования.

Её аргументы в пользу сохранения отделения были убедительны и научно обоснованы, перед которыми не смог устоять тогдашний вице-президент РАО Д.И. Фельдштейн. Сколько других, добрых и полезных советов давала Гузел Валеевна, будучи членом бюро нашего отделения, о перспективах развития профессионального образования, в том числе, и педагогического. На всех собраниях Академии Гузел Валеевна всегда отличалась аргументированными предложениями и выступлениями.

Будучи много раз в совместных командировках, я всегда не уставала поражаться мудрости этого человека, и не только потому, что она каждый день прочитывала 50 страниц научно-популярной литературы. Думаю, что основная причина заключалась в том, что этот исключительный человек прошёл тернистый путь от учителя русского языка, литературы и истории до директора Института педагогики, психологии профессионального образования РАО, подготовила более тридцати докторантов и шестидесяти кандидатов наук, которые и сегодня продолжают дело своего учителя. Ею опубликовано более 400 научных работ, в том числе 30 монографий по вопросам методологии, теории и практики профессионального образования.

Работы Гузел Валеевны широко известны и за рубежом. Она является гранд-доктором и полным профессором за заслуги в развитии Болонского процесса. Международный биографический центр (Кембридж) за выдающиеся заслуги в сфере науки и образования присвоил Гузел Валеевне звание кавалера ордена Заслуг (2004 г.). Указом Президента России за заслуги в области образования и педагогической науки она награждена орденом Дружбы народов (2005 г.). В 2007 г. Г.В. Мухаметзянова награждена золотой медалью РАО «За достижения в науке».

Ответственности и чувству долга Гузел Валеевны не было предела. Она первая присылала в отделение качественные научные отчёты института, статьи, справки и предложения по совершенствованию и перспективам развития профессионального образования. А во время своих коротких приездов в Москву успевала давать советы соискателям и аспирантам.

Не устаём поражаться, как эта мудрая женщина – Гузел Валеевна сумела сочетать в себе научное видение и предвидение развития профессионального образования, любовь к искусству и прекрасному, необыкновенную любовь и преданность людям, особенно близким и своим учителям, способность делать добро. И как она всё это успевала, имея массу общественных и государственных поручений!

Мы всегда Вас помним, дорогой наш друг, учитель, добрый советчик.

Члены бюро отделения профессионального образования РАО,
Академик-секретарь отделения профессионального образования РАО,
Академик РАО, Чистякова Светлана Николаевна

На пленарном заседании выступили с приветствиями: *Поминов Андрей Иванович* – первый заместитель министра образования и науки РТ; *Хоменко Вадим Васильевич* – вице-президент Академии наук РТ; *Фомин Анатолий Алексеевич* – председатель Общественной палаты РТ, *Заялова Анфиса Григорьевна* – председатель Совета директоров образовательных организаций СПО РТ.

С докладами на пленарном заседании конференции выступили ученики и коллеги Гузел Валеовны Мухаметзяновой:

- *Масленникова Валерия Шамильевна* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, заслуженный деятель науки РТ, заслуженный работник культуры РТ, Лауреат Госпремии Правительства РФ в области образования;

- *Фокин Владимир Андреевич* – доктор педагогических наук, профессор Костромского государственного университета;

- *Трегубова Татьяна Моисеевна* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, заслуженный деятель науки РТ, почетный работник среднего профессионального образования РФ, Лауреат Госпремии Правительства РФ в области образования;

- *Матушанский Григорий Ушеревич* – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой «История и педагогика» Казанского государственного энергетического университета;

- *Гильмеева Римма Хамидовна* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, заслуженный деятель науки РТ, заслуженный учитель школы РТ, почетный работник общего образования РФ, председатель комиссии по образованию и науке Общественной палаты РТ;

- *Горбунов Виктор Алексеевич* – доктор педагогических наук, доцент кафедры государственно-правовых дисциплин АНО «Академия социального образования»;

- *Галагузова Минненур Ахметхановна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Уральского государственного педагогического университета;

- *Хусаинова Светлана Владимировна* – кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, член республиканского экспертного совета педагогов-психологов (психологов в сфере образования) при Министерстве образования и науки РТ;

- *Ахмадиева Роза Шайхадаровна* – доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе, профессор кафедры социально-культурной деятельности Казанского государственного института культуры, директор Научного центра безопасности жизнедеятельности, член комиссии Общественной палаты Республики Татарстан по культуре и взаимодействию со СМИ.

На секциях конференции в контексте развития идей Г.В. Мухаметзяновой были обсуждены следующие вопросы:

- методологические предпосылки 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.

Участники Международной научно-практической конференции констатируют:

Ключевым звеном модернизации профессионального образования, как отметили участники конференции, является новое видение образования как базы для продуктивных социальных, экономических и нравственных изменений в обществе. Во многих выступлениях прозвучала идея необходимости изменений во всех структурных компонентах образования, включая профессиональное и высшее:

- новой миссии профессионального и высшего образования;
- расширению и преобразовании образовательного пространства;
- взаимодействия с внешней средой;
- целях и результатах обучения и воспитания;
- педагогической деятельности преподавателя;
- деятельности обучающегося;
- технологическом обеспечении образовательного процесса;
- управления реформируемой системы образования.

Главная проблема, которая должна быть решена в ходе реформы отечественного профессионального образования, по мнению большинства участников конференции – создание современной целостной психолого-педагогической теории обучения, собственных образцов, ориентированных на актуализацию российских культурных научных и собственно педагогических решений практики обучения, воспитания и развития человека в условиях интеграции с высокими мировыми стандартами.

Была обозначена тенденция взаимодействия академической науки с образовательной практикой, что позитивно сказывается в проектировании опытно-экспериментальных работ в учреждениях профессионального образования, на отработке различных вариантов преемственности и непрерывности образовательных систем разных уровней.

Международная научно-практическая конференция рекомендует:

1. Одобрить работу Международной научно-практической конференции, посвященной научному вкладу и педагогическому наследию академика РАО Г.В. Мухаметзяновой «Профессиональное образование: современная теория и инновационная практика» как важный и актуальный этап в интеграции усилий ученых, педагогов-практиков, профессиональных сообществ, представителей органов власти по выводу российского образования на качественно новый уровень своего развития, обеспечивающего формирование адекватных современным требованиям молодых специалистов и граждан.

2. Научно-исследовательским и образовательным организациям (вузам, организациям профессионального и общего образования):

- интенсифицировать исследования в области фундаментальных проблем педагогики, организации научного управления внедрением новых дидактических разработок в высшую и среднюю профессиональную школу;

- активизировать исследования в области развития отечественных методологических подходов (когнитивное, проблемное, контекстное, концентрированное и развивающее обучение и др.) к организации профессиональной подготовки в современных условиях.

3. Особое внимание уделить разработке педагогических моделей, реализующих воспитательную функцию процесса обучения.

4. Активнее развивать международное сотрудничество в трансфере передовых педагогических идей, образовательных моделей и технологий.

5. Актуализировать разработку научно-методического обеспечения формирования когнитивного капитала современного специалиста.

6. Ходатайствовать перед Российской академией образования о предоставлении статуса «Всероссийский» республиканскому конкурсу инновационных проектов имени академика РАО Г.В. Мухаметзяновой; перед Правительством Республики Татарстан об увековечении памяти академика РАО Г.В. Мухаметзяновой, присвоив ее имя одной из школ г. Казани или Арска, где она начинала свою профессиональную учительскую деятельность.



Итоги

Международной научно-практической конференции «Исследование международного сотрудничества в практике преподавания и обучения в системе высшего образования» («Exploring Cross-boarder Collaborations in Higher Institution's teaching and learning») Казань, 17-18 октября 2018 года

17 - 18 октября 2018 г. на базе Института педагогики, психологии и социальных проблем (г. Казань) в рамках реализации целей и задач международного сетевого корпоративного проекта «Совершенствование практики преподавания в вузах России и Китая» на основе лучших европейских образовательных практик» (Программа ЭРАЗМУС+, грантозаявитель Дрезденский технический университет (TU Dresden) прошла Международная научно-практическая конференция «Исследование международного сотрудничества в практике преподавания и обучения в системе высшего образования» ("Exploring Cross-boarder Collaborations in Higher Institution's teaching and learning").

В работе конференции, направленной на поддержку сотрудничества в области образования и профессионального обучения, приняло участие более 100 ученых, руководителей образовательных организаций и практиков, представляющих международный консорциум (5 вузов из стран ЕвроСоюза (Дрезденский технический университет (Германия); Ливерпульский университет им. Дж. Мурса (Великобритания); Болонский университет (Италия); Политехнический институт Коимбра (Португалия); Университет Хильдесхайма (Германия); три российских вуза (Уральский государственный университет экономики (г. Екатеринбург); Институт мировых цивилизаций (г. Москва); Пензенский государственный университет); российский научно-исследовательский институт (Институт педагогики, психологии и социальных проблем, г. Казань), 3 китайских университета (Университет Санья; частный Хулиан университет в Гуанчжоу; Наньчанский университет (Цзянси).

В ходе работы конференции был затронут широкий перечень вопросов, рассматривающих аспекты:

➤ инновационного опыта стран ЕС и Китая в профессиональном развитии преподавателей вузов в контексте концепции непрерывного образования;

➤ психолого-педагогической подготовки и повышения уровня профессиональной культуры преподавателя вуза в контексте Концепции обучения в течение всей жизни.

Проведенная конференция явилась одним из этапов интернационализации и гармонизации опыта преподавания в вузах в странах Европейского Союза, России и Китая посредством международного обмена, предоставив преподавательскому составу возможность сотрудничества друг с другом и базу для развития профессиональных компетенций.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Итоги
Республиканской научно-практической конференции
«Противодействие идеологии терроризма и экстремизма
в профессиональных образовательных организациях»
Казань, 25 октября 2018 года

25 октября 2018 г. на базе ГБПОУ «Казанский колледж технологии и дизайна» прошла Республиканская научно-практическая конференция «Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в профессиональных образовательных организациях».

В конференции приняли участие свыше 300 человек, в их числе руководители: Министерства образования и науки Республики Татарстан, Антитеррористической комиссии в Республике Татарстан, Общественной палаты Республики Татарстан, Министерства внутренних дел Республики Татарстан, республиканского координационного научно-методического совета педагогов-психологов, образовательных организаций РТ различного уровня, ученые Института педагогики, психологии и социальных проблем.

Участники конференции считают целесообразным рекомендовать:

1. Формирование соответствующей современным требованиям системы обеспечения комплексной безопасности образовательных организаций, в том числе постоянного мониторинга её состояния, прогнозирования и профилактики возможных потенциальных угроз.

2. Организацию системного обучения педагогических кадров, студентов старших курсов и учеников выпускных классов по вопросам обеспечения охраны и безопасности, в том числе для получения необходимых навыков обеспечения защиты своей жизни и здоровья, а также других граждан.

3. Создание специализированной мониторинговой службы, которая позволит интегрировать усилия всех специализированных органов и организаций и заложить основу системе комплексной безопасности.

4. Совершенствование мер адресной работы со студентами, в том числе имеющими уязвимое социальное положение или неустойчивые психические состояния.

5. Активное соиздание мероприятий по формированию миролюбия и толерантности, норм поведения, отражающих способность к пониманию сложности современного мира.

6. Формирование системы мероприятий по повышению роли электронной образовательной среды и эффективному использованию социальных сетей в целях воспитательной работы, привлечения учащихся и студентов к конструктивной гражданской активности, волонтерству и благотворительной деятельности.

7. Создание и проведение системных мастер-классов по формированию умений молодых людей противодействовать манипулятивным технологиям.

8. Развитие в условиях ссузов и вузов сети мероприятий по совершенствованию реального формирования человеческого и социального капитала, который является основой успешного развития выпускников.

9. Повышение политической и социально-экономической грамотности молодежи на специализированных учебных дисциплинах по вопросам противодействия распространения идеологии экстремизма.

10. Разработку механизма организации и проведения межведомственной профессиональной аккредитации образовательных программ и образовательных учреждений, осуществляющих образовательную деятельность по дисциплине «Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в профессиональных образовательных организациях».

11. Осуществление качественного отбора охранных организаций, привлекаемых к обеспечению безопасности образовательных учреждений, в том числе соответствующих требованиям отраслевых национальных и профессиональных стандартов.

12. В рамках проведения мониторинга работы по актуализации паспортов безопасности объектов образовательных учреждений рассмотреть вопросы унификации требований к охране и безопасности образовательных организаций.

Участники конференции постановили:

- одобрить работу научно-практической конференции "Противодействие идеологии терроризма и экстремизма в профессиональных образовательных организациях" как актуального и важного шага по совершенствованию технологий в сфере обеспечения охраны и безопасности образовательных организаций;

- объединить усилия республиканских органов исполнительной власти, органов контроля безопасности на местах с целью обеспечения безопасности образовательных организаций.

- продолжить дальнейшее применение на местах системы профилактики терроризма и экстремизма в профессиональных образовательных организациях.



ПЕДАГОГИКА Методология образования

УДК 37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОТКРЫТИЯ: ОБРАЗОВАНИЕ БЕЗ СТАНДАРТА

И.П. Смирнов

Аннотация. В апреле 2016 года на сайте Российской академии образования было объявлено о выходе в свет 18 книг серии «Неопознанная педагогика» доктора педагогических наук, академика РАО Анатолия Марковича Цирульникова - руководителя поисковых исследований Федерального института развития образования Минобрнауки РФ. Они оценены как «важнейшее событие в отечественной педагогической науке» [1].

40 лет автор провел в научно-педагогических экспедициях: Якутия-Саха, Татарстан, Марий Эл, Калмыкия, Башкирия, Хакасия, Бурятия, Карелия, Кубань, Алтайский и Красноярский края, Тульская, Калужская, Московская, Рязанская, Еврейская автономная области, Киров, Вологда, Пенза, Новгород и еще Павловск, что под Питером... Намеренно избирал образовательные окраины, гибнущие и приговоренные к ликвидации школы, искал пути к их спасению. Побывал в школах, которых нет в статистике; где стоит задача не только образовывать, но и выжить; где по условиям обучения нельзя применить государственный образовательный стандарт.

Ниже публикуется седьмая, заключительная рецензия на серию книг А.М. Цирульникова.

Ключевые слова: реформы в образовании, педагогическая наука, сельские школы, А.М. Цирульников.

TEACHING: EDUCATION WITHOUT STANDARD

I. Smirnov

Abstract. In April, 2016 on the website of the Russian Academy of Education was announced the publication of 18 books in the series "Unidentified pedagogy" doctor of pedagogical sciences, academician RAE Anatoly Markovich Tsiurulnikov - Head of Exploratory Research of the Federal Institute for Development of Education of the Russian Federation Ministry of Education. They are rated as "the most important event in the fatherland pedagogical science" [1].

40 years the author spent in research and educational expeditions: Yakutia-Sakha, Tatarstan, Mari El, Kalmykia, Bashkortostan, Khakassia, Buryatia, Karelia, Kuban, Altai and Krasnoyarsk, Tula, Kaluga, Moscow, Ryazan, the Jewish Autonomous Region, Kirov, Vologda, Penza, Novgorod and yet Pavlovsk, near St. Petersburg. Purposely chose educational outskirts, dying and sentenced to the liquidation of schools, looking for ways to save them. He visited the schools that are not in the statistics; where the task is not only teach, but also to survive; where training conditions can not apply state educational standard.

Below is the seventh and final review of the series A.M. Tsiurulnikov books.

Keywords: reforms in education, pedagogical science, rural schools, A.M. Tsiurulnikov.

*«Мы повисли между двумя берегами.
Памятью и забвением, немотой и речью,
разумом и безумием, рабством и свободой.
Что выберем?» (А.М. Цирульников)*

Существует немало способов организации и проведения научного исследования. Кто-то собирает скучную статистику, дотошно сопоставляет данные, ищет тенденции и математически вычисляет путь к победе. Другие – проводят локальные эксперименты и ошеломленные успехом в «отдельно взятой» школе (колледже, вузе), предлагают накрыть ее опытом всю страну. Есть еще один довольно трудоемкий способ, требующий большего времени и затраты сил, связанный с погружением в реальность. Его, как самый достоверный и надежный избрал академик А.М. Цирульников.

В очерках научно-педагогических экспедиций - «нетелевизионная Россия», которую стараются обойти вниманием.

Автор открывает нам школы, вписанные в пространство – улуса, поселка, деревни, юрты и заставляет признать как научный факт наличие «неопознанных педагогических объектов». Для России это не экзотические детали образовательного ландшафта, а масштабные социально-культурные практики.

Сорок с лишним лет А.М. Цирульников посвятил трудным, изматывающим и морально и физически научно-педагогическим экспедициям по образовательным окраинам России. К своим героям он приходил сразу в нескольких ипостасях: учёный-исследователь, писатель, журналист – иногда ожидаемый, иногда нечаянный помощник и советчик в делах тех, к кому он стучится в дверь школы.

Определенных задач в экспедициях нам никто не ставил, - рассказывает автор, что может показаться удивительным, если не знать местный менталитет, где доверие к человеку ценится больше программ и планов. Мы получали свободу действий, притом, что у пригласившего нас человека, как я теперь понимаю, имелся свой замысел и маршрут экспедиции, проработанный в деталях. Но об этом нам не было известно. Короче, мы были приглашены местными органами образования изучить школьную ситуацию и помочь выработать какие-то решения [2, с.96].

В аннотации к серии своих книг А.М. Цирульников скромно оценивает их как «очерк российского образования начала XXI века». Авторская скромность похвальна, но проведенная им работа заслуживает иных оценок. «Очерк» - это вид журналистики, целью которого является лишь описание увиденного. Книги академика А.М. Цирульникова, его научные обобщения и критические суждения выходят на уровень фундаментального исследования системы образования XXI века. В науке есть понятие «репрезентативности исследования» как способности оценивать по его итогам общее состояние объекта в целом, принимать это как неоспоримую и объективную истину. Исследование А.М. Цирульникова соответствует такому высокому критерию.

Метод «погружения в реальность» выбирается исследователями образования крайне редко, в научных анналах он даже не описан. «Само словосочетание, признается автор, непривычно для слуха. Известны экспедиции геологические, географические, на худой случай, фольклорные, а это что такое? Откровенно говоря, мы и сами точно не знали, экспедиции в педагогике – большая редкость» [2, с.96]. Просматривая историю, автор обнаружил лишь одну такую попытку. В середине прошлого века, когда надо было рационализировать школьную сеть, старший научный сотрудник М.И. Кондаков (позднее – президент Академии педагогических наук) побывал с экспедицией в Ярославской области, описав сеть школ и перспективы их развития.

«Спустя тридцать лет, вспоминает А.М. Цирульников, в тот же район была отправлена экспедиция Института общей педагогики, в которой участвовал и я, тоже тогда старший сотрудник. Мы ездили по разным школам, собирали данные. У меня осталось смутное ощущение от родины знаменитого поэта - автора «Кому на Руси жить хорошо». Начало 80-х годов прошлого века напоминало позапрошлый: зима,

лошади, запряженные в сани, запах конского навоза, очень разные, несмотря на советскую власть, деревни и села – в одних еще витал дух купечества, другие, с облупленными и разрушенными церквями, звались типа Красный Коминтерн. Отчет об экспедиции времен провалившейся школьной реформы 1984 г. пылится в архивах называющейся сегодня иначе, но, в общем, мало изменившейся Академии...» - с грустью признается автор [2, с.163].

Здесь возникает желание остановиться и выразить сочувствие академику А.М. Цирульникову – автору целой серии уникальных книг. Судьба его 40-летних исследований грозит быть похожей на судьбу первой, Ярославской педагогической экспедиции. Книги лягут и мирно упокоятся на безвестной архивной полке Российской академии образования.

Справедливости ради, заметим, что информация о его книгах была размещена на сайте РАО с возвышенной оценкой: «Мы убеждены, что собрание книг путешествий А.М. Цирульникова – важнейшее событие в отечественной педагогической науке». Книги провисели на сайте неделю и привычным путем ушли на архивную полку. Только теперь не на деревянную, а на электронную - в «облачное» хранилище малоизвестного сайта «Школа для всех». Добраться до этого «облака» педагогу – читателю также трудно, как до бога. Возможно поэтому, серия книг А.М. Цирульникова не номинирована ни на государственную премию Правительства РФ в области образования, ни на благотворительную премию Дмитрия Зимина «Просветитель» за лучшую научно-популярную книгу на русском языке. А жаль, она вполне достойна обоих.

В истории России много имен путешественников и исследователей, которые «ходили в народ». Сохранится ли среди них имя Анатолия Марковича Цирульникова и в каких летописях? Пока он по праву гордится тем, что на Колыме есть названное в его честь «Озеро академика Цирульникова». «Не Байкал, конечно, но не такое уж и маленькое, даже по здешним меркам - площадь 20,7 гектара. Дома, когда вернусь, пишет автор, повешу сертификат на стену, буду долго смотреть на бумагу под стеклом и думать: увековечен...» [2, с.330].

Можно, конечно, утешиться и этим. Тем более, что подвиги на Руси признавались не всегда и не сразу. Как и таланты. «Реакционный» Достоевский был бы вообще наглухо забыт в России и не цитировался бы сегодня на каждом шагу, - пишет Александр Солженицын в статье

«Образованщина», если бы в XX веке внезапно на уважаемом Западе не вынырнула его громовая мировая слава». Так уж в России заведено: чтобы стать легендой надо сначала умереть.

Пока же, за прошедшие после возвышенной оценки Академии два года, в педагогических журналах РАО (а их около десяти) не появилось ни одного отклика на труд, которому академик А.М. Цирульников посвятил целую жизнь. Не говоря уже о содержательных рецензиях, которых достойна каждая из написанных им книг. Только в регионах, где побывал автор, знают и помнят о его трудах немногие спутники педагогических экспедиций. «Есть ли на это писание спрос?» - спросила автора школьница из Павловска. «Нет, спроса пока нет, как нет его на любые критические заметки, – ответил автор. Спрос нынче на мелкие шаги вперед, описываемые как победы» [3, с.48]. Ответ – прямо в тон А. Солженицину.

Внимательное отношение к научным трудам подвижников, их объективная оценка – утраченная педагогической наукой традиция. А ведь когда-то критическая мысль в России была востребована и породила плеяду величайших русских критиков-шестидесятников XIX века (Н. Добролюбов, Д. Писарев, Н. Чернышевский, В. Белинский...). Тогда в журналах ведущим считался Отдел критики и каждая новая книга, независимо от статуса автора, получала многочисленные и, как правило, бескомпромиссные оценки. Порою в обществе обсуждали больше не саму книгу, сколько рецензии на нее, ибо они были острые и содержательные.

Сотрудничая в те годы в журнале «Время», Ф. Достоевский писал: «Особенное внимание мы обратим на отдел критики. Не только всякая замечательная книга, но и всякая замечательная литературная статья, появившаяся в других журналах, будет непременно разобрана в нашем журнале» [4].

Сегодня критическое слово в педагогической науке, справедливо замечает А.М. Цирульников, не востребовано. Развернутые критические разделы сохранились в ряде литературно-художественных журналов России, но отсутствуют в научно-педагогических. Добавим, даже годовые отчеты научных институтов РАО публикуются только на их внутренних сайтах, о результатах вслух не говорят. Вокруг них, как и вокруг монографий, статей ведущих ученых нет развернутых дискуссий. Исчезает выведенная критиками-шестидесятниками XIX века формула научного жизнедействия: «автор – критик - читатель». Она обрывается на «авторе»,

который сумел издать книгу, что сегодня не дешево, а потому не легко (академик А.М. Цирульников так и не смог издать книги!). В современной российской науке возникла, как бы, новая форма «самиздата» - издание для себя самого.

Вот, для убедительности, еще один пример. Институт теории и истории педагогики РАО (ныне переименован в НИИ стратегии развития образования) сумел к своему 70-летию издать 30-томную серию научных трудов «Фундаментальные исследования института теории и истории педагогики РАО. Труды 2008 – 2012». Явление редкое и похвальное, ибо сегодня научные юбилеи нередко ограничивают проведением банкета.

Но даже самые серьезные труды и достойные авторы этой Серии остались незамеченными. Тираж их мал, всего 500 экземпляров, что сегодня вполне можно понять. На сайте института монографии представлены только в виде кратких аннотаций. Поэтому вокруг них так и не развернулись дискуссии. 30-томная серия «Фундаментальных исследований» лучших ученых ведущего научно-педагогического института России преданы забвению сразу после их издания. Хотя они могли бы дать сильный импульс обсуждению современных проблем истории и теории педагогики.

Именно поэтому возникла мысль о написании развернутых рецензий на серию книг академика А.М. Цирульникова. Рецензий не хвалебных, а аналитических, с критическими размышлениями над описанными автором проблемами и ситуациями. Цикл опубликованных в Казанском педагогическом журнале (2016 - 2017 г.г.) шести рецензий - это только первая попытка осмыслить увиденное и описанное автором. Увиденное иногда на ходу, услышанное в случайном разговоре и потому еще требующее глубокого смыслового анализа. Тем более, что «очерки» А.М. Цирульникова увлекательны и откровенны, а язык автора (кстати, члена Союза писателей России) живой и красивый, что у академиков встречается не часто. Порою читаешь их и тут же сравниваешь автора то с Пржевальским, то с Джеком Лондоном, то с Миклухо-Маклаем... А сам автор признается: «иногда почему-то ощущаю себя в кругу «Пекарских, Короленко» и других ссыльных в сибирские края революционеров. И заключает: «не самая плохая компания [2, с.7]. Верно, кампания достойная, но ссыльные края малопривлекательные.

В этом автора убедил уже первый из избранных адресов – Якутия. Даже описанные

им современные условия педагогической экспедиции, по возможности облегченные гостеприимными хозяевами, способны отпугнуть любого, кто рассчитывает на легкий успех. Придумать такие ситуации в кабинете невозможно, это очерки с живой натуры...

«Тут я заметил, - пишет автор, что мое железное корыто отцепилось от снегохода, лежит на снегу, а лихой водитель на эвенкийском транспорте стремительно удаляется в неизвестном направлении. «Эй! – заорал я – Эгей!» Но его и след простыл. И я остался один со своим корытом посреди белого безмолвия. Неплохо для начала...

Так, думаю я, что же дальше? Вспомнят ли обо мне? Наша упряжка замыкающая. Если буранный водитель не обернется (а чего ему оборачиваться), пропажу академика, может быть, заметят к вечеру, по прибытии. Хотя должна же быть остановка... Но когда она будет? По всему выходило, что ночь в тайге можно скоротать запросто. А кто знает, как тут ночью?... Показалось, кто-то воет. Но это явно была не смерть моя. Спустя некоторое время из белой чащи послышалось тарактенье – молодой директор Харыйалаахской школы возвращался за пропажей [2, с.410].

В заполярной Оленьке, рассказали А.М. Цирульникову, побывал и министр образования [2, с.274]. Жаль, что он не поинтересовался, на чем везли министра. Наверное, не в железном корыте. А вот автору, чтобы написать книгу о педагогике кочевья, пришлось объездить более половины самых дальних улусов Якутии: на оленях, вездеходах, вертолетах, нередко и пешком. Только так можно «погрузиться в реальность».

Совершая педагогические экспедиции в разные, подчас труднодоступные районы, автор вместе с героями книг, учеными, учителями, детьми, местными жителями, ищет выход из сложных проблем, открывает педагогику выживания и жизни. Образование – это главный путь, доказывает А.М. Цирульников, главный потенциал – как это было во все времена и в разных странах – не вычерпываемые нами запасы природных ископаемых, а человек... Это закон, который действует безотказно, в любой стране, при любом строе [2, с.25].

Автор прав, такой закон открыт, но насчет его «безотказного действия» не все так просто. Именно поэтому, что сквозит через все книги А.М. Цирульникова, окраинные школы выживают не с помощью открытого наукой закона, а с помощью собственной находчивости

и отваги, привыкая воспринимать ужасающий дискомфорт как обыденность.

«Меня отвезли ночевать в общежитие профессионального училища. – описывает одну из ситуаций в Хакасии автор. Хлеб в училищной столовой лежит не на тарелках, а свален горками прямо на столах. Чай – в баночках из-под майонеза. Парни в фартуках разносят их на железных подносах – картинка напоминает тюремную. Сопровождавшая меня методист из района смутилась, попросила для меня стакан. У нас нет, ответили ей, мы бедные... Мне дали комнату в общежитии с туалетом, куда лучше не заходить. Облезлый номер в другом районе вспомнился как «люкс» [5].

В педагогических экспедициях А.М. Цирульникова было мало комфорта. Как и у всех первопроходцев. «Управленец большого масштаба, какой-нибудь идеолог-реформатор такие заросшие места, куда тянет меня, даже мысленно обойдет стороной. Плюнет через правое плечо: «Чур меня!» - пишет автор в аннотации к Серии. Иногда охватывало отчаяние от безысходности увиденного, от невозможности помочь умирающей на обочине страны школе. Тогда, не сдерживая эмоций, автор выплескивает впечатления, выходит в оценках за грань дозволенного, обобщает школьную беду до государственного бардака. «Между Москвой и остальной Россией – глубокая пропасть и непонимание. Кремль не видит ничего, кроме себя. Что ему до провинции? Но чутье подсказывает – в ней, вроде бы послушной и аполитичной, происходят процессы, удаляющие Россию от центра» [6, с.27].

Центр и окраины, статистика и реальная жизнь, официальные оценки и мнение людей из глубинки - их резкие расхождения, порою контрасты автор фиксирует практически в каждой из своих книг. Конечно, Россия страна огромная, ее «аршином общим не измерить» (Ф. Тютчев), не свести к единому знаменателю. И все же, читая труды А.М. Цирульникова, нельзя не задаться вопросом, отчего центр и окраины порою движутся в разных направлениях, часто и противостоят.

«На заре перестройки, вспоминает автор, я назвал свою книжку о сельских педагогах-новаторах «В воспитании нет провинции». Полтора десятка лет спустя я думаю, что, может быть, это верно применительно к новаторам, но относительно России в целом – нет. Есть очень жесткое административное и культурное деление страны, как в Древнем Риме, на столицу и провинцию, центр и периферию, и чем дальше от центра, тем третьестепенней: деревеньку с

маленькой школкой, как комарика, прихлопнуть можно. А с кем считаться, что там есть-то, на периферии?» [6, с.2].

Но, как показывают экспедиции А.М. Цирульникова, на периферии – целый мир, там и живет тот народ, о котором, вроде бы, так пекутся в центре. Живет своими заботами, сохраняя семью, быт, родной язык и оберегая школу, которую грозят закрыть. «В подобного типа ситуации есть несколько сценариев поведения, – пишет автор. Один состоит в том, что школа пытается поддержать, сохранить угасающие традиции, противостоять деструктивной действительности. Проблемы смягчаются, но, в конечном счёте, не разрешаются. Происходит скорее отсрочка культурной, духовной деградации» [7, с.14].

Сказано вновь не слабо. Автор и здесь фиксирует противостояние усилий периферийных организаторов образования «деструктивной действительности» центра. Фиксирует прямой контраст буквы закона «Об образовании в РФ», где содержатся нормы «государственных гарантий, механизмов реализации прав и свобод человека в сфере образования, создание условий развития системы образования» [ст. 4, п. 2] и реальности, оцениваемой автором как «отсрочка культурной деградации».

Такую оценку образовательной ситуации на периферии автор многократно подтверждает увиденным в районах его многочисленных и разномаршрутных экспедиций. Например, в приюте временного пребывания, что расположен в Алексеевском районе Татарстана. Здесь живут дети, лишённые заботы и внимания – таких называют скрытыми сиротами.

«Мы объясняем родителям, – говорит заведующая, – для детей это временное пребывание! Чтобы вы прошли курс лечения, выбрались из трудного положения (у некоторых в квартире отключены свет, газ за неуплату). - И что же дальше?» – спрашивает автор. «Назад, – отвечает заведующая, – мы еще не возвращали».

В Татарстане открыто одиннадцать таких приютов, каждый на три десятка мест. Некоторые работают уже несколько лет. – «Чем же тогда, – спрашивает автор, – ситуация отличается от детдомовской?» Ему отвечают: «В учреждении временного пребывания остается надежда. Она у детей есть всегда. Дети все равно хотят к маме» [8, с.16].

И здесь, как видим, автор фиксирует не развитие дошкольной системы образования, а временные «отсрочки». Такие грустные

зарисовки в книгах автора встречаются довольно часто.

Обвинять А.М. Цирульникова в нарочитом поиске недостатков либо в сознательном сгущении темных красок при описании объектов «неопознанной педагогики», тем более в слабой патриотической интерпретации увиденного, нельзя. Не он первый получает шок от погружения в реальность.

Как тут не вспомнить реакцию Председателя Совета Федерации Федерального Собрания РФ В. Матвиенко на посещение Сахалина в октябре 2016 года. «Затрапезный, неухоженный, неблагоустроенный город. Довести до такого состояния Южно-Сахалинск с такими дорогами, с такими зашарпанными фасадами», – разносила она местную администрацию [9].

Здесь нет снобизма, нет стремления кого – то унижить. Это можно оценить как «эффект окраины», шоковую реакцию на «нетелевизионную Россию», которую не принято показывать, о которой мало пишут и еще меньше говорят. Именно так следует воспринимать и эмоциональные очерки А.М. Цирульникова, его реакцию на посещение самых дальних окраин страны, гибнущих деревень и «неопознанных» министерством образования сельских, кочевых, семейных, шаманских школ. Провозглашенное законом «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации» [ст. 3, п. 4] пока остается красивым лозунгом.

Тревожнее другое. Автор часто отмечает сопротивление окраин директивам центра. Нигде, ни в одном из посещенных им регионов, например, не поддерживают курс на ликвидацию малых сельских школ, везде оценивают это как «деструктивную действительность». «В Якутии, пишет А.М. Цирульников, школа на девяносто девять процентов – сельская. А в кочевых школах здесь видят спасение детей и этноса. Целый народ, маленький народ, как на ниточке висит, уцепившись за кочевую школу, за вырастающих в семье детей, за веру и любовь. В Якутии, в ее суровых условиях иначе не выживешь. Надо рассчитывать на себя» [2, с.193,438].

«Действительно необычное, уже «по-новому новое», на мой взгляд, появляется в основном здесь, – делает вывод автор. Не на столбовой дорожке. Не в государственной структуре (или внутри неё, но от неё независимо). А там, где люди махнули рукой на это государство, которое бросает людей в тонущей подводной лодке, и сами начали выбираться на поверхность. Выбираться, выжидать, складывать какие-то

собственные, порой странные, доморощенные, но свободные формы жизни [7, с.16].

И еще одно важное обобщение автора состоит в том, что окраины не ощущают своей периферийности, знают и гордятся своей историей. Здесь живет надежда на будущее – что еще не все пропало, есть надежда. «Вот пустое, безымянное село, - рассказывают ему в Пензе, а раскопали связь с Пушкиной-Ланской и, оказывается, вот мы где, не в глуши... Гимназия Белинского – из Пензы, школа Радищева – из Кузнецкого района, школа П.Д. Киселева (знаменитого генерала и государственного деятеля 19 века, много лет шаг за шагом приближавшего в России освобождение крестьян) – из Каменки, школа св. Кирилла и Мефодия, школа А.И. Куприна, школа военного хирурга Н.Н. Бурденко... [10, с.19-20].

Через национальную историю, культурные традиции, сохранение языка, семейный род школа пытается изменить жизнь вокруг. «В Татарстане, пишет автор, в зеркалах национальной школы видишь разные лица. Трогает отношение общества к населяющим республику другим народам – чувашам, удмуртам, марийцам, башкирам... Оказывается, невзирая на удручающие примеры отечественной истории, можно жить в мире и согласии. Здесь особенно хорошо видно, что не надо бояться национальной школы. Она – фундамент общечеловеческой или, может быть, лестница к ней» [8, с.2].

В современной оценке национальной школы автор, безусловно, прав. Как и в ее определении «лестницы» (не фундамента, все же), выводящей на вершину общечеловеческой цивилизации. Лестницы, которая, выполнив свою миссию, отпадет, как «леса» у построенного здания. Возможно, не скоро. Но уже в 2000 году Лиссабонский Европейский Комитет признал, что общие интересы в области образования выше национальных интересов в этой области. В 2002 году Копенгагенская Декларация представила стратегию развития наднационального профессионального образования. А Болонский процесс, к которому присоединилась и Россия, провозгласил как ведущую форму организации наднационального образования - единое европейское образовательное пространство.

Недавно вышла в свет монография доктора педагогических наук, профессора М.В. Никитина об идущей на смену традиционному уровневому образованию системе сетевого непрерывного персонализированного образования, как новой отрасли, где государство уже не сможет регулировать качество обучения по каждому

модулю образовательной программы, фокус регулирования перемещается к сетевым сообществам [11]. Наука все более подводит общественное мнение к восприятию новой концепции «образования без границ».

Возникло понятие «конвертируемое образование», т.е. образование признаваемое, как минимум, в двух странах. В Европе разработаны и действуют программы подготовки «евроинженера» и «евроменеджера». А сертификаты «европейского бакалавриата» сегодня уже признаются в более чем 100 странах мира и фактически носят статус международных, а не европейских.

Тема национальной школы - сквозная в трудах А.М. Цирульникова. Он раскрывает ее обстоятельно и бережно, с предельным вниманием к опыту многонациональной России. Тот же подход у него и к проблеме национальных языков, дискуссии о судьбах которых происходили у А.М. Цирульникова во всех посещенных им районах. Хорошо демонстрирует это диалог автора и директора школы В.И. Кокова в райцентре Ширу: «А в семьях на хакасском языке говорят?» задавал вопрос автор. – «Мало...», - ответил тот. И добавил очень важное: «Если в школе не заговорят, рассчитывать на семью не стоит. Но другая сторона медали, – сказал старый директор, – говорят: зачем изучать хакасский язык. Кругом русские!» [5, с.44]. Может, правильнее было бы сказать не «кругом русские», а «мы же живем в «Российской Федерации», сделав ударение на первом слове. Но смысл понятен.

В Татарии автору сказали примерно тоже: «Обучаются по-татарски, а экзамены сдают по-русски – так захотели дети. - «Почему?» – «Потому что надо сдавать в вуз на русском. Они прагматичные...» – ответил заведующий Елабужским районо А.Н. Талапин [8, с.11]. Проблема национального языка еще глубже и деликатнее, чем обозначена в приведенных выше диалогах и хорошо, что автор аккуратен в своем исследовании, точно передает все нюансы ее восприятия в национальных республиках.

Близка к ней и широко развернутая в книгах А.М. Цирульникова тема «малой родины», изучения ее истории, культуры, традиций. На периферии не ждут пока центр интерпретирует исторические факты и изложит их в едином учебнике. Здесь историю и традиции школьники изучают сами, на местном материале, еще сохранившихся артефактах и живых свидетелях. И порою приходят к таким выводам, которые точно не пропустят в федеральные учебники.

В Хакасии автор остановился перед незнакомым памятником и спросил: «Кто это?» – «Да Ванька Соловьев! – пояснил сопровождающий его ученик. – Бандит, против советской власти шел. А Аркадий Гайдар – Голиков молодой, тоже по этим селам топал, его старики вспоминали как террориста ЧОП – часть особого назначения. Он брал заложников, стрелял без разбора, и выдавливал золото. Его звали по хакасски «хайдар» – куда? «Хайдар Голик?» – спрашивали, куда Голиков, мол, поедешь? И вот у него прозвище было такое в отряде, где больше половины – хакасы. И у Соловьева – тоже. Они друг с другом воевали. Так кто народный герой Хакасии: Соловьев или Хайдар?» – задается вопросом автор [5, с.51]. Зададим еще вопрос: и что о Гайдаре писать в учебнике? Убеждать школьников Хакасии, что Гайдар – легендарный полководец, уже в 18 лет ставший командиром полка. Такое столкновение реальности с учебником в книгах А.М. Цирульникова не редкость.

В поселке Оротукан, на полпути между Магаданом и Усть-Нерой, школьники рассказали автору о своих исторических исследованиях. Они опросили немногих из еще живых свидетелей построенного здесь зимой 1937 - 1938 годов концлагеря. «Деревянно-парусиновый поселок, приехавший новый этап видит: каждая палатка с трех сторон, кроме дверной, обставлена штабелями окоченевших трупов. Это не для устрашения, просто выхода нет: люди мрут, а снег двухметровый, да под ним вечная мерзлота». «Это и есть «малая родина, которую положено любить, – замечает А.М. Цирульников. И те замечательные ребята, школьники с полюса холода Оймякон предлагают вылезти из страшного исторического забвения – поставить на местах захоронения узников ограждения и памятники, установить вдоль трассы щиты с отрывками стихов и рассказов о ГУЛАГе, восстановить мосты... Первый шаг из фашизма ли, сталинизма – преодоление беспамятства» [2, с.339], - заключает автор.

Чтобы избежать такого «беспамятства», в России не так давно установлен День жертв политических репрессий, который отмечается ежегодно 30 октября. Но, как верно заметила Уполномоченная по правам человека в России Татьяна Москалькова «никто и не знает об этом дне». Теперь в школьных программах появится такое направление, как реабилитация жертв политических репрессий. Это будет не только правовое просвещение, но и помощь сегодняшним людям, которые могут стать невиновно осужденными [12]. Так живые

наблюдения А.М. Цирульникова откликаются в современной законодательной практике и образовательной политике страны.

Позиция А.М. Цирульникова о воспитании на примере «малой родины» все активнее поддерживается педагогической наукой. «Строить гражданскую идентичность нужно не с крыши, а с фундамента - с малой родины, с истории семьи. Если ребенок будет знать, что происходило в его родном городе или поселке 500, 300, 100 лет назад, как пережили его предки полный драматизма XX век, надобность в громких лозунгах и пафосных речах отпадет сама собой», – считает академик РАО В.А. Болотов [13]. Также полезное замечание для авторов федеральных учебников истории.

Эта и многие другие затронутые автором темы сложны и неоднозначны по провозглашаемым ныне трактовкам. Они непременно столкнутся с курсом на воспитание патриотизма, принятым сегодня в качестве национальной идеи. Славные страницы отечественной истории придется дополнять покаянием, честным рассказом о репрессиях и невинных жертвах. Их не вырвешь из истории как страницу из книги. А теперь, в век интернета, и не спрячешь.

Героиня одного из очерков А.М. Цирульникова рассказывает как в ее семье тщательно прятали фотографию деда, штабс-капитана, инвалида Первой мировой войны с Николаем вторым, посетившим Пензу в 1916 году. Показать ее в первые годы советской власти означало верный расстрел, без разбирательств и даже без судебной «тройки» [10, с.5]. Размышляя над приведенным автором примером, подумалось вот о чем. Как можно написать свою историю, если ее приходится прятать?

Личное отступление автора рецензии. Храню фотографию, где В.В. Путин вручает мне премию Президента РФ в области образования. Неужели когда-то придется и ее прятать? От себя, от соседей, от детей, ... от новой беды. И от истории.

При внимательном и построчном чтении серии книг академика А.М. Цирульникова, а в ней много более полутора тысяч страниц, начинаешь понимать, что ее исходный замысел претерпел существенное изменение: автор хотел написать о школе, а получилось – о стране. Что и не удивительно, связь здесь не только очевидная, но и неразрывная. Полушутя названный им как НПО - «неопознанный педагогический объект» невозможно точно идентифицировать. Как заметил сам автор это «нечто на первый взгляд

не имеющее отношения к образованию. Это не школа, не клуб, не библиотека, - что-то совсем другое. «Собрание книг «Неопознанная педагогика» – не только о педагогике, – замечает и сам автор. Эти сотни страниц ещё и о возможном будущем всей нашей страны» [2, с.16].

Прочувствовать связь школы с жизнью легче всего на периферии, где сохранились глубинные традиции поколений. Где патриотизм впитывают не из учебников и новых образовательных программ, а от своих родителей, семьи, рода. «Педагогика, – заметил один из героев автора Евгений Бондарь, в прошлом директор школы на Кубани – не то, что мы говорим. И даже не то, чему учим. А как мы живём» [14, с.49].

А живут образовательные окраины кто как может. Скорее, не живут, а выживают. «Неопознанное образование» – пишет автор, все более привыкает опираться на собственные силы. «Выходы находятся, исходя из конкретных местных условий. Например, в Новгородской области существует школа-лесничество, взявшая на себя обязательства бывшего леспромхоза по посадке и охране лесов. Есть множество школ-мастерских, имеющих собственные магазины. А в Выбетске есть школа – фермерское хозяйство. Учитель труда, ставший фермером, сотрудничает со школой, и дети участвуют в процессе от посадки семян до продажи продуктов. Школа сегодня берёт на себя многие (не свои...) функции, берёт сама, так как выживать за неё никто не будет [6, с.11-12].

Практически все приговоренные к ликвидации малые школы из посещенных А.М. Цирульниковым сегодня выживают за счет производительного труда учащихся, сравнимого по тяжести с трудом взрослых. Честь и хвала энтузиастам! Но пора громко заявить: школа, где дети производят продукцию и извлекают прибыль – признак нищего образования и экономической несостоятельности государства.

В Татарии автор познакомился со школой, где работа на пришкольном огороде оценивалась «как показатель (конкурс проводят!) эффективности учебно-воспитательного процесса. - Ну уж... - усомнился автор. Да, да, - подтвердили ему, показатель. Смотрите: три рубля на питание учащихся даёт государство, три с половиной родители доплачивают, а два с половиной – за счёт школьного участка. И сто процентов детей кормят в школе [8, с.5].

В Кирово-Чепецком районе Кировской области директор сельской школы В.С. Солоницына делится с автором: «У нас очень талантливые учителя трудового обучения, делаем

с детьми мебель, продаем. Сдаем в аренду трактор – для трелевки леса. Выращиваем ячмень, рожь, пшеницу...» [15, с.6].

А в своих первых книгах А.М. Цирульников пишет: «Слышал про школу, которая устраивает своих выпускников на работу в собственное хозяйство - больше им работать негде» [7, с.29].

Да, выживать надо. Но привыкать к выживанию школы за счет подсобного хозяйства, тем более трактовать это как героизм безнравственно и постыдно. Конституция России установила право каждого на образование и гарантию его обеспечения государством [ст. 43, п. 1,2], запретила принудительный труд [ст. 37, п. 2]. Введенное в голодные годы, 100 лет назад понятие «трудовая школа» надо оставить истории, а труд учащихся вынужденных кормить себя следует оценивать как нарушение Конституции. И если реальная жизнь требует иного, менять надо жизнь, а не школу. Как меняют ее новые меценаты российского образования С.Э. Гуцайт и С.М. Мамаев, о которых рассказывает А.М. Цирульников. Их, обращенные в будущее и щедро, по полной потребности финансируемые школы удивляют даже «корреспондентов из Би-би-си, «Свободы», финнов, англичан, японцев» [3, с.9,18,34]. Возможно ли такое, не пустая ли это мечта, задается вопросом автор. Да, это возможно и уже сегодня. Но пока не в России.

Личное отступление автора рецензии. Отвечая на вопрос автора, вспоминаю 20-летней давности поездку в Южную Корею, посещение профессионального колледжа под Сеулом. Спрашиваю директора: «Сколько у вас компьютеров?». – Не задумываясь, отвечает: 365, столько же сколько студентов». Задаю вопрос «на засыпку»: «Чего не хватает в колледже?» Здесь директор задумался и ответил так: «Учебный процесс обеспечен полностью. А потребности - нет, потому что они всегда растут». И добавил главное: «Не было случая, чтобы я обращался в Департамент с просьбой и мне отказывали. Конечно, все надо обосновать».

Давно это было, я тогда работал заместителем председателя Гособразования СССР, хорошо знал механизмы финансирования образования. Поездка была по обмену опытом управления образованием. Но такой опыт мы не можем «внедрить» до сих пор.

Из педагогических экспедиций А.М. Цирульникова становится ясным, что существующая система организации общества не устраивает образовательные окраины. Возрождение родовых форм организации общества в Хакасии, Калмыкии и других малых

этнотерриториях – это не возврат к далекому прошлому, а поиск новых, заинтересованных в развитии региона институтов. Они создаются параллельно действующим властным структурам. Трудный и тревожный вопрос, но ведь жизнь его ставит. Значит, надо отвечать, хотя бы ученым, если не власти.

Попытку ответа предпринимают в НИИ профессиональной педагогики и психологии (Казань), где начата разработка Концепции социальной ответственности образования. На первое место ученые ставят «социальные угрозы, вызванные потерей доверия к государству и его социальной эффективности», которая сегодня низка [16]. Общий уровень социальной эффективности демонстрирует данная экспертами ЦСР (А. Кудрин) на заседании Совета при Президенте по науке и образованию (23 ноября 2016 г.) оценка исполнения Концепции долгосрочного развития страны - 50%, а по ряду позиций - 10% [17]. Примерно также оценивается ход выполнения Государственных программ в области образования [18].

Эмпирические оценки А.М. Цирульникова перекликаются с заслуживающими доверия экспертными оценками, согласно которым с 2013 года произошло сокращение финансирования образования на 9%, при этом количество обучающихся выросло на 7%. Число школ уменьшилось на 29%. [19]. При сохранении тенденций подобной «оптимизации» через 17 - 20 лет могут закрыться все сельские школы и поликлиники, уверены эксперты. Некоторые уже говорят о «точке невозврата», после которой придется начинать заселение огромных территорий нашей страны «с нуля» [20]. Возможно, эксперты немного преувеличивают, заселение земли «с нуля» было только после ледникового периода. Но они правы в цене подобных ошибок, она будет сопоставима с последствиями войны.

Вот и оценка официального органа. Объем бюджетных ассигнований на образование, предусмотренный законопроектом о федеральном бюджете на 2017 - 2019 годы, не обеспечивает его приоритетности и необходимых темпов развития. Такое заключение по итогам рассмотрения проекта бюджета вынес Комитет по образованию и науке Государственной Думы, о чем сообщила «Учительская газета» (№ 46 от 15 ноября 2016 года). Существовать в таких условиях можно, развиваться – нет.

Как верно замечает А.М. Цирульников, наши принципы управления и финансирования школы иные, остаточные. А часто и отказные. Когда к

Валентине Яковлевой – начальнику районного комитета образования в Хвойной Новгородской области приходят с просьбами директора школ, пишет автор, она им обычно говорит: «А вы искали сами? Вот поищите сами, тогда...». И о таком заведующем РОНО обычно говорят: «Хорошо управляет» [6, с.13]. Таков наш стиль управления образованием сегодня. Вынужденный, конечно.

Но где же бедному директору сельской школы еще искать? Дети не вылезают с огорода, изготавливают и продают мебель, выращивают ячмень, рожь и пшеницу, сдают в аренду трактор, да еще собирают с родителей по «трёшке». Важно заметить, вина здесь не министерства и не руководителей органов образования, которых мы пытаемся делать козлами отпущения по всякому поводу. Они-то за экономику не отвечают и не должны. Не они виноваты, что бюджет на образование постоянно сокращается и в 2017 году был в три раза меньше оборонного бюджета. Хотя ведь в новейшей истории России [1995 г.] бывало и наоборот: образовательный бюджет превышал оборонный. Правда, всего один год.

Оптимизма не вызывают и отдельные «ростки коммунизма» в школах Нижнего Новгорода, где организована система питания по принципу «шведского стола». Контрасты мегаполисов и окраин стали уже явлением привычным. Пока в Кировской области учащиеся сельских школ мастерят на продажу мебель, растят ячмень, рожь и пшеницу, новгородские старшеклассники имеют возможность «выбрать из холодных закусок, первого, второго и третьего» [21]. Такое уж у нас предусмотренное законом «единое образовательное пространство».

Оптимизм педагогического сообщества сохраняется, уверяет А.М. Цирульников, на местах ищут и находят разные выходы из ситуации. Верят в слова В.В. Путина: «У нас не должно остаться школьных зданий, находящихся в аварийном, ветхом состоянии, не имеющих элементарных удобств... Необходимо, наконец, решить проблему третьих смен, а дальше и вторых [22].

Однако, для этого новые концепции реформирования образования надо писать не «от бюджета», а «от жизни», погружаясь в нее до самых дальних образовательных окраин. «Я думаю о мосте, связывающем два берега, – рассуждает А.М. Цирульников. Старое и новое. Вчера и завтра. Без моста так и будем висеть между ними, – потому что в прошлое вернуться нельзя, а будущее туманно и страшно, и, кажется, нет сил – идти. Но и вот так, – зацепившись за

гнилое бревно, долго не протянешь. ...Мы повисли между двумя берегами. Памятью и забвением, немотой и речью, разумом и безумием, рабством и свободой. Что выберем?» [16, с.213].

Так из педагогических экспедиций автора рождаются мысли, из впечатлений - мудрость, из

погружения в жизнь - философия. А отсюда и понимание новой школы, сути и цели образования, образа будущего поколения. Пока в гипотезах, потому что нет ответа на его вопрос: «Что выберем?».

На вопрос академика А.М. Цирульникова ответит будущее. Скорее бы...

Литература:

1. Болотов В. Мой адрес не дом и не улица? / Учительская газета» от 22.11.2016, № 47.
2. В Нижнем Новгороде апробируют организацию питания в школах по принципу шведского стола [Электронный ресурс] / Учительская Газета от 18.04.2017. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/21537>
3. Достоевский Ф. Собрание сочинений: в 15 т. / Ф. Достоевский. - Наука, Ленинградское отделение, 1989-1996. – Т. 11. Публицистика 1860-х годов. - С. 12
4. Заседание Совета по науке и образованию [Электронный ресурс]. - Режим доступа: kremlin.ru/events/president/news/53313
5. Матвиенко не понравился «затрапезный» Южно-Сахалинск / Электронное периодическое издание «МК.ru» от 31.10.16.
6. Мухаметзянова Ф.Ш. Концепты обеспечения безопасности личности в образовательном пространстве / Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Ю. Левина / Казанский педагогический журнал. – 2016. - № 6(119).
7. Официальный ресурс Российской Академии Образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/news/neopoznannaya-pedagogika-proekt-anatoliya-cirulnikova-akademika-rao/>
8. Послание Президента Федеральному Собранию от 01.12.2016 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/
9. Российским школьникам расскажут о реабилитации жертв политических репрессий / Учительская газета, от 29 октября 2016 года.
10. Смирнов И.П. Государственная программа образования - 2020: а как выполнена предыдущая? / И.П. Смирнов // Профессиональное образование. Столица. - № 3. – 2013. - С. 6-10.
11. Цирульников А.М. В учениках у реальности [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 92 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/273>
12. Цирульников А.М. Калмыкия. Страна между двумя берегами [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 214 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/281>
13. Цирульников А.М. Кировская область. Крапива, которая не жалит [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 40 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/283>
14. Цирульников А.М. Кубань. Порядочные люди своего времени [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. - 80 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/285>
15. Цирульников А.М. Новгородская область. Непохожие на начальника [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 32 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/287>
16. Цирульников А.М. Павловск. Меценатство. Новейшая история [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 70 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/288>
17. Цирульников А.М. Пензенская область. Именные школы [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 22 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/289>
18. Цирульников А.М. Татарстан. Дорога к роднику [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 50 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/291>
19. Цирульников А.М. Хакасия. Ах тастыр – белые камни [Электронный ресурс] / А.М. Цирульников. – 62 с. – Режим доступа: <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/292>
20. Цирульников А.М. Якутия. Педагогика кочевья / А.М. Цирульников. – 2015. - 450 с.
21. Эксперты Комитета гражданских инициатив подготовили рекомендации по развитию школьного образования страны [Электронный ресурс] / Учительская Газета от 20.11.2016. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/news/20173>
22. Эксперты предсказали закрытие всех деревенских больниц к 2023 году [Электронный ресурс] / РБК от 9.12.2016. – Режим доступа: <http://www.rbc.ru/society/09/12/2016/584a95e49a7947708969e691>

Сведения об авторе:

Смирнов Игорь Павлович (г. Москва, Россия), доктор философских наук, член-корреспондент РАО, e-mail: ips2@list.ru

Data about the author:

I. Smirnov (Moscow, Russia), doctor of philosophy sciences, Corresponding Member of RAE, e-mail: ips2@list.ru

УДК 377

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

О.Г. Прикот

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы фундирования проектного управления в образовательной организации как нелинейного процесса, одним из концептуальных оснований которого является стадийная теория социального триггера в трактовке М. Голдсмита. Образовательная организация представлена как феномен со слабыми связями между базовыми организационными процессами, для которого органичны организационные теории Р. Акоффа («циркулярных организаций») и Д. Гараедаги («мультиразумных систем»). Проектное управление определено в качестве средства создания конвенционального менеджериального пространства внутри образовательной организации, способствующее включению в принятие и реализацию управленческих решений наряду с менеджерами также носителей базовых процессов – педагогов и обучающихся. В контексте указанной методологии рассмотрена организационная схема проектного управления в сфере образования, представленная в нормативных государственных документах.

Ключевые слова: образовательная организация, проектное управление, нелинейные процессы, «организация со слабыми связями», носители базовых процессов, менеджериализация, «проектный офис».

METHODOLOGY OF PROJECT MANAGEMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTION

O. Prikot

Abstract. The article examines the problems of project management funding in an educational institution as a non-linear process, which is conceptually based on M. Goldsmith's stage theory of social trigger. The author considers educational institution as a phenomenon with weak bonds between basic organizational processes, for which organizational theories of R. Ackoff ("circular theories") and D. Gharajedaghi ("multi-minded systems") can be applied. The author defines project management as a tool for building up conventional managerial environment within an educational institution which engages teachers and students (core processes owners), along with managers, with making and implementing management decisions. In the context of this methodology, the author represents the organizational layout of project management in education as being described in normative documents.

Keywords: educational institution, project management, non-linear processes, "organization with weak bonds", core processes owner, managerization, "project office".

Системные изменения, происходящие в сфере управления в образовании, в последнее время связаны, прежде всего, с внедрением принципов и механизмов проектного управления. Это означает, что роль проектной деятельности (как «внешней, так и «внутренней») резко возрастает. На этой основе строятся профессиональные взаимодействия менеджеров современной образовательной организации. Получается, что управлять проектами и с помощью проектов – это управлять профессиональными знаниями менеджеров, обладающих соответствующими проектными компетенциями. А проектная деятельность осуществляется в проектных командах, для создания которых необходимы объективные критерии. Мы предположили, что это «сильные» профессиональные знания управленцев в образовательных организациях.

Кроме того, специфика управления знаниями менеджеров в образовательной организации, определяется тем, что любая образовательная организация – организация со «слабыми

связями». Это, с нашей точки зрения, и есть основа системы внутренних предпосылок внедрения проектного управления, соответствующего изменения внутриорганизационной философии. Речь идет о слабых связях между базовыми процессами (учение, преподавание, научная, инновационная, социальная активности и т.п.). В таких организациях, как известно из теории менеджмента, находящихся в состоянии перманентного кризиса, при этом очень высока степень устойчивости к системным изменениям. Это связано с тем, что слабые связи предполагают разную степень воздействия, оказываемого на различные части системы в контексте внешнего изменения, и, как следствие, неравномерность прохождения управленческих сигналов внутри организации. То есть, мы можем констатировать наличие парадокса, определяющего сущность процесса развития образовательных систем: чем слабее связи между базовыми процессами в организации, тем выше степень ее устойчивости в

период кризиса. Но такая организация, как правило, слабоуправляема из единого центра, с помощью простого изменения регламентов.

Мы полагаем, что повысить управляемость подобной системой возможно только в рамках матричной схемы, в основе которой – проекты, создающие горизонтальное управленческое пространство.

Таким образом, мы предлагаем в качестве основной менеджеральной гипотезы излагаемого в статье исследования следующий парадокс: адекватным подходом к управлению организацией со *слабыми* связями может быть проектный подход, инструментом реализации которого является работа проектных команд, сформированных из менеджеров с *сильными* знаниями [8;9;11;12].

Еще одно. В «нормальной» организации – организации с сильными связями (фирме, предприятии), управленческий сигнал способен одномоментно изменить характер протекания всех базовых процессов и поведение организации в целом. Такие организации в управленческом смысле «линейны». «Выход» детерминирован «Входом».

Мы предполагаем, что в университете, школе, детском саду и т.п. должна наблюдаться иная картина – «Выход», которая детерминирована результатами того системного синтеза, в ходе которого преобразуется входная управленческая информация. В контексте сказанного выше, проектная деятельность – это происходящие в «Черном Ящике» процессы преобразования управленческой информации. И в этом смысле проектное управление образовательной организацией – нелинейно.

Более того, можно предположить, что проектное управление в образовательной организации позволит ослабить негативные последствия попыток управления базовыми процессами с помощью периферийных. Речь идет о широко распространенном в настоящее время так называемом процессе «менеджеризации» жизнедеятельности образовательных организаций. В ходе указанного процесса происходит сужение субъектной базы управления. Все определяющие процесс развития решения принимаются менеджерами, которые, не являясь хозяевами базовых процессов, пытаются изменять их содержание исключительно с помощью внешних воздействий (формальных регламентов). То есть, пытаются *линейно* влиять на *нелинейные* процессы, что приводит к оппортунистическому поведению носителей базовых процессов – педагогов и обучающихся. Такое поведение приводит к имитации и

саботажу исполнения указанных регламентов. Очевидно, что преодолеть «оппортунизм» носителей базовых процессов в образовательной организации возможно только включением педагогов и обучающихся в процесс принятия управленческих решений, реализуемый в ходе деятельности проектных управленческих команд. Включение хозяев базовых процессов в управление позволит определить менеджеральные процессы в качестве таковых, сбалансировать процессуальную структуру образовательной организации. Речь идет о превращении системы управления в образовательной организации в безусловный триггер устойчивого развития.

Кстати говоря, применение стадийной теории социокультурного триггера [10] позволяет использовать это понятие не только в качестве метафоры (антитеза дефиниции «барьер»), но и в качестве реального исследовательского инструмента. М. Goldsmith рассматривает социокультурный триггер как процесс, включающий единство трех стадий – реакции, осознания, действия. Проектная практика менеджеральных команд образовательных организаций демонстрирует совпадение первичного цикла принятия и реализации управленческого решения при генерации, разработке и реализации инновационного проекта, причем как «внутреннего», так и «внешнего», с вышеуказанным базовым циклом социокультурного триггера.

Образовательная организация, которая берет на себя ответственность готовить к жизни людей, базовой личностной и, одновременно, профессиональной компетентностью которых является максимальная свобода выбора образовательного пути в контексте непрерывного образования, сама должна быть компетентной в этом. А это значит, что люди, ее составляющие, должны быть также свободны в подобном выборе. Организация создает такие условия для их жизнедеятельности, чтобы их устремления, основанные на персональных ценностях, могли реализоваться в максимально возможной степени. Поэтому, в любом случае, современная образовательная организация - не учреждение, созданное некой внешней силой (учредителем) для реализации собственных интересов, подчас имеющих весьма отдаленное сходство с интересами персонала.

В контексте нашего исследования можно предположить, что прообразом таких образовательных организаций могут являться модели «циркулярных организаций» Р. Акоффа

[5], и «мультиразумной организации», разработанной его учеником Д. Гараедаги [6].

Р. Акофф выделяет три принципа, которые могут служить примером выражения его представления об участии через особенности циркулярной структуры:

- отсутствие наивысшей власти;
- возможность каждого члена организации непосредственно или через своих представителей участвовать в принятии прямо или косвенно касающихся их решений;

- возможность членов организации, индивидуально или коллективно, осуществлять и реализовывать решения, которые не затрагивают никого, кроме них самих.

Основной структурной особенностью циркулярной организации является наличие органа управления, представляющего собой группу людей, составленную из членов ее локальной области. Каждый наделенный властными полномочиями сотрудник, обязательно является членом органа управления. Каждый орган управления, за исключением двух, находящихся на самом верхнем и самом нижнем уровне иерархии, имеет минимальное количество членов: руководителя данного органа, его прямого начальника и его непосредственного подчиненного. Численность каждого органа управления, в случае необходимости, может увеличиваться как за счет членов организации, так и внешних участников, до тех пор, пока это способствует повышению представительства основных заинтересованных групп. Число представителей не должно превышать число подчиненных, за счет этого обеспечивается большинство последних.

Органы управления на самом нижнем уровне иерархической организации должны включать в себя всех подчиненных. Если их число оказывается слишком большим для одного органа управления, они должны подразделяться на несколько полуавтономных рабочих групп. Каждая из таких групп выбирает лидера, поддерживающего отношения с менеджером нижнего уровня. Этот лидер также имеет свой орган управления, в который входят он сам, менеджер самого нижнего уровня и все члены группы.

Таким образом, каждый орган управления несет ответственность за:

- планирование деятельности подразделения;
- осуществление руководства подразделением;

- координацию планов и действий структурных единиц ближайшего более низкого уровня;

- интеграцию планов и политики подразделений более высокого и более низкого уровней;

- улучшение условий труда подчиненных;
- повышение и оценку эффективности деятельности руководителя органа управления.

Очевидно, что концепция Р. Акоффа – синтез иерархической и матричной управленческих структур, линейной и нелинейной управленческих схем.

Сущность организационной теории Д. Гараедаги – описание процесса жизнедеятельности организаций как «мультиразумных систем», элементы которой способны (правомочны) делать выбор. Критическим параметром является цель. Объект является целеустремленным, если он может производить: один и тот же результат различными способами в неизменной среде; различные результаты в той же или иной среде. *Совместить интересы целеустремленных элементов друг с другом и с целым – вот главная задача системы.* В отличие от машин, части которых достаточно объединить в единое целое всего один раз, для организаций процесс интеграции – вечная проблема и непрекращающаяся борьба. Цель организации – обслуживание интересов ее участников при одновременном удовлетворении потребностей внешней среды. Эффективность организации, зависит не столько от управления действиями ее членов, сколько от управления их *взаимодействиями.* Участники могут сотрудничать в одном направлении, соревноваться в другом и конфликтовать по поводу третьего – и все это одновременно.

Завершая разговор о системе внутренних предпосылок внедрения идеологии проектного управления в образование, подчеркнем главное, с нашей точки зрения – системная философия организационного развития Р. Акоффа и Д. Гараедаги адекватна нелинейной природе образовательной организации как организации со слабыми связями, и, следовательно, методологии проектного управления.

Далее следует обозначить изменение *внешних условий* внедрения проектного управления в деятельность образовательных организаций. – «Проектное управление» - это новая идеология управления образованием в России. Идеология, принятая на государственном уровне. – Постановление Правительства РФ от 15.10.2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» утвердило регламент осуществления проектного управления на уровне Правительства, определив,

что «Проект - комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленных на достижение *уникальных результатов* [2] (выделим эти слова – О.П.) в условиях временных и ресурсных ограничений». Постановлением Правительства от 12 октября 2017 года № 1242 «О разработке, реализации и оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации» [3] определены правила разработки стратегических документов, реализацию которых предполагается осуществлять в проектном режиме, и названы пять отраслей, где управление развитием будет осуществляться с помощью госпрограмм, построенных на проектных принципах. Постановлением Правительства от 26 декабря 2017 года № 1642 принята государственная программа Российской Федерации «Развитие образования», сама структура которой предполагает запуск механизма проектного управления [4]. Отметим также доклад Центра стратегических разработок, возглавляемого А.Л. Кудриным и Высшей школы экономики, в лице Я.И. Кузьмина и И.Д. Фрумина, «Двенадцать решений для нового образования» [7]. В нем, в частности, обозначены те дополнительные возможности, которые может приобрести любая образовательная организация, активно включившаяся в реализацию различных проектных решений.

Однако, вполне допускаем, что смысл сказанного пока не до конца ясен, даже для весьма вдумчивого руководителя. На самом деле, в указанных документах нет сколько –нибудь подробного описания действия проектных механизмов, тем более, предполагающих включение школы или иной образовательной организации в процесс реализации «проектной политики».

Попытаемся интерпретировать новые возможности школы в контексте внедрения идеологии проектного управления. Они в свернутом виде обозначены в перечисленных выше документах.

Итак, каким образом это может выглядеть в реальной практике. В действующей госпрограмме «Развитие образования...» имеются (в отличие от прошлой) весьма четко обозначенные цели, снабженные количественными индикаторами по каждому году. Например, для достижения цели онлайн – образования, необходимо увеличить количество школьников, включенных в онлайн в течение 2018 – 2025 гг. в 10 раз (!); с 600 тыс. сейчас до 6 млн. в 2025 году. Не трудно предугадать, что уже со следующего года органы управления начнут контролировать процесс достижения «контрольных цифр» на уровне

школ. Можно также предположить, что ресурсов, выделяемых в рамках государственного задания на организацию и проведение в жизнь этого «информационного взрыва», школам либо не будет хватать, либо, даже если их и хватит, чтобы начать, то уж на бурное развитие ресурсов в достатке может и не оказаться. – Госзадание вряд ли сможет обеспечить лидерский прорыв, «оседлание гребня волны» и т.п. И вот здесь должен включиться механизм проектного управления. В связи с этим необходимо отметить, что проектная деятельность (и проектное управление) – это всегда инициатива «снизу», «окрашенная» ценностями организации и ее руководителя. Это, с одной стороны. А, с другой, государство (воспользуемся метафорой), приняв ценности проектного управления, протягивает руку школе и ее директору, как бы говоря: «Цели мы Вам установили, но определение формата и характера процесса их достижения остается за Вами». «Что» надо сделать, определено нормативно, но «как» это сделать – решит директор - лидер со своей командой. И для реализации этого «пути навстречу друг другу», госпрограммой предусмотрен совершенно конкретный механизм. Стоит обратить внимание на «Приложения», которые содержатся в тексте госпрограммы. Большинство из них посвящены правилам получения регионами из федерального бюджета дополнительных субсидий на реализацию тех или иных, наиболее актуальных, с точки зрения Федерального Правительства, направлений развития отечественного образования. В качестве примеров можно привести следующие «Приложения»:

– Приложение № 7 – субсидии на реализацию мероприятий по повышению качества образования в школах с низкими образовательными результатами...

– Приложение № 8 – субсидии ... на поддержку сетевых методических объединений...

– Приложение № 10 – субсидии на обеспечение доступности дополнительных общеобразовательных программ естественно – научной и технической направленности...

Одновременно в госпрограмме имеется также описание правил, соответствие которым позволит юридическому лицу (школе и любой другой образовательной организации, в первую очередь) участвовать и выигрывать грантовые конкурсы федерального и регионального уровней, проводимые, в том числе, в рамках средств, полученных регионами в качестве указанных субсидий.

Все это позволяет говорить о том, что, впервые со времен ПНПО в образовании

появляются реальные федеральные деньги на развитие. Причем, их объем достаточно велик – не менее 10% средств федерального бюджета, выделяемых на реализацию госпрограммы (более 400 млрд. руб.). Кстати сказать, в упомянутом выше докладе «Двенадцать решений для нового образования», например, при описании проекта «Школа цифрового века», аргументированно показано, какие гранты можно предложить выиграть активным и компетентным субъектам. Только на разработку массовых онлайн – курсов не менее 200 грантов, плюс на их ежегодное обновление – не менее 1200 (200x6 лет) грантов. Кроме того, 1000 школ могут получить гранты на апробацию платформ для онлайн – образования. А разработка массовых онлайн – курсов по силам хорошо подготовленным проектным командам некоторых школ, особенно в режиме сетевых партнерских взаимодействий.

Заключительным на сегодняшний день аккордом в «проектной политике» государства в отношении образования является Национальный Проект «Развитие образования», разработанный во исполнение Указа Президента от 7 мая 2018 года, № 204 [1], и предварительно одобренный Президиумом Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам при Президенте РФ. Можно предположить преемственность в ходе реализации девяти федеральных проектов, составляющих Национальный Проект, обозначенных выше проектных механизмов, определенных в действующей Госпрограмме «Развитие образования в Российской Федерации».

Таким образом, директор, который хочет помочь своей школе добиться формального и неформального лидерства в сообществе, позволить ей иметь достаточно средств для

проектного творчества, директор, который хочет обеспечить своему коллективу достойную и интересную профессиональную жизнь, почувствовать себя более свободным в принятии решений и повысить уровень доверия между людьми школы – такой директор не может стоять в стороне от процесса создания в своей образовательной организации инфраструктуры проектного управления, основой которой является проектный офис.

Обсуждение моделей проектной инфраструктуры и функционала проектного офиса – тема отдельной работы, поэтому, заключая данную статью, отметим основное.

С нашей точки зрения, проектный офис в образовательной организации – это, прежде всего, не структурное подразделение, а направление управленческой деятельности, в рамках которого необходимо реализовать пять основных функций:

- отслеживание проектных регламентов на федеральном и региональном уровнях;
- отслеживание проектных инициатив «сверху» в рамках федеральной и региональной проектных матриц, включающих федеральные проекты, региональные проектные инициативы и направления их реализации;
- выдвижение проектных инициатив «снизу» и формирование «портфеля проектов» образовательной организации;
- подготовка внутриорганизационных проектных команд по направлениям федеральной и региональной проектных матриц, действующих, в том числе, на сетевой основе;
- разработка и реализация механизма диссеминации проектных продуктов и результатов предпроектных изысканий.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 17.10. 2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2060
3. Постановление Правительства Российской Федерации от 12.10.2017 № 1242 «О разработке, реализации и об оценке эффективности отдельных государственных программ Российской Федерации». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_2808

4. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/
5. Акофф Р. Планирование будущего корпорации / Р. Акофф. – М.: Прогресс, 1985. – 385 с.
6. Гараедаги Д. Системное мышление. Как управлять хаосом и сложными процессами. Платформа для моделирования архитектуры бизнеса / Д. Гараедаги. – Минск: Гревцов Букс, 2010. – 480 с.
7. Двенадцать решений для нового образования: доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики; под ред. Я.И. Кузьмина, И.Д. Фрумина; Центр стратегических разработок; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». 2018.

8. Управление знаниями в инновационной экономике: учебник; под. ред. Б.З. Мильнера. – М.: Экономика, 2009. – 599 с.

9. Blackler F. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an Overview and Interpretation / F. Blackler: Organizational studies, 1995. - Vol. 16. - N 6. - P. 1023-1026.

10. Goldsmith M.R. Triggers: Creating Behavior That Lasts-Becoming the Person You Want to Be. N.Y.: Crown Publishing Group, 2015.

11. Nort K. Wissensorientierte Unternehmensführung: Wertschöpfung durch Wissen. Wiesbaden: Gabler, 1999.

12. Wiig K. Knowledge Manegment: Where did it Come and Where will it Go? Expert System with Applications / K. Wiig. Elsevier. – Vol. 14 Fall. - London: Pergamon Press, 1997.

Сведения об авторе:

Прикот Олег Георгиевич (г. Санкт-Петербург, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор Департамента государственного администрирования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», e-mail: o.prikot@yandex.ru

Data about the author:

O. Prikot (Saint-Petersburg, Russia), doctor of pedagogy sciences, professor at National Research University “Higher School of Economics”, Saint-Petersburg School of Social Sciences and Area Studies, Department of Public Administration, e-mail: o.prikot@yandex.ru



УДК 377

ДИНАМИКА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Г.И. Кирилова, М.Л. Грунис, Э.Г. Галимова, О.Г. Карденас

Аннотация. В данной статье рассматриваются изменения, которые произошли в сфере управления развитием информационной среды образовательных организаций Российской Федерации за последние пять лет (2013 - 2018 гг.). Авторы прослеживают динамику управления развитием информационной среды образовательных организаций, приводящего к существенным изменениям, соответствующим идеям компетентностного подхода. При этом выявляется и анализируется ряд факторов, среди которых: а) влияние управляющих процессов на особенности развития информационной среды как дидактической системы; б) расхождение нормативной и реальной документации реализации компетентностного подхода - ведущая проблема управления развитием информационной среды; в) новые приоритеты выбора форм и технологий обучения и их роль в совершенствовании управления развитием среды образовательных организаций.

В рамках данного исследования описана включенность в информационную среду образовательных организаций таких категорий субъектов, как руководители и члены преподавательского коллектива. Показаны ведущие позиции каждой из обозначенных категорий субъектов образовательной системы, выявлена динамика их изменения на протяжении рассматриваемого периода.

В результате даны ответы на вопросы о проблемах и перспективах развития информационной образовательной среды образовательных организаций. В исследовании показано, что самой актуальной проблемой по-прежнему остается запаздывание учебно-методического обеспечения обучения, по сравнению с оперативной разработкой информационных технологий и ресурсов.

Ключевые слова: управление развитием, информационная образовательная среда, компетентностный подход, субъект образовательной системы, значимость технологий.

INFORMATION ENVIRONMENT DEVELOPMENT MANAGEMENT DYNAMICS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN THE CONDITIONS OF COMPETENCE APPROACH

G. Kirilova, M. Grunis, E. Galimova, O. Cardenas

Abstract. This paper discusses the changes that have occurred in the sphere of information environment management of educational organizations in Russian Federation for the last five years (2013 - 2018). The authors trace the dynamics of management of the information environment of educational organizations leading to significant changes corresponding to the ideas of the competence approach. In this case a number of factors are described and analyzed, among which: a) influence of control processes on peculiarities of information environment development referring as didactic system; b) discrepancy of normative and real documentation of realization of competence approach is the main problem of management of development of information environment; c) new priorities of choice of forms and technologies of training and their role in improvement of management of development of environment of educational organizations.

This study describes the inclusion in the information environment of educational organizations of such categories of subjects as managers and members of teaching staff. The leading positions of each of the designated categories of subjects of educational system are shown, dynamics of their changes during the period mentioned in review is revealed.

As a result answers are given to questions about problems and prospects of development of information educational environment of educational organizations. The study shows that the most urgent problem still remains the lag of educational and methodological support of training, in comparison with the operational development of information technologies and resources.

Keywords: development management, information educational environment, competence approach, subject of educational system, importance of technologies.

Актуальная динамика изменений рассматривается в статье в русле анализа приоритетов компетентностного подхода. Идея данного исследования заключается в сопоставлении экспериментальных данных,

полученных с интервалом в пять лет с 2013 по 2018 годы и позволяющих проследить актуальность управляющих воздействий в каждом из рассматриваемых периодов.

Авторами поставлена и решена задача выявления особенностей развития информационной образовательной среды в балансе процессов проектирования изменений, руководства их осуществлением и реализации в образовательном процессе. Методологически выверенная позиция предполагает рассмотрение этой среды как целостной системы. В статье рассмотрены блоки целей, содержания и методов, а также результатов введения компетентного подхода.

Анализ позволил определить новые влияния обозначенных процессов управления развитием на системно представленную информационную среду образовательной организации. Показано, что при нарушении баланса управляющих процессов ставится под сомнение возможное достижение планируемых результатов обновления; вскрыты особенности и проблемы управления развитием информационной среды образовательной организации; даются рекомендации по корректировке ситуации.

Новые результаты получены также при анализе расхождений нормативной и реальной документации при реализации компетентного подхода, которые выделяются в числе ведущих проблем управления развитием информационной среды.

Интересным и практически значимыми видятся выявленные приоритеты выбора форм и технологий обучения, роль которых следует учитывать при совершенствовании управления развитием среды образовательных организаций.

Основные позиции динамики управления развитием информационной среды образовательных организаций в данной статье раскрываются в аспекте системной интеграции информационно-средового и компетентного подходов.

Под информационной средой [2;6] понимается комплекс условий, направленных на эффективную реализацию потребностей субъектов, находящихся в данной среде. В статье идет речь о среде образовательной организации и двух основных категориях ее субъектов, привлеченных к данному исследованию, - это руководящий корпус и преподавательский состав. Цель управления развитием среды [3] - удовлетворение изменяющихся потребностей ее субъектов через создание условий перехода к компетентному обучению. Соответственно, состав этой среды рассматривается с позиций дидактической системы [5] и включает блоки условий целеобразования, формирования содержания и методов, а также достижения результатов обучения, ориентированного на освоение компетенций. Данная статья опирается на

методологию мониторинга и анализа текущего состояния системы, которая актуальна для проектирования дидактических систем нового поколения в рамках компетентного подхода.

Философское понимание управления [4] подразумевает деятельность субъектов по изменению определенного объекта для достижения поставленной цели. Управление развитием обозначенной системы мы рассматриваем как последовательную организацию деятельности, которая инициируется в процессе проектирования требуемых изменений, регулируется в процессе осуществляемого административным корпусом руководства с помощью введения изменений и завершается в процессе реализации преподавателями обновленного обучения.

Направление изменений определено в базовых положениях компетентного подхода [6;8] и раскрывается в совокупности общих принципов, регламентирующих определение целей и отбора содержания образования, организацию образовательного процесса и оценку образовательных результатов.

В статье используются и развиваются позиции взаимодополняющего управления образованием и информационно-образовательной средой на постинформационном этапе развития общества, которые описаны в зарубежной литературе [9-11].

За последние пять лет произошли изменения в составе и структуре компетенций на основе процессов, протекающих в системе профессионального образования. Мы провели сравнительный анализ результатов обследования непосредственных участников процессов проектирования, руководства и реализации компетентного подхода и сопоставили данные, показывающие, как за этот срок изменилась их значимость и в какой мере достигнуты позитивные результаты решения той или иной проблемы.

На первом этапе к исследованию было привлечено равное количество руководителей и педагогических работников организаций профессионального образования (в количестве 75 человек, более чем из 60 учреждений), участвовавших в заседании УМО РФ в ноябре 2013 года, посвященном вопросам инновационного развития этой ступени образования, которое проводилось на базе Института профессионального образования Российской академии образования. Во втором этапе приняли участие делегаты международного форума по педагогическому образованию, проходящего в мае 2018 года в Институте психологии и образования Казанского

федерального университета. Участники этого этапа исследования непосредственно связаны с системой профессионального образования (всего 60 человек), кроме того привлекались магистранты (15 человек), обучающиеся по направлению «Педагогика профессионального образования».

В ходе исследования проводились беседы, представлялись для знакомства инструктивные материалы, связанные с реализацией компетентного подхода, обсуждались его проблемы и результаты. В конце каждого из этапов участники исследования выступили в качестве респондентов, которые заполнили идентичные опросные листы. Участники опроса отвечали на онлайн анкету, разработанную и размещенную в открытом доступе Google-docs. Экспериментальные данные получены с интервалом в пять лет. Все это позволило единообразно собрать, обработать и проанализировать актуальные для каждого периода материалы, дающие представление о динамике управления развитием информационной среды образовательных организаций в условиях введения и реализации идей компетентного подхода.

В исследовании авторы обратились к анализу информационной среды как дидактической системы, объединяющей блоки обеспечения

целей, содержания и результатов; управление развитием каждого из которых процессуально рассматривается в рамках проектирования изменений, руководства их осуществлением и их реализации в образовательном процессе. Соответственно, были выявлены и рассмотрены произошедшие за пять лет изменения, связанные с переходом к компетентному подходу.

Проследим процесс проектирования документации, необходимой для обеспечения требуемых изменений, процесс руководства изменениями в образовательной организации и процесс реализации инновационного образования. Предварительная работа по подготовке к изменениям, которые необходимо отразить в учебной документации, - это процесс проектирования, в который вовлечен весь коллектив образовательной организации. Основная роль в осуществлении процесса руководства изменениями возложена на административный аппарат. В процессе реализации изменений основная роль отводится преподавателям, которые обеспечивают инновационное образование.

Результаты проведенного анализа, см. рисунок 1 иллюстрируют гистограммы, в которых обозначены данные о совокупных оценках респондентов, отнесенных к каждому из процессов управления.

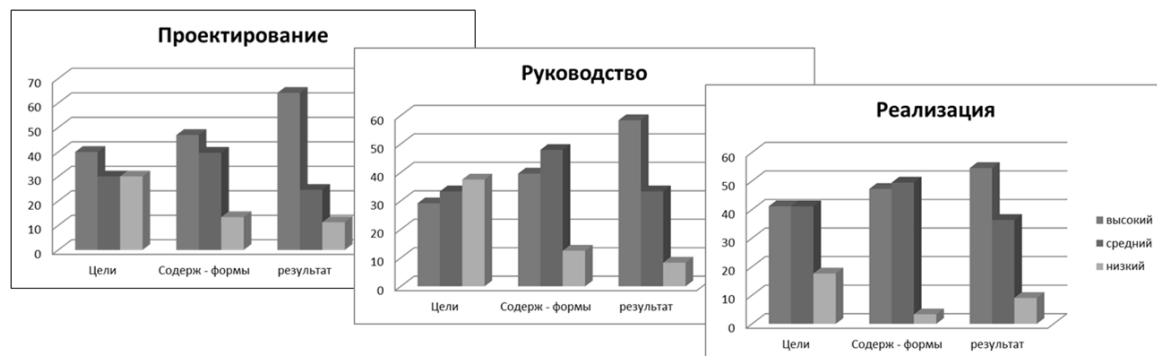


Рисунок 1. - Влияние управляющих процессов на компоненты информационной среды

Так, на серии, иллюстрирующей процесс проектирования, видно, что блок целей по уровням значимости получил схожее количество оценок (в позициях, отметивших его как очень значимый 40%, средне 30%, низко значимый 30%). Напротив, процесс проектирования для компонента результатов большинство респондентов по значимости отметили как существенный, а не средний, или низкий (64%, 25%, 11%). Такую позицию респондентов можно объяснить распределением их усилий в большей мере на диагностику, чем на целеполагание, или

на содержание и форму образовательного процесса. Анализ процесса руководящей деятельности показывает намерение не столько ставить новые цели, как заниматься диагностикой.

Обозначенные проблемы управления развитием, отражающие слабую значимость для респондентов целевого блока среды, порой приводят к постановке не адекватных компетенциям целей, это явно проявляется не только в процессах проектирования инновационных изменений, но и в процессе

руководства их осуществлением (здесь высокую значимость целей отметили 29%, а среднюю и низкую 33% и 38% респондентов). Проблемы проектирования и руководства осложняются изначальным отсутствием опыта в этих сферах в нашей стране. В такой ситуации было бы особенно полезно заранее составлять четкий план

достижения новых целей, а не просто проверять, чего удалось достичь.

Проследим более детально проблемы реализации управления информационной средой в части расхождения нормативной и реальной документации, которое отмечено как значимое всеми категориями респондентов, см. рисунок 2.

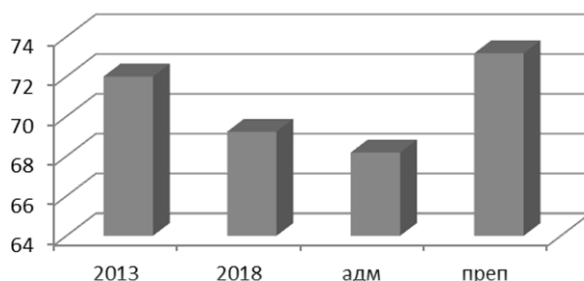


Рисунок 2. – Расхождение нормативной и реальной документации как значимая проблема реализации управления информационной средой

За пять лет число респондентов, отмечающих значимость этого расхождения, снизилось незначительно (всего на 3%). Относительно данного расхождения представители администрации образовательных организаций по сравнению с преподавателями проявили меньше беспокойства, (разница составляет 5%), в то время, как именно от административной структуры зависит преодоление подобных недостатков.

Самые значительные недостатки (как отмечают 73% преподавателей) выявлены в процессе реализации компетентностного подхода. Эта реализация началась в условиях острого дефицита нормативных и управленческих документов, адаптированных к условиям нашей страны. Отметим, хотя и удалось зафиксировать некоторые позитивные изменения в состоянии нормативной документации за прошедшие пять лет, однако в этом направлении следует принимать более активные специальные меры, чтобы успевать за стремительно изменяющимися вызовами времени.

Заявленная в соответствующих положениях документации к настоящему времени все еще не в полной мере представлена в открытой информационной среде. Причины этого кроются в противоречии: а) административные структуры не могут и не всегда стремятся предоставить исполнителям свободный доступ к надлежащим инструктивным материалам, б) преподавательский корпус не в состоянии обеспечить должный объем и качество требуемой на их уровне инновационной документации без надлежащих инструктивных материалов.

Проведенное исследование нацелено так же на анализ достижимости требуемого качества деятельности преподавателей в условиях реализации ФГОС [7;8]. Экспериментальный сбор и анализ информации, которые продолжались на протяжении пятилетнего перехода к компетентностному подходу, показали смену приоритетов выбора новых форм и технологий обучения. Результаты этого исследования можно проследить в таблице 1.

Таблица 1. – Приоритеты выбора форм и технологий обучения

Анализируемые факторы (%)		Периоды		Субъекты	
		2013	2018	Руководитель	Преподаватель
Приоритетная форма образования	Традиционная	76	75	63	74
	Сетевая	24	25	37	26
Значимость технологий	Диагностические	43	46	50	31
	Образовательные	57	54	50	69

Анализ показал, что в целом традиционное обучение остается более приоритетным, чем сетевое (предпочтения традиционных форм отметили 75 - 76% респондентов, а сетевых 24 - 25%). Например, к выбору сетевых форм более склонны представители административного звена (37%), чем представители преподавательского состава (26%). Вместе с тем в течение пятилетнего периода перехода к компетентностному подходу значимость определенных технологий постепенно смещается с приоритетного обеспечения образования на обеспечение диагностики. Раньше первенство принадлежало образовательным технологиям (и на современном этапе это предпочтение пока сохраняется), но уже наметилась тенденция уравнивания приоритетов. Ведущая роль в этом уравнивании принадлежит административной сфере, отдающей каждому типу технологий по 50% своего внимания. Педагоги упорно держат образовательную позицию, отдавая ей 69% внимания.

Определенную тревогу вызывает отмеченное смещение от приоритетов образовательных технологий к применению технологий диагностики. Здесь прослеживаются, с одной стороны, проблемы слабой проработки руководством управляющих решений, а с другой - отсутствие мотивации и недостаточная готовность педагогов к реализации предлагаемых инноваций в обучении. Это проявляется в участвовавших случаях настойчивого стремления администрации к почти полной передаче вопросов образования от педагога обучающемуся, мало регулируемой, не всегда обоснованной и порой преждевременной, оставляющей преподавателю только контролирующую функцию. Устойчивая профессиональная позиция большинства педагогов и их ориентация на бинарное общение все еще сдерживает обозначенное выше стремление.

Мы считаем, что последовательное введение сетевого обучения в целом можно назвать позитивной тенденцией, которая предполагает ориентацию на самообучение, а ввод новых форм и методов обучения - это потребность нового времени и перехода к информационной эпохе. Вместе с тем, налицо недостаточная готовность преподавателей к возможной форсированной реализации сетевого обучения, поэтому

чрезмерно ускорять введение сетевого обучения без соответствующего уровня готовности кадров не целесообразно. Здесь необходима серия мер по подготовке субъектов образовательного процесса к деятельности в условиях информационной среды образовательных организаций.

Данное исследование вскрывает широкий пласт экспериментальных данных, собранных за пять лет, анализ которых подтверждает и дополняет идеи, раскрытые в предыдущих трудах авторов [1;2]. В статье дискутируются проблемы обеспечения сбалансированного управления развитием информационной среды и образовательной системы.

Обозначенная совокупность наиболее актуальных функций управления развитием информационной среды, по нашему мнению, реализуется при вовлечении всех субъектов образовательной организации в процессы научно обоснованного и экспериментально выверенного проектирования, руководства и реализации компетентностного подхода.

В исследовании установлено, что самой актуальной проблемой управления развитием информационной среды образовательной организации по-прежнему остается запаздывание учебно-методического обеспечения инновационного учебного процесса, по сравнению с оперативной разработкой информационных технологий и ресурсов общего плана.

Установлено, что большинство системных проблем реализации управления развитием информационной среды связано с ослабленным вниманием администрации к процессам ее проектирования и организации в условиях усложнения информационной деятельности преподавателей.

Вместе с тем, чтобы совершенствующийся образовательный процесс не приобрел стихийный характер, не следует ослаблять внимание к разработке новых образовательных технологий. Все это требует дополнительной подготовки руководящих и педагогических кадров, способных к передаче части функций детально изученным и повсеместно исследованным информационным агентам, помогающим решать актуальные проблемы управления информационной средой образовательной организации в условиях автоматизации.

Литература:

1. Кирилова Г.И. Принципы информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования / Г.И. Кирилова // Казанский педагогический журнал. - 2008. - № 8(62). - С. 54-60.

2. Кирилова Г.И. Прогнозирование использования и изучения информационно-коммуникационных технологий в профессиональном образовании / Г.И. Кирилова // Казанский педагогический журнал. - 2006. - № 2(44). - С. 15-18.

3. Кирилова Г.И. Развитие и саморазвитие информационной образовательной среды профессионального образования / Г.И. Кирилова // Образовательные технологии и общество. - 2012. - Т. 15. - № 3. - С. 358-368.

4. Новиков Д.А. Структура теории управления социально-экономическими системами: сборник трудов / Д.А. Новиков // Управление большими системами. - 2009. - № 24.

5. Нуриев Н.К. Методология проектирования дидактических систем нового поколения / Н.К. Нуриев и др. - 2009.

6. Симонова И.Н. Модернизация структуры компетенций в новых информационно-коммуникационных условиях образовательной среды технического вуза / И.Н. Симонова, В.А. Щепетова // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 6. - С. 255-255.

7. Торкунова Ю.В. Электронная информационно-образовательная среда вуза: требования и возможности реализации / Ю.В. Торкунова, Н.К. Шайдуллина // Ученые записки ИСГЗ. - 2017. - № 1. - С. 541-546.

8. Факторович А.А. Принципы управления качеством образования в вузе в условиях реализации ФГОС / А.А. Факторович // Высшее образование в России, 2010.

9. Brabazon T. The University of Google: Education in the (post) information age. - Routledge, 2016.

10. Burbules N. Watch IT: The risks and promises of information technologies for education. - Routledge, 2018.

11. Romiszowski A.J. Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design. – Routledge, 2016.

Сведения об авторах:

Кирилова Галия Ильдусовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, кафедра педагогики высшей школы, Казанский федеральный университет, e-mail: gikirilova@mail.ru

Грунис Максим Леонидович (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра педагогики высшей школы, Казанский федеральный университет, e-mail: max0108@yandex.ru

Галимова Эльвира Габдельбаровна (г. Казань, Россия), старший преподаватель, кафедра педагогики высшей школы, Казанский федеральный университет, e-mail: elyagalimowa@yandex.ru

Карденас Орландо Габриэль (г. Гавана, Куба), соискатель, Казанский федеральный университет, заведующий кафедрой общественных наук, Университет информационных наук, г. Гавана, e-mail: orlandogabrielcf@gmail.com

Data about the authors:

G. Kirilova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, Department of pedagogy of Higher School, Kazan Federal University, e-mail: gikirilova@mail.ru

M. Grunis (Kazan, Russia), senior lecturer, Department of Pedagogy of Higher School, Kazan Federal University, e-mail: max0108@yandex.ru

E. Galimova (Kazan, Russia), senior lecturer, Department of Pedagogy of Higher School, Kazan Federal University, e-mail: elyagalimowa@yandex.ru

O. Cardenas (Havana, Cuba), applicant, Kazan Federal University, head of the Department of Social Sciences, University of Information Sciences, Havana, e-mail: orlandogabrielcf@gmail.com



Подготовка педагогов

УДК 377

КОГНИТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Р.Х. Гильмеева

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты разработки и реализации когнитивно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов. Данный подход направлен на развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Системным компонентом профессиональной подготовки будущих педагогов на основе когнитивно-деятельностного подхода становится личность обучающегося. Когнитивно-деятельностный подход позволяет от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной парадигме, в которой ключевой компетенцией является наличие у человека основ теоретического мышления, способного в неопределенных условиях находить нестандартное решение и действовать в неопределенных ситуациях.

Ключевые слова: когнитивно-деятельностный подход, ценности, смыслы, принцип ценностно-смысловой ориентированности, когнитивно-ценностный механизм саморегуляции жизнедеятельности.

COGNITIVE-ACTIVE APPROACH IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

R. Gilmeeva

Abstract. The article deals with some aspects of the development and implementation of cognitive activity approach in the training of future teachers. This approach is aimed at the development of the student's personality on the basis of the development of universal ways of activity. The system component of professional training of future teachers on the basis of cognitive activity approach becomes the personality of the student. The cognitive-activity approach allows us to move from the reproductive method of learning to the activity paradigm, in which the key competence is the presence of the foundations of theoretical thinking in a person, who is able to find a non-standard solution in uncertain conditions and act in uncertain situations.

Keywords: cognitive-activity approach, values, meanings, the principle of value-semantic orientation, cognitive-value mechanism of self-regulation of life.

На современном этапе основной целью профессиональной подготовки определено развитие компетенций студента, способного к успешному самоопределению, непрерывному самообразованию, саморегуляции в профессиональной и социокультурной деятельности. В данном случае знания как ценности из доминирующей цели профессионального образования трансформируются в средство развития личности. Системным компонентом когнитивного моделирования профессиональной подготовки будущих педагогов на основе когнитивно-деятельностного подхода становится личность обучающегося. Она обеспечивает содержание основной профессиональной образовательной программы в части дидактики такими компетенциями, как:

- умение моделировать учебно-воспитательный процесс с использованием современных технологий; владение способами проектной и инновационной деятельности в

учебной и в предстоящей профессиональной деятельности; реализация себя как личности, обладающей базовым уровнем компетенций на основе интеграции знаний, умений, навыков, опыта культурной, социальной, профессиональной мобильности в соответствии с личностными потребностями и требованиями работодателей (профессиональным стандартом);

- стратегической целью развития познания когнитивного моделирования в учебно-профессиональной деятельности выступает форма содействия студентам в учебно-профессиональной деятельности, которая обуславливает поддержку и корректировку в построении профессионально-смысловой системы студента и предполагает организацию трехсторонних коммуникаций: «педагог – студент – образовательное пространство».

Именно этот аспект важен с точки зрения когнитивной педагогики и используется при разработке теоретико-методологического и методического уровней обеспечения

когнитивного моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов на основе когнитивно-деятельностного подхода, и, хотя, в педагогике реализуются разнообразные технологии с целью совершенствования процесса обучения и воспитания, но как практики, так и исследователи недостаточно уделяют внимания свойствам и особенностям инструментов, которыми пользуется личность в процессе познания. В исследованиях по педагогике констатируется как известный факт различие людей по свойствам их когнитивной организации, обуславливающей результаты их деятельности. Однако, как показывает анализ существующих педагогических исследований, для педагогов процесс познания на основе когнитивной организации каждого обучающегося слабоуправляем. В деятельности педагогов предполагается, что существует естественный процесс созревания когнитивной организации личности человека, который развивается на основе взаимодействия педагога и обучающегося в рамках образовательной среды.

Таким образом, мы констатируем, что в педагогической науке и практике недостаточно уделяется внимание качеству инструмента познания, который используется личностью, и считаем, что создание инструментальной сферы образовательной среды, способствующей развитию эффективной когнитивной организации обучающегося, оснащение её универсальными инструментами, как внутренними, так и внешними для решения его жизненных и профессиональных проблем - главная задача современного педагогического процесса.

Именно когнитивно-деятельностный подход, как методологическая основа определяет инструментальную сферу образовательной среды, под которой понимаются не только физические и социальные факторы обучения и воспитания, но и внутренняя активность обучающихся, порождающая метаинструменты и способы решения задач.

Когнитивно-деятельностный подход обуславливает:

- формирование готовности личности к саморазвитию и непрерывному образованию на основе усвоенных ценностей и смыслов;
- проектирование и конструирование ценностной лично-развивающей образовательной среды;

- активную ценностно-смысловую учебно-познавательную деятельность с учетом индивидуальных особенностей;

- освоение когнитивно-ценностных механизмов регуляции эффективного поведения обучающегося.

Когнитивно-деятельностный подход позволяет уйти от репродуктивного способа обучения и перейти к деятельностной парадигме, в которой ключевой компетенцией является наличие у обучающегося основ теоретического мышления, способного в нестандартных условиях находить адекватное решение и действовать в неопределенных ситуациях; моделировать предметное содержание, направленное на поиск обобщенных способов действия путем построения системы научных понятий. Данный подход направлен на развитие личности обучающегося на основе освоения и развития универсальных способов деятельности. Основной педагогической задачей является создание условий, инициирующих действие обучающихся: обновление ценностного содержания образования - усвоение знаний как ценности обучения - реализация современных интерактивных и информационно-коммуникативных технологий образования.

Когнитивно-деятельностный подход может использоваться на всех уровнях образования по алгоритму: определение ценностно-смысловых целей образования в виде системы ключевых задач, отражающих основные направления формирования профессионально-значимых личностных качеств студента и развития ее когнитивной организации; моделирование способов действий на основании построенных ценностно-смысловых целей, обеспечение междисциплинарной интеграции ценностно-смыслового содержания обучения; выделение основных результатов учебно-воспитательного процесса как достижения личностного, социокультурного, коммуникативного, познавательного развития обучающихся.

Нами установлено, что когнитивно-деятельностный подход способен преодолеть кризис ценностного восприятия образования и ориентирован на развитие личности обучающегося, её когнитивной организации, освоение ценностей и смыслов, которые являются, по сути, регулятором деятельности человека (когнитивно-ценностным механизмом саморегуляции поведения).

Обучающийся решает те или иные задачи с помощью различных инструментов познания, в которые включены не только «внешние», но и «внутренние» инструменты, представленные в

виде структур обработки и преобразования информации (интеллект, когнитивные стили, память, внимание и т.д.). Традиционно констатируется, что люди различаются свойствами своей когнитивной организации (умом, интеллектом, способностями), что проявляется в разных результатах познания. Инструментами, с помощью которых осуществляется процесс познания, приобретения новых знаний об окружающем мире, являются методы познания (эмпирические и теоретические).

В качестве внутреннего инструмента познания и результата мыслительных процессов рассматривается интеллект, объединяющий все познавательные способности индивида: ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение. Внешними инструментами познания являются различные средства, предназначенные для организации и облегчения процесса познания, к которым можно отнести и информационные образовательные технологии, которые поддерживают, направляют и расширяют мыслительные процессы своих пользователей и способствуют активизации и интенсификации деятельности обучающихся.

Представляется важным овладение будущими педагогами способами ситуационного анализа и управления развитием событий в кризисных средах и нестандартных ситуациях на основе когнитивно-деятельностного подхода по следующим этапам:

1. Проведение информационного мониторинга социально-экономических ситуаций.
2. Разработка методологии проведения анализа проблемных ситуаций.
3. Выработка аналитических сценариев развития проблемных ситуаций и управления ими.
4. Подготовка рекомендаций по решению первоочередных учебно-воспитательных проблем на основе результатов анализа проблемных ситуаций.
5. Проведение мониторинга проблемных ситуаций в развитии образования в регионе, муниципальном образовании, образовательной организации, учебной группе, на уровне каждого студента.
6. Определение технологии когнитивного моделирования целенаправленного ценностно-смыслового развития всех субъектов образовательного процесса.
7. Разработка модели формирования способов регулирования и саморегулирования

познавательными процессами субъектами учебно-воспитательной деятельности.

Теоретико-методологическую основу когнитивного моделирования составляют системные и функциональные закономерности, составляющие сущность когнитивно-деятельностного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов.

Системные закономерности:

- эффективность профессиональной подготовки будущих педагогов в рамках деятельностной парадигмы образования достигается при соблюдении последовательной интеграции образования, науки и рынка труда в соответствии с профильной направленностью;

- формирование и развитие универсальных, общекультурных и профессиональных компетенций студентов в процессе профессиональной подготовки происходит на основе усвоенных знаний, умений и навыков; ценностей и смыслов;

- ценностно-смысловой потенциал профессиональной подготовки студента реализуется в условиях личностно-развивающей среды образовательной организации;

- реализация универсальных компетенций будущего педагога обеспечивается сформированными личностно-профессионально значимыми качествами, в соответствии со специальностью.

Функциональные закономерности:

- повышение уровня реализации универсальных компетенций будущих педагогов эффективно на основе когнитивно-деятельностного подхода в рамках деятельностной парадигмы образования;

- отбор и структурирование учебного материала, выбор способов обучения осуществляется при сохранении целостности ценностно-смысловой основы фундаментального, междисциплинарного обеспечения;

- качественное усвоение студентами содержания учебных дисциплин осуществляется на основе ценностно-смыслового модульного проектирования учебного материала.

Установленные системные и функциональные закономерности определяют соответствующие им принципы когнитивно-деятельностного подхода:

- мотивационно-творческой активности студента (формирование позитивных мотивационных структур и установок на учебной и творческой деятельности);

- межпредметной интеграции (тематическая и целевая интеграция содержания учебных дисциплин);

- диагностического целеполагания (взаимосвязь целеполагания с вероятностными последствиями);

- ценностно-смысловой ориентированности (саморегуляция поведения на основе ценностей и смыслов).

Профессиональная подготовка будущих педагогов содержит комплекс предпосылок и организационно-педагогических условий, которые явились результатом поиска внутренних тенденций её функционирования и развития. Она выступает как функциональное единство процессов целеполагания, освоения содержания образования на основе современных образовательных технологий, взаимодействия участников образовательного процесса (формальное и неформальное, управляемое и выступающее в формах самообразования и саморазвития), проведения внешней и внутренней оценки результатов обучения на основе ценностей и смыслов образования.

Система профессиональной подготовки будущих педагогов, спроектированная в русле когнитивно-деятельностного подхода как методологической основы в рамках деятельностной парадигмы образования, содержит следующие структурные компоненты: целевой (мотивационно-ценностный), содержательный, технологический, деятельностный, рефлексивно-оценочный. Начальным звеном реализации когнитивно-деятельностного подхода выступает постановка целей профессиональной подготовки, которые должны отражать современные требования к педагогу как личности, так и профессионала и способствовать повышению мотивации и выработке ценностно-смысловых ориентаций студентов, соответствующих как требованиям общества, так и собственного саморазвития, самореализации в будущей педагогической деятельности [3;4;7].

Содержательный компонент раскрывает особенности построения содержания реализации системы профессиональной подготовки будущих педагогов поэтапно: осмысление системы целей образования в контексте ценностно-смысловой ориентации и профиля профессиональной подготовки; анализ данных для формирования программы; разработка общей концепции образовательной программы; построение модели ценностно-смысловых ориентаций выпускника; создание программного комплекса образовательной программы;

создание предметной личностно-развивающей среды, уточнение структуры и способов представления содержания образования на когнитивном и операциональном уровнях; определение способов контроля и оценки результатов обучения; создание условий для реализации образовательной программы, обеспечивающих формирование универсальных компетенций; повышение квалификации профессорско-преподавательского состава [3;4;7].

Технологический компонент обеспечивается разработкой и реализацией современных технологий, необходимых для достижения результатов системы профессиональной подготовки будущих педагогов. К таким предпосылкам мы относим: наличие мотивации к учебному процессу; включение обучающихся в активную познавательную научно-исследовательскую и социокультурную деятельность. В качестве основного фактора мы определяем: изменение ценностно-смыслового целеполагания обучения на основе когнитивно-деятельностного подхода; согласно которому, требованиями к организации учебного процесса выступают: ценностно-смысловое модульное структурирование образовательной программы как способ организации учебного процесса; проектирование содержания образования на межпредметной интегративной основе. Для системы профессиональной подготовки, ориентированной на когнитивно-деятельностный подход к процессу обучения, кроме комплекса характеристик, присущих любой образовательной среде, необходимо включение новых, нацеленных на формирование деятельностных компонентов.

Деятельностный компонент предусматривает организацию учебной деятельности посредством информационно-коммуникативных и интерактивных технологий, которые придают содержанию обучения деятельностный характер; обеспечивают создание условий для ценностно-смыслового развития личности обучающегося; реализации гуманистического потенциала обучения и коммуникативного общения. К условиям, применительно к дидактике, мы относим методологическую, методическую и технологическую обеспеченность; ценностно-смысловое модульное обеспечение учебных программ; способность обучающихся к непрерывному развитию и саморазвитию, освоение гуманитарного знания, направленного на личностные социальные и познавательные потребности обучающегося; ориентация процесса обучения на освоение опыта

практической творческой деятельности, социально-культурного поведения.

Рефлексивно-оценочный компонент механизма реализации когнитивно-деятельностного подхода должен быть представлен критериями, позволяющими отследить уровни сформированности универсальных компетенций будущих учителей: готовность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей; владение навыками социокультурной коммуникации; готовность к социальному взаимодействию на основе норм, принятых в обществе способность и готовность обучающихся к оперированию знаниями в процессе социокультурной и профессиональной деятельности. Преобразование и реализация полученных знаний на основе когнитивно-деятельностного подхода зависят от личностных качеств личности студентов, но формы и методы передачи этой информации, подходы к воплощению в собственной жизнедеятельности зависят не только от личностной позиции студента, но и от воздействия образовательной среды учебного заведения, профессионализма педагогов и социокультурных факторов социума. На основе комплексной диагностической методики выявлены и обоснованы критерии отбора дидактических материалов реализации когнитивно-деятельностного подхода в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов: целевой, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Целевой критерий: методологическая обеспеченность стратегических и тактических целей профессиональной подготовки будущих педагогов на основе концептуальных идей когнитивно-деятельностного подхода.

Содержательный критерий: ценностно-смысловое модульное обеспечение проектирования учебных программ в соответствии с задачами, принципами и функциями преподавания учебных дисциплин.

Технологический критерий: технологическая и дидактико-методическая обеспеченность преподавания учебных дисциплин на основе использования технологий, ориентированных на личностные и деятельностные структуры.

Оценочно-результативный критерий: критериально-диагностическое обеспечение отбора дидактических материалов реализации когнитивно-деятельностного подхода содержит структуру и содержание критериально-диагностического инструментария эффективности формирования универсальных

компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов: карты наблюдений и оценки формирования универсальных компетенций; диагностический мониторинг развития универсальных компетенций студентов; экспертные оценки реализации учебно-методического обеспечения.

Освоение универсальных компетенций позволяет овладеть обобщенными способами действия, научиться решать конкретные задачи в нестандартных ситуациях за более короткий отрезок учебного времени; и перейти на другой тип отношений (субъект-субъектный); повысить мотивацию к приобретению знаний на основе ценностей и смыслов. Данный подход направлен на развитие ценностно-смысловой сферы обучающегося и освоение универсальных способов деятельности.

В опытно-экспериментальной работе образовательных организаций, применяются следующие разработанные критериальные показатели эффективности формирования универсальных компетенций в процессе реализации когнитивно-деятельностного подхода:

уровень 1 – способность идентифицировать объект изучения, дать его качественное описание, сформулировать характерные ценностные свойства (универсальные компетенции не развиты);

уровень 2 – способность воспроизвести изученный материал с требуемой степенью научности и ценности (универсальные компетенции развиты недостаточно);

уровень 3 – готовность к использованию полученных знаний как ценности в профессиональной деятельности с возможным использованием справочной литературы, интернет-ресурсов (универсальные компетенции развиты достаточно);

уровень 4 – способность самостоятельно выполнять действия, в том числе в нестандартных ситуациях, новых условиях, на новом уровне ценностно-смыслового содержания (сильный уровень развития универсальных компетенций).

Соответствие полученного результата первоначальному замыслу проводилось в процессе:

- самооценки и оценки независимых экспертов (из контрольных групп студентов и преподавателей) в соответствии с определенными критериями;

- в ходе рефлексии по поводу результативности совместной деятельности, включая ее цели, содержание, формы, способы

осуществления, ценности и смыслы. Динамика универсальной компетенции подтверждается

следующими количественными данными, см. рисунок 1.

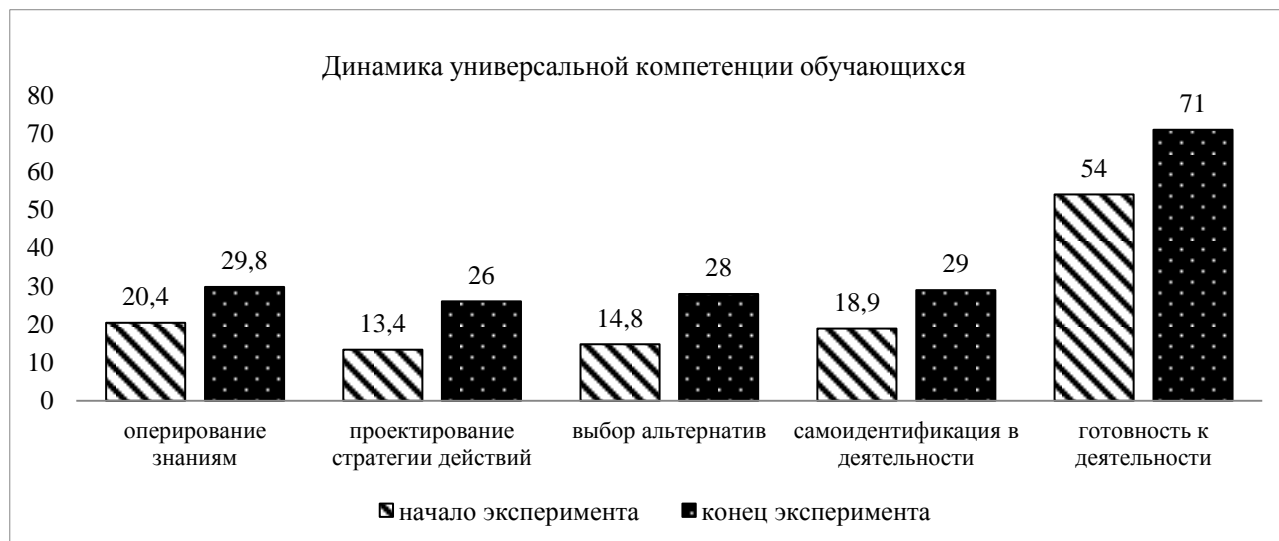


Рисунок 1. – Анализ динамики формирования универсальных компетенций обучающихся

Внедрение критериально-диагностического инструментария в отбор дидактического материала в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов подтверждает продуктивность реализации когнитивно-деятельностного подхода к профессиональной

подготовке будущих педагогов, способствуя формированию универсальных компетенций в целях профессиональной и личностной социализации и совершенствования качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность / Б.Г. Ананьев. - М.: Директ-Медиа, 2008. - 134 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г. Асмолов. - М.: Изд-во Московского Университета, 1990. – 367 с.
3. Гильмеева Р.Х. Гуманитарные технологии формирования поликультурной компетентности как фактора обеспечения духовно-нравственной безопасности России / Р.Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 2. - С. 27-35.
4. Гильмеева Р.Х. Интегративная модель реализации ФГОС в процессе гуманитарной подготовки на основе проектно-целевого подхода / Р.Х. Гильмеева // Вестник Каз. ГУКИ 2. - 2015. - Ч. 1. – С. 58-61.
5. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. - М., 1992. – 17 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М., 1982. - С. 108-118.
7. Программно-методическое обеспечение реализации проектно-целевого подхода в процессе преподавания гуманитарных дисциплин (для работников системы профессионального образования): учебно-методическое пособие для преподавателей дисциплин гуманитарного цикла; авт.-сост.: Р.Х. Гильмеева, В.Н. Корчагин, Л.Ю. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова, В.В. Аксенов; под научной редакцией чл.-корр. РАО Ф.Ш. Мухаметзяновой – Казань: Издательство «Данис» ИПП ПО РАО, 2015.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник; общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. - М., Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. - 2-е изд. - М.: Смысл, СПб.: Питер, 2003. – 864 с.

Сведения об авторе:

Гильмеева Римма Хамидовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: rimma.prof@mail.ru

Data about the author:

R. Gilmeeva (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, FGBNU "Institute of pedagogics, psychology and social problems», e-mail: rimma.prof@mail.ru

УДК 371.7

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ УЧИТЕЛЯ КАК ВАЖНЕЙШИЙ РЕСУРС И ДЕТЕРМИНАНТА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.В. Морозов, Л.Н. Самборская

Аннотация. В статье рассматриваются особенности профессиональной педагогической деятельности учителя в условиях цифровизации образования. Особое внимание уделено анализу профессионализма современного педагога, как наиболее значимой составляющей и как стратегического ресурса, обеспечивающего успешность и эффективность его повседневной деятельности в условиях цифровой образовательной среды. В системе современного отечественного образования обозначенная нами проблема является одной из наиболее востребованных и актуальных, заслуживающих отдельного эмпирического исследования и дальнейшего практического изучения.

Ключевые слова: профессионализм, учитель, педагогическая деятельность, цифровая образовательная среда, мастерство, информация, цифровая инфраструктура, самообразование, цифровой профиль.

THE PROFESSIONALISM OF THE TEACHER AS THE MOST IMPORTANT RESOURCE AND DETERMINANTS OF QUALITY OF PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A. Morozov, L. Samborskaya

Abstract. The article deals with the features of professional pedagogical activity of teachers in the conditions of digitalization of education. Particular attention is paid to the analysis of the professionalism of the modern teacher as the most important component and as a strategic resource that ensures the success and effectiveness of its daily activities in a digital educational environment. In the system of modern domestic education, the problem identified by us is one of the most popular and relevant, deserving of separate empirical research and further practical study.

Keywords: professionalism, teacher, pedagogical activity, digital educational environment, skills, information, digital infrastructure, self-education, digital profile.

В мире, где всё развивается и не стоит на месте, с одной стороны – происходит непрерывное усложнение структуры отношений между людьми, а с другой – непрерывное упрощение и рационализация трудозатрат человека. Всё это основано на современных цифровых технологиях. Данные технологии, в отличие от технологий аналоговых, предполагают использование электронно-вычислительного оборудования для получения и передачи закодированных потоков информации.

Скорость, важность, объёмы обрабатываемой информации и протекающих процессов ставят проблему, требующую своего незамедлительного разрешения: готовность к новому типу отечественной экономики – цифровой.

Определяя важность перехода к цифровой экономике, Президент России В.В. Путин, выступая на заседании Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам, заявил о том, что «цифровая экономика – это не отдельная отрасль, по сути – это уклад жизни, новая основа для развития системы государственного управления, экономики, бизнеса, социальной сферы, всего общества.

И конечно, формирование цифровой экономики – это вопрос национальной безопасности и независимости России, конкурентности отечественных компаний, позиций страны на мировой арене на долгосрочную перспективу, по сути, на десятилетия вперёд» [5].

Данные становятся первоосновой, ресурсом, который можно использовать для планирования собственной деятельности. Развивается и становится все доступней и доступней цифровая инфраструктура, повышаются показатели использования различного рода мобильных устройств.

В этой ситуации особенно остро встаёт вопрос о профессионализме современного учителя, как наиболее значимой составляющей и стратегического ресурса, обеспечивающего успешность и эффективность его повседневной педагогической деятельности в условиях цифровой образовательной среды.

В современном ментальном понимании феномена «профессионализм», как правило, используют ряд дефиниций, обозначающих достаточно высокий уровень теоретических

знаний индивида, подкреплённый необходимым набором профессионально-важных практических умений и навыков, позволяющих успешно выполнять свои служебные обязанности, предъявляемые той или иной конкретной профессиональной деятельностью. В этой же связи о профессионализме того или иного специалиста говорят, как об определённом уровне мастерства, достигнутого им при выполнении своей профессиональной деятельности, подчёркивающего его высокий статус, как специалиста в данной области (профессии), относительно других коллег, а также как о профессионале, качественно и оперативно выполняющем свою работу.

Под профессионализмом современного учителя мы понимаем высокий уровень его квалификации, соответствующий требованиям профессионального стандарта и заключающийся в гармоничном сочетании набора необходимых компетенций, позволяющих успешно реализовывать в процессе педагогической деятельности, имеющиеся профессионально-важные качества, фундаментальной основой которых является творческий потенциал личности, проявляющийся в её креативности и творческом выполнении профессиональных обязанностей педагога.

Современными исследователями феномен «профессионализм» рассматривается, как правило, применительно к личности профессионала и к профессиональной деятельности, осуществляемой им, как специалистом. При этом, под *профессионализмом личности* понимается такая характеристика учителя, как субъекта труда, в которой находит отражение адекватный уровень притязаний и самооценки, ценностных ориентаций, средний уровень тревожности и эмпатии, интернальный уровень локуса контроля, высокий уровень развития профессионально-важных качеств и т.д.

В качестве *профессионализма деятельности* современного учителя понимается такая его характеристика, как субъекта деятельности, в которой находит отражение комплекс общекультурных, профессиональных и иных компетенций, составляющих, в своей совокупности, высокий уровень профессиональной педагогической компетентности, отражающей актуальный уровень профессиональной квалификации педагога, а также позволяющая эффективно осуществлять профессиональную деятельность степень овладения различными методами решения стоящих перед ним профессиональных задач.

«Профессионализм пронизан нравственным смыслом: пониманием долга, чувства ответственности, осознанием высокого социального назначения профессиональной деятельности» [16, с.149].

На современном этапе развития общества и общественных отношений к основным критериям профессионализма учителя можно отнести:

- широкий кругозор, эрудицию, отсутствие «зашоренности» к восприятию нового;
- креативность, как основа творческого потенциала личности;
- высокий уровень внутренней культуры и духовности;
- способность видеть в обучающемся «индивидуальность» и умение развивать индивидуальные способности обучающихся;
- высокий уровень психологической подготовки;
- внутренняя готовность и умение принять обучаемых, их родителей, других субъектов образовательного процесса такими, какие они есть;
- умение обучать, используя принцип «отсроченного критического анализа», не давая категоричных оценок индивидуальным способностям и особенностям обучаемых и др.

Исходя из провозглашенной в отечественной системе образования идеи гуманизации, перечисленные выше критерии профессионализма современного педагога, необходимо учитывать, прежде всего, для её успешной реализации и развития. «Это требование должно быть дополнено дифференцированным подходом, а также выбором соответствующего стиля взаимодействия педагогов с учащимися» [14].

Цифровой сектор основывается на передовых технологиях, которые создаются электронной промышленностью. Он представлен двумя направлениями. Первое – это производство электроники и технических средств для промышленности, личного использования и бытового назначения. Второе – это услуги в области цифровых технологий, реализуемые на базе цифровых средств производства, обеспечивающие накопление, управление и хранение данных. Развитие национальных программ в ряде стран, нацеленных на развитие цифрового сектора своих экономик, создание дополнительных рабочих мест, развитие IT-технологий и электронных технических средств показывает важность внимания к развитию цифрового сектора России с целью повышения конкурентоспособности нашей страны на международной арене.

Ускорение инновационных процессов предполагает непрерывный процесс образования, самообразования, повышение квалификации и профессиональной переподготовки для всех участников цифровой экономики, появление новых профессий, требующих навыков самоактуализации, умения быстро перестраиваться и адаптироваться в быстро изменяющихся условиях, добывать и присваивать новые квалифицированные знания из разных областей [7].

В этих условиях фактором положительной динамики развития цифровой экономики и успешной экономической деятельности становится профессионализм педагогического сообщества нашей страны. Одним из способов поддержания профессионализма педагога на конкурентоспособном уровне является профессиональное самообразование.

Под самообразованием понимается приобретение необходимых человеку знаний, навыков и умений посредством самостоятельных занятий без помощи преподавателя [11]. В условиях цифровой экономики дефиницию «самообразование» можно сформулировать как приобретение необходимых человеку знаний, навыков и умений посредством непрерывных и взаимосвязанных процессов самостоятельной актуализации знаний, поиска, получения и присвоения знаний в цифровой среде, через использование цифровых технологий.

По мере развития социума прослеживается рост информационного обмена между его субъектами в рамках хозяйственной, политической, когнитивной структур жизнедеятельности, находящих своё выражение:

- в развитии различных организационных форм и средств общения;
- возрастания скорости передачи информации;
- увеличения пропускной способности каналов связи;
- неуклонного роста личных и групповых коммуникаций [1;6].

Цифровая среда – это совокупность программно-технических средств, предназначенных для накопления, обработки, анализа и передачи закодированных данных, а также, управления процессами, которые вписаны в социальную матрицу организационно-управленческого контура. Разные цифровые среды интегрируются в Единую Цифровую Среду, которая характеризуется множеством взаимодействий и, как следствие, ставит вопрос к агрегации данных в единый механизм управления

и интеграции кроссплатформенных продуктов и разнородных информационных сред.

Цифровая среда расширяет горизонт возможностей для самообразования педагога, предоставляет доступ к цифровым продуктам, нацеленным на актуализацию знаний и навыков, оценку конкурентоспособности, оценку имеющегося потенциала, создание условий для получения и самостоятельного освоения новых знаний, навыков и умений удаленно, через сеть Интернет. Наличие аналитических систем сопровождения и поддержки принятия решений о начале и направлениях самообразования поможет своевременно осваивать новое, оставаясь в тренде цифровой экономики, сохраняя конкурентоспособность на рынке труда.

С точки зрения С.А. Дружилова, личность человека-профессионала, прошедшего достаточно длительный период теоретического обучения и последующей адаптации к практической деятельности, приобретшего необходимый профессиональный опыт, следует рассматривать как профессионально обусловленную, профессионализм не сводится к совокупности признаков и представляет собой системное свойство личности, систему определённым образом организованных компонентов. В развитии профессионализма специалиста выделяется стадия «суперпрофессионализма», или мастерства, соответствующая приближению к «акме» – вершине профессиональных достижений [4].

Становление профессионализма педагога системы профессионального образования должно быть основано на закономерностях самореализации творческого потенциала в процессе созидательной деятельности на пути к высшим достижениям, с учётом объективных и субъективных факторов, содействующих и препятствующих саморазвитию [9;10].

Педагогическая деятельность и профессионализм личности учителя могут быть оценены с объективных и субъективных позиций. С объективных позиций оценивается мотивация педагога на достижение и избегание неудач, уровень профессиональных знаний, творческий подход к педагогической деятельности, креативность учителя, продуктивность педагогической деятельности и, как следствие, степень прочности и глубины знаний обучающихся, с которыми работает педагог. При этом выявляется наличие у педагога эмоциональной стабильности и профессиональных деформаций, возможностей саморегуляции своей профессиональной деятельности и отношений с обучаемыми и

коллегами. С субъективных позиций уровень профессионализма личности учителя оценивается через уровень удовлетворённости педагога своим педагогическим трудом, особенности рефлексии и саморефлексии, самопознания, самосознания, самоактуализации и самореализации [3].

Среда, непрерывно анализирующая данные по запросам цифровой экономики, потребностям рынка труда, имеющимся цифровым ресурсам для самостоятельного освоения и цифровому профилю педагогов, на основании которых предоставляется доступ к интеллектуальным картам индивидуальных маршрутов, позволяет наиболее точно, с учётом индивидуальных особенностей и способностей учителя, выстроить эти маршруты. Наличие подобных карт и маршрутов позволяет педагогам наглядно увидеть возможные пути и время освоения новых навыков и знаний, а также определить ключевые точки, в которых возможны изменения планируемого результата самообразования.

Всё это, вместе взятое, помогает создать условия для свободного и обоснованного выбора востребованных направлений в цифровой экономике и, как следствие, может значительно повысить мотивацию учителя к самообразованию. Вместе с тем, цифровая среда становится социальным пространством для педагога, в котором работают социальные механизмы конкуренции, кооперации, взаимообучения и взаимооценивания, позволяющие получить дополнительную информацию для аналитических моделей оценивания качества знаний и соответствия навыков педагогов запросам цифровой экономики и цифровой образовательной среды.

Цифровое пространство для педагога, с точки зрения социального контура, несёт смысловую нагрузку в части навыков конструктивной обратной связи и экономики внимания: чем лучше внимание, тем лучше конструктивная обратная связь. Всё это помогает использовать достоинства групповой коммуникации с целью самообразования в социальном контуре. Социально-образовательная цифровая среда помогает учителю найти решения, или проявить инициативу во взаимообучении, совместном творчестве (например, используя эвристический метод «мозгового штурма») [12].

Мягкая система оценки, неагрессивная и ненавязчивая среда контроля усвоенного материала помогает создать положительное впечатление и индивидуализировать обратную связь, сравнивая темпы освоения, прохождения промежуточных или итоговых аттестаций в

режиме реального времени с данными в базе по другим обучающимся.

С целью формирования универсальных учебных действий учитель применяет новые педагогические технологии:

- информационно-коммуникативные технологии;
- технологию проблемного обучения;
- модульные технологии;
- технологию развития критического мышления [2].

Уже сегодня можно поставить вопрос к необходимости контрольно-измерительных процедур оценки усвоения пройденного материала и навыков, полученных педагогами. Наличие структурированных баз данных цифрового образовательного контента, цифровых образовательных ресурсов, цифровых информационных ресурсов в сети Интернет о трендах, сути и механизмах развития инновационных продуктов в цифровой экономике, аналитических данных о потребностях рынка и данных из городских электронных журналов обучающихся, «привязанных» к педагогам предметникам, заинтересованным в самообразовании и личной идентификации в цифровом поле как персонализированной модели Цифрового Профиля Педагога, позволяет говорить о построении аналитической модели оценки качества знаний педагога, его склонностей, предпочтений, сферах интересов и зонах возможного ближайшего развития.

Поскольку курсы самообразования – не единственный источник повышения качества знаний и навыков, педагогическое сообщество может обращаться к цифровым образовательным платформам корпоративного образования в частном секторе, использовать опыт открытых профильных сообществ, тренинги и результаты практических исследований и апробаций в профильных социальных сетях, результаты профильных и смежных научных исследований. Упрощённый обмен и взаимообмен данными между открытыми цифровыми ресурсами в цифровой среде облегчает пополнение Цифрового Профиля Педагога из внешних источников и позволяет сделать оценку процесса и результатов самообразования многомерной.

Рост доступности и вариативность педагогических инструментов для самообразования предполагает становление и развитие систем управления ресурсами, пригодными для самообразования и систем поддержки принятия решений, которые выступают навигатором и позволяют педагогам

ориентироваться в новых возможностях профессионального роста и самообразования, предоставляемые цифровой средой [8;15].

Продуктивное развитие профессионализма учителя может быть реализовано в цифровой среде, специально созданной для профессионального роста – Национальной Платформе Профессионального Роста учителя.

Одним из важнейших критериев профессионального мастерства в современной педагогике считается результативность работы учителя, проявляющаяся в стопроцентной успеваемости обучающихся и таком же (стопроцентном) их интересе к предмету. То есть учитель – мастер, если он умеет учить всех без исключения детей. Компетентность учителя наиболее ярко проявляется в хороших результатах тех учеников, которых принято считать не желающими, не умеющими, не способными учиться [13].

Плюсы и минусы цифровой среды для наращивания профессионального потенциала современного педагога находятся в области освоения цифровых навыков, психологической

готовности к преодолению барьеров в освоении новых технологий и средств производства, востребованных в реальных секторах экономики, а также, в своевременном понимании основных экономических трендов цифровой экономики и возможности перестраиваться под актуальные запросы рынка труда. Своевременное наполнение цифровой платформы ресурсами для получения учащимися востребованных в цифровой экономике знаний и навыков, обуславливает необходимость тесной взаимосвязи в цифровой среде с целью передачи практического опыта от производства в педагогический коллектив для адаптации и последующего предоставления учащимся.

Цифровые технологии имеют существенный потенциал для ускорения инновационных процессов, которые, в свою очередь, будут требовать всё новых и новых кадров с новой квалификацией, которая должна соответствовать уже новым требованиям цифровой экономики. Всё это, возможно, приведёт к отраслевой педагогике, которая изменит роль учителя в современном обществе.

Литература:

1. Аниськин В.Н. Специфика и особенности профессионально-педагогической деятельности в условиях современной информационно-образовательной среды / В.Н. Аниськин, Т.В. Добудько, Т.А. Котова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 2(3). – С. 542-545.
2. Бельских М.А. Профессиональная деятельность учителя в условиях работы в современной информационно-образовательной среде / М.А. Бельских // Педагогическое мастерство / Материалы VIII Международной научной конференции. – М.: Буки-Веди, 2016. – С. 126-129.
3. Вострикова Т.А. Акмеологические детерминанты развития профессионализма личности учителя: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Вострикова Татьяна Анатольевна. – М., 2006. – 233 с.
4. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход / С.А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование: научно-публицистический альманах СО РАО. – Новокузнецк, 2005. – С. 26-44.
5. Заседание Совета по стратегическому развитию и приоритетным проектам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/54983>
6. Молчанов С.В. Формирование современной информационно-образовательной среды: актуальные научные подходы к электронному обучению (краткий обзор наиболее интересных точек зрения) / С.В. Молчанов // Образование и право. – 2011. – № 7(23). – С. 69-74.

7. Морозов А.В. Дистанционное обучение и его обеспечение в системе современного образования в России: сборник / А.В. Морозов // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов / Материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: ЕГУ, 2014. – С. 257-261.
8. Морозов А.В. Использование электронных образовательных ресурсов в системе повышения квалификации педагогов и работников образования: сборник / А.В. Морозов // «ЭРНО-2015» Электронные ресурсы в непрерывном образовании / Труды IV Международного научно-методического симпозиума. – Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2015. – С. 146-151.
9. Морозов А.В. Креативность как основа творческой компетентности современного специалиста / А.В. Морозов // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2011. – № 3. – С. 73-76.
10. Морозов А.В. Педагог будущего – креативный педагог: сборник / А.В. Морозов // Педагогические параллели / Материалы V Международной научно-практической конференции. – СПб.: СПб ГАСУ, 2018. – С. 447-452.
11. Морозов А.В. Творческое саморазвитие личности как приоритетная цель педагогического образования в XXI веке: сборник / А.В. Морозов // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности / Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием. – Казань: КФУ, 2016. – С. 173-187.

12. Морозов А.В. Управленческая психология / А.В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2008. – 288 с.

13. Никитина О.В. Профессиональная компетентность учителя – главный ресурс качества образовательной деятельности [Электронный ресурс] / О.В. Никитина. – Режим доступа: <http://io.nios.ru/articles2/87/2/professionalnaya-kompetentnost-uchitelya-glavnyy-resurs-kachestva-obrazovatelnoy>

14. Приходько Т.Н. Профессиональная компетентность педагога. Ресурсы развития профессионализма [Электронный ресурс] / Т.Н. Приходько. – Режим доступа: <https://videouroki.net/razrabotki/professionalnaya-kompetentnost-pedagoga-resursy-razvitiya-professionalizma-1.html>

15. Самборская Л.Н. Электронные образовательные ресурсы как открытый кластер самообразования руководителей: сборник / Л.Н. Самборская, А.В. Морозов // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы; под общей редакцией М.А. Родионова / XIV Международная научно-практическая конференция. – Пенза: ПГУ, 2018. – С. 74-77.

16. Ушаков А.А. Профессионализм педагога как детерминант повышения качества образовательных услуг в условиях конкурентоспособности системы среднего профессионального образования / А.А. Ушаков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2012. – № 1. – С. 146-152.

Сведения об авторах:

Морозов Александр Владимирович (г. Москва, Россия), доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), e-mail: doc_morozov@mail.ru

Самборская Любовь Николаевна (г. Москва, Россия), аспирант, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт управления образованием Российской академии образования» (ФГБНУ «ИУО РАО»), e-mail: lyubov.samborskaya@yandex.ru

Data about the authors:

A. Morozov (Moscow, Russia), doctor of pedagogical sciences, Professor, chief researcher of Federal state budgetary scientific institution «Institute of education management of the Russian Academy of education» (FSBSI «IEM RAE»), e-mail: doc_morozov@mail.ru

L. Samborskaya (Moscow, Russia), postgraduate of Federal state budgetary scientific institution «Institute of education management of the Russian Academy of education» (FSBSI «IEM RAE»), e-mail: lyubov.samborskaya@yandex.ru



УДК 378.1

К ВОПРОСУ О ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Г.Г. Тенюкова, Е.Г. Хрисанова

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации производственной практики как ведущего средства подготовки магистров педагогического образования к профессиональной деятельности. Рассматриваются цели и задачи педагогической, научно-педагогической, научно-исследовательской, преддипломной практик, научно-исследовательской работы, а также их потенциал для формирования педагога-исследователя. Анализируется опыт организации всех видов практики в Чувашском государственном педагогическом университете им. И.Я. Яковлева; изложены основные структурные компоненты практик и этапы их реализации. Выделены основные проблемные точки в организации практики обучающихся по заочной форме обучения: отсутствие контактной работы с руководителем практики и научным руководителем, вынужденное прохождение педагогической практики магистрантами по месту их основной работы, преимущественно индивидуальный характер выполнения магистрантами научно-исследовательской деятельности, отсутствие возможности для обмена магистрантов-однокурсников опытом и впечатлениями. Делается вывод о путях совершенствования всех видов производственной практики.

Ключевые слова: магистры педагогического образования, подготовка, профессиональная деятельность, производственная практика.

TO THE QUESTION OF PREPARATION OF MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE PROCESS OF PRACTICAL TRAINING

G. Tenyukova, E. Khrisanova

Abstract. The article deals with the problems of organization of practice as a leading means of training masters of pedagogical education for professional activities. The goals and objectives of pedagogical, scientific-pedagogical, research, undergraduate practices, research work, as well as their potential for the formation of a teacher-researcher are considered. The experience of organization of all types of practice in Chuvash state pedagogical University is analyzed. The main structural components of practices and stages of their implementation are described. The main problem points in the organization of the practice of students in absentia are identified: the lack of contact work with the head of practice and supervisor, forced passage of pedagogical practice by undergraduates at their place of main work, mainly the individual nature of the implementation of undergraduates research activities, the lack of opportunities for the exchange of undergraduates-classmates experience and impressions. The conclusion about ways of improvement of all types of production practice is drawn.

Keywords: masters of pedagogical education, training, professional activities, practical training.

Образование на современном этапе перемен и инновационного развития России является одной из ведущих сфер разработки инноваций и действенным ресурсом, поддерживающим прогрессивное движение страны. Устойчивость инновационных изменений обеспечивают при этом педагоги, готовые к реализации исследовательских и преобразующих функций в системе образования. Подготовка таких педагогов осуществляется на ступени магистратуры. Обновление целей профессиональной подготовки магистров педагогического образования потребовало внесения изменений в содержание образования в соответствии с требованиями работодателей, а также поиска наиболее эффективных средств формирования готовности

педагогов-исследователей к профессиональной деятельности. Одним из таких средств, по мнению ученых, исследовавших проблемы подготовки магистров, является производственная практика Л.В. Байбородова [1], Л.В. Горюнова [2], А.Г. Каспржак, С.П. Калашников [3].

Современные вузы предлагают большой спектр магистерских программ обучающимся направления подготовки «Педагогическое образование». Покажем это на примере Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. На различных факультетах вуза в данный момент функционирует более двадцати программ магистратуры, охватывающих интересы всего

контингента студентов. Так, на факультете художественного и музыкального образования действует пять магистерских программ, по которым могут продолжить свое образование студенты: дизайна, изобразительного искусства, музыки, дополнительного образования и т.д. Кроме того обучающиеся могут выбрать и общие профильные программы кафедр педагогики, психологии и т.д.

Проведенное нами ранее исследование доказало необходимость специальной разработки содержания такого модуля учебного плана как «Практика». В соответствии с полученными результатами, целью практики является актуализация полученных обучающимся компетентностей в реально действующей социальной практике образования. Данный модуль предполагает организацию трех видов деятельности магистрантов: самостоятельное исследование и проектирование в сфере организации и управления образовательными системами различного уровня, исследование в сфере технологии и организация учебного процесса [4;5].

При реализации основных образовательных программ магистратуры предусмотрены такие виды практик, как педагогическая, научно-педагогическая, научно-исследовательская, научно-исследовательская работа и преддипломная практика. На наш взгляд, все практики представляют единую систему, имеющую общую направленность – научно-исследовательскую подготовку магистранта. Вместе с тем, каждый вид практик сохраняет свою специфику, определяемую ее функциями в структуре подготовки магистрантов.

Конкретные виды практик определяются основной образовательной программой и могут различаться в разных программах. Цели, задачи, программы и отчетные документы также должны отражать специфику направления подготовки. Обязательным условием является необходимое кадровое и техническое оснащение каждого вида практики, независимо от того, где она будет проходить - на базе университета или в другом образовательном учреждении.

Практика дает возможность магистранту реализовать полученные на этапе обучения в бакалавриате и магистратуре знания, изучить работу образовательного учреждения, апробировать результаты разработанных проектов, провести опытно-экспериментальную работу в рамках своей темы, провести диагностические исследования, апробировать различные методы и образовательные технологии, которые применяются на разных

ступенях образования (школа, дополнительное образование детей, вуз и т.д.).

Другими словами, практика необходима для приобретения профессионального опыта магистранта, реализации поисков в направлениях будущей профессиональной деятельности. Особенно важно, что производственная практика позволяет осуществлять индивидуальный подход к каждому магистранту, направлять их самостоятельную работу в соответствие с траекторией его исследования.

Рассмотрим подробнее структурные компоненты практик магистрантов.

Педагогическая практика проводится в первом семестре обучения на протяжении 6 недель. Задачами практики являются формирование и совершенствование профессионального педагогического опыта; освоение творческого, исследовательского подхода к осуществлению педагогической деятельности через апробацию магистрантом различных обучающих технологий и развитие научно-методического мышления, включающего умения анализировать, оценивать, обобщать педагогический опыт учителей.

Поскольку мы рассматриваем реализацию практик на примере образовательной программы «Музыкальное образование в системе дополнительного образования», то следует заметить, что программа реализуется в виде заочного обучения. Данная практика проходит на рабочих местах магистрантов, т.е. в образовательных учреждениях по месту работы и состоит из трех этапов. На первом этапе, согласно индивидуальному плану практики, составленному совместно с научным руководителем, магистрант знакомится с документацией образовательного учреждения, изучает особенности учебно-воспитательного процесса данного учебного заведения, посещает уроки ведущих специалистов в интересующей области, изучает воспитательную и внеурочную деятельность учреждения.

На втором этапе магистрант самостоятельно проводит серию уроков (или в учреждении дополнительного образования – занятий), проводит внеурочные мероприятия, изучает и анализирует передовой опыт работы педагогов, оценивает и обобщает личный опыт, совместно с руководителем активно участвует в планировании и разработке предстоящей опытно-экспериментальной работы.

На третьем этапе практики составляются отчетные документы, оформляется конспект урока и внеурочного мероприятия для представления на кафедре.

Следует подчеркнуть, что данная практика продолжает знакомую магистру практическую деятельность, в процессе которой руководителю необходимо сфокусировать внимание магистранта на ряде новых для него задачах. Это, прежде всего, выбор направления опытно-экспериментальной работы для предстоящего диссертационного исследования.

Следующая практика - научно-педагогическая. Практика состоит из трех этапов: подготовительного, основного и заключительного. На первом этапе проводится установочная конференция, составляется индивидуальный план практики, изучается теоретическая литература по направлению практики (ФГОС ВО, литература по проблемам обучения в высшей школе и т.д.). Следует отметить, что при организации данного вида практики необходимо использовать средовой подход и изучать деятельность образовательной организации с учетом культурно-образовательной среды. Задачами научно-педагогической практики является изучение учебно-воспитательного процесса учреждения высшего образования. Проводится эта практика на выпускающей кафедре, в нашем случае кафедре теории, истории и методики музыки, магистранты знакомятся со стратегией высшего образования, стандартами, технологией и методикой обучения студентов в вузе, изучают особенности и содержание профессиональной деятельности педагогов вуза. На втором этапе практики магистранты изучают основные закономерности и принципы организации учебного процесса, наблюдают за опытными педагогами, под руководством руководителя практики готовят конспекты для самостоятельного проведения лекций, практических и индивидуальных занятий. Магистрантам предстоит не только провести несколько учебных занятий, но и научиться анализировать и оценивать посещенные занятия, проведенные преподавателями вуза и сокурсниками-магистрантами, участвовать в их коллективном обсуждении, проводить самоанализ и самооценку результатов педагогической деятельности, осуществлять рефлекссию педагогического процесса и результатов собственной педагогической деятельности, необходимую для осмысления собственной профессиональной позиции. Кроме того, магистранты должны активно участвовать в творческой жизни факультета и выбранной кафедры, выполнять работу куратора, помогать и активно участвовать в проведении конкурсов, концертов, творческих проектах. На заключительном этапе практики магистранты

готовят отчетные документы, обрабатывают собранную информацию по индивидуальному плану, готовят выступление на итоговой конференции.

Следующие три вида практики: научно-исследовательская, научно-исследовательская работа и преддипломная – объединены общей целью и рассматриваются как система. Целью этих практик является подготовка магистрантов в области научно-исследовательской деятельности и их становление как педагогов-исследователей. Каждая из практик, решая собственные задачи, ориентирована на результат – готовность к выполнению научно-педагогического исследования. Ожидаемые результаты должны соотноситься с индивидуальными способностями магистранта, его готовностью к выполнению исследования, оформлению результатов и к деятельности в команде.

На первом этапе научно-исследовательской практики совместно с руководителем определяется тема исследования, далее магистрант работает над обзором литературы, обоснованием актуальности, выбором принципов и методов исследования, составлением библиографического списка. Во время практики предполагается черновое оформление первой главы исследования, готовятся материалы для публикации и выступления на научно-практической конференции. Магистранту предлагается продемонстрировать навыки владения презентацией своего доклада, отражающего результаты поисковой работы во время практики.

Практика «Научно-исследовательская работа» проводится во втором семестре второго курса и предполагает работу по подготовке второй главы диссертации. В процессе практики определяется опытно-экспериментальная база исследования; проводится опытно-экспериментальная работа. Во время этой практики продолжается работа по корректировке аппарата исследования, уточнению темы и названий разделов работы; дополняется список литературы. На протяжении всего времени работа идет под руководством руководителя практики и в тесном взаимодействии с научным руководителем магистерской диссертации. В завершении практики магистрантом должен быть представлен черновой вариант диссертации.

Преддипломная практика завершает комплекс практик. За время преддипломной практики должна быть завершена работа над исследованием, собран черновой вариант всей работы и составлен библиографический список. Кроме того, должны быть оформлены все

необходимые приложения, подготовлено сообщение по результатам исследования, подготовлена статья.

Таковы структура и содержание всех видов производственной практики, проводимых в ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Вместе с тем, несмотря на достаточно, на наш взгляд, основательную проработку методического сопровождения практик, в их реализации все еще остаются проблемные точки.

Основная проблема связана с тем, что магистерские программы, реализуемые в университете, предполагают заочную форму обучения. В соответствии с ФГОС ВО и учебными планами, большая часть учебной нагрузки должна быть выполнена магистрантом самостоятельно и в удаленном режиме. Именно это обстоятельство вызывает значительные трудности организационного характера у руководителей магистерских программ.

Магистрантам-заочникам не предоставляется учебный отпуск для прохождения практик. Поэтому с содержанием практики и требованиями к отчетной документации магистранты знакомятся на сайте вуза. Также дистанционно проводятся консультации магистрантов руководителями практики, в результате чего не в полной мере происходит осознание обучающимися целей и задач практики, сущности своей деятельности. Дистанционная форма характерна и для общения магистрантов с сокурсниками. Не обеспечиваются взаимодействие студентов и их коллективная работа над исследованиями. Кроме того, все виды практик организуются в первую очередь по месту основной работы магистрантов. Такое распределение, несомненно, имеет свои плюсы. Однако в этом мы видим и определенные минусы, так как будущие педагоги-исследователи не получают возможности ознакомиться с

различными типами образовательных организаций и в целом с системой образования региона.

Устранение перечисленных проблем, по нашему убеждению, будет способствовать совершенствованию практики. Так, представляется возможным собирать магистрантов на два-три дня до начала практики. Следует расширить базу педагогической практики, а также направлять на практику группы студентов, давая им задания для совместного проведения исследований.

В заключении следует отметить, что огромную роль в заочном обучении магистрантов играет организованная самостоятельная работа магистрантов. Она возможна только при тесном взаимодействии научного руководителя диссертации, руководителя магистерской программы и магистранта. Эта работа должна быть четко организована, руководитель должен быть в курсе особенностей организации учебного процесса заочника. Задачи обучения должны корректироваться в соответствии с профессиональными и личными проблемами магистрантов, которые могут негативным образом повлиять на обучение. Руководитель должен четко отслеживать продвижение и достижения магистрантов, проектировать его индивидуальный образовательный маршрут, консультировать обучающегося о правах и обязанностях, о функционировании университетских структур, оказывать помощь при решении проблем магистранта и т.д. Таким образом, тесное взаимодействие обеспечивает продвижение и успех каждого обучающегося. Именно за счет педагогически грамотно организованной самостоятельной работы магистрантов возможно будет эффективно решать задачи их подготовки к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Байбородова Л.В. Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов / Л.В. Байбородова // Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки). – 2015. – № 1. – Т. II. – С. 47.
2. Горюнова Л.В. Организация практической подготовки обучающихся по магистерской программе «Педагогика инклюзивного образования» / Л.В. Горюнова // Концепт. – 2015. – № 08 (август).
3. Каспржак А.Г. Приоритет образовательных результатов как инструмент модернизации программ подготовки учителей / А.Г. Каспржак, С.П. Калашников // Психологическая наука и образование. –

2014. – Т. 19. – № 3. – С. 87–104.

4. Петрова Т.Н. Моделирование профессиональной подготовки обучающихся в магистратуре педагогического вуза / Т.Н. Петрова, Е.Г. Хрисанова, С.П. Калашников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 2(98). – С. 251–262.

5. Харитонов М.Г. Этнопедагогическая подготовка магистров / М.Г. Харитонов, М.Н. Егоров, Ф.П. Харитонova // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2017. – № 2(98). – С. 173–181.

Сведения об авторах:

Тенюкова Галина Григорьевна (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории и методики музыки, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: tenyuckova.galina@yandex.ru

Хрисанова Елена Геннадьевна (г. Чебоксары, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, психологии и философии, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, e-mail: elenka0304@gmail.com

Data about the authors:

G. Tenyuckova (Cheboksary, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, professor of the Department of theory, history and methodology of music, Chuvash state pedagogical University. I.Ya. Yakovlev, e-mail: tenyuckova.galina@yandex.ru

E. Khrisanova (Cheboksary, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, head of Department of pedagogy, psychology and philosophy, of the "Chuvash state pedagogical University. I.Ya. Yakovlev, e-mail: elenka0304@gmail.com



УДК 378

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

А.Н. Легкобытова, А.З. Минахметова, А.В. Гумеров¹

¹Статья написана в рамках образовательного проекта благотворительного фонда «Образ жизни». Проект реализован на основе грантовой поддержки Фонда президентских грантов, заявка № 17-2-003-061

Аннотация. В статье дан общий обзор понятия «профессиональная деформация»; выявлены типы профессиональной деформации и освещены основные подходы к пониманию данного феномена. Дан аналитический обзор трудов, посвященных этой многоаспектной проблеме. Определено, что крайней степенью деформации и состоянием, опасным для здоровья и благополучия педагога, работающего в социальной сфере, является состояние эмоционального выгорания. Авторы раскрывают ключевые направления профилактики профессиональной деформации педагогов в организациях социальной сферы. На основании анализа практического опыта внедрения образовательного курса сделан вывод о том, что эффективным является подключение некоммерческих общественных организаций к разработке и проведению целостных программ, направленных на обучение педагогов приемам саморегуляции и самокоррекции, повышение уровня общих социально-психологических компетенций.

Ключевые слова: профессиональная деформация, педагог, профилактика, организации социальной сферы, курс «ПРОФЛАБ».

MODERN DIRECTIONS OF PREVENTION OF THE TEACHERS IN SOCIAL ORGANIZATIONS PROFESSIONAL DEFORMATION

A. Legkobytova, A. Minakhmetova, A. Gumerov

Abstract. The article provides an overview of the concept of “professional deformation”, identifies types of professional deformation and highlights the main approaches to understanding this phenomenon. It is determined that the extreme degree of deformation and the state dangerous to the health and well-being of a teacher working in the social sphere is a state of emotional burnout. The authors reveal the key directions of prevention of the teachers in social organizations professionaldeformation. Based on the analysis of practical experience in introducing an educational course, it is concluded that non-commercial public organizations are effective in developing and conducting holistic programs aimed at teaching specialists how to self-regulate and correct themselves, and increase their general socio-psychological competencies.

Keywords: professionaldeformation, teacher, prevention, social organizations, the course "PROFLAB".

Профессия педагога традиционно считается благородным и социально значимым занятием. Вместе с тем, очевидно, что работа педагога как в общеобразовательном учреждении, так и (тем более) в учреждении, где содержатся дети-инвалиды и дети с особенностями развития, связана с повышенной моральной ответственностью за жизнь и здоровье подопечных. Взаимодействие с воспитанниками учреждений социальной сферы сопряжено с множеством трудностей как психологического, так и физического характера. Уход за детьми с инвалидностью включает в себя перемещение детей, помощь в выполнении простейших функций по бытовому самообслуживанию и пр. Это помещает педагога в состояние перманентного физического утомления, способствует развитию профессионально

обусловленных болезней, связанных с физическими перегрузками и перенапряжением (различные травмы спины и пр.).

Состояние хронической физической усталости в работе педагога в социальном учреждении сопровождается также психологическим стрессом, обусловленным спецификой воспитанников и необходимостью найти к каждому коммуникативный подход. Особенности состояния здоровья детей, содержащихся в учреждениях социальной сферы, постоянно ставят педагогов перед необходимостью решать сложные профессиональные задачи широкого профиля, непрерывно обнаруживать и ликвидировать пробелы в знаниях по смежным дисциплинам, контактировать с коллегами как в собственном учреждении, так и участвовать в межсекторном

взаимодействии. Все это создает благоприятную среду для более частых, в сравнении с обычным образовательным учреждением, профессиональных кризисов, в рамках которых зарождаются различные профессиональные деструкции, меняющие сложившуюся структуру деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками процесса.

Проблема деформации личности педагогов, работающих в организациях социальной сферы, освещена в современной научной литературе достаточно широко и имеет ряд решений в различных направлениях [10]. Однако, наряду с этим можно сказать, что профессиональная деформация педагогов, работающих в организациях, где содержатся дети с особенностями развития (ментальными и ОВЗ), остается недостаточно проработанной в трудах психологов.

В психологическом словаре понятие «*профессиональная деформация личности*» определена следующим образом: изменение структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей, в некоторых случаях снижение уровня профессиональных знаний, навыков, умений до неприемлемого уровня [6].

Первым термин «*professionaldeformation*» употребил Х. Ландерок в статье «Профессионализм: Исследования профессиональной деформации», опубликованной в 1915 г. в «Американском журнале социологии» в контексте изменений процессов мышления у отдельного человека и нездоровое оценивание важности собственной деятельности в общей работе всего трудового коллектива [13].

В отечественную науку термин «*профессиональная деформация*» ввел социолог П. Сорокин в 1921 г., понимая под ним негативное влияние профессиональной деятельности на поведение человека и его психологическое самочувствие [15].

Непосредственным предметом научных исследований проблема профессиональной деформации стала во второй половине 20 века, в рамках изучения функциональных возможностей человека.

В России особенно пристальное внимание профессиональной деформации, в частности, профессиональной деформации учителей, уделяли А.К. Маркова, В.Ф. Моргун, Е.И. Рогов, Е.А. Климов, М.И. Дьяченко, Л.Л. Кандыбович и др. Именно они пришли в свое время к заключению о том, что профессиональные деформации развиваются в первую очередь в

профессиях, связанных с социальным взаимодействием, социономических профессиях, то есть в сфере «человек – человек» [5].

Описывая феномен профессиональной деформации, исследователи сходятся в тезисе, что изначально смысл его положителен. Любая профессия состоит из многократно повторяющихся актов и поступков, выполняя которые молодой специалист вырабатывает определенный паттерн действий, способствующий оптимизации деятельности. Вследствие многократного закрепления этого паттерна (по мере увеличения профессионального стажа) некоторые личностные качества человека, задействованные в ходе работы, гипертрофируются или трансформируются, те же качества, которые не являются важными для профессии, наоборот, атрофируются.

Существует несколько типизаций профессиональных деформаций. Мы остановимся на одном из них, авторства Э.Ф. Зеера. Он выделил следующие типы деформаций: общепрофессиональные деформации (характерные для всех представителей профессии), специальные профессиональные деформации (нарабатываются совместно с специализацией труда, каждая специальность в рамках определенной профессии имеет свой количественный и качественный рисунок деформации личности), профессионально-типологические деформации (образуются при наложении профессиональной деформации на индивидуально-психологические особенности личности специалиста) и индивидуализированные деформации [7].

Чрезмерное развитие отдельных профессионально важных качеств (в результате многолетнего профессионального стажа и психологического сращивания личности и профессии) приводит к возникновению сверхкачеств или акцентуаций.

Из вышеприведенных аргументов следует, что механизм, призванный к оптимизации действий, к экономии собственных сил и времени в рамках индивидуальной профессиональной деятельности, приводит зачастую к деструктивным результатам, снижая в итоге рабочую продуктивность, дезадаптируя специалиста и исключая возможность профессиональной удовлетворенности и потребности в достижениях [8].

Развертывание во времени профессиональной деформации, по мнению исследователей [11], является сложным динамическим процессом. Первый этап, адаптивная деформация, характеризуется подстройкой человека под

правила и модели поведения, принятые в организации, повышая конформизм личности специалиста.

Следующим этапом деформации работника социальной сферы является появление таких качеств, как: властность, сниженная эмоциональность, жесткость, авторитарность. Крайней степенью деформации и состоянием, опасным для здоровья и благополучия специалиста, является состояние эмоционального выгорания. Это состояние возникает как ответ на эмоционально насыщенные контакты в рамках профессиональной деятельности или на сложные когнитивные ситуации, отягощенные моральным выбором. Выгорание – это комплексное истощение всех сил человека (физических, психических, умственных), критическое снижение его адаптивных качеств; оно включает в себя 3 основных компонента: эмоциональная истощенность, цинизм, редукция профессиональных достижений [3]. В психологической практике представлены несколько вариантов борьбы с проявлениями профессиональной деформации.

Так, Э.Ф. Зеер утверждает, что в рамках каждой профессии необходимо разворачивать борьбу с деформациями и эмоциональным выгоранием по нескольким направлениям: проводить профилактику профессиональной деформации для молодых специалистов; обеспечивать возможность систематического повышения квалификации и карьерного роста, прохождение сотрудниками тренингов личностного и профессионального роста. В рамках самостоятельной работы сотрудников необходимы обучение приемам саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций, повышение общей социально-психологической компетентности и аутокомпетентности. В случае диагностированной деформации начальной стадии (выявленной в ходе своевременной диагностики) показано составление индивидуальных планов по ее преодолению или разработка альтернативных сценариев личностного и профессионального роста.

Социально-индивидуальным подходом руководствуется Т.А. Савина [14], основываясь на ресурсной концепции преодоления стресса. По ее словам, для преодоления и профилактики профессиональных деформаций личности необходимо накопление личностных ресурсов и ресурсов социальной поддержки.

А.Р. Мусалаева [12] считает, что эффективная профилактика профессиональных деформаций обеспечивается развитием системной

устойчивости, что, в свою очередь, также является предпосылкой для успешного профессионального и карьерного роста. Важнейшими компонентами профессиональной направленности выступают мотивация, рефлексия и профидентичность. На основании этого происходит адекватное и осознанное совершенствование эмоционально-волевой, социально-поведенческой, когнитивной и организационно-деятельностной сфер профессиональной деятельности.

Ю.М. Кузьмина [9] предлагает модель профилактики профессиональной деформации как пакета умений:

- рефлексии и концептуализации своего опыта переживаний, связанных с общением с благополучателями;
- разделять личное и профессиональное пространства;
- справляться с собственными негативными переживаниями;
- вербального и невербального общения с трудными клиентами;
- психической саморегуляции;
- оптимального планирования своего времени;
- разрешать конфликтные ситуации и находить конструктивные решения.

М.А. Воробьева [4], занимаясь вопросом профилактики профессиональных деформаций, рекомендует людям из группы риска регулярно проходить психологические тренинги или индивидуально заниматься с психологом; стараться организовывать свой день так, чтобы удовлетворять жизненные потребности в собственном ритме; четко разделять работу и личную жизнь; постоянно контролировать свое поведение; иметь хобби и увлечения, максимально далекие от сферы профессиональной деятельности; пробовать в личной жизни примерять на себя другие роли.

Одним из примеров внедрения в практику вышеуказанных подходов является реализуемый в течение 5 лет в различных образовательных организациях и учреждениях социальной защиты курс, который получил название ПРОФЛАБ. В настоящее время он проходит апробацию в Москве, Калуге и Калужской области; планируется внедрение во Владимирской области и республике Северная Осетия-Алания.

Данный курс стал ответом на требования реформы, начатой Постановлением Правительства РФ «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» №

481. Данная реформа повлекла за собой глубокие изменения и в требованиях к качеству образования, и в самих подходах к развитию детей, и в контингенте воспитанников. На сегодняшний день в учреждениях на постоянной основе находятся, в основном, дети старше 10 лет, сиблинги, дети с девиантным поведением (в т.ч. страдающие зависимостями), дети с тяжелыми и множественными нарушениями (не менее 40%). Очевидно, что такие дети требуют многоаспектной педагогической поддержки. Кроме того, существует запрос на повышение качества педагогического процесса и в других учреждениях социальной сферы: центрах реабилитации детей-инвалидов, психоневрологических домах-интернатах, домах-интернатах для престарелых, центрах социальной реабилитации несовершеннолетних и др. Соответственно, сотрудникам учреждений требуется переподготовка на основе современных требований. Опыт показывает, что успех воспитательного и образовательного процессов во многом зависит от квалификации сотрудников учреждений.

В этом контексте понятие «профессиональное мастерство» включает уровень профессиональной подготовки, мотивацию на непрерывное профессиональное совершенствование, открытость к восприятию педагогического опыта коллег из других регионов. Грамотно выстроенная работа с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, и их семьями способствует сокращению масштабов социального сиротства и отвечает принципам реформы учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Важным направлением курса является психолого-педагогическое сопровождение сотрудников учреждений. По данным, полученными авторами статьи, симптомы профессионального выгорания имеют 85% педагогов. В связи с этим, снижается эффективность профессиональной деятельности и, соответственно, качество жизни и обучения воспитанников учреждений. Освоение инновационных технологий и методик помогает педагогам достигать высоких профессиональных результатов, что, в свою очередь, влияет и на их самоидентификацию как специалистов [2]. Особенность курса состоит в широте тем и вопросов, освещенных в базовой программе. При

этом каждое учреждение самостоятельно формирует программу обучения, которая направлена на решение конкретных проблем и актуальных для данного учреждения ситуаций. Проект предполагает гибкость сроков обучения (6, 8, 14, 16, 36, 72 ак.ч.). Занятия в рамках курса практикоориентированы, опираются на современные технологии и методики и формируют среду, стимулирующую к самообразованию. В ходе занятий создается поле обмена педагогическим опытом в решении наиболее характерных проблем, возникающих в работе с детьми-сиротами и детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, а также с другими категориями граждан, получающими услуги в учреждениях социальной защиты.

Заключая обзор современных направлений профилактики профессиональной деформации педагогов в организациях социальной сферы, следуют особенно выделить следующие положения:

- профессиональная деформация педагогов в организациях социальной сферы является сложной актуальной проблемой, решение которой влияет на качество жизни детей и самих педагогов, на уровень оказания образовательных услуг и на весь процесс развития учреждения [1];

- проблема профессиональной деформации педагогов достаточно широко освещена в науке, но требует разработки современных практикоориентированных программ и подходов, что позволит не только оптимизировать процесс профилактики, но и создать особую среду, которая помогает преодолению деформации;

- эффективным видится взаимодействие образовательных институтов и некоммерческих общественных организаций в разработке и проведении целостных программ, направленных на обучение приемам саморегуляции и самокоррекции, повышение общих социально-психологических компетенций;

- апробированный в ряде учреждений Москвы, Калуги, Калужской области курс ПРОФЛАБ предлагает гибкий инновационный подход к освоению технологий и методик повышения профессионального мастерства, что является условием профессиональной пригодности и готовности к саморазвитию и самоидентификации как специалиста.

Литература:

1. Беккерман П.Б. Специфика работы преподавателя дополнительного образования: современные аспекты / П.Б. Беккерман, О.В. Стукалова

// Среднее профессиональное образование. - 2011. - № 2. - С. 58-60.

2. Береговая Е.Б. Профессиональное развитие и

дополнительное профессиональное образование специалистов социальной сферы: современные аспекты взаимодействия / Е.Б. Береговая, Н.В. Лебедева // Казанский педагогический журнал. – 2018. - № 2. – С. 85-89.

3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. - Питер, 2005. – 368 с.

4. Воробьева М.А. Профессиональная деформация специалистов и ее профилактика // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 2. – С. 22-26.

5. Дьяченко М.И. Психология: Словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.Л. Кандыбович. - Минск, 1998.

6. Еникеев М.И. «Психологический энциклопедический словарь»: проспект. - 2010.

7. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. - Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. - 336 с.

8. Карнаухова А.О. Психологические аспекты феномена профессиональной деформации / А.О. Карнаухова // Молодой ученый. - 2017. - № 1. - С. 393-399.

9. Кузьмина Ю.М. Профессиональная деформация специалистов социальной работы и методы ее предупреждения / Ю.М. Кузьмина //

Вестник Казанского технологического университета. - 2010. - № 3. – С. 116-124.

10. Лазарев М.А. Педагогическое обеспечение преодоления социальной индифферентности студентов гуманитарных вузов: социально-культурный подход: монография / М.А. Лазарев, В.П. Подвойский, О.В. Стукалова; под общей редакцией В.П. Подвойского. – Москва. - Даугавпилс, 2016.

11. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М., 1996. – 312 с.

12. Мусалаева А.Р. Предотвращение возникновения профессиональных деформаций в организации / А.Р. Мусалаева // Вестник НОУ «ОНУТЦОАО «Газпром». - 2011. - № 1(9). – С. 26-31.

13. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций / О.Б. Полякова // Национальный психологический журнал. - 2014. - № 1(13). - С. 57-64.

14. Савина Т.А. К вопросу о ресурсах профилактики и преодоления профессиональных деформаций личности / Т.А. Савина // Информация и образование: границы коммуникаций. - 2013. - № 5(13). – С. 38-54.

15. Шишкова Г.В. Социологические аспекты детерминант профессиональных деформаций / Г.В. Шишкова // Вестник Уральского государственного университета путей сообщения. - 2014. - № 1(21). – С. 116-122.

Сведения об авторах:

Легкобытова Анна Николаевна (г. Москва, Россия), социальный психолог, медиатор в социальной сфере, координатор проектов, начальник HR отдела Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: legkobytova@obrazfund.ru

Минахметова Альбина Зульфатовна (г. Казань, Россия), кандидат психологических наук, доцент Елабужского института Казанского (Приволжского) федерального университета, e-mail: minah_alb@mail.ru

Гумеров Анвар Вазыхович (г. Казань, Россия), доктор экономических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и менеджмента Лениногорский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Казанский национальный исследовательский технический университет им. А.Н. Туполева-КАИ».

Data about the authors:

A. Legkobytova (Moscow, Russia), social psychologist, social mediator, project coordinator, head of HR Department of the Charitable Foundation for the promotion of social and cultural initiatives and guardianship «Lifestyle», e-mail: legkobytova@obrazfund.ru

A. Minakhmetova (Kazan, Russia), candidate of psychology sciences, Assistant Professor, Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region) Federal University, e-mail: minah_alb@mail.ru

A. Gumerov (Kazan, Russia), doctor of economics sciences, professor, Head of the Department of Economics and Management Leninogorsk branch of the federal state budgetary educational institution of higher education "Kazan National Research Technical University. A.N. Tupolev-KAI".

УДК 372.862

ЛИЧНОСТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В ОБЛАСТИ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

М.Д. Китайгородский

Аннотация. Современный учитель технологии должен обладать определенными профессиональными и личностными качествами. Измерить эти качества возможно с помощью личностного потенциала опережающего образования учителя – интегративного показателя, объединяющего в себе такие качества личности, которые являются основой для высокопродуктивной образовательной деятельности, опережающего самосовершенствования, профессиональной самореализации. Рассматриваемый личностный потенциал включает в себя ценностно-мотивационный, содержательно-операциональный и креативный компоненты.

Ключевые слова: технологическое образование, опережающее образование, личностный потенциал, предметная область технология, современные технологии, национально-технологическая инициатива.

PERSONAL POTENTIAL OF MODERN EDUCATION TEACHER OF TECHNOLOGY IN THE FIELD OF MODERN TECHNOLOGIES

M. Kitaygorodskiy

Abstract. A modern technology teacher must possess certain professional and personal qualities. To measure these qualities is possible with the help of the personal potential of the teacher's advanced education – an integrative quality that combines such characteristics of the teacher that are the basis for effective pedagogical activity, constant self-improvement, achievement of pedagogical skills and help him to realize himself professionally. The considered personal potential includes the value-motivational, content-operational and creative components.

Keywords: technological education, advanced education, personal potential, subject area technology, modern technologies, national-technological initiative.

Вопросы и проблемы технологического развития нашей страны в последнее время очень часто являются предметом рассмотрения на самых разных уровнях. Разрабатываемая в настоящее время Национальная технологическая инициатива является одним из приоритетов государственной политики и включает в себя комплекс программ и проектов, которые направлены на включение России в формирующиеся глобальные технологические рынки будущего.

Для решения таких глобальных задач необходимы соответствующие кадры, владеющими современными технологиями, способными к освоению новых технологий, формирующихся в будущем. И готовить такие кадры необходимо уже в системе общего образования. Именно поэтому в поручении президента России Правительству Российской Федерации указано, что при проектировании проектов в сфере образования необходимо обеспечить решение задач внедрения «... на уровнях основного общего и среднего общего образования новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в

образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области «Технология»» [1].

Обновление содержания и его реализация в предметной области «Технология» должно осуществляться новыми профессиональными кадрами, учителями способными к восприятию новых технологий, их освоению и использованию в образовательном процессе. Современный учитель технологии должен обладать определенными профессиональными и личностными качествами.

Наиболее часто при рассмотрении каких-то возможностей личности используют термин «потенциал» (лат. potential), что означает возможность, мощь, сила. В психолого-педагогических исследованиях приводятся различные определения этого понятия.

В психологии понятие «потенциальный» рассматривается как «возможный, еще не реализованный или не полностью реализованный» [2]. В частности, «потенциал достижений» определяется как «возможности человека в достижении успехов в том или ином виде деятельности» [2].

Нас, конечно, в большей степени будет интересовать потенциал личности или

личностный потенциал. Несмотря на кажущуюся простоту термина, понятие «потенциал личности» психологи трактуют по-разному. Например, В. Франкл связывает потенциал личности со стремлением человека познать смысл жизни и даже вводит понятие «потенциальный смысл» [3].

А. Маслоу [4] потенциал личности связывает с самоактуализацией, с потребностью человека добиваться полного использования своих талантов, способностей, с преобразованием компетенций личности (знаний, умений, навыков) из потенциального состояния в конкретные практические действия.

В исследованиях, посвященных изучению феномена личностного потенциала (А.А. Деркач, И.Н. Дроздов, О.Н. Зубова, В.Н. Марков, Е.В. Дьячкова, Е.П. Ходаева и др.), делается акцент и на творческий потенциал личности будущего учителя.

В.Н. Марков под личностным потенциалом понимает систему внутренних ресурсов личности, которые самоуправляемы и возобновляемы и которые реализуются в деятельности, связанной с получением значимых социальных результатов. При этом как часть личностного потенциала – личностно-профессиональный потенциал направлен на профессиональную реализацию [5].

Под ресурсами автор понимает средства, которые специалист может использовать для достижения определенных результатов и цели. К внешним ресурсам могут быть отнесены различные субъекты и объекты, процессы и явления внешней среды: человеческие и материальные ресурсы, внешние события и явления и т.д. Внутренние ресурсы могут быть представлены совокупностью внутренних установок и состояний, специальных и общих способностей, результатов творческой и мыслительной деятельности, поведенческих стратегий и т.д.

В.Н. Марковым выделены уровни личностно-профессионального потенциала для профессиональных кадров управления, основанные на определенных критериях и показателях. Одним из выделенных критериев является управленческий уровень кадров управления, связанный с показателями объективного положения управленца в организационно-управленческой структуре, а также его профессиональной самооценки.

И.А. Беспалов рассматривает акмеологический потенциал, представляя его как систему профессиональных качеств личности, которые сформированы на основе

профессиональных акмеологических компетенций и культуры личности [6].

В целом, под потенциалом следует понимать источник возможностей, средств, запаса, использование которых возможно для решения определенной задачи либо поставленной цели, а также как возможности отдельно взятого человека, общества, государства в конкретной области.

Представленные подходы можно перенести на профессиональную педагогическую подготовку, рассматривая профессиональный потенциал педагога как систему естественных качеств личности и приобретенных компетенций во время профессиональной подготовки. При этом очень важно, чтобы будущий учитель был способен этот потенциал наращивать, выбирая и осваивая новые технологии. В этом контексте можно говорить о личностном потенциале опережающего образования учителя как интегративного качества, объединяющего в себе характеристики учителя, являющиеся базовыми для эффективной профессиональной деятельности, непрерывного самосовершенствования и стремления к достижению педагогического мастерства и помогающие ему самореализоваться в педагогической практике.

В личностном потенциале опережающего образования учителя можно выделить несколько компонентов: ценностно-мотивационный, содержательно-операционный (компетенции), креативный.

В основе ценностно-мотивационного компонента лежит совокупность мотивов и ценностей, которые определяют творческий характер профессиональной педагогической деятельности. К этому можно отнести осознание значимости инновационных процессов в образовании, стремление к самосовершенствованию, повышению квалификации, стремление к получению новых знаний и профессиональных компетенций.

Содержательно-операционный компонент определяет способности, знания, умения и навыки, которые формируют современную профессиональную грамотность учителя. Применительно к учителю технологии это означает сформированность компетенций в области современной техники, современных технологий обработки материалов и информации. Содержательно-операционный компонент определяет и методическую грамотность учителя, которая подразумевает освоение современных технологий и средств обучения.

Креативный компонент личностного потенциала опережающего образования учителя технологии включает в себя умения и навыки творческого применения в профессиональной деятельности приобретенных педагогом знаний и компетенций, способность учителя генерировать новые знания, стремление к организации творческой и исследовательской деятельности своих учеников, а также возможности проектирования и реализации своей программы профессионального личностного роста.

Формирование и развитие личностного потенциала опережающего образования учителя технологии в области современных технологий должно проходить на основе системных и интегрированных процессов, в которые включены: 1) овладение основ концепции опережающего образования в области современных технологий; 2) изучение и освоение современных технологий преобразования материалов и информации, необходимых для решения профессиональных задач в образовательной области «Технология»; 3) применение современных технологий в

учебной, творческой и научно-исследовательской деятельности.

Диагностику и оценку личностного потенциала опережающего образования учителя технологии необходимо проводить покомпонентно, а уровень сформированности его должен отражать степень проявления всех его компонентов. Определим критерии, показатели и уровни личностного потенциала опережающего образования учителя технологии.

Критериями оценки сформированности личностного потенциала, являются признаки, на основе которого производится оценка. Исходя из этого, критериями можно определить одноименные понятия: ценностно-мотивационный критерий, содержательно-операциональный критерий и креативный критерий. Данные критерии характеризуют степень сформированности того или иного компонента личностного потенциала.

Каждый выделенный критерий включает в себя группу показателей, качественно и количественно характеризующих критерии, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели личностного потенциала опережающего образования учителя технологии

Критерий	Показатель
Ценностно-мотивационный	<ul style="list-style-type: none"> – Интерес к предметной области «Технология» и профессии учителя. – Оценивание значимости предметной области «Технология», как базы инженерного образования. – Осознание необходимости опережающего образования в профессиональном образовании. – Стремление использовать современные информационные и радиоэлектронные технологии в профессиональной деятельности. – Потребность и значимость в приобретении новых компетенций в области современных технологий
Содержательно-операциональный	<ul style="list-style-type: none"> – Владение основами концепции опережающего образования в области современных технологий. – Владение компетенциями в области современных информационных и радиоэлектронных технологий, необходимых для решения профессиональных задач в образовательной области «Технология». – Владение компетенциями в области методики обучения современным технологиям и использования современных информационных и радиоэлектронных технологий как средств обучения
Креативный	<ul style="list-style-type: none"> – Владение знаниями о последовательности, содержании и технологиях проектирования исследовательской, проектной и соревновательной деятельности учащихся в процессе обучения технологии. – Корректирование деятельности профессиональной и учащихся на основе рефлексии. – Способность проектирования и реализации своей программы профессионального личностного роста

Степень выраженности описанных показателей позволяет выделить и охарактеризовать уровни сформированности

личностного потенциала опережающего образования учителя технологии: низкий, средний и высокий.

Для определения уровня сформированности личностного потенциала учителя технологии нами были применены анкетирование, тестирование, кейс-метод а также оценки результатов учебной деятельности студентов по таким дисциплинам как «Основы микропроцессорной техники», «Программирование микроконтроллеров в научно-исследовательской деятельности», «Образовательная робототехника», «Методика обучения технологии».

Таким образом, проведенный анализ проблемы оценки готовности современного учителя к профессиональной деятельности позволил нам предложить в качестве такой

оценки использовать уровень сформированности личностного потенциала опережающего образования учителя. Для более всесторонней оценки, рассматриваемый личностный потенциал должен быть многоаспектным и включать в себя ценностно-мотивационный, содержательно-операциональный и креативный компоненты. Выделенные в нашем исследовании показатели и критерии оценки сформированности личностного потенциала, а также предложенные методы исследования позволяют, с нашей точки зрения, объективно оценить уровень сформированности и рассмотреть динамику развития личностного потенциала опережающего образования учителя технологии.

Литература:

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027>

2. Немов Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

3. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / В. Франкл; пер. с англ. и нем; под общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

4. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; пер. с англ. Татлыбаевой А.М. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.

5. Марков Ю.Г. Функциональный подход в современном научном познании / Ю.Г. Марков. – Новосибирск: Наука, 1982. – 256 с.

6. Беспалов И.А. Профессиональный акмеологический потенциал руководящих кадров государственной службы Российской Федерации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / И.А. Беспалов. - М., 2008. – 262 с.

Сведения об авторе:

Китайгородский Михаил Дмитриевич (г. Сыктывкар, Россия), кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общетехнических дисциплин и методики обучения технологии Института точных наук и информационных технологий ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», e-mail: mkit0111@gmail.com

Data about the author:

M. Kitaygorodskiy (Syktyvkar, Russia), candidate of physical and mathematical sciences, associate professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Pitirim Sorokin Syktyvkar State University», e-mail: mkit0111@gmail.com



УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ

Н.В. Моргачева

Аннотация. В данной статье описывается опыт формирования методической компетентности будущих учителей естествознания. Особенность опыта заключается в том, что решение данной задачи осуществлялось посредством механизма проектного управления. Данная технология позволяет продвигать инициативы, исходящие не столько от руководящих работников, сколько от сотрудников организации. Соответствующий проект был реализован в институте математики, естествознания и техники ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина» в 2017 – 2018 гг. Способом достижения измеримой цели проекта рассматривается функционирование модели формирования методической компетентности будущего учителя естествознания посредством интерактивных технологий. Особенностью реализованной модели является то, что достижение планируемого результата осуществляется посредством логистики применения интерактивных технологий в образовательной деятельности. Результаты педагогического эксперимента подтвердили эффективность данной практики.

Ключевые слова: высшее образование, методическая компетентность, учитель естествознания, интерактивные технологии, проектное управление.

FORMATION OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF NATURAL SCIENCE BY USING PROJECT MANAGEMENT TECHNOLOGY

N. Morgacheva

Abstract. This article describes the experience of forming the methodological competence of future teachers of natural science. The peculiarity of the experiment lies in the fact that the solution of this task was carried out through the mechanism of project management. This technology allows you to promote initiatives that emanate not so much from executives as from employees of the organization. The corresponding project was implemented at the Institute of Mathematics, Natural Science and Technology of the Bunin Yelets State University in 2017 – 2018 years. The method of achieving a measurable goal of the project considers the functioning of the model for forming the methodological competence of the future teacher of natural science through interactive technologies. The peculiarity of the implemented model is that the achievement of the planned result is carried out through the logistics of the application of interactive technologies in educational activities. The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of this practice.

Keywords: higher education, professional competence, methodical competence, natural science teacher, interactive technologies, project management.

Особенностью профессиональной деятельности будущих учителей естествознания является то, что предметное содержание их деятельности включает в себя несколько предметов. Профили подготовки по данному направлению являются востребованными в силу того, что расширяют возможности трудоустройства будущих бакалавров педагогического образования, поскольку такой специалист может с успехом преподавать несколько предметов в одной школе, в том числе и в так называемых малокомплектных школах.

Интегральной категорией, отражающей готовность будущего учителя к успешной профессиональной деятельности, является методическая компетентность [1-3;8;12]. Вместе с тем, методическая подготовка будущего учителя естествознания требует аккумуляции всего профессорско-преподавательского корпуса, обеспечивающего организацию образовательной

деятельности предметного, психолого-педагогического и методического содержания.

Для решения данной задачи целесообразно оценить содержание и технологическую составляющую реализации основной образовательной программы бакалавриата. В качестве объектов исследования могут выступать: нормативно-правовое обеспечение реализации основной образовательной программы бакалавриата, а также преподаватели.

В качестве первого объекта анализа были определены три основные образовательные программы высшего образования, реализуемые ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» по следующим направлениям подготовки: «44.03.01 Педагогическое образование» (направленность/профиль Естествознание); «44.03.05 Педагогическое образование» (направленности (профили) Биология, Химия); «44.03.05 Педагогическое образование» (направленности (профили) Естествознание, География).

Конструкт дисциплин анализируемых учебных планов отчетливо демонстрирует, что дисциплины естественнонаучного содержания раскрываются в большей степени в аспекте дифференциации, поскольку призваны сформировать базу предметной компетентности будущего учителя. В этих условиях основной упор должен быть сделан на дисциплинах методического содержания, причем не столько на уровне содержания, сколько на уровне технологии, так как целевая установка данного блока дисциплин – трансформировать предметное содержание в методическом аспекте.

Исследование нормативно-правового обеспечения реализации основной образовательной программы бакалавриата позволило установить их дефицитное состояние. Конструкт дисциплин учебного плана сам по себе не обеспечивает трансфер предметного содержания в сферу профессиональной педагогической деятельности будущих бакалавров. Вместе с тем, данный конструкт обладает потенциальными возможностями в решении проблемы формирования методической компетентности. Свообразными «зонами возможностей» являются: самостоятельная работа студентов в составе содержания естественнонаучных дисциплин в плане интегративности и междисциплинарности; технологизация реализации дисциплин методического содержания; использование потенциала практики.

Реализация выявленных условий осуществляется преподавательским корпусом, поэтому для прояснения состояния стартовых условий формирования методической компетентности будущего учителя естественнонаучного содержания является исследование специфики преподавательской деятельности. С этой целью было проведено анкетирование 23 преподавателей, реализующих учебные дисциплины естественнонаучного и методического содержания. Исследование отношения преподавателей, реализующих дисциплины естественнонаучного и методического содержания, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, значимость применения интерактивных технологий в формировании методической компетентности будущего учителя естественнонаучного содержания демонстрируют около половины преподавательского корпуса. Во-вторых, полноценное применение интерактивных технологий в образовательной деятельности осуществляет примерно треть преподавателей. В-третьих, половина респондентов выразили готовность к самообразованию в данном

направлении, в том числе и посредством кооперации с коллегами.

В качестве ключевых направлений по преобразованию образовательной деятельности были определены переработка содержания учебных дисциплин и практик согласно принципам интегративности, межпредметности и технологичности, а также внедрение и интенсификация применения интерактивных технологий.

Наибольшая сложность в реализации данных направлений заключалась в осуществлении процесса совершенствования преподавания дисциплин различного содержания, поскольку данная деятельность требует аккумуляции человеческих ресурсов – иными словами, активизации методической деятельности преподавателей, ведущих дисциплины естественнонаучного и методического содержания. Для решения данной проблемы был привлечен механизм проектного управления.

Проектное управление – это современная технология обеспечения инновационной деятельности в организации, которая позволяет продвигать инициативы «снизу», то есть инициативы, исходящие не столько от руководящих работников, сколько от сотрудников организации [4;5;10].

Проектное управление уже зарекомендовало себя в сфере образования как технология управления инновационным развитием образовательной организации посредством инициации проектов различного уровня – от федерального и регионального до институционального масштабов [6;7;9;11].

В рамках данной технологии в институте математики, естествознания и техники ФГБОУ ВО «ЕГУ им. И.А. Бунина» автором был инициирован проект «Создание и реализация модели формирования методической компетентности обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (направленность/профиль Естествознание) посредством интерактивных технологий на базе института математики, естествознания и техники ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», рассчитанный на реализацию в период 16.01.2017 г. – 30.03.2018 г.

Цель данного проекта – сформировать методическую компетентность более чем у 80% обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (направленность/профиль Естествознание) к 30.03.2018 г.

Способом достижения измеримой цели проекта рассматривается функционирование модели формирования методической

компетентности будущего учителя естествознания посредством интерактивных технологий.

Результатом деятельности, инициированной в рамках данного проекта, является следующее: организована работа по формированию методической компетентности более чем у 80% обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (направленность/профиль Естествознание) к 30.03.2018 г.

К результату проекта предъявляются следующие требования: составлен профиль методической компетентности будущего учителя естествознания; разработан диагностический инструментарий для определения начального уровня сформированности методической компетентности студентов; доработано не менее 13 программ учебных дисциплин в соответствии с принципами интегративности содержания образования, многоуровневости, технологичности, интерактивности; проведено не менее 10 методических мероприятий по диссеминации опыта организации образовательной деятельности студентов посредством интерактивных технологий; разработан диагностический инструментарий по определению эффективности формирования методической компетентности студентов; опубликовано не менее 5 статей по проблеме формирования методической компетентности будущего учителя естествознания.

Пользователи результатом проекта: студенты, обучающиеся по направлению «44.03.01 Педагогическое образование» (направленность/профиль Естествознание); преподаватели института математики, естествознания и техники.

В рабочую группу проекта вошли 12 преподавателей института математики, естествознания и техники, реализующие программы учебных дисциплин естественнонаучного и методического содержания.

В ходе реализации проекта были выполнены 5 блоков работ.

Первый блок работ – организационный. В рамках данного блока в формате проектной сессии состоялась разработка рабочей группой плана управления проектом, основанного на совместном выявлении проблем и перспектив формирования методической компетентности студентов. В основе проектной сессии были применены две стратегии: SWOT-анализ и форсайт.

Второй блок работ проекта – мониторинговый. Данный блок работ включал в себя разработку диагностического инструментария для определения уровня сформированности методической

компетентности студентов на начальном, промежуточном и итоговом этапах реализации проекта, проведение диагностики, а также исследование специфики организации образовательной деятельности студентов в содержательном и технологическом аспектах.

Третий блок работ – методический. В рамках данного блока работ было реализовано два направления деятельности.

Во-первых, переработка членами рабочей группы содержания учебных дисциплин естественнонаучного и методического содержания, а также формирование методик преподавания данных дисциплин с учетом ориентации на интенсификацию применения интерактивных технологий. Так, модернизации подверглись 11 учебных дисциплин естественнонаучного содержания («Биология», «Физика», «Химия», «География», «Землеведение», «Биология растений», «Ботаника с основами фитоценологии», «Экология Липецкой области», «Экология и рациональное природопользование», «Основы экологического краеведения», «Биогеография») и 2 учебные дисциплины методического содержания («Методика обучения и воспитания (естествознанию)», «Новые образовательные технологии в естествознании»).

Во-вторых, диссеминация опыта организации образовательной деятельности студентов посредством интерактивных технологий. Реализация данного направления осуществлялась в форме проведения методических мероприятий. Всего в ходе реализации проекта было проведено 12 методических мероприятий.

На четвертом (внедренческом) этапе состоялась реализация модернизированного содержания 13 учебных дисциплин. По времени данные дисциплины реализовывались в период 4 – 6 семестров. Также в ходе самообследования удалось установить, что использование интерактивных технологий в процессе преподавания данных учебных дисциплин увеличилось с 35% до 72%.

Пятый этап – этап информационного сопровождения – включал в себя тиражирование достигнутых результатов в форме публикаций научных статей.

Для подтверждения эффективности данной практики был проведен педагогический эксперимент, участниками которого стали две академические группы. В качестве контрольной группы выступила группа студентов, обучающихся по направлению «44.03.05 Педагогическое образование» (направленности (профили) Биология, Химия) с 2015 года, общим

количеством 16 человек. В качестве экспериментальной группы была определена группа студентов, обучающихся по направлению «44.03.01 Педагогическое образование» (направленность/профиль Естественное знание) также с 2015 года, общим количеством 17 человек.

В ходе исследования было установлено, что в контрольной группе положительные изменения наблюдаются в увеличении на 6,3% доли студентов, демонстрирующих продуктивно-творческий уровень сформированности методической компетентности, при снижении на 6,3% доли студентов, демонстрирующих адаптивный уровень. Изменения, которые произошли в экспериментальной группе, более существенны. На 35,3% увеличилась доля студентов, демонстрирующих продуктивно-творческий уровень сформированности методической компетентности, на 6% – доля студентов, демонстрирующих репродуктивный уровень. Доля студентов, демонстрирующих адаптивный уровень, снизилась на 41,3%.

Таким образом, посредством использования технологии проектного управления была успешно

апробирована модель формирования методической компетентности будущих учителей естественного знания. Особенностью данной модели является то, что достижение планируемого результата осуществляется посредством логики применения интерактивных технологий в образовательной деятельности. Методология модели базируется на специфических подходах (системно-интегративный, компетентностный, деятельностный и технологический) и принципах (интегративности содержания образования, многоуровневости, технологичности, интерактивности). Данная модель затрагивает не весь цикл образовательной деятельности на уровне бакалавриата, а лишь такой вид образовательной деятельности, как обучение студентов в формах лекционных, практических занятий, самостоятельной работы. Применение интерактивных технологий соотносится с формами обучения, реализуемыми в системе высшего образования, а также с их потенциалом в формировании компонентов методической компетентности будущего учителя естественного знания.

Литература:

1. Васильева П.Д. Профессионально-методическая подготовка учителя химии в вузе как самоорганизующаяся система: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Васильева Полина Дмитриевна. – Санкт-Петербург, 2004. – 47 с.
2. Вегнер Е.Г. Формирование методической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08, 13.00.02 / Вегнер Елена Григорьевна. – Москва, 2007. – 24 с.
3. Верещагина Н.О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области географического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Верещагина Наталья Олеговна. – Санкт-Петербург, 2012. – 46 с.
4. Джураев Э.Ш. Механика проектного управления: / Э.Ш. Джураев, Н.Л. Персод, Д.А. Дьяченко. – Издательские решения, 2016. – 279 с.
5. Ильин И.В. Управление проектами в сложных социально-экономических системах: монография / И.В. Ильин, С.В. Широкова, А.И. Левина. – Санкт-Петербург: Изд-во политехнического ун-та, 2016. – 310 с.
6. Прикот О.Г. Проектное управление развитием образовательной организации / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – Москва: Нац. кн. центр: Сертябрь, 2015. – 158 с.
7. Проектное управление в системе контекстных связей университет-регион: коллективная монография / В.А.

8. Романова О.В. Теоретические и методические основы системы формирования информационно-методической компетентности учителя химии в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Романова Ольга Викторовна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 25 с.
9. Татьяна Е.П. Подготовка будущих педагогов к управлению проектными кластерами: методическое пособие / Е.П. Татьяна. – Челябинск: Изд-во ЧОУВО РБИУ, 2016. – 107 с.
10. Тхориков Б.А. Проектное управление: учебно-методическое пособие / Б.А. Тхориков, О.А. Герасименко. – Белгород: БелГУ, 2017. – 63 с.
11. Управление инновациями в образовательной организации. Кейс успешного руководителя. Управление через проектирование. Деятельность проектной команды. Эффективные технологии управления инновациями; авт.-сост. Н.М. Борьтко, О.Л. Иванова, Е.И. Фастова. – Волгоград: Учитель, 2015. – 161 с.
12. Шаталов М.А. Система методической подготовки учителя химии на основе проблемно-интегративного подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Шаталов Максим Анатольевич. – Санкт-Петербург, 2004. – 42 с.

Сведения об авторе:

Моргачева Наталья Викторовна (г. Елец, Россия), соискатель, старший преподаватель кафедры химии и биологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, e-mail: biokafe@yandex.ru

Data about the author:

N. Morgacheva (Yelets, Russia), applicant, art. teacher of the Department of Chemistry and Biology Bunin Yelets State University, e-mail: biokafe@yandex.ru

УДК 377

МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОПТИМИЗАЦИИ КОРПОРАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ СОВРЕМЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

А.Р. Масалимова, А.Р. Шайдуллина, В.Г. Закирова

Аннотация. В настоящее время наставничество как форма корпоративного обучения стажеров находится в стадии коренных перемен вследствие многообразия воздействующих на него взаимосвязанных социально-экономических и политических факторов, вызывающих изменения требований к самой системе наставничества. В современной наставнической деятельности можно выделить следующие проблемы, связанные с корпоративной подготовкой наставников к осуществлению данного вида деятельности: приверженность наставников традиционным методам обучения, носящим, как правило, репродуктивный характер и не ориентирующим молодых специалистов на постановку и решение творческих задач; недостаточная подготовленность наставнического корпуса к инновационным преобразованиям в содержании и методах обучения; быстрое устаревание научно-методических материалов, в том числе учебной литературы; смещение интересов наставников в сторону решения производственных задач, которые могут обеспечить быстрое материальное вознаграждение, в противовес осуществлению наставнической деятельности. В целях оптимизации наставнической деятельности и корпоративной подготовки наставников в статье предложены методические рекомендации для наставников, Совета наставников предприятий, для руководителей предприятий и центров, осуществляющих подготовку и повышение квалификации наставников.

Ключевые слова: методические рекомендации, наставничество, наставническая деятельность, корпоративная подготовка наставников.

METHODICAL RECOMMENDATIONS ON OPTIMIZATION OF MODERN ENTERPRISES MENTORS CORPORATE TRAINING

A. Masalimova, A. Shaidullina, V. Zakirova

Abstract. Currently, mentoring as a form of corporate training of trainees is in the stage of fundamental changes due to the variety of interrelated socio-economic and political factors affecting it, causing changes in the requirements for the mentoring system itself. In modern mentoring activities the following problems associated with the corporate training of mentors to implement this type of activity can be identified: the commitment of mentors to traditional teaching methods, which are usually of a reproductive nature and do not orient young professionals to the formulation and solution of creative tasks; lack of mentors' training to innovative changes in the content and methods of training; the rapid aging of scientific and methodical materials, including educational literature; the shift of mentors' interests towards the solution of production tasks that can provide rapid material reward, as opposed to the implementation of mentoring activities. In order to optimize the mentoring activities and corporate training of mentors, the article offers methodical recommendations for mentors, mentors Council of enterprises, for managers of enterprises and centers engaged in training and professional development of mentors.

Keywords: methodical recommendations, mentoring, mentoring activity, corporate training of mentors.

Современная наставническая деятельность характеризуется более широкими задачами, чем было принято ее понимать раньше в традиционной трактовке, так как она связана с разработкой и внедрением комплексных мер, включающих и работу по привлечению молодежи на предприятия и усилению их мотивации к профессиональной деятельности [1].

Наставничество активно развивалось в нашей стране в советский период. Методологическую основу наставничества советского периода составляла идеология коммунистической партии, ориентированная на единство идейно-политического, нравственного и трудового воспитания молодежи. И подготовка наставников

осуществлялась и финансировалась государством в отличии от современного наставничества. А современные же предприятия в большинстве своем ориентированы на прибыль, сами решают, как готовить наставников к работе с молодежью [2;3].

В советский период существовали университеты наставничества, и подготовка наставников носила систематический характер, а в настоящее же время их подготовка ограничивается кратковременными тренингами и их внефирменной подготовкой, которая не всегда учитывает специфику того или иного предприятия. Следующим отличием наставничества советского периода от

наставничества современного периода является то, что формы наставничества раньше носили только узкопрофессиональный характер, в отличие от современного наставничества, заключающегося в полипрофессиональном взаимодействии наставников разной квалификации и уровней с молодыми специалистами. Следует также отметить, что в советский период наставники работали только с рабочими, и, соответственно, первостепенной задачей наставничества было именно воспитание молодежи, а сейчас наставническая деятельность осуществляется и с молодыми специалистами, окончившими вузы [4-6].

Однако следует отметить, что в проблеме современной корпоративной подготовки наставников недостаточно исследованы вопросы психологии наставнической деятельности; отсутствуют данные о нормировании труда наставников; недостаточно освещена в литературе проблема структуры и функций наставничества; не разработана система управления мотивацией наставнического корпуса; не выработана система контроля за осуществлением данного вида деятельности; отсутствуют рекомендации, направленные на создание идеальной модели института наставничества и др. Тем не менее, эффективную систему наставничества способно создать любое предприятие, независимо от штата, формы собственности, направления деятельности.

В связи с вышеупомянутым, целью данной статьи является разработка основных направлений и рекомендаций, обеспечивающих оптимальную корпоративную подготовку наставников в условиях современных предприятий.

В основу разработки методических рекомендаций по оптимизации корпоративной подготовки наставников были заложены следующие принципы:

- интеграции производственной и педагогической деятельности [3], предполагающий формирование у наставника не только профессиональных, но и межпрофессиональных компетенций, способствующих передаче профессионального опыта стажерам и аккумуляции коллективного знания предприятия;

- традиционности и инновационности [7-9], предполагающий, с одной стороны, опору на уже устоявшиеся традиционные идеи, концепции и сложившийся опыт корпоративной подготовки наставников, а с другой – постоянное обновление ее содержания и технологий в соответствии с

последними разработками инженерной педагогики;

- структурно-функционального единства [10;11], предполагающий взаимосвязь и взаимообусловленность организационно-структурных, содержательных и процессуальных компонентов корпоративной подготовки специалистов технического профиля к осуществлению эффективной наставнической деятельности, обеспечивающих целостность всего процесса корпоративного обучения;

- опережающей подготовки [12], предполагающий взаимодействие учебных заведений профессионального образования, предприятий, институтов дополнительного профессионального образования и научно-исследовательских институтов, способствующее опережающему формированию необходимых компетенций для эффективного осуществления наставнической деятельности у студентов и молодых кадров предприятия;

- комплементарного взаимодействия [13], предполагающий взаимообмен субъектов корпоративной подготовки их интеллектуальными потенциальными возможностями, приводящий к профессиональному росту как стажеров, так и наставников;

- профессиональной диверсификации [14], предполагающий единство профессионально-производственной и психолого-педагогической подготовки наставников, предоставляющее им возможность выбора дополнительной сферы профессиональной деятельности и совмещения ее с основной (специалист в области инженерной педагогики, исследователь, преподаватель и т.д.), что является действенным механизмом стимулирования их подготовки к осуществлению наставнической деятельности.

На основе анализа психолого-педагогической, социологической литературы и собственного опыта научно-исследовательской деятельности по данной проблеме нами разработаны следующие методические рекомендации для наставников, Совета наставников и руководителей предприятий по совершенствованию процесса корпоративного обучения молодых кадров и оптимизации деятельности наставнического корпуса современных предприятий России:

- 1) для наставников: проведение первичной ознакомительной беседы со стажером о его предпочтениях, склонностях, способностях и достижениях; о его специальности, полученной в образовательном учреждении профессионального образования; о новизне, практической значимости, возможностях и целесообразности внедрения результатов его выпускной

квалификационной работы на данном предприятии; изучение личности стажера с целью выявления его индивидуально-психологических особенностей; ознакомление молодого сотрудника с корпоративными ценностями, традициями предприятия, администрацией, наставниками, сотрудниками, а также другими стажерами с целью скорейшей его адаптации; ознакомление молодого сотрудника со структурными подразделениями компании или организации; оказание помощи в изучении им нормативно-правовой базы предприятия; ознакомление стажера с социально-экономическими особенностями региона; осуществление систематического контроля поручаемых заданий молодому специалисту и оказание своевременной помощи при необходимости; оказание помощи стажеру в разработке программы собственного профессионального развития; оказание помощи молодому специалисту в самоанализе, самоорганизации своего профессионального развития; готовность отвечать на возникающие вопросы молодого сотрудника; формирование у молодого сотрудника мотивации к осуществлению профессиональной деятельности, взаимодействию с коллективом; обучение стажера регламенту и формам взаимодействия через электронное наставничество; обучение стажера особенностям и возможностям Электронного корпоративного университета; оказание помощи не только в профессиональном и карьерном развитии стажера, но и в раскрытии потенциала его личности; отношение к стажеру не только как к молодому и неопытному сотруднику, но и как потенциальному молодому специалисту, способному выступать генератором новых идей;

2) для *Совета наставников предприятий*: организация процедуры отбора наставников в соответствии с критериями не только нормативного (возраста, стажа работы на предприятии, уровня квалификации (разряда)), но и компетентностного уровней (сформированность их корпоративных, исследовательских, коммуникативных, управленческих, иноязычных, психолого-педагогических, методических компетенций); ознакомление наставников с их функциональными обязанностями в корпоративном обучении стажеров; осуществление своевременной диагностики сформированности психолого-педагогических и методических компетенций наставников; организация и проведение лекций, семинаров, психологических тренингов, диспутов, круглых столов для наставников с целью овладения ими

эффективными педагогическими технологиями корпоративного обучения молодого персонала; изучение и распространение отечественного и зарубежного опыта работы наставников, а также выявление его адаптационного потенциала для конкретного предприятия; оказание организационно-методической и информационно-консультационной помощи наставникам; привлечение наставников и стажеров к организации и проведению конкурсов «Лучший наставник»; учет и оценка не только количественных показателей (количество стажеров, подготовленных наставником), но и качественных показателей (проявления творческой инициативы наставника, повышение его квалификации и др.) при подборе способов мотивации наставников; организация и проведение аукциона новых идей, в процессе которого наставники обмениваются своим опытом корпоративного обучения молодых кадров; систематическое общение со стажерами об их отношении к своим наставникам с целью выявления межличностных и профессиональных проблем [16]; знакомство наставников с особенностями осуществления электронного наставничества, обеспечивающего прозрачность результатов корпоративного обучения молодых кадров и наставнической деятельности опытных сотрудников, в процессе которого происходит взаимообмен профессиональными знаниями и опытом; ознакомление наставников с особенностями межпрофессионального взаимодействия наставников и стажеров, предполагающего профессионально-дополняющий характер сотрудничества наставников и стажеров, проявляющих интерес не только к своим профессиональным обязанностям, но и к другим сферам производственной деятельности; мониторинг профессионального развития молодых кадров с целью прогнозирования и предотвращения риска, заключающегося в том, что стажер может перерасти своего наставника; разработка и совершенствование положения о наставничестве предприятия; разработка перспективных направлений по совершенствованию института наставничества;

3) для *руководителей предприятий*: создание единого образовательно-производственного пространства предприятия; нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение наставнической деятельности; поиск социальных партнеров по организации и проведению курсов повышения квалификации наставников; интеграция с профильными учебными заведениями профессионального образования с

целью отбора и адресной подготовки перспективных студентов для конкретного предприятия; разработка механизмов управления системой мотивации наставнического корпуса; осуществление отбора специалистов предприятия в Совет наставников на основе следующих критериев: сформированность управленческих, исследовательских, корпоративных, коммуникативных, иноязычных, психолого-педагогических, методических и коуч-компетенций; организация систематического повышения квалификации наставников; осуществление контроля деятельности Совета наставников [17]; координация интересов субъектов корпоративного обучения при решении общих и частных задач предприятия; анализ результатов работы наставников по достижению задач наставничества; документационное сопровождение процесса наставничества (издание проекта приказа «О назначении наставника»; осуществление контроля за разработкой индивидуальных программ адаптации стажеров, а также за завершением периода наставничества); поддержание контакта с наставником и стажером для оказания им необходимой помощи; конструктивное использование зарубежного опыта осуществления наставнической деятельности с учетом лучших отечественных традиций системы наставничества; обеспечение ротации членов Совета наставников для их горизонтальной и вертикальной мобильности; разработка методических рекомендаций для наставников с целью эффективного осуществления наставнической деятельности;

4) для центров, осуществляющих подготовку и повышение квалификации наставников: разработка нормативно-правовых документов, регламентирующих повышение квалификации наставников каждые 5 лет; привлечение высших учебных заведений профессионального образования, предприятий и научно-исследовательских институтов к разработке учебно-методической и информационной базы корпоративной подготовки наставников; изучение отечественного и зарубежного опыта корпоративной подготовки наставников и его конструктивное внедрение; научное обобщение инновационного опыта; организация и проведение семинаров, конференций, «круглых столов» по проблеме корпоративной подготовки наставников; регулярное издание учебных и методических пособий для наставников; систематическое повышение квалификации преподавателей и консультантов для реализации образовательного процесса в центре; диагностика потребностей специалистов предприятия –

наставников; возможность реализации программ подготовки наставников как с отрывом, так и без отрыва от профессиональной деятельности; в программах подготовки и повышения квалификации наставников должны определяться: предмет, цели и основные задачи обучения, область знаний, к которой относится предмет обучения, перечень компетенций, совершенствующихся в процессе обучения, рекомендуемая продолжительность обучения; направленность программ на формирование психолого-педагогических и методических компетенций современных наставников; программы подготовки и повышения квалификации наставников должны включать в себя современные инновационные отечественные и зарубежные технологии обучения; разработка учебно-тематического плана и технологий реализации программ подготовки и повышения квалификации наставников; обучение должно завершаться итоговой аттестацией или сертификацией и выдачей участникам, успешно закончившим подготовку, соответствующих документов; оценка эффективности процесса подготовки и повышения квалификации наставников; совершенствование программ подготовки и повышения квалификации наставников.

В заключении следует отметить, что совершенствование системы наставничества тесно связано с созданием образовательно-производственного пространства организации, являющейся благоприятной средой для корпоративного профессионального образования, позволяющей постоянно ей самосовершенствоваться, формировать коллективное знание и обеспечивать ее успешное стратегическое развитие.

В современной наставнической деятельности можно выделить следующие проблемы, связанные с корпоративной подготовкой наставников к осуществлению данного вида деятельности: приверженность наставников традиционным методам обучения, носящим, как правило, репродуктивный характер и не ориентирующим молодых специалистов на постановку и решение творческих задач; недостаточная подготовленность наставнического корпуса к инновационным преобразованиям в содержании и методах обучения; быстрое устаревание научно-методических материалов, в том числе учебной литературы; смещение интересов наставников в сторону решения производственных задач, которые могут обеспечить быстрое материальное

вознаграждение, в противовес осуществлению наставнической деятельности [18;19].

С учетом полученных результатов можно выделить ряд научных проблем и перспективных направлений, требующих дальнейшего рассмотрения: углубление и расширение некоторых положений, изложенных в исследовании, связанных с формированием и накоплением психолого-педагогического потенциала наставничества; исследование

вопросов, связанных с диверсификацией корпоративной подготовки наставников в связи с интенсивно меняющимися производственными реалиями; разработка организационных, содержательных, технологических и методических аспектов осуществления электронного наставничества для обеспечения масштабируемости корпоративного обучения как стажеров, так и наставников.

Литература:

1. Масалимова А.Р. Становление и развитие наставнического движения на предприятиях России / А.Р. Масалимова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 10. – С. 98–101.
2. Таланчук Н.М. Проблема управления наставничеством / Н.М. Таланчук // Педагогические основы наставничества: Материалы теоретической конференции. - Часть 1. - М., 1977. – С. 143–153.
3. Батышев А.С. Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе / А.С. Батышев. – М.: Высшая школа, 1985. – 272 с.
4. Столяр И.Г. Педагогические вопросы наставничества в производственной бригаде / И.Г. Столяр. - М.: Знание, 1985. – 64 с.
5. Смольникова Н.С. Наставничество и нравственное воспитание молодежи / Н.С. Смольникова // Политическая агитация. – 1980. - № 6. - С. 1-8.
6. Сенченко И.Т. Из опыта по совершенствованию педагогического мастерства наставников / И.Т. Сенченко // Педагогические основы наставничества: Материалы теоретической конференции. - Часть 1. - М., 1977. – С. 200–207.
7. Новиков А.М. Справочное пособие по обучению рабочих кадров на производстве / А.М. Новиков, Г.А. Гречаник. - Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1975. - 288 с.
8. Махмутов М.И. Педагогика наставничества / М.И. Махмутов. - М.: Сов. Россия, 1981.
9. Стащенко А.Г. Наставничество: мода становится трендом [Электронный ресурс] / А.Г. Стащенко, Л.М. Чеглакова // Корпоративные университеты. - 2008. - № 15. - С. 37-49. - Режим доступа: <http://www.hse.ru/data/2010/06/05/1219845859/> Наставничество - мода становится трендом.doc
10. Мухаметзянова Г.В. Интеграционные процессы в региональной системе профессионального образования: Монография / Г.В. Мухаметзянова, А.Р. Шайдуллина. – Казань: Идель-Пресс, 2011. - 232 с.
11. Павлов В.С. Наставничество в организации: эффективность и ошибки / В.С. Павлов // Консультант. - 2011. - № 3. - С. 67-71.
12. Мухаметзянова Г.В. Научно-образовательный комплекс как условие повышения качества подготовки специалистов в современных условиях / Г.В. Мухаметзянова // Качество профессионального образования: проблемы управления, обеспечения и мониторинга: сб. докладов научно-практической конференции. – Казань: ИСПО РАО, 2002. – 226 с.
13. Масалимова А.Р. Закономерности и принципы внутрифирменного обучения специалистов технического профиля в условиях интеграции образования, науки и производства / А.Р. Масалимова // Alma-Mater. – 2012. - № 6. – С. 78–82.
14. Масалимова А.Р. Корпоративная подготовка наставников: закономерности, принципы и механизмы их реализации на практике / А.Р. Масалимова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5(80). – С. 35–40.
15. Шайдуллина А.Р. Перспективы использования зарубежного опыта подготовки инженеров в российской системе профессионального образования / А.Р. Шайдуллина, А.Р. Масалимова // Известия высших учебных заведений. Проблемы энергетики. – 2006. – № 5-6. – С. 85-92.
16. Masalimova A.R., Zakirova V.G., Chernova Y.A., Drovnikov A.S., Shaidullina A.R., Sakhieva R.G. Structure and content of mentors psychological and pedagogical training curriculum // Life Science Journal. – 2014. – 11(7s). – P. 381-386.
17. Masalimova A.R., Schepkina N.K., Leifa A.V., Burdukovskaya E.A., Shaidullina A.R. Mentoring perfection in modern enterprises conditions: practical recommendations // American Journal of Applied Sciences. – 2014. – № 11. – P. 1152-1156.
18. Секрет Н., Галынина С. Наставничество: тенденция к возрождению / Н. Секрет, С. Галынина // Совет директоров Сибири. - 2011. - № 12(75).
19. Масалимова А.Р. Сущность и содержание современной наставнической деятельности в корпоративном обучении молодых специалистов предприятия / А.Р. Масалимова // Инновации в образовании. – 2012. – № 11. – С. 61-70.

Сведения об авторах:

Масалимова Альфия Рафисовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: alfkazan@mail.ru

Шайдуллина Альбина Рафисовна (г. Альметьевск, Россия), доктор педагогических наук, заведующий кафедрой «Иностранные языки», Альметьевский государственный нефтяной институт, e-mail: albina-plus@mail.ru

Закирова Венера Гильмхановна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования Института психологии и образования, Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru

Data about the authors:

A. Masalimova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of the Department of Preschool and Primary Education at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: alfkazan@mail.ru

A. Shaidullina (Almetyevsk, Russia), doctor of pedagogical sciences, Head of the Department “Foreign Languages”, e-mail: Albina-plus@mail.ru

V. Zakirova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education at the Institute of Psychology and Education, Kazan (Volga region) Federal University, e-mail: zakirovav-2011@mail.ru



Высшее образование

УДК 378.147

КНИГА ХУДОЖНИКА КАК ВАЖНЫЙ СОСТАВЛЯЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ПОДГОТОВКИ ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ

В.В. Абрамова, Н.А. Мещеряков

Аннотация. В статье обозначена проблема совершенствования подготовки дизайнеров в условиях развивающегося информационного общества на основе реализации современных инновационных подходов к организации целостного образовательного процесса. В соответствии с современными требованиями рассмотрена специфика книги художника как интегрированного арт-объекта; проанализированы педагогические функции процесса его проектирования и возможности творческого развития студентов при выполнении авторских проектов. Разработано комплексное содержание учебно-творческих заданий по проектированию книги художника на основе взаимосвязи когнитивного, аксиологического, деятельностного и личностного компонентов. Предложена программа поэтапного обучения основам проектирования книги художника; обозначены технологические особенности внедрения учебно-творческих заданий по созданию интегрированных арт-объектов. Обоснована необходимость расширения содержания художественной профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Графический дизайн» на основе внедрения заданий проектирования книги художника в образовательный процесс.

Ключевые слова: книга художника, содержательные компоненты, педагогические функции, целостность арт-объекта, саморазвитие.

THE ARTIST'S BOOK AS AN IMPORTANT CONSTITUENT ELEMENT OF TRAINING OF GRAPHIC DESIGNERS

V. Abramova, N. Meshcheryakov

Abstract. The article identifies the problem of improving the training of designers in the developing information society based on the implementation of modern innovative approaches to the organization of an integrated educational process. In accordance with modern requirements, the author considers the specifics of the book as an integrated art object, analyzes the pedagogical functions of its design process and the possibilities of creative development of students in the implementation of author's projects. The complex content of educational and creative tasks for the design of the artist's book on the basis of the relationship of cognitive, axiological, activity and personal components is developed. A program of step-by-step training in the basics of designing the artist's book is proposed, technological features of the introduction of educational and creative tasks for the creation of integrated art objects are indicated. The necessity of expanding the content of artistic training of bachelors in the profile of Graphic design, based on the introduction of the design tasks of the artist's book in the educational process.

Keywords: the artist's book content components, pedagogical functions, integrity of art object, self-development.

Современные требования модернизации дизайн-образования обусловлены социокультурными и эстетическими изменениями в быстро развивающемся информационном обществе, в расширенной визуальной дизайн-среде и глобальном интернет пространстве. Востребованность и общественная значимость профессии дизайнера как носителя эстетической культуры актуализирует проблемы совершенствования их подготовки, решение которых предполагает поиск путей формирования комплексного содержания образования, разработку и внедрение новых технологий обучения в традиционную, сложившуюся художественно-педагогическую практику.

Эффективность организации современного целостного образовательного процесса во многом зависит от реализации инновационных подходов: комплексного, интегрированного, личностно-деятельного, контекстного, компетентностного и др., позволяющих оптимизировать профессиональную подготовку дизайнеров. Современный интегрированный подход к формированию содержания образования [4;6] обуславливает внедрение в профессиональную подготовку дизайнеров информационных блоков и комплексных заданий, которые позволяют на основе концентрации учебного материала и понимания сущностных взаимосвязей освоить большие объёмы в меньшие сроки и оптимизировать целостный процесс.

Книга художника как феномен искусства представляет собой специфический, комплексный арт-объект и самостоятельное художественное произведение, которое во многом объединяет и реализует тенденции современного искусства. Современные исследователи и художники [1;2;7;9] рассматривают книгу художника как особый жанр, вид, метод культурной, интеллектуальной и духовной практик который может стоять в общем ряду с литературой, музыкой, визуальным искусством и театром. М. Погарский в своей книге отмечает, что «Формат книги художника позволяет осуществлять симбиоз, казалось бы, предельно разнородных, а иногда даже и конфликтующих жанров, технологий, направлений и стратегий современного искусства» [9, с.24].

Сложная художественно-образная структура и информационная многоплановость делают книгу художника интересным объектом современного искусства и важным интегрированным элементом содержания дизайн-образования. Данная статья посвящена исследованию педагогических функций этого специфического арт-объекта и анализу возможностей внедрения комплексных заданий проектирования книги художника в систему подготовки дизайнеров по профилю «Графический дизайн».

Основной целью нашего исследования является изучение специфики профессиональной подготовки дизайнеров средствами проектирования книги художника как самостоятельного, многоаспектного арт-объекта, интегрирующего в процессе создания различные жанры искусства и виды художественной деятельности. Реализуя комплексный подход [5;8;10], основывающийся на единстве обучения, воспитания и развития как основы всестороннего становления личности мы предполагаем, что важным условием внедрения комплексных заданий в практику подготовки дизайнеров является технологическое единство когнитивного, аксиологического, деятельностного и личностного компонентов содержания образования. В этой связи проектирование книги художника как целостный образовательный процесс строится на освоении теоретических знаний, выявлении художественно-образных характеристик изучаемого объекта, формировании ценностного, эстетического отношения к новой информации, овладении процессом поэтапного создания авторского проекта на основе развития профессиональных умений, навыков в различных видах деятельности и творческого саморазвития

личности в процессе создания авторского проекта дизайн объекта.

Единство четырех содержательных компонентов направлено на развитие мотивационной сферы студентов и реализацию основных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной. Комплексная взаимосвязь различных видов деятельности очень важна для процесса профессиональной подготовки дизайнера, так как в соответствии с исследованием философских, системных закономерностей человеческой деятельности М.С. Каган доказал, что «Все четыре вида деятельности, сливаясь воедино в художественном творчестве, предстают как подсистемы некоего системного художественного целого» [3]. Освоение будущими дизайнерами различных видов деятельности в образовательном процессе является необходимым условием реализации современных принципов личностно-деятельностного подхода [13] обосновывающего всестороннее развитие личности в процессе организации многоплановой творческой деятельности [12].

Содержательные компоненты обучения дизайнеров основам проектирования книги художника как синтезированной художественно-творческой деятельности определяют комплексные педагогические функции этого многопланового процесса: образовательные, воспитательные, развивающие и личностные, влияющие на творческое саморазвитие обучающегося. Для организации целостного образовательного процесса и выполнения обозначенных функций необходимо разработать четкую последовательность учебно-творческих заданий, направленных на реализацию комплексного содержания, поэтапное выполнение авторского проекта и индивидуальное развитие личности обучающихся.

Первым важным подготовительным этапом в процессе выполнения комплексного задания по проектированию книги художника является теоретическое изучение определенного историко-искусствоведческого информационного блока, который направлен на приобретение знаний о закономерностях становления книги художника как феномена искусства. Важно отметить, что в процессе исторического развития искусства книги различными художниками накоплен богатейший опыт её конструирования, визуализации как специфического, самостоятельного произведения. Изучение художественно-творческой специфики

процесса создания этого сложного арт-объекта, понимание многовариантности, комплексности и профессиональной значимости книги художника как феномена искусства позволяет студентам в будущем более осознанно подходить к анализу аналогов, выбору произведения для проектирования, а также к определению соответствующих выразительных средств и приемов при работе над своими авторскими проектами.

Изучение теоретических основ проектирования помогает выявить общие принципы формирования целостного художественного образа комплексного арт-объекта. Анализ аналогов позволяет познакомить студентов с конкретной информацией, раскрывающей широкий спектр общечеловеческих ценностей, многообразие литературных и изобразительных образов, художественно-выразительных средств на основе знакомства с особенно значимыми произведениями в процессе проектирования книги художника. Единство теории и практики при изучении информационного блока осуществляется на основе взаимосвязей познавательной и ценностно-ориентационной деятельности, что способствует не только приобретению необходимых знаний, но и формированию отношения, личностной позиции студента.

Комплексное осуществление когнитивного и аксиологического компонентов может быть более эффективным при реализации принципов педагогики сотрудничества. Аудиторное объяснение, беседа, совместный структурно-образный анализ специфики книги художника как феномена искусства дополняются последующей самостоятельной работой студентов по реферированию и подготовке индивидуальных сообщений, в которых проводится поэтапное изучение заданной преподавателем книги художника. Сообщения студентов, строящиеся по определенному плану, существенно расширяют и персонифицируют информацию о книге художника. Студентам предлагается проделать определенную аналитическую работу с известными образцами книги художника:

- изучить историю, описанную автором, охарактеризовать время и место. Составить тезисы с описанием исторического контекста и биографии автора на момент создания художественного объекта;

- исследовать структуру реализации содержания выбранной книги художника; если это форма кодекса, то следует определить количество страниц текста и иллюстраций,

выявить их взаимодействие, синтез или противопоставление;

- проанализировать взаимосвязь литературного и визуального языков, единство формы и содержания рассматриваемого изделия;

- определить особенности образного языка, обозначить выразительные и изобразительные средства, выявить эмоциональную взаимосвязь текста (если он есть) и иллюстраций и других визуальных образов, характеризующих конкретное место и время, доказать актуальность используемого художественного языка (стиля);

Такая многоплановая работа с текстом и целостным произведением является важной особенностью процесса проектирования книги художника. Для развития умений анализировать, структурировать и понимать авторский текст с позиции выявления замысла в начале процесса проектирования студентам необходимо познакомиться с литературными средствами художественной выразительности на основе сравнительного образного анализа и структурного разбора предложенного текста. В поэтапном процессе проектирования книги художника специфическая работа с литературным текстом направлена, прежде всего, на поиск ассоциативных взаимосвязей вербальных и визуальных образов, необходимых для выявления художественно выразительных особенностей произведения.

Однако, для полной информационно-чувственной передачи замысла автора большое значение имеет целостный образ создаваемого художественного произведения: его выразительная форма, обоснованная взаимосвязь всех элементов, выбор или создание соответствующего шрифта, композиция страниц (если они подразумеваются) и верстка. Книга художника как дизайн-объект интересна тем, что не привязывается к традиционной форме кодекса со страницами и переплетом. Внешняя форма такого проекта выбирается или создается студентами в соответствии с разработанной ими концепцией. Многовариантность самого процесса и результатов проектирования книги художника позволяет студентам овладевать интегрированными знаниями и основами преобразовательной деятельности, направленной на создание информационно ёмких, целостных дизайн-объектов, что способствует всестороннему индивидуальному творческому развитию личности.

Важной особенностью и основополагающим этапом учебно-воспитательного процесса проектирования книги художника является разработка целостной концепции проекта, которая строится на основе синтеза

литературного и изобразительного языков. Для решения этой сложной задачи, необходимо научиться анализировать взаимосвязи выразительных и изобразительных средств в единстве их сюжетного, этического, эстетического, визуального и других аспектов. Важно уметь сопоставлять выделенные в тексте мысли автора, раскрывающие определённое содержание с выбранным художественно-образным языком его визуализации. В процессе разработки целостного художественного образа осуществляется концептуальное интегрирование многоплановой информации и графическое структурирование дизайн-объекта, что необходимо для образа, максимально соответствующего авторскому замыслу и всестороннему воплощению его в специфической оригинальной форме.

Ассоциативное единство литературного и изобразительного языков является важным содержанием деятельностного компонента процесса проектирования книги художника. Поэтому, приступая непосредственно к практике, необходимо провести ряд упражнений для снятия графических стереотипов и развития образного мышления, построенного на концептуальном единстве слова и объекта. Начиная с художественно-образной подачи слова, переходим к словосочетаниям и, наконец, к небольшим отрывкам текста. Важен творческий поиск и осознанность подбора комплекса выразительных средств, поэтому на заключительном этапе студенты готовят краткое выступление с обоснованием и подробным описанием проделанной художественно-образной работы.

Для понимания принципов синтеза различных образных языков в процессе проектирования книги художника студентам важно осознать, что вербальная информация, выстроенная в соответствии с основной идеей произведения, вызывает определенные ассоциации, которые составляют одно из первоначальных вводных пространств. Реальные предметы могут трансформироваться в визуальные образы, которые создает художник на основе ассоциаций, и являются вторым вводным пространством. Интеграция вербального и визуального пространств позволяет художнику книги создать новое оригинальное художественное пространство.

После завершения подготовительных этапов можно приступить к созданию интегрированной структуры пространства небольшого, но завершённого текста в виде серии иллюстраций, в которых могут быть использованы любые выразительные средства, техники и приемы. Основным критерием выполнения данного

задания считается серийность. Текст выбирают сами студенты, в соответствии с их интересами и художественными предпочтениями, однако необходимо конкретизировать его объем. Данную серию важно дополнить разработкой внешней формы её подачи. После завершения задания выполненная учебно-творческая работа выносится на «защиту», и проводится глубокий анализ актуальности всех выразительных средств для данного проекта и выбранного языка. Основопологающим результатом учебно-творческого процесса можно считать развитие способности понимать целостность проектируемой формы книги художника на основе единства её внутреннего и внешнего содержания, с использованием концептуально обоснованных художественных приемов. Выразительные средства при создании авторского проекта могут быть заимствованы не только из сферы дизайна, но и из сферы изобразительного и декоративно-прикладного искусства, синтезированные в соответствии с разработанной концепцией для трактовки своего собственного замысла.

На завершающем этапе актуализируются взаимосвязи всех содержательных компонентов, однако наиболее полно проявляется личностный компонент, направленный на творческую самореализацию студентов в процессе создания авторского проекта. Познавательная, ценностно-ориентационная, преобразовательная, коммуникативная деятельность интегрируются в художественно-творческую на основе развития образного мышления как особого вида познания и преобразования действительности. Это, в свою очередь, способствует развитию высокого уровня художественного сознания и имеет важнейшее значение для процессов профессиональной подготовки дизайнера и творческого развития личности. «Главная задача художественного мышления - формирование художественных образов действительности в сознании автора, а также их воссоздание в сознании потребителей произведения» [11, с.382]. Таким образом, книга художника как важный элемент содержания не только способствует профессиональному развитию личности будущих специалистов, но оказывает влияние на формирование эстетической культуры зрителя, что увеличивает значимость не только специфического произведения искусства, но и самой профессии дизайнера.

В заключении, следует отметить, что книга художника как феномен искусства и как важный составляющий элемент подготовки графических дизайнеров обладает многозначительным потенциалом, который недостаточно используется

в практике современного художественного образования, поэтому назрела необходимость разработки новых технологий внедрения комплексных заданий проектирования книги художника, построенных на реализации когнитивного, аксиологического, деятельностного, личностного компонентов содержания дизайн-образования. Инновационные подходы в организации процессов теоретической подготовки и практического проектирования книги художника позволяют реализовать образовательные, воспитательные, развивающие, личностные функции в многоплановом процессе проектирования книги художника. Благодаря

свойствам синтезировать в себе различные жанры искусства, виды деятельности, интегрировать художественно-образное пространство, аккумулировать различные подходы в разработке целостной концепции, книга художника является важным элементом профессиональной подготовки бакалавров по профилю «Графический дизайн». Внедрение интегрированных, комплексных заданий по проектированию книги художника в практику подготовки графических дизайнеров создает оптимальные условия для расширения и совершенствования содержания образования и творческого развития личности студентов.

Литература:

1. Григорьянц Е. Книга художника: к феноменологии жанра / Е. Григорьянц // Петербургские искусствоведческие тетради. Выпуск 7. - СПб: АИС, 2006. - С. 260-267.
2. Карасик М. Книга о Книге художника / М. Карасик // Альманах «Треугольное колесо». – 2005. - № 3. – 96 с.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность / М.С. Каган // Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
4. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В.С. Леднев. – Изд. второе, испр. – М.: МГАУ, 2002. – 120 с.
5. Мизевич С.Г. Комплексный подход в обучении студентов-дизайнеров инженерному проектированию: автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Мизевич. - М.: МПГУ, 2007. - 20 с.
6. Пайгусов А.И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода: дисс. ... докт. пед. наук / А.И. Пайгусов. – Чебоксары, 2009. – 412 с.
7. Парыгин А.Б. Книга художника как форма искусства: сборник / А.Б. Парыгин // «Искусство печатной графики: история и современность» / Материалы научной конференции Четвертые казанские искусствоведческие чтения 19-20 ноября 2015. - Казань: ГМИИ РТ, 2015. - С. 75-78, ил.
8. Педагогика: учебное пособие для педагогических институтов / Ю.К. Бабанский и др.; под редакцией Ю.К. Бабанского. - 2-е издание, дополненное и переработанное. - Москва: Просвещение, 1988. - 478 с.
9. Погарский М. Книга художника [+]/М. Погарский // Изд. «Вишнёвый пирог». – Москва. - 2015. - 416 с.
10. Поташник М.М. Комплексный подход к воспитанию школьников / М.М. Поташник, М.В. Кабатченко // Из опыта работы. – М.: Просвещение, 1980. – 104 с.
11. Эстетика: Словарь; под общ. ред. А.А. Беляева. - М.: Политиздат. - 1989. – 447 с.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996. – 96 с.

Сведения об авторах:

Абрамова Валентина Владимировна (г. Липецк, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного, декоративно-прикладного искусства и дизайна института культуры и искусства Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского», e-mail: hgf-lip@yandex.ru

Мещеряков Никита Анатольевич (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирант кафедры рисунка Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», e-mail: n_mesheryakov@mail.ru

Data about the authors:

V. Abramova (Lipetsk, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate Professor of the Department of fine, decorative and applied arts and design of the Institute of culture and art of the Federal state educational institution of higher education "Lipetsk state pedagogical University named after P. Semenov-Tyan-Shansky", e-mail: hgf-lip@yandex.ru

N. Mesheryakov (St-Petersburg, Russia), post-graduate student of the drawing Department of the Federal state educational institution of higher education "Herzen state pedagogical University of Russia», e-mail: n_mesheryakov@mail.ru

УДК 378

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО – ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ – ДИЗАЙНЕРОВ

И.М. Майорова, Р.А. Фахрутдинова

Аннотация. Актуальность статьи обусловлена современными требованиями к подготовке выпускника в области дизайна, которые заключаются в овладении профессиональными компетенциями. Целью статьи является раскрытие сущности и содержания ключевой компетенции студентов – дизайнеров в художественно – творческой деятельности, обозначенной как проектировочная компетенция. Автором сформулировано понимание сущности проектировочной компетенции, заключающееся в ее интегративной многокомпонентной структуре. Классифицированы следующие компоненты: исследовательский, эмпатийный, творческий, когнитивный, деятельностный, ценностный. Исходя из предложенной трактовки проектировочной компетенции, сделан вывод, что профессиональная подготовка студентов в процессе художественно творческой деятельности имеет многоаспектный и полифункциональный характер и для успешной ее реализации необходимо обеспечить разносторонние условия (технологии, методы, задания) процесса обучения. Данная статья предназначена для педагогов высших учебных заведений, осуществляющих профессиональную подготовку студентов по направлению 54.03.01 «Дизайн».

Ключевые слова: проектировочная компетенция, художественно – творческая деятельность, компонент, профессиональная компетенция, компетентность, творчество.

THE NATURE AND CONTENT OF DESIGN COMPETENCE IN THE PROCESS OF ARTISTIC AND CREATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS – DESIGNERS

I. Mayorova, R. Fakhrutdinova

Abstract. The relevance of the article is due to the modern requirements for the preparation of graduates in the field of design, which consist in mastering professional competencies. The purpose of the article is to reveal the essence and content of the key competence of students - designers in artistic and creative activity, designated as the design competence. The author formulates an understanding of the essence and content of the design competence, which consists in its integrative multicomponent structure. The following components are classified: research, empathic, creative, cognitive, activity, value. Based on the proposed interpretation of the design competence, it is concluded that the professional training of students in the process of artistic creative activity has a multidimensional and multifunctional character and for its successful implementation it is necessary to provide versatile conditions (technologies, methods, tasks) of the learning process. This article is intended for teachers of higher educational institutions engaged in professional training of students in the direction 54.03.01 "Design".

Keywords: design competence, artistic and creative activity, component, professional competence, creativity.

Актуальной задачей дизайн – образования является практическая реализация компетентностного подхода – подготовка всесторонне развитых профессионалов, ориентированных на художественно – творческую деятельность, способных генерировать инновационные идеи. Профессиональная компетентность становится центральным понятием в теории высшего профессионального образования.

В педагогической науке учёные выдвигают разные гипотезы определения понятий «компетентность» и «компетенция»: Джон Равен, Б.Т. Кенжебеков.

Хуторской А.В. определяет компетенции как социальное требование (норма) к

образовательной подготовке дизайнеров, необходимой для его эффективной проектной деятельности [1].

Применительно к процессу профессиональной подготовки студентов направления 54.03.01 «Дизайн», проектировочная компетенция определена нами как интегративное требование (норма) к профессиональной подготовке субъекта, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности, в результате которой создается новый «продукт», обладающий социальной значимостью, создаваемый на принципах и законах художественного формообразования, ориентированный на целевую аудиторию.

Существуют разные концепции определения структуры профессиональных компетенций. И.А. Зимняя выделяет 5 компонентов: мотивационный

когнитивный, поведенческий, ценностно – смысловой, эмоционально – волевой [2].

В. Медведев и Ю. Татур считают, что в структуру компетенций входят: когнитивный, функциональный, ценностно – эстетический [3].

Профессиональная компетенция, обозначенная как проектировочная, рассматривается нами как интегративный конструкт. В качестве компонентов, определяющих проектировочную компетенцию выделены следующие:

1. Исследовательский компонент, определяется, как умение анализировать различные подходы к решению задачи, осуществлять поиск источников информации.

2. Эмпатийный компонент, необходимый для продуктивной профессиональной коммуникации, с целью понимания потребностей целевой аудитории.

3. Творческий компонент, предполагающий развитие творческой активности в решении нестандартных задач в процессе художественно – творческой деятельности.

4. Когнитивный компонент, включающий знания теоретических основ для реализации художественно – творческой деятельности.

5. Деятельностный компонент, определяемый как овладение профессиональным инструментарием в решении профессиональных задач.

6. Ценностный компонент, необходимый для развития дизайнерского мировоззрения и ценностных ориентаций, влияющих на оценку создания продукта и отношение к профессиональной деятельности.

Анализируя методику дизайн – образования, можно констатировать факт, что на практике педагогами не уделяется внимание развитию данных компонентов.

Чтобы утвердить логичность авторских убеждений в интегративности проектировочной компетенции, необходимо рассмотреть художественно – творческую деятельность студентов как процесс созидания.

Под художественно – творческой деятельностью мы понимаем вид активности субъекта, направленный на генерирование новых смыслов в создании продуктов деятельности.

Любой вид деятельности имеет единые методологические принципы организации, а именно: слой восприятия и понимания, слой организации и действия [4].

Художественно – творческая деятельность студентов предполагает выполнение творческого проекта, которое состоит из нескольких последовательных стадий: 1) допроектная стадия – осмысление содержания технического задания, формулирование главной цели, самостоятельный

поиск студентом информации объекта проектирования (развитие исследовательского компонента проектировочной компетенции);

2) поисково – разрабатывающая – организующая стадия - взаимодействие студента, преподавателя и потребителя в процессе разработки художественной концепции объекта, проектирование в соответствии с потребностями целевой аудитории (развитие творческого и эмпатийного компонентов);

3) проектная – регулирующая и контролирующая стадии процесса создания образа и модели проектирования, вариантность и целесообразность решений (развитие когнитивного и деятельностного компонентов);

4) анализирующая стадия, оценивание по критериям промежуточных и окончательных результатов творческих работ (развитие ценностного компонента).

Допроектный этап основывается на исследовательском подходе и начинается с определения проектных целей и задач. Формирование целей и способов их достижения и обозначение предмета проектирования происходят под влиянием смыслового контекста, который включает теоретический анализ проблемы, изучение условий и инструментов для ее решения (локализация проблемы).

Важным фактором в художественно – творческой деятельности является ориентация на целевую аудиторию проектируемого объекта. Выделение системы потребительских требований, предпочтений и социокультурной типологии потенциального потребителя. Для того, чтобы прогнозировать поведение адресата, дизайнеру необходимо обладать эмпатическими способностями. Эмпатия – «инструмент», который позволяет погружаться в жизненные ситуации целевой аудитории, понять их потребности, желания.

Художественно-творческая деятельность студента-дизайнера состоит из сложных эмоционально-образных реакций, поэтому особо важная роль отведена ассоциациям, когда необходимо «включить» творческое воображение, тогда дизайнер обращается к разным идеям окружающей действительности – возникают стилистическая основа и образ проектируемого объекта.

Когнитивный компонент основан на усвоении теоретических знаний о закономерностях формообразования: единстве, целостности и соподчиненности; художественных средствах гармонизации и художественной выразительности формы; основных принципов художественного формообразования (рациональность, тектоничность, структурность,

гибкость, органичность, образность, целостность). По словам Виоле ле Люка, суть формы как предмета красоты составляет ее рационально – логическое обоснование [5].

Деятельностный компонент определяется как овладение профессиональным инструментарием: практическими умениями применения различных методов проектирования, художественно-графическим эскизированием, компьютерным моделированием, презентацией проекта. Проектирование нового объекта в художественно – творческой деятельности включает стадии: моделирование, конструирование, визуализации и презентации.

Современная стратегия развития дизайн – образования актуализирует создание продуктов, основанных на ценностных ориентациях. Путь создания творческого продукта показывает личное отношение к предмету. Результатом художественно – творческой деятельности становится создание художественного образа объекта, который становится культурной моделью, имеющей социальную значимость.

Таким образом, обобщая постановку проблемы можно сделать выводы, что проектировочная компетенция имеет сложную структуру, компоненты которой находятся в закономерных связях. Для каждого компонента структуры разработана система критериев и показателей.

В исследовательском компоненте критерием является уровень постановки цели и количество источников; показателями выступают: актуальность и глубина исследования. Критерием эмпатийного компонента – взаимодействие с целевой аудиторией, показателем – соответствие

потребностям целевой аудитории. В творческом компоненте выделяем критерий – разработку художественной концепции, а показателями становятся оригинальность и новизна концептуального замысла (идеи, образа). К критериям когнитивного компонента относим знания закономерностей и средств формообразования, знания методов проектирования, их можно оценить по таким показателям, как оперирование художественными средствами формообразования, оперирование методами проектирования. В деятельностном компоненте выделяем критерии: владение эскизированием; владение моделированием; владение презентацией, показателями станут – количество эскизных проработок, знание дизайнерских компьютерных программ, качество исполнения. В ценностном компоненте критерием является отношение к творческому проекту, адаптация в профессиональной деятельности, показателями становятся творческий подход, реализация творческого проекта.

Решающим фактором развития многогранной проектировочной компетенции как ключевой в процессе художественно творческой деятельности становится создание условий для профессионально – личностного развития студентов – дизайнеров, формирования их творческой индивидуальности, стремления к самосовершенствованию и конкурентоспособности. Решение данной задачи возможно через понимание интегративности проектировочной компетенции, а также через внедрение современных методов ее развития.

Литература:

1. Хуторской А.В. Технология конструирования компетентного обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Вестник Института образования человека. – 2011. – № 2. Режим доступа://eidon-stitute.ru/journal/2011/211
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
3. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3.
4. Психология художественного творчества: хрестоматия; сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Хервест, 1999. – 752 с.
5. Устин В.Б. Учебник дизайна. Композиция, методика, практика / В.Б. Устин. - М.: АСТ: Астрель, 2009. - 254 с: ил.

Сведения об авторах:

Майорова Ирина Михайловна (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры дизайна и национальных искусств, ИФМК, КФУ, e-mail: imayorova@yandex.ru

Фахрутдинова Резида Ахатовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры образовательных технологий и информационных систем в филологии, ИФМК, КФУ, e-mail: fahrutdinova@list.ru

Data about the authors:

I. Mayorova (Kazan, Russia), senior lecturer of the Department of design and national arts, IFMC, Kazan Federal University, e-mail: imayorova@yandex.ru

R. Fakhrutdinova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical Sciences, Professor, departments of educational technologies and information systems in Philology, IFMC, Kazan Federal University, e-mail: fahrutdinova@list.ru

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ПО УПРАВЛЕНИЮ ПЕРСОНАЛОМ

Г.Б. Хасанова

Аннотация. Эффективное управление людьми является ключевой задачей менеджера XXI века. В статье проанализированы профессиональная деятельность и профстандарт специалиста по управлению персоналом, и выявлен перечень его трудовых педагогических функций и педагогических задач. Рассмотрены взгляды ответственных и зарубежных исследователей на содержание понятий «компетентность» и «компетенция». Дано авторское определение педагогической компетенции специалиста по управлению персоналом, выявлено ее содержание. Предложено решение проблемы формирования педагогической компетенции в процессе профессиональной подготовки менеджеров.

Ключевые слова: педагогические трудовые функции менеджера по управлению персоналом, профессиональная компетентность, компетенции, педагогическая компетенция специалиста по управлению персоналом, педагогические основы управленческой деятельности.

FORMATION OF PEDAGOGICAL COMPETENCE OF A SPECIALIST IN PERSONNEL MANAGEMENT

G. Khasanova

Abstract. Effective management of people is a key task of the Manager of the XXI century. The article analyzes the professional activity and professional standard of a specialist in personnel management in order to identify a list of his pedagogical work functions and pedagogical tasks. The views of Russian and foreign researchers on the content of the concepts of «competences» and «competencies» are considered. The author's definition of pedagogical competency of a specialist in personnel management is given, its content is revealed. The solution of the problem of formation of pedagogical competency in the process of professional training of managers is offered.

Keywords: pedagogical labor Manager personnel management, professional competence, competencies, pedagogical competency of the specialist in personnel management, teaching the basics of management.

Специалист по управлению персоналом относится к категории руководителей, чьей главной задачей является обеспечение эффективности работы человеческих ресурсов. Многообразие его трудовых функций требует и разнообразных средств воздействия на работников, которые важно не только знать, но и уметь грамотно применять их на практике.

Анализ профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом» показывает, что работа менеджера включает многие направления, основные из которых тесно связаны с педагогическими проблемами. Например, проведение отбора и аттестации сотрудников требует знаний компетентностного подхода и владения им; управление адаптацией новых работников предполагает наличие определенного уровня социально-педагогического развития коллектива, в котором он будет работать, а также использования педагогических методов адаптации; для оказания помощи работникам в построении карьеры и разработки программ их профессионального развития специалист по управлению персоналом должен знать возможные траектории профессионального продвижения,

способы мотивации человека к саморазвитию и технологии формирования карьерной компетентности. Кроме того, он должен уметь организовывать эффективное взаимодействие в коллективе, заниматься самообразованием, систематически повышать свою квалификацию, развивать личностные качества.

В связи с этим каждый специалист по управлению персоналом должен знать педагогические особенности, закономерности и принципы управленческой деятельности и быть готовым использовать их в своей работе. Однако, далеко не все менеджеры способны на должном уровне оценивать, развивать, мотивировать своих подчиненных. Эффективно решать перечисленные задачи может только компетентный специалист. Возникает вопрос: «Какой он – компетентный менеджер?».

Прежде чем ответить на этот вопрос, разберемся с понятиями «компетенция» и «компетентность». Анализ психолого-педагогических трудов показывает, что одни исследователи используют данные понятия как синонимы, то есть определяют их в одних и тех же значениях; другие их дифференцируют.

Что касается трудов зарубежных ученых, то здесь разница между этими понятиями заключается в основном в том, что американские ученые предпочитают использовать термин «компетенции» (качества человека, обеспечивающие успех в работе – личностный подход к пониманию данного конструкта) [1;6], а европейские – «компетентность» (способность эффективно выполнять работу в соответствии со стандартами – функциональный подход) [10;11].

Большую ясность в эту полемику вносит С. Woodruffe, разделяя понятия «компетентность» как аспекты работы, которую человек может выполнить, и «компетенция» (competency) как поведенческую характеристику, способствующую компетентному выполнению трудовых задач [12].

Российские ученые также эти понятия различают:

– «компетентность всегда есть актуальное проявление компетенции» [4];

– «компетентность – владение, обладание ... соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [8];

– «компетенция – это свойство, качество, а компетентность – обладание этим свойством, проявляющееся в профессиональной деятельности» [2, с.23];

– компетентности (компетенции) – составляющие части общей компетентности человека (специалиста) [3].

Мы также следуем логике дифференциации этих конструктов и считаем, что компетентность есть интегральная личностная характеристика, а компетенции являются ее структурными элементами и позволяют успешно решать круг определенных вопросов профессиональной деятельности.

Компетенции обладают определенными свойствами. Они универсальны, то есть ими могут обладать разные люди, они воспроизводимы, их можно формировать и развивать. Они конкретны – формулируются в соответствии с целями деятельности в зависимости от действий и задач и позволяют предсказать ее результаты. Кроме того, компетенции дают возможность прогнозировать успешность деятельности работника, оценивать ее, определять направление и содержание его дальнейшего обучения, формировать профессиональные и организационные стандарты [5].

В связи с этим компетенции специалиста по управлению персоналом – это знания, умения и навыки, характеристики личности специалиста, которые влияют на эффективность выполнения им своих трудовых функций. Перечень этих компетенций определяется направлением

деятельности менеджера в области управления персоналом.

Соответственно, успешное решение педагогических задач в профессиональной деятельности возможно только при наличии у специалиста по управлению персоналом «педагогической компетенции», благодаря которой «он может найти лучшие формы и методы воздействия на людей для освоения ими конкретных профессиональных знаний и умений, осознанного принятия нравственных нормативов служебного общения и актуализации у них интереса к личностному самосовершенствованию» [9, с.12].

Под педагогической компетенцией специалиста по управлению персоналом мы понимаем совокупность объективно необходимых общенаучных и педагогических знаний, умений и навыков, способность к их активному применению в профессиональной деятельности, а также профессионально значимые качества личности для решения педагогических задач по профессиональному развитию и саморазвитию, воспитанию и самообразованию работников.

Конкретизируем содержание педагогической компетенции менеджера по управлению персоналом.

Для решения педагогических задач он должен знать основы общей, возрастной и управленческой педагогики; принципы, закономерности и методы обучения и воспитания взрослых, организации наставничества и воспитательной работы в трудовом коллективе; педагогические особенности различных категорий (образовательных, возрастных, должностных и т.д.) сотрудников, методы формирования и подготовки кадрового резерва и быть способным применять их на практике. Ему необходимо также уметь разрабатывать и реализовывать программы обучения и развития работников компании; педагогически корректно готовить и проводить занятия с персоналом по профессиональным вопросам; эффективно поощрять и критиковать других людей; владеть методами воспитательной работы с коллективом, корректировать нежелательное поведение членов команды; постоянно совершенствовать свою профессиональную компетентность [7].

Однако, чтобы быть компетентным, менеджеру недостаточно владеть соответствующими знаниями и умениями, необходимо обладать и определенными личностными качествами, чтобы воздействовать на сотрудников. Среди этих качеств следует выделить его педагогические способности. К ним можно отнести: педагогический такт; интерес

к работе с людьми; психологическую наблюдательность; умения проектировать личность подчиненного, видеть перспективы ее развития; объективно оценивать уровень профессиональности подчиненных; владеть своей речью и др. [7].

Однако, как показывает анализ учебных планов подготовки специалистов по управлению персоналом, экспертный опрос работников кадровых и HR-служб, у выпускников отсутствует возможность формирования педагогической компетенции, поскольку студенты не изучают педагогические основы управленческой деятельности.

Для обеспечения ее формирования и развития необходима особо организованная система учебных мероприятий. Положительную динамику развития педагогической компетенции у студентов обеспечивают целенаправленные действия, включающие в себя соответствующее содержание обучения, а также рефлексивно-оценочную деятельность и активные методы обучения.

Мы предлагаем ввести в учебный процесс профессиональной подготовки менеджеров дисциплину «Педагогические основы управления персоналом», целью которой является формирование у студентов современного

представления о педагогических основах управленческой деятельности, навыков собственной работы с учетом понимания того, как эффективно управлять коллективом и отдельными сотрудниками, отслеживания собственных психологических состояний и умений на практике применять рекомендации современной педагогики.

В дисциплине подробно рассмотрены вопросы, касающиеся предмета педагогики управления развитием персонала, его задач и методов; проанализирован зарубежный опыт управления развитием персонала; особое внимание уделено педагогическим основам профессионального отбора и аттестации персонала, управления адаптацией, карьерой, обучением персонала в организации; определены особенности воспитания в коллективе и основные педагогические техники менеджера по развитию персонала.

Таким образом, педагогические задачи, которые приходится менеджеру решать в ходе профессиональной деятельности, трудны и своеобразны, и именно сформированная педагогическая компетенция способствует их эффективному решению.

Литература:

1. Бояцис Р. Компетентный менеджер. Модель эффективной работы / Р. Бояцис; пер. с англ. – М.: ГИППО, 2008. – 352 с.
2. Гончарова Н.Л. Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме / Н.Л. Гончарова // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 21-25.
3. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-29.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Кудрявцева Е.И. Компетенции и менеджмент: компетенции в менеджменте, компетенции менеджеров, менеджмент компетенций: монография / Е.И. Кудрявцева. – СПб.: ИПЦ СЗИУ РАНХиГС, 2012. – 340 с.
6. Спенсер Л. Компетенции на работе / Л. Спенсер, С. Спенсер; пер. с англ. Я. Яковенко. – М.: ГИППО, 2010. – 384 с.
7. Хасанова Г.Б. Содержание педагогической деятельности специалиста по управлению персоналом / Г.Б. Хасанова // Наука и образование: сохраняя прошлое, создаем будущее. – Пенза: МЦНС «Наука и просвещение», 2017. – С. 210-212.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
9. Шепель В.М. Человековедческая компетентность менеджера. Управленческая антропология / В.М. Шепель. – М.: Народное образование, 1999. – 432 с.
10. Knsael E. Becoming Competent: Effective Learning for Occupational Competence / E. Knsael, J. Meed. – Sheffield: Employment Department, 1994.
11. Mansfield B. Competency-based qualifications: a response / B. Mansfield // Journal of European Industrial Training. – 1993, Vol. 17, № 3, pp. 19-22.
12. Woodruffe C. What is meant by a competency? / C. Woodruffe // Leadership & Organization Development Journal. – 1993, 14(1), pp. 29-36.

Сведения об авторе:

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

Data about the author:

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

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В.В. Неволлина

Аннотация. В статье рассматривается специфика педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента будущего медика (гуманистические ориентиры, аксиологические доминанты здоровья и жизни, мотивация саморазвития в профессии врача). В контексте медицинского образования реализованы педагогические технологии (проектные технологии самоорганизации, Форсайт-технологии, геймификация, моделирование профессионального поведения врача, социальные практики медицинской направленности), средства (учебно-методические пособия, рабочая тетрадь, конспекты и проспекты профориентационных материалов) и среды (среда медицинского вуза и виртуальная Форсайт-площадка) педагогического сопровождения студента-медика. В результате проведенного исследования обоснован комплекс условий эффективного педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента-медика (обогащение потенциала личности студента-медика, использование современного потенциала среды медицинского вуза, реализация прогностически ориентированного взаимодействия с преподавателем).

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, профессиональное саморазвитие, студент, среда медицинского вуза.

PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT OF A STUDENT IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A MEDICAL SCHOOL

V. Nevolina

Abstract. The article deals with the specifics of pedagogical support for the professional self-development of a future medical student (humanistic landmarks, axiological dominants of health and life, motivation for self-development in the profession of a doctor). In the context of medical education, pedagogical technologies (design technologies, self-organization technologies, Foresight technologies, gaming, modeling of professional behavior of a physician, social practices of medical orientation), means (teaching aids, workbook, abstracts and vocational guidance materials) and environment the environment of the medical university and the virtual Foresight site) of the pedagogical support of the student of the future physician. As a result of the study, a set of conditions for the effective pedagogical support of the student's professional self-development is substantiated (enriching the student's medical potential, using the current potential of the medical school environment, and implementing a prognostically oriented interaction with the teacher).

Keywords: pedagogical support, professional self-development, student, environment of a medical college.

В современной науке «педагогическое сопровождение» является объектом многочисленных фундаментальных и прикладных психолого-педагогических исследований (Е.А. Александрова, О.А. Воскресенко, Н.Н. Михайлова, Р.В. Овчарова, А.Л. Уманский, В.А. Шишкина, П.А. Эльканова, С.М. Юсфин, М.В. Шакурова и др.). Педагогическое сопровождение как особая форма деятельности педагога направлена на формирование образовательной среды, способствующей личностному росту обучающихся, а также детерминирующей процесс саморазвития личности (Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко, С.В. Сильченкова) [3;4]. Л.Б. Наумов подчеркивает, что взаимосвязь педагогического сопровождения, целей образования и резервов образовательной среды

заключается в оптимизации образования, обеспечении каждому студенту постоянный результат обучения и воспитания с минимальными затратами времени и усилий обучающихся и педагогов [5].

Мы считаем целесообразным исследовать образовательную среду медицинского ВУЗа, а также определить роль и функциональную значимость педагогического сопровождения в создании комплекса эффективных условий. Отметим, что целью работы является не всестороннее рассмотрение педагогического сопровождения в медицинском вузе, так как оно включает в себя множество задач (вопросы адаптации студентов, учебной успеваемости и др.), а стремление определить специфику педагогического сопровождения профессионального саморазвития студента в

образовательной среде медицинского вуза. Считаем, что значительное влияние на профессиональное саморазвитие студента-медика влияет инновационная образовательная среда медицинского вуза, которая интегрирует кадровые, учебно-методические, научно-программные, дидактические и информационные ресурсы. Продуктивность профессионального становления молодого специалиста определяется также степенью психологической готовности для выполнения практических навыков. Эта готовность может быть проверена через оценку адекватности мотивов в условиях учебно-профессиональной деятельности. Педагог должен диагностировать наличие формируемых в образовательной среде профессиональных знаний, умений и компетенций, а также необходимых личностных качеств, определяющих успешность профессиональной деятельности будущего врача [2].

Нами было проведено исследование педагогического сопровождения профессионального саморазвития студентов с 2012 года на базе вузов Нижневолжского медицинского кластера (Самара, Уфа, Оренбург). С целью экспериментального исследования была организована виртуальная Форсайт-площадка, в которой принимали участие школьники, студенты, преподаватели, врачи, а также будущие работодатели. Виртуальная Форсайт-площадка дает возможность ускоренного обмена информацией между сетевыми участниками.

Также на базе кафедры философии Оренбургского государственного медицинского университета автором организована работа научно-методической «Лаборатории саморазвития» [8]. Целью лаборатории саморазвития является оказание информационно-методической, практической, учебной и научной поддержки для педагогического сопровождения профессионального саморазвития личности. Деятельность лаборатории саморазвития направлена на проведение исследований в области профессионального саморазвития; разработку, апробацию и внедрение современных педагогических технологий; подготовку учебно-методических пособий; изучение практики международного опыта, современных тенденций профессионального саморазвития, подготовка аналитических материалов по проблеме профессионального саморазвития; научно-методическая и консультативно-практическая поддержка в контексте профессионального саморазвития; разработка и реализация инновационных проектов.

Роль образовательной среды в медицинском вузе сводится не только к традиционным целям обучения и воспитания, но и может быть расширена до средства профессионального саморазвития личности студента. Так, педагогическое сопровождение в образовательной среде медицинского вуза было направлено на сознательное профессионально-личностное развитие студентов, формирование субъектной позиции, личностного самоутверждения. Студентам предоставлялись разнообразные возможности самореализации в процессе самостоятельной работы, выполнения проектных работ «Лабиринты истории медицины», «Медицина в лицах», «Профессиональная этика врача». Использовались Форсайт-технологии прогнозирования профессионального будущего; совместно со студентами разрабатывались сценарии и программы и стратегии профессионального развития в медицинском образовании.

В процессе педагогического сопровождения активно использовалось моделирование профессионального поведения врача (модели профессиональной этики, самопожертвования, донорства) и социальные практики медицинской направленности (волонтерство, акции милосердия). Обязательным требованием при организации педагогического сопровождения студента-медика являлось утверждение гуманистически направленных ценностных установок: доброжелательность, доверительность атмосферы (посредством диалога, взаимодействия, сотрудничества), демократический стиль, доступность для общения всего преподавательского состава кафедры, а также других подразделений ВУЗа. Реализация вышеуказанных условий позволяет студенту осознать свою включенность в образовательный процесс и утвердить себя как полноценного субъекта образования.

Также инструментом педагогического сопровождения выступали различные дидактические приёмы, к примеру, обращение к особо значимым персонам той или иной области медицины (со времен Гиппократов до современных моделей успешной профессиональной деятельности в сфере медицины на примере Е.И. Чазова, С.Н. Федорова, Л.М. Рошаля и др.). Наглядное представление учёных, известных деятелей медицины (портреты, биографические зарисовки и др.) служили не только вспомогательным учебным материалом, но и, благодаря своей информативности, историко-познавательной и

эвристической ценности, осуществляли связь времён. Апеллирование к идеализированному образу врача определяет осознанное отношение студента к личностному саморазвитию. Поэтому в процессе педагогического сопровождения систематически обращалось внимание студентов к размышлениям об их соответствии современному образу профессионала в медицине. Педагог должен постоянно поддерживать интерес студентов к избранной профессии и учебным предметам. От него требуется умение так организовать учебный процесс, обеспечить необходимыми учебными пособиями и материалами, чтобы обучающимся было интересно продолжать обучение, использовать на практике полученные знания и умения, заниматься дальнейшим самообразованием. В ходе педагогического сопровождения проходило стимулирование активности и самостоятельности студентов в выполнении заданий, способствующих профессиональному саморазвитию личности. Педагогическое сопровождение коррелирует требование по воспитанию уверенности в успешности овладения профессией и стремления к преодолению трудностей.

Также педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента способствует удовлетворению запросов личности в развитии интеллектуальных, культурных и нравственных качеств. В образовательной среде медицинского вуза созданы общественные образы студентов-медиков как интеллектуальных, разносторонне развитых личностей. Ресурсом профессионального саморазвития выступает также кадровый потенциал, представляющий собой сообщество профессорско-преподавательского и научного состава, административно-управленческого и технического персонала.

В результате проведенного исследования нами определены условия эффективного педагогического сопровождения профессионального саморазвития студентов в образовательной среде медицинского вуза: тип взаимодействия «преподаватель-студент» определяет постоянно развивающуюся интегративную среду профессионального саморазвития, стимулирующую личностно-профессиональные потребности студента-медика;

инновационная образовательная среда обеспечивает ориентацию студентов на идеалы и образцы медицины; вектор саморазвития студента направляется на выбор позитивных стратегий; преимущества саморазвития студента-медика расширяются принятием ценности здоровья, формированием стиля здорового образа жизни.

В процессе работы научно-методической лаборатории саморазвития организована сетевая экспериментальная Форсайт-площадка для сотрудничества и взаимодействия обучающихся, студентов, педагогов и других заинтересованных субъектов. Организована работа сайта «Лаборатория саморазвития» <http://nevolina-v.wix.com/samraz>, который дает возможность обмена научно-методическими материалами. Выпущена серия методических пособий «Я-профессионал», включающая блоки «Технологии саморазвития», «Ресурсы саморазвития», «Стратегии профессионального саморазвития» [9]. В результате проведенного исследования разработаны и апробированы учебные пособия, практикумы по саморазвитию для студентов, сформирован банк данных о современных педагогических технологиях; осуществляется сотрудничество с другими образовательными учреждениями по профилю деятельности лаборатории [5]. Таким образом, педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента-медика осуществляется эффективно, если создается постоянно развивающаяся образовательная среда профессионального саморазвития на основе взаимодействия «преподаватель-студент», стимулирующая личностно-профессиональные запросы студента в медицинском образовании. Это возможно при системном педагогическом сопровождении данного процесса, при котором конструирующие возможности образовательной среды переходят из потенциального в актуальное состояние. Для этого педагогу следует аккумулировать потенциал личности студента и детерминировать характер использования ресурсов образовательной среды (кадровые, материально-технические, нормативно-правовые, методические, инструментально-технологические ресурсы, традиции и инновации медицинского образования), в процессе ее освоения и преобразования).

Литература:

1. Артюхина А.И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учебное пособие / А.И. Артюхина. - Волгоград. - 2006. - 122 с.

2. Васюк А.Г. Психологические особенности профессионального становления личности врача: автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.Г. Васюк. - Москва. - 1993. - 24 с.

3. Егорова Р.И. Педагогическое сопровождение процесса выбора учащимися будущей профессии: на примере коррекционной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Егорова Р. И. - Якутск, 2007. - 24 с.

4. Ерофеева Н.Е. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник ОГУ. – 2015. – № 7(182). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatelno-go-protssesa-v-vuze>

5. Неволлина В.В. Стратегии профессионального саморазвития студента в медицинском образовании: комплект науч.-метод. материалов / В.В. Неволлина. – Оренбург, 2017. – 238 с.

6. Пикулик О.В. Педагогическое сопровождение саморазвития обучающихся в условиях сетевого

взаимодействия: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пикулик О.В. - Саратов, 2013. - 24 с.

7. Сизинцева Е.П. Педагогическое сопровождение индивидуального прогресса обучающихся в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сизинцева Е.П. - Тверь, 2016. - 26 с.

8. Официальный сайт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Оренбургский государственный медицинский университет" Министерства здравоохранения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.orgma.ru/kafedry/kafedra-filosofii/kafedra-segodnya.html>

9. Сайт электронной библиотеки ОрГМУ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.orgma.ru/jirbis2/elektronnyj-katalog>

Сведения об авторе:

Неволина Виктория Васильевна (г. Оренбург, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры философии Оренбургского государственного медицинского университета, e-mail: nevolina-v@yandex.ru

Data about the author:

V. Nevolina (Orenburg, Russia), candidate of psychological sciences, associate professor of the philosophy department of the Orenburg State Medical University, e-mail: nevolina-v@yandex.ru



УДК 372.854

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ ХИМИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВУЗЕ

Н.Ш. Мифтахова

Аннотация. Обсуждается проблема языковой адаптации иноязычных студентов к учебной деятельности в российских вузах. В основе адаптационного обучения студентов естественнонаучным дисциплинам лежит использование родного языка студентов как средства обучения. Описаны виды, методы, приемы семантизации понятийно-терминологического аппарата научной дисциплины. Обучение иноязычных студентов осуществляется с использованием учебно-методического комплекса, включающего терминологические словари, номенклатуры химических соединений, учебные пособия, методические указания, индивидуальные задания, разработанные на двух обучающих языках. Двуязычные средства обучения сочетаются с соответствующими формами и методами обучения, усиливающими адаптацию иноязычных студентов к учебной деятельности в русскоязычных вузах.

Ключевые слова: адаптационное обучение, иноязычные студенты, понятийно-терминологический аппарат, семантизация терминов и понятий, виды, методы, приемы семантизации.

METHODIC ASPECTS OF ADAPTATION TRAINING SPEAKING ANOTHER LANGUAGE STUDENTS OF CHEMICAL SUBJECTS IN THE UNIVERSITY

N. Miftakhova

Abstract. The problem of language adaptation of speaking another language students to studying activity in Russian language in Russian Universities is discussed. The basis of adaptation training of the students to natural sciences disciplines is using their mother tongue as a training means. Variety, methods, reception of semantisation of notion-terminological instrument of learning discipline are presented. The training of the speaking another language students is realized by using educational-methodological complex which includes terminological dictionaries, nomenclatures of the chemical compounds, educational supplies, methodical instructions, individual work, devised in two training languages. The bilingual training means are combined with corresponding forms and methods of teaching, which intensifies an adaptation of speaking another language students to the educational activity in russian speaking institutes of higher education.

Keywords: adaptation training, speaking another language students, notion-terminological instrument, semantization of terms and notions, variety, methods, reception of semantisation.

Проблемы адаптационного обучения естественнонаучным и математическим дисциплинам в технических, технологических вузах России с русскоязычным обучением возникают для таких категорий студентов начальных курсов, как выпускники российских национальных школ, иностранные студенты ближнего и дальнего зарубежья. Практическое решение сложной проблемы адаптации иноязычных студентов к учебной деятельности в российских вузах требует рассмотрения как теоретических [10], так и методических аспектов этого процесса. Успешность решения данной проблемы в значительной степени зависит от обмена накопленным опытом в этой области. Имеется опыт адаптации билингвальных студентов из числа этнической молодежи национально-территориальных субъектов России к обучению в русскоязычных вузах, например, в Республике Саха (Якутия) (Е.Б. Алексеева), в

Республике Тыва (Л. К.-С. Будук-оол), в Ханты-Мансийском и Ямало-Ненецком автономных округах (Е.Ю. Орехова), а также в Республике Татарстан, что отражено в работе «Адаптация и адаптационное обучение иноязычных студентов (на примере обучения химии)» [8].

Как правило, языковая адаптационная проблема сопряжена с основными видами адаптации: социальной, психологической, учебной, профессиональной. Для студентов – представителей различных этносов при обучении в российской высшей школе значительной являются проблемы: предметной адаптации, ликвидации пробелов в знаниях школьного курса, углубленного изучения вузовского содержания предмета, сопряженного с семантизацией понятийно-терминологического аппарата дисциплины на русском языке. Понятийно-терминологический аппарат дисциплины включает понятия и термины, отражающие

содержание процессов, явлений и связей между ними. Пониманию смысла, значения понятия или термина на русском языке способствует семантизация понятийно-терминологического аппарата на родном языке студента. Схема освоения понятийно-терминологического аппарата на русском языке с помощью родного языка студента показана в работе [10, с.99]. В настоящей статье рассматриваются виды, методы, приемы двуязычного обучения иноязычных студентов химическим дисциплинам.

1. *Виды двуязычной семантизации понятийно-терминологического аппарата.*

Виды двуязычной семантизации понятийно-терминологического аппарата посредством использования родного языка или языка-посредника (например, английского) как адаптационного средства обучения расширяют границы познания учебных дисциплин иноязычными студентами на русском языке. При обучении естественнонаучным дисциплинам, включая химию, приемлемы следующие виды учебной семантизации:

- формально-грамматическая (сообщаются сведения о грамматических свойствах) и содержательная (сведения о значении);

- внутриязыковая (без учета родного языка студентов) и контрастивная (с учетом родного языка студентов);

- объяснительная (с помощью толкования, перечисления и т.п.) и демонстрирующая (с помощью показа того, что обозначается словом);

- непосредственная (сведения о слове сообщаются прямо) и опосредованная (с помощью отсылки к другому слову) [3, с.26-27].

При учебной семантизации эффективно изменять последовательность использования языков обучения, то есть прибегать к методу «сэндвича».

2. *Метод «сэндвича» двуязычного обучения.*

Метод «сэндвича» заключается в определенной последовательности использования языков семантизации: родной – неродной – родной. Однако при необходимости последовательность языков можно менять: неродной – родной – неродной. В основу схемы освоения понятийно-терминологического аппарата, представленной в работе [10, с.99], положен метод «сэндвича». Использование двух языков обучения для овладения предметным знанием приводит к взаимодействию родного и неродного языков обучения.

3. *Метод взаимодействия родного и неродного языков обучения.*

Взаимодействие двух языков обучения проявляется:

- в терминологической (лексической) специфике предметного языка [11, с.183-189];

- во влиянии морфологии иностранного (например, английского) языка и беспереводных элементов иностранных терминов на предметную терминологию;

- в типах билингвизма и терминологическом составе предметного языка;

- в сопоставлении синтаксиса родного и неродного языков обучения;

- в создании предметных клише (стандартных оборотов, штампов);

- в учете положительного (транспозиция) и отрицательного (интерференция) влияния контактирующих языков обучения;

- в стиле родного языка обучения;

- в использовании механизма запоминания, называемого «запечатление» («ловушка»);

- в подсказке преподавателя на родном или неродном языке учащихся (в виде слова, содержания понятия, этимологии термина), уберегающей от возможной ошибки;

- в языковых фактах, требующих научного (предметного) уточнения;

- в рассмотрении понятий, неспецифичных для учебного предмета, но необходимых для раскрытия существа вопроса;

- во взаимосвязанном использовании всех видов речевой деятельности (устная и письменная речь, чтение и слушание).

4. *Механизм запоминания «ловушка».*

При усвоении нового языкового материала (в химии – новые термины, понятия и определения) эффективен механизм запоминания или запечатления «ловушка». «Ловушка» создается в момент напряжения соответствующей потребности или в момент возникновения «мыслей, ищущих выражения» (Л.В. Щерба). Тогда средство выражения мысли – слово, подсказанное преподавателем, становится ожидаемым, значимым, попадает в психологическую «ловушку» и запоминается быстро и прочно.

5. *Прием подсказки преподавателя.*

Подсказка преподавателя на родном языке студентов как предостережение от возможной ошибки может быть осуществлена в виде слова, содержания понятия, этимологии термина. Подсказка ожидаемого студентами-билингвами правильного понятия должна быть сделана вовремя как на родном, так и на русском языках. Это объясняется тем, что «внутренняя речь» студентов, являющихся субординативными или смешанными билингвами, может протекать на родном языке, и они, составляя предложения на русском языке, прибегают к мысленному

переводу. Возможно такое, что студенты, имея для общения на русском языке казалась бы достаточный запас лексики и зная правила грамматики, не в состоянии грамотно выразить свои мысли. Единство языка и мышления предполагает прежде всего связь мышления с родным языком.

6. Приемы семантизации терминов на основе их лингвистических рядов.

Особенность учебных химических текстов в том, что в них возможно группирование терминов в синонимические, антонимические, омонимические ряды. Синонимический ряд химических терминов объединяет группу слов, тождественных или близких по значению, выражающих одно и то же понятие, например: центральный атом комплекса, комплексообразователь; комплекс, комплексный ион, внутренняя сфера; электронная формула атома, электронная конфигурация атома; пространственная конфигурация молекулы или геометрия молекулы и т.д.

В антонимический ряд входят противоположные по значению термины: растворимый – нерастворимый; катион – анион; парамагнитный – диамагнитный; параллельные спины – антипараллельные спины и т.д.

Нередко в разряд химических терминов переходят слова, широко употребляемые в общей лексике естественного языка, приобретая при этом другое содержание. Сходные по звучанию слова при различии значений называются омонимами. Омонимом является, например, слово «решетка», входящее в такие химические термины, как «кристаллическая решетка», «атомная решетка», «ионная решетка», «слоистая решетка» и т.д.

7. Перевод как метод семантизации.

Особенным методом семантизации при двуязычном обучении является перевод. А.А. Леонтьев впервые охарактеризовал перевод как «вид монологической речи, где программа задана извне» [5, с.169]. Перевод подчиняется тем же закономерностям, что и речь в обычной коммуникации. Перевод признается полноправной речевой деятельностью, хотя подчеркивается, что это «сложный, специфичный, вторичный» ее вид [2, с.28].

Представление о переводе как о речепорождении предполагает, что при переводе студент на основе исходного текста «решает, что сказать и какой эффект это должно произвести, то есть осуществляет понимание исходного текста» [4, с.72]. В основе психолингвистических моделей перевода лежит понимание того, что процесс перевода не исчерпывается двумя речевыми

актами, не представляет собой лишь операции с языковыми знаками, а имеет более сложную структуру, в которой задействованы два кода: внешний (языковой) и внутренний (мыслительный) [6].

Различные виды, методы, приемы семантизации понятийно-терминологического аппарата химии на национальном и русском языках трансформируются в учебный процесс соответствующим структурированием содержания изучаемого материала, средствами, формами обучения. Так, обучение общей и неорганической химии предусматривает выделение входного модуля «Классы химических веществ и генетическая связь между ними». Диапазон разницы между уровнями знаний разных студентов приводит к фундированию знаний школьной программы химии, что со стороны преподавателя требует таких действий, как объяснение, обоснование, закрепление учебного материала, а также введение дополнительных терминов и понятий, не учтенных в процессе изучения химии на школьных уроках. Актуализация школьного курса химии с выходом на более высокий уровень понимания основополагающих вопросов по классам неорганических соединений и их номенклатуре проводится на русском и родном языках первокурсников. При повторении ранее известной терминологии, а также при освоении содержания новых терминов и понятий на русском и родном, нерусском, языках эффективно их укрупнение приемами семантизации терминов на основе их лингвистических рядов, например, противоположности свойств соединений, обозначенной антонимией (противоположностью значений слов). Необходимость таких адаптационных действий, как повторение, дополнение знаний школьного курса перед началом изучения общей и неорганической химии в вузе отмечали до 80% билингвальных студентов Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

Особенность обучающих средств для иноязычных студентов – в двуязычном представлении учебного материала. Размещение разноязычного материала может быть параллельным (на одной стороне разворота – русский текст, на другой – эквивалентный текст на национальном языке) или последовательным (после полного изложения русского текста следует текст на родном языке студента или наоборот). Пособие, предназначенное для студентов, обучающихся на двух языках, написанное только на одном языке, необходимо

сопровождать терминологическим словарем или толкованиями понятий на двух языках. На кафедрах неорганической химии и органической химии КНИТУ разработан учебно-методический комплекс (УМК) для обучения химии на двуязычной основе студентов из представителей этнической молодежи республики и англоязычных иностранных студентов. УМК включает учебные пособия, методические указания, индивидуальные задания, двуязычные терминологические словари, номенклатуры химических соединений [1;9]. При работе с подобными пособиями повышается самостоятельность студентов в изучении материала, активизируются их творческие возможности, сокращаются время и усилия преподавателя на разъяснения непонятого студентом учебного текста.

Педагогическая технология обучения иноязычных студентов предусматривает использование таких форм обучения дисциплине, как создание парных групп на лабораторных занятиях, мини-групп на практических занятиях, а также групповое обучение на семинарских занятиях. На практических занятиях, в то время как вся группа занята решением задач и упражнений, эффективно индивидуальное общение преподавателя с отдельными студентами на предпочтительном для них языке обучения. Во избежание ошибочных записей студентами лекций на неродном языке следует прорабатывать лекционный материал на практических занятиях с помощью преподавателя.

Проблема билингвальной коммуникации возникает при обучении иностранных студентов русскоязычными преподавателями. Рациональным является путь обучения англоязычных или франкоязычных студентов дисциплинам математического и естественнонаучного циклов преподавателями, владеющими этими языками-посредниками, что реализуется не во всех российских вузах. Не менее сложная языковая ситуация складывается со студентами из стран СНГ, не имевшими естественного русскоязычного окружения на родине и не владеющими билингвизмом на репродуктивном (умение воспроизводить

услышанное) и продуктивном (умение не только понимать, воспроизводить, но и строить осмысленные высказывания) уровнях. Среди них есть студенты, которые не достигли и рецептивного уровня билингвизма (понимание речевых произведений на русском языке). В подобной ситуации педагогам необходимо включать в свои наблюдения такие параметры, как владение студентом общей лексикой русского языка, английского языка, а также окружение студента соотечественниками – носителями его родного языка [7]. При отсутствии диалога между преподавателем и студентами появляется необходимость в языковой поддержке студентов со стороны соотечественников, владеющих общим для них родным языком и более успешных в освоении русского языка. Из педагогической практики обучения китайских студентов в КНИТУ можно привести пример того, что единственный в группе китайский студент, не владевший русским языком и показавший очень низкий уровень химических знаний при входном контроле, не доучившись до середины I семестра, в состоянии дезадаптации был вынужден прервать обучение в вузе. В то же время студент, имевший такие же низкие входные показатели, но обучавшийся в группе с четырьмя своими соотечественниками, активно общавшимися между собой на занятии, использовавшими двуязычные (русско-китайские, китайско-русские) электронные средства, показал положительные результаты в учебной деятельности при изучении химии.

Таким образом, адаптационное обучение иноязычных студентов естественнонаучным дисциплинам в технических, технологических вузах обеспечивается уровнем освоения понятийно-терминологического аппарата дисциплин посредством использования потенциала двуязычия в традиционных и специфических формах организации обучения (работа с терминологическими словарями, лексикографическая работа и т.д.), методах обучения, связанных с семантизацией понятийно-терминологического аппарата дисциплины и средствах обучения, разработанных на двуязычной основе.

Литература:

1. Англо-русский химический словарь / М.Б. Газизов и др. – М.: Альфа-М., 2010. – 624 с.
2. Зимняя И.А. Психология перевода / И.А. Зимняя, В.И. Ермолович. – М.: МГПИИЯ, 1981. – 99 с.
3. Иванова С.А. Семантизация термина в научно-учебном тексте (на материале терминологии

радиотехники в русском и французском языках): дис. ... канд. филол. наук / С.А. Иванова. – Екатеринбург, 2007. – 246 с.

4. Крюков А.Н. Понимание как переводческая проблема / А.Н. Крюков // Перевод и интерпретация

текста: сб. науч. трудов Ин-та языкознания АН СССР. – М., 1988. – С. 65–75.

5. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы порождения речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

6. Лингвистические особенности перевода художественного текста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://revolution.allbest.ru/languages/00090701_0.html

7. Мифтахова Н.Ш. Педагогические наблюдения за учебной деятельностью иностранных студентов и рекомендации по их адаптации к обучению в исследовательском университете / Н.Ш. Мифтахова, М.Б. Газизов // Вестник казанского технологического университета. – 2013. – Т. 16. – № 14. – С. 296-298.

8. Мифтахова Н.Ш. Адаптация и адаптационное

обучение иноязычных студентов (на примере обучения химии): монография / Н.Ш. Мифтахова, В.Г. Иванов, А.М. Кузнецов. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2017. – 120 с.

9. Мифтахова Н.Ш. Русско-татарский словарь химических терминов / Н.Ш. Мифтахова; под ред. доктора химических наук Н.С. Ахметова. – Казань: Магариф (Просвещение), 2002. – 199 с.

10. Мифтахова Н.Ш. Теоретические аспекты адаптационного обучения иноязычных студентов химическим дисциплинам в вузе / Н.Ш. Мифтахова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 96–100.

11. Мифтахова Н.Ш. Химическая терминология в татарском языке: формирование и трансформация / Н.Ш. Мифтахова. – Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 2007. – 260 с.

Сведения об авторе:

Мифтахова Нурия Шайхулисламовна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор кафедры неорганической химии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», e-mail: nshm@inbox.ru

Data about the author:

N. Miftakhova (Kazan, Russia), doctor of pedagogical sciences, professor of the department of inorganic chemistry of the "Kazan national research technological University", e-mail: nshm@inbox.ru



УДК 378

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Р.Р. Шархемуллина

Аннотация. В статье рассмотрена актуальная проблема проектирования содержания обучения в условиях многомерных требований к результативности обучения. Автором раскрыты современные требования когнитивной парадигмы образования, требующей нового подхода к отбору содержания профессиональной подготовки, определяемой учебным планом. Актуализировано когнитивное представление сущности педагогической деятельности по отбору содержания учебной дисциплины. На основе информационно-когнитивного подхода разработана когнитивная модель проектирования содержания учебной дисциплины в целях формирования компетенций обучающихся при ориентации на их возможности и ресурсные условия, способная оказать реальную помощь преподавателям в их учебно-методической деятельности.

Ключевые слова: учебная дисциплина, проектирование содержания, ФГОС ВО, когнитивная модель, информационно-когнитивный подход.

COGNITIVE ASPECT OF DESIGN CONTENTS OF SCHOOL DISCIPLINES IN THE UNIVERSITY

R. Sharhemulina

Abstract. The article deals with the actual problem of designing the content of training in the context of multidimensional requirements for learning performance. The author considers the modern requirements of the cognitive paradigm of education, which requires a new approach to the selection of the content of vocational training, determined by the curriculum. The cognitive representation of the essence of pedagogical activity on the selection of the content of academic discipline is updated. On the basis of the information-cognitive approach, a cognitive model for designing the content of an academic discipline has been developed in order to form students' competencies while focusing on their capabilities and resource conditions, which can provide real assistance to teachers in their educational and methodological activities.

Keywords: academic discipline, content design, Federal State Educational Standards of Higher Education, cognitive model, information-cognitive approach., cognitive model, information-cognitive approach.

Прием и передача учебно-профессиональной информации за последние 20 лет существенно трансформировались, породив множественность интерпретаций форм, методов и технологий обучения. При этом задача проектирования и отбора содержания высшего образования в условиях сближения профессиональных и образовательных стандартов, направленности на компетентностно-ориентированное образование при значительном увеличении доли самостоятельной работы студента встает достаточно остро в педагогической науке и практике, создавая инварианты на уровнях содержания учебных дисциплин и содержания образования в целом. Результатом обучения на любом уровне выступает совокупность профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций, и тогда открытым остается вопрос о сущности процесса проектирования содержания подготовки в целом, способствующего профессиональному формированию и развитию студентов в рамках обучения в вузе.

Нормативно-операциональной базой проектирования содержания подготовки бакалавра любой специальности являются: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; требования к профессиональной деятельности и личностным характеристикам будущего бакалавра; социальный заказ от работодателя, выраженных в требованиях профессионального стандарта; предметно-профессиональном поле деятельности (его теория и практика).

Актуальность тезиса В.В. Краевского о том, что стандарт образования - «...лишь ориентир для преподавателя, обозначающий минимальный круг содержания, ядро» [1] подчеркивается необходимостью учета в содержании обучения важных для компетентностной парадигмы оснований:

- практикоориентированности направленности в контексте передачи профессионального и социального опыта;
- интегративности любой компетенции;

- целостности и целесобразности представления о предметной области будущей профессиональной деятельности;

- значимости каждой дисциплины в освоении программы профессиональной подготовки;

- междисциплинарности для «наращивания» каждой компетенции;

- гуманистической направленности как ориентации на всестороннее развитие и становление культуросообразной личности обучающегося.

Учет описанных требований, очевидно, требует комплексного подхода к отбору содержания профессиональной подготовки в целом и к содержанию каждой входящей в нее дисциплины, определяемых учебным планом. В некотором смысле, содержание каждой учебной дисциплины представляет собой информационную модель профессиональной деятельности определенного уровня (в соответствии с выделенными обязательными компетенциями), где согласно научной логике структурирована учебная информация, использующаяся в трех направлениях: *теоретическом* (знания, представления, логические связи); *практическом* (умения и навыки); *культурном* (поведение) в рамках будущей профессиональной деятельности. В этой логике задача проектирования содержания дисциплины и есть построение описанной информационной модели при необходимых ограничениях объема информации, времени обучения, уровней усвоения, установленных форм, имеющихся ресурсов, применяемых педагогических технологий и др. Перечисленные компоненты наряду с междисциплинарными связями задают границы проектирования и отбора содержания дисциплины. Дескриптором данной модели можно считать типовую рабочую программу, в свою очередь, регламентированную учебным планом направления обучения.

Актуализация «когнитивности» в педагогике связана именно с попыткой поиска новых (обновленных) педагогических механизмов, которые бы в условиях огромных информационных потоков, смещения роли педагога к тьютору и интенсификации самостоятельной деятельности студента инициировали и поддерживали процесс восприятия, «присвоения» учебной информации и обеспечивали формирование предметных знаний как основы компетенций [2]. Тезис о том, что «проектирование содержания дисциплин должно отражать структуру содержания образования, в которой представлены

спрогнозированные научные знания» [5] считаем необходимым несколько расширить, акцентировав внимание на способе структуризации содержания обучения, технологии получения и «потребления» обособленной учебной информации, содержащей заявленные знания. Это связано с тем, что высокая скорость обновления, многообразие информации и ее значительный объем непрерывно воздействуют на современного человека, требуя инноваций в самой сущности педагогического планирования и проектировании содержания образования по выделенному направлению обучения. Результатом педагогического планирования выступает образовательная программа дисциплины (ООП ВО), отражающая, согласно нормам Федерального закона об образовании цели, задачи, объем, содержание, планируемые результаты, формы аттестации, организационно-педагогические условия и ресурсы реализации обучения.

Перспективной в контексте разработки образовательной программы и проектирования содержания дисциплин нам видится информационно-когнитивный подход, способный обеспечить планомерное движение от информации к знаниям, от знаний - к анализу закономерностей, способных породить новую информацию и новые знания через когнитивные механизмы восприятия и проекции образа изучаемого объекта [3]. Таким образом, происходят снижение информационной неопределенности изучаемого объекта, явления, процесса, целой дисциплины и присвоение не только знаний, но и развитие познавательных способностей и образовательных потребностей обучающихся.

Логика данного подхода позволила осуществить адаптацию под педагогическую и образовательную деятельность когнитивной модели В.М. Сергеева и В.Л. Цимбурского (Сергеева - Цимбурского), изначально направленной на формирование образа объекта проектирования при ориентации на отклик пользователя (его поведение) [4].

Суть данной модели в авторской интерпретации заключается в формировании образа системы представлений, созданной для достижения целей, что весьма согласуется с задачей проектирования содержания обучения (дисциплины), решаемой в целях формирования компетенций обучающихся при ориентации на их возможности и ресурсные условия обучения, см. рисунок 1.



Рисунок 1. – Когнитивная модель проектирования содержания учебной дисциплины

Модель имеет следующие фундаментальные блоки:

1) «Модель дисциплины в системе наук» - фундаментальная основа содержания учебной дисциплины, демонстрирующая основную суть изучаемой науки в контексте направления подготовки обучающихся. Данная «модель» в контексте проектирования содержания дисциплины, предположительно, должна включать сетевое взаимодействие информационных тематических единиц, в комплексе дающих представление о профессионально-направленной дидактической единице дисциплины, служащей базой формирования умений, навыков и компетенций.

2) «Ценностные ориентиры дисциплины» в контексте проектирования содержания образования предполагают направленность на формирование:

а) базовых образовательных ценностей (наука, знание, культура, труд, творчество и т.д.);

б) учебно-профессионального опыта как способа освоения профессиональной среды, формирования системы социальных связей, способствующих профессиональной и личностной социализации обучающегося;

в) эмоционально-ценностного отношения к обучению, то есть мотивации и позитивного отношения, связанного с удовлетворением образовательных потребностей, осознанием и присвоением профессиональных норм, качеств, культуры;

г) формирование образовательных потребностей, то есть культуры обновления знаний и компетенций, обуславливающей идею «непрерывного обучения».

3) «Дидактические условия» в составе исследуемой когнитивной модели включают в себя выявленные (обособленные) дидактические условия обучения, способствующие формированию необходимых компетенций обучающихся, а также формы, методы и

технологии обучения, оптимальные для освоения данной дисциплины.

4) «*Требования к результатам*» уже являются в некотором роде вариативным блоком; это свойство заключается в многоплановости их восприятия и трактовки, уже требующего именно когнитивной организации каждого из участников образовательных отношений. На настоящий момент условная «устойчивость» сформирована системой внедрения стандартов ФГОС ВО 3++.

5) «*Возможности образовательной организации*» - блок, обуславливающий качество образовательных услуг, достаточно стандартизированный нормативными документами и, в некоторой мере, ограниченный ресурсами образовательной организации, сложившимися традициями обучения, потенциалом педагогических кадров.

6) Описанные блоки в совокупности задают «*Цели*» дисциплины с учетом норм ФГОС ВО, специфики регионального рынка труда, требований работодателей, ресурсной базы образовательной организации, выраженные в описании тех структурных профессиональных, общепрофессиональных и общекультурных компетенций, на формирование которых направлено изучение конкретной учебной дисциплины.

7) «*Поведенческие геитальты*» - данный блок демонстрирует вариативные особенности восприятия «образа» учебной дисциплины у участников образовательной деятельности. Так, государство в качестве требований к результатам предъявляет нормативы в виде ФГОС; работодатели формируют социальный запрос в виде системы профессиональных стандартов, которые по-прежнему не в полной мере еще соответствуют друг другу. На этом фоне образовательная организация (с ограниченными ресурсами) осуществляет попытку их интеграции в виде совокупности компетенций, формируемых в системе «знания-умения-навык-опыт компетенция», что невозможно в полной требуемой мере в рамках существующей системы обучения. Важно отметить, что зачастую и педагогические возможности бывают весьма далеки от производственных потребностей, что серьезно сказывается на качестве образования и запаздывании результатов обучения. В свою очередь, обучающийся может выдвигать и свои, специфические требования к результатам обучения, не совпадающие со стандартом (например, решив, что данный предмет ему условно «не понадобится» в будущей деятельности, тем самым формируя пробел в компетенциях).

8) «*Информационно-когнитивная модель дисциплины*» - итоговый динамический блок модели, построенный в том числе и на обратной связи по анализу рассогласования между задачами дисциплины, ее целями и результатами обучения, требующими (в отдельных случаях) корректировки учебного процесса. Границы каждой дисциплины, а также междисциплинарные и внутритематические предметные связи обозначены в исходных документах – учебном плане и рабочей программе; одновременно есть потенциал вариативности, например, «задержка» на некоторых особенно сложных темах или самостоятельное освоение некоторых тем студентом при консультировании педагога. Основная педагогическая проблема возникает при определении видов учебно-профессиональной деятельности обучающихся, выявлении так называемого «образовательного продукта», являющегося их результатом. Его обоснование связано с комплексом необходимых компетенций и результатом аттестации обучающегося. Эта множественная совокупность определяет возможные «Сценарии» - развитие событий, которые необходимо учесть при проектировании содержания дисциплины, сформировав уровневую совокупность заданий и задач – блок «Задача», соответствующую демонстрируемым обучающимися моделям поведения, психологическим свойствам и качествам относительно ценностей, мотивов, способностей и т.д. Решить задачу - значит «продвинуться» в познании предложенной «Модели дисциплины», приобретая необходимые компетенции.

В заключении отметим, что в настоящее время все основные учебно-методические задачи педагога существенно усложняются, изменяя его функции и границы деятельности, требуя «настройки» под новые тенденции образования, поведения и развития обучающихся в связи с развитием и становлением информационного общества, глобальным характером использования новых информационных технологий, стратегическим курсом которых является новая система обучения.

Анализ и осмысление опыта современного проектирования содержания учебных дисциплин позволяют утверждать, что решение этой задачи уже не возможно только за счет эпизодической, несистемной работы педагога, способного по заданному алгоритму сформировать жесткие формы – образовательную программу и содержание обучения. Требуется новый подход к разработке модели учебной дисциплины,

способный оказать реальную помощь преподавателям в их деятельности. Одним из таких способов является внедрение во все сферы

педагогической деятельности когнитивных моделей, обладающих свойствами адаптивности, гибкости, динамичности и технологичности.

Литература:

1. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому / В.В. Краевский // Перемены. – 2001. – № 2. – С. 128-149.

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

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

4. Сергеев В.М. Когнитивные механизмы принятия решений: модель и приложения в

политологии и истории / В.М. Сергеев, В.Л. Цымбурский // Компьютеры и познание: очерки по когнитологии; под ред. Величковского Б.М., Зеличенко А.И. - М., 1990.

5. Синкина Е.А. Проектирование компетентно – ориентированного содержания профессиональных дисциплин для подготовки бакалавров технических вузов [Электронный ресурс] / Е.А. Синкина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – Режим доступа: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15911>

Сведения об авторе:

Шархемуллина Регина Рашатовна (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», e-mail: regina.sharkhemullina@mail.ru

Data about the author:

R. Sharkhemullina (Kazan, Russia), postgraduate student, Institute of pedagogy, psychology and social problems, e-mail: regina.sharkhemullina@mail.ru



УДК 378.17.

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ НА ЗАНЯТИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Р.Ш. Гарифуллин, А.Г. Филюшин, И.А. Зенуков, А.А. Давлетгареева

Аннотация. Статья посвящена исследованию эффективности применения настольного тенниса как оздоровительной технологии на занятиях по физической культуре студентов специальной медицинской группы. В качестве исследуемых показателей здоровья по пробе Руфье и ортостатической пробе определялось функциональное состояние сердечно-сосудистой системы, по пробам Штанге и Генче – функциональное состояние дыхательной системы. В результате исследования установлено, что введение в учебный процесс физической подготовки студентов специальной медицинской группы специальных занятий настольным теннисом с применением упражнений легкой и средней интенсивности, по сравнению с традиционной программой проведения занятий, позволяет значительно улучшить показатели здоровья студентов.

Ключевые слова: физическая культура настольный теннис, студенты, специальная медицинская группа, оздоровительная технология.

THE USE OF TABLE TENNIS AS A HEALTH TECHNOLOGY IN THE CLASSROOM FOR PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN HEALTH

R. Garifullin, A. Filushin, I. Senukov, A. Davletgareeva

Abstract. The article is devoted to the study of the effectiveness of table tennis as a health technology in the classroom for physical culture of students of special medical group. As a study of health indicators for the sample of Rufe and orthostatic test was determined by the functional state of the cardiovascular system, samples Stange and Genç – functional state of the respiratory system. As a result of research it is established that introduction in educational process of physical preparation of students of special medical group of special occupations by table tennis with application of exercises of easy and average intensity in comparison with the traditional program of carrying out occupations allows to improve indicators of health of students considerably.

Keywords: physical culture, table tennis, students, special medical group, health technology.

Введение. По результатам медосмотров, проводимых среди студентов вузов, наблюдается общая тенденция ухудшения состояния их здоровья [1].

В связи с этим особого внимания заслуживает физическая подготовка студентов с отклонениями в состоянии здоровья, так как она имеет свои отличия и сложности. Особенно это касается студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, так как обычно в данной группе собраны студенты, имеющие патологические отклонения в состоянии здоровья, необратимые заболевания, и такие студенты психологически не готовы к занятиям физической культурой.

Адаптация этих студентов к физическим и нервным нагрузкам в образовательном процессе становится актуальной проблемой для любого вуза и требует проведения дополнительных научных исследований в данной области.

В настоящее время используются различные оздоровительные технологии для адаптации,

оздоровления и физического развития студентов специальной медицинской группы, при этом одним с перспективных методов решения данной проблемы является применение для этих целей занятий и упражнений настольного тенниса [2-5].

Обоснование эффективности применения настольного тенниса в физическом воспитании студентов специальной медицинской группы связано с тем, что данный вид спорта сочетает разностороннюю двигательную активность студентов, соответствующую их самочувствию и физической подготовленности с паузами полного отдыха. Данная особенность настольного тенниса позволяет без опасности ухудшения здоровья улучшать психофизическое состояние и оздоровительный потенциал. Регулярное применение упражнений настольного тенниса позволяет укреплять сердечно-сосудистую, дыхательную и мышечную системы человека [6;7].

Цель исследования: изучить эффективность применения настольного тенниса как

оздоровительной технологии на занятиях по физической культуре студентов специальной медицинской группы.

Методы и организация исследования: анализ специальной научно-методической литературы, доступные стандартные методики исследования показателей здоровья студентов, педагогическое тестирование, методы математической статистики.

Исследование осуществляли во время проведения занятий в техническом вузе. В исследовании принимали участие 60 студентов 1 – 3 курса, по состоянию здоровья отнесенные к специальной медицинской группе, возрастом 18 ± 1 год, которые составляли экспериментальную и контрольную группы, по 30 человек в каждой группе.

С учетом анализа научной литературы, для проведения занятий со студентами специальной медицинской группы выбрали методику занятий настольным теннисом с применением упражнений легкой и средней интенсивности, описанной в работах [8-10].

Организацию эксперимента осуществляли в следующей последовательности. В начале первого семестра определяли исходный уровень данных по показателям функционального состояния сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов. Затем на протяжении шести семестров со студентами экспериментальной группы проводили занятия по предложенной методике подготовки игроков в настольный теннис, а со студентами контрольной группы проводили занятия по традиционной программе физической культуры для студентов специальной

медицинской группы в вузе. По окончании шестого семестра проводили повторное определение ранее изученных показателей для студентов экспериментальной и контрольной групп и сравнивали полученные результаты.

Для определения функционального состояния сердечно-сосудистой системы студентов использовали пробу Руфье и ортостатическую пробу, дыхательной системы – пробы Штанге и Генче [11]. Статистически данные обрабатывались с помощью электронных таблиц MS Excel. Результаты исследований представлены как средняя арифметическая и стандартная ошибка средней ($M \pm m$).

Результаты исследований. Студенты занимались по методике, предложенной в работах [8-10] настольным теннисом, на протяжении шести семестров два раза в неделю по три часа. В программу проведения занятий входили упражнения легкой и средней интенсивности общефизической и специальной физической подготовок игроков в настольный теннис (упражнения с мячом и ракеткой на месте, в движении, у стола, имитационные упражнения и т.д.), последовательность выполнения упражнений, количество подходов, время и темп их выполнения.

С целью выявления однородности распределения студентов по группам, с точки зрения их показателей здоровья, в исходной точке исследования проводили сравнительный анализ показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов экспериментальной и контрольной групп. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1. – Сравнительный анализ исходного уровня показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов экспериментальной и контрольной групп

Показатели	Результаты ($M \pm m$)		P
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Проба Руфье	$6,5 \pm 0,2$	$6,4 \pm 0,2$	$>0,05$
Ортостатическая проба, уд/мин	$16 \pm 3,2$	$16 \pm 3,2$	$>0,05$
Проба Штанге, с	$38 \pm 2,8$	$37 \pm 2,6$	$<0,05$
Проба Генче, с	$31 \pm 2,3$	$32 \pm 2,2$	$<0,05$

Из данных, представленных в таблице 1, видно, что показатели оздоровительного потенциала студентов в обеих группах практически не отличаются, и можно достоверно утверждать, что контрольная и экспериментальная группы однородны.

Результаты исследования по динамике

изменения показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов контрольной и экспериментальной групп приведены в таблицах 2 и 3 соответственно. Результаты исследований по сравнительному анализу конечного уровня показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов экспериментальной и контрольной группы представлены в таблице 4.

Таблица 2. – Динамика показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов контрольной группы

Показатели	Результаты (M±m)		P
	В начале эксперимента (I семестр)	В конце эксперимента (VI семестр)	
Проба Руфье	6,5±0,2	5,8±0,3	>0,05
Ортостатическая проба, уд/мин	16±3,2	14±3,4	>0,05
Проба Штанге, с	38±2,8	40±2,6	<0,05
Проба Генче, с	31±2,3	33±2,4	<0,05

Таблица 3. – Динамика показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов экспериментальной группы

Показатели	Результаты (M±m)		P
	В начале эксперимента (I семестр)	В конце эксперимента (VI семестр)	
Проба Руфье	6,4±0,2	5,0±0,3	>0,05
Ортостатическая проба, уд/мин	16±3,2	12±2,8	>0,05
Проба Штанге, с	37±2,6	44±1,9	<0,05
Проба Генче, с	32±2,2	37±2,0	<0,05

Таблица 4. – Сравнительный анализ конечного уровня показателей сердечно-сосудистой и дыхательной систем студентов экспериментальной и контрольной группы

Показатели	Результаты (M±m)		P
	Контрольная группа	Экспериментальная группа	
Проба Руфье	5,8±0,3	5,0±0,3	>0,05
Ортостатическая проба, уд/мин	14±3,4	12±2,8	>0,05
Проба Штанге, с	40±2,6	44±1,9	<0,05
Проба Генче, с	33±2,4	37±2,0	<0,05

Из данных, представленных в таблицах 2 – 4, видно, что в результате проведения исследования прирост показателей оздоровительного потенциала произошел в обеих группах. Так, в контрольной группе процент улучшения показателей составил: функционального состояния сердечно-сосудистой системы по пробе Руфье и ортостатической пробе – 10,8 и 12,5 соответственно; функционального состояния дыхательной системы по пробам Штанге и Генче – 5,3 и 6,5 соответственно. При этом динамика показателей здоровья экспериментальной группы претерпела более значимые изменения. В экспериментальной группе процент улучшения показателей составил: функционального состояния сердечно-сосудистой системы по пробе Руфье и ортостатической пробе – 21,9 и 25,0 соответственно; функционального состояния дыхательной системы по пробам Штанге и Генче – 18,9 и 15,6 соответственно.

Выводы. Установлено, что применение на занятиях физической культурой студентов специальной медицинской группы упражнений настольного тенниса способствует их лучшей адаптации к физическим и нервным нагрузкам

образовательного процесса в вузе. Показано, что специальные занятия настольным теннисом студентов специальной медицинской группы с применением упражнений легкой и средней интенсивности по сравнению с традиционной программой проведения занятий по физической культуре позволяет значительно повысить показатели здоровья студентов. В частности, у студентов экспериментальной группы в сравнении со студентами контрольной группы улучшились показатели: функционального состояния сердечно-сосудистой системы на 11,1% и 12,5% – по пробе Руфье и ортостатической пробе соответственно; функционального состояния дыхательной системы на 13,5% и 9,1% – по пробам Штанге и Генче соответственно. Уникальность применения занятий настольным теннисом для такого контингента студентов состоит в возможности дозирования нагрузки в соответствии с физическими возможностями слабо подготовленного человека.

Учитывая особенности учебного процесса в вузе и существенные различия физической подготовленности студентов в зависимости от отношения к той и иной медицинской группе,

дальнейшие исследования будут направлены на совершенствование методики занятий

настольным теннисом студентов специальной медицинской группы.

Литература:

1. Калинин П.О. Причины ухудшения состояния здоровья студенческой молодежи [Электронный ресурс] / П.О. Калинин, Ю.И. Логинов // Молодежный научный форум: гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. XLIV студ. междунар. заочной науч.-практ. конф. - М.: МЦНО. - 2017. - № 4(43). - Режим доступа: https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/4 (43). pdf

2. Рязанова Е.А. Организация физической культуры для студентов с ослабленным здоровьем в вузе / Е.А. Рязанова, Л.А. Гиренко // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве: сб. материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. - Новосибирск, 2017. - 178 с. - С. 124-128.

3. Рыжкина Л.А. Оздоровительные технологии в подготовке студентов специальной медицинской группы в вузе: учебное пособие / Л.А. Рыжкина. - Ульяновск: УлГТУ, 2012. - 103 с.

4. Мугаттарова Э.Р. Применение оздоровительных технологий на занятиях физической культуры со студентками КГАСУ / Э.Р. Мугаттарова, З.Н. Тагиева, А.С. Минниханова // Физическое воспитание и студенческий спорт глазами студентов: сб. материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию КНИТУ-КАИ - Казань: 2016. - С. 513-516.

5. Ахметгареева Р.К. Повышение мотивированности к занятиям, как важнейшее условие формирования потенциала культуры физической у студентов / Р.К. Ахметгареева, И.Г. Битшева, А.А. Болотников и др. // Казанская наука. - 2016. - №11. - С. 133-135.

6. Барчукова Г.В. Здоровье главный итог, бодрость главная победа / Г.В. Барчукова, С.Д. Шпрах // Физкультура и спорт. - М.: 1991. - № 5. - С. 89 - 99.

7. Сапегина Т.А. Адаптация студентов к факторам профессионально-образовательной среды / Т.А. Сапегина, Е.Б. Ольховская // Педагогический журнал Башкортостана. - 2011. - № 6. - С. 57-63.

8. Воронова Н.О. Подготовка игроков в настольный теннис / Н.О. Воронова. - М.: Физкультура и спорт, 2014 - 254 с.

9. Копелян Л.С. Формирование двигательных навыков и проведение эффективного тренировочного процесса в обучении занимающихся настольным теннисом / Л.С. Копелян. - М.: Физкультура и спорт, 2012 - 267 с.

10. Амелин А.Н. Настольный теннис / А.Н. Амелин. - М.: Теория и практика физической культуры и спорта, 2013. - 341 с.

11. Рубанович В.Б. Врачебно-педагогический контроль при занятиях физической культурой: учеб. пособие / В.Б. Рубанович. - Новосибирск: 1998. - 283 с.

Сведения об авторах:

Гарифуллин Руслан Шамилович (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «КГАСУ», e-mail: rus-garifullin@yandex.ru

Филушин Александр Геннадьевич (г. Казань, Россия), старший преподаватель кафедры физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «КГАСУ», e-mail: aziza@kgasu.ru

Зенуков Игорь Альбертович (г. Казань, Россия), кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта ФГБОУ ВО «КНИТУ», e-mail: fizvosp@kstu.ru

Давлетгареева Алина Азаматовна (г. Казань, Россия), студент ФГБОУ ВО «КГАСУ», e-mail: aziza@kgasu.ru

Data about the authors:

R. Garifullin (Kazan, Russia), candidate of technical sciences, associate Professor, Dep. of physical education and sports FGBOU VO «KSUAE», e-mail: rus-garifullin@yandex.ru

A. Filushin (Kazan, Russia), senior teacher, Dep. of physical education and sports FGBOU VO «KSUAE», e-mail: aziza@kgasu.ru

I. Senukov (Kazan, Russia), candidate of technical sciences, associate Professor, head of Dep. of physical education and sports FGBOU VO «KNITU», e-mail: fizvosp@kstu.ru

A. Davletgareeva (Kazan, Russia), student of FGBOU VO «KSUAE», e-mail: aziza@kgasu.ru

Профессиональное и общее образование

УДК 378.147

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО АРТИСТИЗМА НА ТЕРПИМОСТЬ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

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

Аннотация. В данной работе исследуется воздействие артистических способностей школьного учителя на уровень терпимости учащихся. Педагог-актер рассматривается как противоположность «урокодателю» – школьному работнику, не придающему значения ни нравственному облику учащихся, ни уровню их общей культуры, ни их эмоциональному состоянию на занятии. Проанализированы современные научные труды о педагогическом артистизме (в том числе четыре диссертации). Авторы статьи приходят к выводу, что преподавание, в котором присутствуют элементы артистизма, способствует повышению уровня толерантности среди школьников и даже самих учителей, но только косвенно – с помощью комфортного психологического климата. Установлено наличие устойчивой корреляции между стилем взаимодействия со школьниками и уровнем педагогического артистизма; проведен обзор методов, благоприятствующих формированию и совершенствованию данного качества. Актуальность выбранной темы обусловлена распространением инклюзивной идеологии и интеграцией в учебно-воспитательную практику определенных нововведений, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.). Новизна исследования состоит в рассмотрении основ авторского практического курса с лекционной составляющей «Педагогический артистизм в деятельности школьного педагога». Приводятся комментарии консультанта – учителя английского языка, имеющего два высших образования: педагогическое и актерское. Подчеркивается, что артистичность будущих педагогов нужно развивать посредством «энергосберегающих» систем Б. Брехта и В.Э. Мейерхольда, а не через наиболее востребованную в отечественной актерской среде систему К.С. Станиславского.

Ключевые слова: педагогический артистизм; терпимость; толерантность; актерское мастерство.

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL ARTISTRY ON THE TOLERANCE OF SCHOOL STUDENTS

I. Samokhin, N. Sokolova, M. Sergeeva, N. Cherepanov

Abstract. This paper examines the impact of the school teacher's artistic abilities on the level of students' tolerance. The teacher-actor is regarded as the opposite of the "lesson-giver" – a school worker who does not attach importance to the students' moral condition, general cultural level and emotional state during the lesson. Modern scientific works on pedagogical artistry (including four theses) are analyzed. The authors of the article conclude that teaching with elements of artistry contributes to increasing the tolerance level among schoolchildren and even teachers themselves, but only indirectly – through comfortable psychological climate. Besides, the presence of a stable correlation between the style of interaction with schoolchildren and the pedagogical artistry level is established; a review of methods favouring the formation and improvement of this quality has been conducted. The relevance of the chosen topic is due to the spread of inclusive ideology and the integration of certain innovations into the teaching and educational practice, in accordance with the Federal Law "On Education in the Russian Federation" (2012). The novelty of the study consists in examining the basics of the author's practical course with the lecture component "Actor's Skills in the Activity of the School Teacher". There are comments given by a consultant – a teacher of English who has two higher educations: pedagogical and theatrical. It is emphasized that the artistry of future teachers should be developed through the "energy-saving" systems created by B. Brecht and V. E. Meyerhold, and not through the Stanislavsky system, which is the most popular among Russian actors.

Keywords: pedagogical artistry; tolerance; indulgence; acting skills.

Когда наш первый автор, Иван Сергеевич Самохин, устраивался на работу в Институт иностранных языков РУДН, директор предупредила его, что не нуждается в *урокодателях*. Конечно же, общий смысл не вызывал сомнений – и всё же Иван Сергеевич решил обратиться к словарю. Определение

оказалось таким: «УРОКОДАТЕЛЬ – учитель, который видит свою обязанность только в обучении, но не в воспитании детей» [12, с.684]. Имеется в виду, что такой педагог не придает значения ни нравственному облику учащихся, ни уровню их общей культуры, ни их эмоциональному состоянию на занятии. Следует

отметить, что данный вариант еще не самый плохой: подход урокодателя, при всем его безусловном несовершенстве, обеспечивает усвоение школьниками или студентами определенного количества фактической информации. Тем не менее, этого вполне можно добиться и при абсолютно другом подходе, опирающемся на гуманистический характер педагогического труда. Обычно успеваемость в подобных случаях даже возрастает. Это не в последнюю очередь обусловлено радостью, получаемой от учебы, интересом к личности педагога, к его методике.

Подчеркнем, что Иван Сергеевич собирался работать преподавателем, а не учителем (и до сих пор проявляет себя именно в этом качестве)... Функция воспитания не является главной в контексте высшего образования: оно нужно людям взрослым, обладающим относительно зрелым мышлением. Может показаться, что уровень комфортности образовательной среды также не играет особой роли. Ведь люди, вроде бы, должны поступать в вуз в результате собственного выбора, в связи с увлеченностью будущей профессией и стремлением к получению новых знаний о мире. Поэтому к чрезмерно строгим, бестактным или безликим преподавателям, казалось бы, можно относиться как к первому испытанию на профессиональном пути, как к проверке своей решимости освоить выбранную специальность. Так почему же отдельные руководители вузов и факультетов не желают трудоустраивать урокодателей – даже очень опытных и умелых? Одной из причин могут быть особенности конкретного учебного заведения или его подразделения, а также персональная точка зрения декана или ректора. Кроме того, руководители осознают, что студентов, рожденных для той или иной сферы деятельности, мягко говоря, немного. Остальные же заслуживают определенного снисхождения... Также нельзя забывать об инклюзивной направленности современного образования. Теперь система образования обязана адаптироваться к возможностям и потребностям каждого учащегося на всех этапах обучения, предусмотренных законодательством. Всеобщее удовольствие, получаемое от учебного процесса, будет также способствовать впитыванию моральных ценностей – в первую очередь толерантности.

Если комфортность образовательной среды имеет такое значение в рамках высшего образования, то в средних учебных заведениях без нее просто не обойтись. Окончить школу необходимо, к тому же ребенок или подросток не

имеет возможности поменять ее по собственному желанию. Следовательно, неприятное, – скучное или тяжёлое, – преподавание имеет много общего с преступным действием: с психологическим насилием или ограничением свободы. Человек получает какую-то полезную информацию, но расплачивается за нее более значимыми ценностями: открытостью миру, дружелюбием, внутренней гармонией или даже здоровьем. Вероятно, именно это привело О. А. Апраксину к выводу, что в XXI веке педагога-урокодателя должен полностью вытеснить педагог-новатор, использующий творческий подход [10, с.57]. По нашему мнению, обязательной составляющей такого подхода является педагогический артистизм.

Как правило, талантливый учитель имеет неплохие актерские данные, а успешный школьный урок зачастую напоминает театральное представление или даже поп-шоу. Классик советской педагогики А.С. Макаренко полагал, что в программу специализированных вузов когда-нибудь войдут и работа над позой, и постановка голоса, и обучение контролю над собственным организмом [8, с.255]. Антон Семенович не мог представить себе школьного педагога, не владеющего данными умениями. В настоящее время педагогический артистизм (далее – ПА) рассматривается такими авторами, как О.С. Булатова, И.Н. Головкин, Е.Г. Михеева, Н.И. Сорокина, Т.С. Тюменева и многими другими. Большинство из них не столь радикальны в своих суждениях, но ни один из них не оспаривает той значительной роли, которую играет ПА в профессиональной деятельности современного учителя. Аналогичные мысли можно встретить на страницах публицистических изданий [7;14]. Олег Геннадьевич Парамонов, лауреат Всероссийского конкурса «Учитель года 1993», подчеркивает, что в наши дни учительский труд *обязан* граничить с искусством: ведь «голые факты», требующие обычного запоминания, можно легко обнаружить в интернете (например, в «Википедии» или в электронных версиях научных и учебных работ) [5].

В контексте включающего образования нужно прежде всего понять, какое воздействие оказывают различные профессиональные характеристики на развитие толерантности. Способен ли педагог, владеющий актерским мастерством, сделать ребят более терпимыми к иной точке зрения, традициям, внешности и так далее? Исследование, проведенное Е.Г. Михеевой среди учащихся вузов, показало, что уважение к личности школьника следует рассматривать как основу ПА [10, с.137]. Однако педагоги и

студенты, задействованные в опросе Н.И. Сорокиной, считают иначе: по их мнению, ядром ПА являются способность к эмоциональной отдаче и позитивный настрой. Толерантность же ими вообще не упоминалась или упоминалась крайне редко и поэтому не попала в список (в который вошли строгость, остроумие, оптимизм, располагающая внешность) [15, с.75]. С нашей точки зрения, педагог-актер влияет на уровень толерантности школьников, но только косвенно – с помощью создания комфортного психологического климата. Связь данных феноменов, – терпимости и положительных эмоций, – отмечается во многих трудах [6;11;17]. Имеется еще один существенный момент: чтобы дети получали радость от занятия, учитель прежде всего должен испытывать ее сам, сопротивляясь плохому настроению посредством особых методик [2, с.169-170; 10, с.195; 15, с.92-93; 16, с.131].

Е.Г. Михеева подчеркивает, что эффективность формирования ПА определяется стилем взаимодействия с учащимися, которому отдает предпочтение школьный педагог [10, с.186]. Наименее действенным автор считает авторитарный стиль – возведение учителем «бетонной стены» между собой и классом. Зачастую такой работник отличается не только жесткостью, но и формализмом, отсутствием творческого подхода. Не лучше, а в каком-то смысле и хуже так называемый «либеральный» стиль, выражающийся в безразличии учителя к своим подопечным: к их мыслям, чувствам и даже поведению... Кому понравится пассивный, не направленный на зрителя актер? Нужно подчеркнуть, что толерантность данный стиль тоже не формирует, хотя по словарю она представляет собой именно *либеральное* принятие чужих ценностей и убеждений [3]. Вероятно, дело в том, что равнодушие – это отнюдь не принятие... Наиболее толерантными и артистичными являются педагоги, использующие демократический стиль общения. С толерантностью здесь всё ясно: данное свойство является неотъемлемой составляющей подлинной демократичности. Не вызывает удивления и то, что такое отношение к другим людям перенимается школьниками... Но как это связано с артистизмом? Связь существует, пусть и опосредованная: учитель, выбравший демократический стиль, прислушивается к желаниям своих подопечных, а им – само собой! – не хочется ни страха, ни скуки (как с авторитарным и либеральным педагогом соответственно). Значит, необходимо постараться сделать занятие увлекательным, врезающимся в

память. Чтобы это удалось, нужно применять методы интерактивного характера, базирующиеся на ПА.

Развивать ПА рекомендуется посредством дискуссий, метода «кейсов», ролевых игр, бесед с преподавателями актерского мастерства [10, с.131-132; 15, с.80-90]. Самой эффективной нам кажется педагогическая методика, представленная в диссертационном исследовании Е.Г. Михеевой. В конце обучения в вузе будущие учителя музыки проводят занятия в средней школе. Они должны найти (а может, и придумать) несколько забавных случаев, имеющих отношение к теме занятия, и подобрать около двух десятков интересных обращений к своим подопечным («мои оперные певцы» и т.п.) [10, с.172]. При подобном арсенале учитель вряд ли спровоцирует раздражение или скуку. Тем не менее, подбирать новые обращения для каждого занятия ему было бы трудно. Однако это, как мы поняли, необязательно: чтобы избежать однообразия, достаточно грамотно чередовать исходный «комплект». А чтобы припомнить или отыскать в интернете две-три небольшие истории, и вовсе понадобится не более пятнадцати минут... Также считаем нужным упомянуть о методе, описанном в диссертации Н. И. Сорокиной: учащимся педагогического вуза предлагалось установить черты характера и настроение людей на фотографиях (по взгляду, позе и т.д.) [15, с.100]. В будущем такие упражнения позволят изобразить (сыграть) требуемую эмоцию на уроке для выполнения определенной профессиональной задачи.

В работе С.В. Даржиновой представлено несколько заданий, благодаря которым студенты получают возможность раскрыть собственную индивидуальность, продемонстрировать свои умственные и иные способности. В рамках одного из заданий [4, с.149] будущий педагог должен был несколько минут посидеть на стуле перед товарищами по группе. По наблюдению автора, поведение участников разительно отличалось: одни краснели от смущения и прятали взгляд, другие шутили и «корчили рожи», третьи открывали книгу или любовались пейзажем за окном. Участники поняли, насколько легче находиться в центре внимания (скажем, на школьном уроке), выполняя какие-то осмысленные действия, имея определенную цель. Также С.В. Даржинова подчеркивает значимость этнодов – «ситуаций понимания», способствующих более творческому восприятию своего труда (и жизни в целом) и повышению уровня терпимости. Например, посредством этюда, основанного на диалоге двух персонажей

из пьесы «Обыкновенное чудо», учащиеся могут освоить метод контраста, научиться быстрому и яркому перевоплощению, «смене маски» [4, с.263-264].

С точки зрения Ж.В. Вагановой, студентов следует приобщать ко всем основным видам искусства: музыке, живописи, литературе и так далее [2, с.138-141]. Отмечается, что данный подход нацелен на формирование у будущих педагогов чувства прекрасного и развитие нравственных качеств [2, с.132]. Мы считаем столь широкий охват действительности совершенно необязательным. На наш взгляд, преподавателю ПА все-таки желательно сконцентрироваться на одном конкретном искусстве – драматическом. Ведь послушать песню или почитать книгу будущий учитель может и во внеучебное время. Наш соавтор Марина Георгиевна Сергеева отмечает отсутствие устойчивой корреляции между описанной методикой и улучшением эмоционального состояния / повышением уровня толерантности учащихся средней школы. Марина Георгиевна допускает, что положительные эмоции будут получать только сами студенты.

Первый автор статьи И.С. Самохин предлагает повысить результативность учебно-воспитательного процесса (в частности, в области формирования толерантности) через обогащение ФГОС, проектируемых для будущих школьных учителей, новой академической дисциплиной: «Педагогический артистизм в деятельности школьного педагога». В одной из предыдущих статей данная концепция предлагалась нами в другом, менее масштабном контексте: с целью развития толерантности у учащихся 5-х – 9-х классов [13].

Иван Сергеевич рекомендует опираться на образовательные программы, реализуемые в ведущих театральных вузах Российской Федерации: ГИТИС, ВГИК им. С.А. Герасимова и других. Само собой, необходимо принимать во внимание специфику школьного занятия, которая отличает его от обычного спектакля. Например, в классе, в отличие от зрительного зала, присутствуют люди одного возраста и в достаточно небольшом количестве (как на камерном спектакле или корпоративном выступлении), а учитель, в отличие от актёра, обязан импровизировать и общаться с аудиторией. Кроме того, для педагога, конечно же, основную роль играют не эстетические, а образовательные задачи. Наш соавтор полагает, что данную дисциплину можно освоить примерно за 140 часов, при этом отмечается, что в ее структуре должны найти отражение отдельные

составляющие других учебных предметов. Кроме того, И.С. Самохин подчеркивает, что на занятии должно присутствовать не более 15 человек, поскольку поточный формат (30 – 50 студентов) не будет способствовать достижению желаемых результатов в связи с недостаточной индивидуализацией обучения.

Желая получить компетентную внешнюю оценку своей идеи, наш первый автор обратился к Даниилу Олеговичу Романову, специалисту, имеющему два высших образования: педагогическое (МПГУ) и актерское (ВГИК). Ознакомившись с идеей, Д.О. Романов сразу отметил, что школьному педагогу не следует использовать в своей работе авторитетнейшую систему К.С. Станиславского: внутреннее перевоплощение, погружение в образ, предполагаемое данной системой, отнимает у человека огромное количество сил, восстанавливать которые учитель просто не успеет. Ведь пять уроков в день, необходимые для полной ставки, приблизительно соответствуют по времени двум средним спектаклям. Таким образом, верность принципам Станиславского – это дорога к профессиональному выгоранию и серьезным соматическим нарушениям. Поэтому наш консультант предлагает отдавать предпочтение другим известным методикам, экономящим как телесную, так и духовную энергию – концепциям Всеволода Мейерхольда (стилистический минимализм, рачительное использование выразительных средств) и Бертольта Брехта (устранение нематериального барьера между сценой и зрительным залом) [1;9].

С точки зрения Д.О. Романова, дисциплина «Педагогический артистизм в деятельности школьного педагога» повлияет на терпимость школьников косвенным образом (напомним, что аналогичной позиции придерживается наш соавтор М.Г. Сергеева). В то же время Даниил Олегович подчеркивает, что актерское образование помогло стать более терпимым ему самому. Приглядываясь к окружающим и читая жизнеописания знаменитых режиссеров и актеров, он вывел для себя два глобальных тезиса: 1) слабые стороны человека неразрывно связаны с его сильными сторонами и могут даже являться причиной их формирования; 2) поведение индивида детерминировано факторами биологической и социальной природы; так называемая «свобода воли» представляет собой иллюзию, необходимую для формирования ощущения личной ответственности... Также наш консультант отмечает, что довольно часто актеру достаются роли, в которых он должен

оправдывать своего персонажа, выступать его адвокатом. В качестве примера Даниил Олегович приводит спектакль «Евангелие от палача», где он играет главного героя – бессердечного полковника Хваткина, «легального душегуба» из сталинских времен. Научившись оправдывать такого человека, Д.О. Романов не имеет проблем с толерантным отношением к своим ученикам, даже самым трудным из них.

В памяти нашего консультанта воскрес один показательный случай: мать разочарованной им восьмиклассницы (таких ребят меньшинство, но они есть) заявила ему, что профессиональный

педагог обязан быть «нормальным, а не творческим», не только учить, но и воспитывать – причем в первую очередь! В связи с этим Даниил Олегович считает нужным подчеркнуть, что креативный подход к преподаванию не пренебрегает этическими моментами, а подчеркивает их значимость с помощью грамотного эстетического воздействия. Вместе с руководством своей гимназией и многими родителями наш консультант рассматривает творчество в качестве неотъемлемой составляющей педагогического процесса. И мы с ним абсолютно солидарны.

Литература:

1. Брехт Б. Теория эпического театра / Б. Брехт // Театр: Пьесы. Статьи. Высказывания: в 5-ти т. – Москва: Искусство, 1965. – Т. 5. – 566 с.
2. Ваганова Ж.В. Артистизм педагога как компонент его творческой индивидуальности: дис. ... канд. пед. наук / Ж.В. Ваганова. – Тюмень, 1998. – 197 с.
3. Вербицкий А.А. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / А.А. Вербицкий. – 2013. – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/
4. Даржинова С.В. Формирование толерантности у будущих педагогов средствами художественно-творческой деятельности: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Даржинова. – Элиста, 2009. – 280 с.
5. Климычева Ю. Школе нужен учитель-актер [Электронный ресурс] / Ю. Климычева, О. Парамонов // Амурская правда. – 30.10.2012. – Режим доступа: <http://www.ampravda.ru/2012/10/30/036736.html>
6. Лактионова Е.Б. Психологическая комфортность как фактор идентификации учащихся с педагогами в образовательной среде школы / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2015. – № 177. – С. 30–35.
7. Лемуткина М. Учитель – это прежде всего актер [Электронный ресурс] / М. Лемуткина // МК.ru. – 09.11.2014. – Режим доступа: <http://www.mk.ru/social/2014/11/06/uchitel-eto-prezhdevsego-akter.html>
8. Макаренко А.С. Педагогические работы 1936–1939 / А.С. Макаренко // Педагогические сочинения в восьми томах. – М.: Директ-Медиа, 2014. – Т. 4. – 566 с. – С. 255.
9. Мейерхольд В.Э. Принципы биомеханики / В.Э. Мейерхольд // Театральная жизнь. Запись М.М. Коренева, публикация В. Щербакова. – 1990. – № 2. – С. 26–27.
10. Михеева Е.Г. Формирование педагогического артистизма студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: дис. ... канд. пед. наук / Е.Г. Михеева. – Самара, 2008. – 269 с.
11. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория, технологии / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Д.А. Челнокова. – Казань: Познание, 2014. – 220 с.
12. Ожегов С.И. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – 2009. – Режим доступа: <http://ozhegova-slovar.ru/description/urokodatel/35661>
13. Самохин И.С. Развитие толерантности у учащихся основной школы в условиях российского инклюзивного образования / И.С. Самохин, Н.Л. Соколова, М.Г. Сергеева, Д.О. Романов // Научный диалог. – 2017. – № 1. – С. 328–341.
14. Сивоглазов В. Учитель – это актер, и художник, и скульптор... [Электронный ресурс] / В. Сивоглазов // Учительская газета. – 21.02.2006. – Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/12680>
15. Сорокина Н.И. Развитие коммуникативной рефлексии будущего учителя в образовательном процессе вуза средствами педагогического артистизма: дис. ... канд. пед. наук / Н.И. Сорокина. – Благовещенск, 2008. – 176 с.
16. Тюменева Т.С. Артистизм педагога-музыканта в системе его профессиональных компетенций: дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Тюменева. – Москва, 2015. – 170 с.
17. Booker K.C. Likeness, Comfort, and Tolerance: Examining African American Adolescents' Sense of School Belonging / K. C. Booker // Urban Review: Issues and Ideas in Public Education. – September 2007. – V. 39. – N 3. – Pp. 301–317.
18. Covey S. The Seven Habits of Highly Effective Teens / S. Covey. – New York: Touchstone, 2014. – 288 p.

Сведения об авторах:

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: alcrrips85@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

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

Черепанов Николай Ильич (г. Москва, Россия), аспирант кафедры теории и практики иностранных языков Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: cherepanovn217@yandex.ru

Data about the authors:

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

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

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

N. Cherepanov (Moscow, Russia), graduate student of department of the theory and practice of foreign languages of Institute of foreign languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: cherepanovn217@yandex.ru



УДК 371.2

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УСПЕШНЫХ ШКОЛЬНИКОВ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ НАСТАВНИЧЕСТВА В СИСТЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ «УЧЕНИК-УЧЕНИК»

Д.Ф. Ильясов, Н.Н. Стоянкина, Л.С. Наumenко, В.В. Шишина

Аннотация. В статье рассматривается один из эффективных, но недооцененных в практике педагогических инструментов, который может быть использован для решения задачи повышения качества образования. К нему авторы статьи относят модель наставнической деятельности и выделяют в ней перспективную разновидность – наставническую деятельность в системе взаимоотношений «ученик-ученик». Приведены эмпирические данные опроса школьников 5 - 8 классов одной из общеобразовательных школ города Магнитогорска, и представлен опыт в осуществлении наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик» посредством мероприятий, аккумулирующих эффективные практики вовлечения академически успешных школьников в поддержку аутсайдеров. Определено понятие «готовность успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик-ученик». Выделены компоненты готовности (мотивационный, когнитивный, процессуальный и субъектный), и изложены организационно-педагогические мероприятия, органично вписывающихся в целостный образовательный процесс образовательной организации и охватывающих урочную и внеурочную деятельность школьников. Данные итогового эксперимента наглядно демонстрируют динамику сформированности готовности успешных обучающихся к реализации наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик».

Ключевые слова: наставническая деятельность, успешные в академическом плане школьники, система взаимоотношений «ученик-ученик», готовность к наставнической деятельности, образовательная организация, эффективные образовательные практики, интерактивные методы, образовательный процесс.

READINESS FORMATION OF SUCCESSFUL SCHOOLCHILDREN TO IMPLEMENTATION OF MENTOR IN THE SYSTEM OF "STUDENT- STUDENT" RELATIONSHIPS

D. Piyasov, N. Stoyankina, L. Naumenko, V. Shishina

Abstract. The article deals with one of the most effective but underestimated tool in pedagogical practice. This tool can be used to solve the problem of improving the quality of education. The authors of the article refer to it the model of mentoring activity and distinguish in it a promising variety – mentoring in the system of student-student relationships. Empirical data of the survey of Magnitogorsk secondary school children (grades 5 - 8) are presented. Experience in the implementation of mentoring activities in the system of student-student relationships through effective practices of involving academically successful schoolchildren in support of outsiders is presented. The concept of "the readiness of successful students to implement mentorship in the system of student-student relationships" is defined. The components of readiness (motivational, cognitive, activity-oriented and subjective) have been singled out. Also organizational and pedagogical arrangements organically fit into the integral educational process of the educational organization are outlined. The data from the final experiment demonstrate clearly the dynamics of the readiness of successful students to the implementation of mentoring activities in the system of student-student relationships.

Keywords: mentoring, successful academic students, system of student-student relationships, readiness for mentoring, educational organization, effective educational practices, interactive methods, educational process.

В российском образовании сложилась давняя практика поддержания успешных школьников. Научные сообщества, выездные сборы для подготовки обучающихся к олимпиадам, классы с углубленным изучением отдельных предметов, профильные школы, инновационные центры стали реальным инструментом содействия одаренности.

Но в последнее время ситуация начала меняться. Сегодня становится актуальным оказывать поддержку слабым ученикам, показывающим низкие образовательные результаты. Заинтересованные в повышении

качества обученности, административный корпус и педагогический коллектив находятся в постоянном поиске эффективных инструментов. Одни образовательные организации прибегают к помощи педагогов, оказывающих репетиторские услуги, другие учреждения делают акцент на воспитательных аспектах и используют тьютора в сопровождении обучающихся [9;13], супервизора [14]. Тем не менее, ситуация кардинально не меняется, разрыв между «успешными» и «неуспевающими» школьниками не сокращается значительно, а сам процесс организации репетиторства и тьюторской деятельности

является экономически невыгодным. Более привлекательным в указанном ракурсе может стать использование потенциала лидеров для помощи отстающим. Реализация данной идеи станет шагом навстречу повышению качества образования. В этом смысле закономерным является вопрос о том, как это осуществить на практике. Мы полагаем, что таким практическим инструментом может быть наставничество.

Наставничество является давним и позитивно зарекомендовавшим себя средством практической подготовки молодых специалистов в организациях промышленной и торгово-ремесленной направленности [7;10]. Указанный вид деятельности, как правило, направлен на передачу знаний от опытного человека более старшего возраста к младшему, не обладающему опытом и обширными знаниями о мире в целом, а также о конкретной области знаний или отдельной профессии [5]. До сих пор в профессиональной деятельности устоявшимся является понимание наставника как человека знающего, умеющего передать опыт [7].

Однако, мы считаем данную точку зрения достаточно узкой и акцентируем внимание на том, что наставник может рассматриваться как «значимый другой» для молодого специалиста, складывающиеся отношения с которым влияют на формирование у молодого специалиста личностного смысла профессии [6;11].

Экстраполируя вышеописанную ситуацию на наставническую деятельность в сфере образования с участием успешных школьников-подростков, нами предлагается использовать возможности наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик». Указанная разновидность наставнической деятельности может стать эффективным педагогическим инструментом в оказании содействия неуспевающим школьникам, повышении качества образования и укреплении партнерских взаимоотношений. Более того, мы выражаем уверенность, что подростковый возраст является наиболее сензитивным для осуществления данного вида взаимодействия ввиду появления у подростка новых психологических характеристик. Интерес к новому, стремление к активной деятельности, освоение нетипичных для него ранее форм и способов деятельности, чувство ответственности в значительной степени организуют подростка и становятся основанием для формирования у него готовности осуществлять наставничество в системе взаимоотношений «ученик-ученик».

Пример сформированной готовности к осуществлению наставнической деятельности в

системе взаимодействия «ученик-ученик» продемонстрирован в детском комедийном фильме «Три с половиной дня из жизни Ивана Семенова, второклассника и второгодника» (режиссер К. Березовский, 1966 г.). Академические пробелы школьника обеспечивают его наличием старшего по возрасту «буксира». Последний призван оказать помощь мальчику.

Нами было проведено анкетирование «Наставничество и наставник: что такое, кто такой?» в муниципальном общеобразовательном учреждении «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики» города Магнитогорска, в котором принимали участие школьники 5 - 8 классов.

На вопрос о том, кто такой наставник, и в чем заключается его функционал, 92% опрошенных ответили, что это «человек», «специалист», «опытный сотрудник». По второй части данного вопроса мы разделили ответы участников на функциональные обязанности наставника, предложенный анкетируемыми:

- функция помощи (профессиональная (т.е. ориентированная на передачу знаний и опыта в осуществлении профессии) зафиксирована 58% опрошенных;

- личная (т.е. акцентирующая внимание на рекомендациях, советах, инструкциях личного плана; имеющая психологическую направленность) отмечена 35% участников;

- эталонная функция (в данном контексте наставник воспринимается подопечным как пример, образец для подражания в профессиональной деятельности и, что особенно примечательно, в личном плане) отмечена 7% анкетируемых.

Об отношении к наставничеству все участники анкетирования высказались положительно (100%). Школьники видят преимущества в наличии данного вида деятельности в образовательной организации (92%); понимают значимость данного вида деятельности для собственного развития (87%) и личности подопечного (79%); предсказывают положительные эффекты для себя и других школьников.

Примечательным является то, что многие школьники готовы стать участниками «практики отдавания» (86%); готовы поделиться опытом в области выполнения реферативных (75%); проектных (35%); исследовательских (33%) работ; академического продвижения (58%); повышения интереса к чтению (26%); развития коммуникативности и умения взаимодействовать со сверстниками (14%).

Результаты анкетирования позволили выявить, что обучающиеся 5 - 8 классов слышали

о наставничестве, имеют некоторые представления о деятельности наставника, в том числе в системе взаимоотношений «ученик – ученик». Обучающиеся с интересом относятся к возможности осуществления данного вида деятельности и готовы поделиться наличным опытом со сверстниками.

Картина проведенного нами исследования будет более точной, если сказать, что школьники видят сложности в том, чтобы находить подопечного для такого вида взаимоотношений. Они высказывают сомнение в эффективности самостоятельной подготовки и обеспечении наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

В самом деле, для осуществления наставнической деятельности школьниками наличие желания оказывать такую деятельность с присутствием некоторых знаний о ней не является достаточным. Наставническая деятельность в целом и наставничество в системе взаимоотношений «ученик-ученик» в частности это особый вид деятельности, к реализации которой необходимо формировать готовность у школьников.

Обращение в научной литературе к понятию «готовность» показывает, что данная характеристика является удобной и интуитивно понятной для описания состояния подготовленности человека к выполнению различного рода функций, операций, действий. Универсальность данного понятия состоит в том, что аккумулируемые в нем свойства и характеристики личности, приобретаются в процессе подготовки. Сам процесс подготовки и его результат – готовность к деятельности – могут рассматриваться по отношению к любому человеку.

Мы полагаем, что в контексте осуществления успешными школьниками наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик» имеет смысл говорить о предварительной подготовке к этой деятельности. По сути, речь идет о процессе подготовки успешных школьников к осуществлению наставничества даже несмотря на то, что такие школьники характеризуются высокими параметрами образовательных результатов. Помимо успехов в учебе важны знания и умения, выходящие за рамки академической плоскости. В этой связи в статье ставится акцент на готовности успешных школьников к осуществлению наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

При определении понятия «готовность успешных школьников к осуществлению

наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик» мы руководствовались определениями, предложенными в словарях (Ожегов, Ушакова), работами Ф.Н. Гоноболина (психологическая и практическая готовность человека), В.А. Сластенина (функциональная и личностная готовность), Б.Г. Ананьева (общая и специальная готовность). Кроме того, мы учитывали исследования, раскрывающие сущность, особенности и условия в различных социальных системах: профессиональная [8;12], студенческая [3;4] и школьная [1].

При определении данного понятия, мы исходили из того, что наставничество и наставническая деятельность должны осуществляться в системе профессиональной деятельности. Однако, мы принимаем за основу более широкое понимание наставничества как поддерживающей деятельности, которая осуществляется референтным лицом. Такое референтное лицо, т.е. наставник, по нашему мнению непременно должно демонстрировать не только знания, умения и эффективные способы деятельности, но и обладать набором соответствующих нравственных качеств, быть ориентиром для подражания. В данном случае поддержка аутсайдеров будет гораздо более эффективной.

В этой связи готовность успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик-ученик» может быть описана в виде комплексной характеристики, включающей знания о данном виде деятельности, умения ее осуществлять, а также предполагающую наличие интереса и личностно-значимых качеств, обеспечивающих интеллектуально-поведенческую поддержку школьника-аутайдера.

Исходя из данного определения, предложим основные компоненты готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик-ученик»:

- мотивационный компонент воплощает желание осуществлять наставническую деятельность; его заинтересованность в сплочении ученического коллектива, взаимодействие слабых и сильных школьников;
- когнитивный компонент включает совокупность знаний о наставнической деятельности, способов ее осуществления в системе взаимоотношений «ученик-ученик»;
- процессуальный компонент предполагает умение использовать методы и приемы наставнической деятельности, способность их применять в различных условиях взаимодействия в системе отношений «ученик – ученик»;

– субъектный компонент центрирован вокруг поведенческих (мобильность, дисциплинированность, ответственность, креативность, самореализация) и интеллектуальных (речевые умения, рефлексия, грамотность) качеств успешного школьника – будущего наставника.

Ранее мы обозначили, что процесс подготовки успешных школьников к наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик» является весьма сложным процессом, что предполагает развитие личности, приобретение ею совокупности специальных умений, качеств [2] через осуществление процесса подготовки. С целью обеспечения указанного требуется специально созданная модель, позволяющая содействовать процессу подготовки успешных школьников к наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

Основным назначением такой модели является ориентация успешных в академическом и личностном плане школьников к осуществлению наставнической деятельности; их поддержке в освоении соответствующих знаний, умений, способов деятельности.

К задачам создания и реализации модели формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик-ученик» мы относим:

– обоснование значения наставнической деятельности для формирования сплоченного школьного коллектива в общем и классного коллектива в частности, в нормализации взаимодействия слабых и сильных школьников;

– раскрытие возможностей наставнической деятельности для самореализации успешных школьников;

– вовлечение успешных школьников в активные, социально полезные виды деятельности, способствующие освоению эффективных методов, приемов и техник наставнических функций.

Перечисленные задачи решаются использованием ресурсов образовательного учреждения и организацией деятельности школьников с помощью активных и интерактивных форм. Это, с одной стороны, лаконично вписывается в целостный образовательный процесс, с другой, – охватывает урочную и внеурочную деятельность школьников. Так, целесообразными являются мероприятия для подготовки обучающимися итогового индивидуального проекта. Таким проектом может стать исследовательская, реферативная или экспериментальная работа по

самостоятельно выбранной теме. Индивидуальные тьюториалы с научным руководителем позволяют выстроить поэтапную работу над проектом, обеспечить его подготовку на высоком уровне. Приобретенный во взаимодействии с научным консультантом опыт позволяет формировать готовность успешного школьника к осуществлению наставнической деятельности во взаимоотношении «ученик – ученик».

Имеет смысл обратить внимание на потенциал интеллектуальных игр и конкурсов для формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставничества во взаимоотношениях «ученик – ученик». Интеллектуальные игры и конкурсы создают возможность для межличностного взаимодействия и служат пространством для самовыражения творческого и общественного. Существенным является то, что к организации и проведению мероприятий, разработке и проверке заданий разумным является привлечение школьников старших классов. Мы полагаем, что указанное позволяет создавать ситуацию наставничества в школе и работать на формирование готовности к осуществлению данного вида деятельности в системе взаимодействия «ученик – ученик».

Оправданной формой организации деятельности успешных школьников, вносящей вклад в процесс формирования их готовности к реализации наставничества, являются образовательные квесты, в том числе компьютерные веб-квесты. Используемые в урочной и внеурочной деятельности образовательные игры позволяют проявить творческие и интеллектуальные способности, продемонстрировать непроявленные ранее грани личности. Данная форма организации внеурочных мероприятий способствует формированию личностных образовательных результатов, среди которых одному из главных мест отводится готовность к сотрудничеству со сверстниками и педагогами школы. Особенно примечательно то, что взаимодействие происходит в неформальной обстановке в процессе учебной, исследовательской, творческой деятельности. Таким образом, образовательный квест как вид образовательной игры служит очередным инструментом для формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

Работать на достижение цели и формирование у успешных школьников готовности к наставничеству помогают и другие формы организации деятельности школьников. Не

приходится сомневаться, что использование ресурсов предметных лабораторий положительно сказывается на процессе формирования описываемого вида готовности у школьников. Ввиду возможности посещения занятий в предметных лабораториях обучающимися разных классов и возрастов, взаимодействие в системе «ученик – ученик» осуществляется, как правило, в мобильных разновозрастных группах, а освоение алгоритмов решения физических, математических, химических задач позволяет передавать приобретенный опыт другим. Указанное становится основанием для результативного формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставнической деятельности.

Вполне обоснованно допускается использование летней интеллектуальной школы. Кроме общего и культурного развития школьников, развития их индивидуальных и творческих способностей, данная школа становится уникальным пространством для формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик – ученик». Освоение технологий решения олимпиадных задач, учебные занятия, интеллектуально-творческие игры, индивидуальные и групповые проекты являются реальными инструментами формирования школьников описываемого нами вида готовности.

Предложенные мероприятия не являются исчерпывающими. Этот список может быть дополнен по усмотрению образовательной организации, исходя из ее миссии, задач, а также ресурсных возможностей, кадрового и ученического потенциала.

Представленная модель проходила апробацию на базе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики» города Магнитогорска и реализовывалась в 2017 – 2018 учебном году с участием обучающихся 5 – 8 классов. В выборку были включены 25 школьников. Экспериментальные срезы проводились в сентябре 2017 года и мае 2018 года. В соответствии с предложенной моделью на формирующем этапе эксперимента в образовательной организации были проведены различные мероприятия. «Математическая регата», «Математические бои», «Перестрелка» и др. – мероприятия, конкурсы и интеллектуальные активности, организованные и проводимые успешными школьниками для других школьников из этой и других образовательных

организаций, имеющих сходные интересы в области развития обучающихся средствами естественно-математического образования.

Сюда же относим дистанционный образовательный «I-Quest», реализованный с использованием информационно-коммуникационных технологий и направленный на формирование готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

Предметные лаборатории по математике и современному физическому практикуму позволили привлечь обучающихся к разработке и проверке заданий, к процессу организации, проведению и судейству на данных мероприятиях, тем самым обеспечивая базу для формирования готовности успешных школьников к наставничеству во взаимодействии учеников.

Возможностями организованной школьной мультстудии снято множество ученических мультфильмов, герои которых сделаны самими обучающимися из пластилина, глины. Часть героев являются рисованными.

Считаем важным отметить, что летняя оздоровительная школа «Озарение» стала элементом непрерывного образования школьников, и, что особенно существенно, почвой для формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

Результаты явились убедительными и доказывающими эффективность реализации данной модели. В частности, о готовности заниматься наставнической деятельностью с другими школьниками 92% обучающихся высказались положительно. Это на 6% выше, чем было на констатирующем этапе. Следующим положительным моментом является увеличение школьников готовых заниматься наставничеством по выполнению обучающимися реферативных (78%), проектных (41%) и исследовательских (39%) работ. Позитивные изменения произошли по всем позициям на 3%, 6% и 6% соответственно. Существенным является расширение аспектов осуществления наставнической деятельности (психологическое наставничество (советы, поддержка, выбор модели поведения, сохранение психологического здоровья во время подготовки к защите итогового проекта, реферата, исследовательской работы и др.).

Данная модель формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик» и ее использование в образовательной организации

являются эффективными. Возможности ее использования лежат на поверхности, не предполагают дополнительных усилий со стороны педагогов, позволяют использовать опыт лидеров и эффективные практики успешных обучающихся. Следует также отметить, что каждое образовательное учреждение властно наполнять модель собственными мероприятиями, традиционно присутствующими в практике учебной и внеучебной деятельности, зарекомендовавшими себя как эффективные практики для формирования готовности успешных школьников к осуществлению наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

Таким образом, в статье предложен педагогический инструмент повышения качества образования – наставническая деятельность, – который становится еще более эффективным в случае использования потенциала успешных школьников и осуществления наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик-ученик» в образовательной организации. Однако, данный вид деятельности является достаточно специфическим, ввиду чего возникает

необходимость осуществлять процесс подготовки школьников к ее реализации. Для этого рекомендовано организовать деятельность школьников с помощью активных и интерактивных форм, к которым целесообразно отнести подготовку и защиту индивидуального исследовательского, реферативного или экспериментального проекта, организацию и проведение интеллектуальных игр, конкурсов, квестов, а также организацию деятельности школьников в стенах предметных лабораторий с пролонгацией требуемого эффекта в летней интеллектуально-оздоровительной школе. Реализация указанных форм организации деятельности успешных школьников способствует формированию готовности у них к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик – ученик», что было подтверждено итоговым анкетированием. Изменение значений в сторону увеличения позволяет судить о ее эффективности и способности формировать готовность у успешных школьников к осуществлению наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик – ученик».

Литература:

1. Атрохова Т.В. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования: дисс. ... канд. пед. наук / Т.В. Атрохова. – Ярославль, 2015. – 217 с.
2. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс] / В.С. Безрукова. – Режим доступа: <http://culture.niv.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/index>
3. Борисенко Т.М. Формирование профессиональной готовности у студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Т.М. Борисенко. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2013/2013-3-15.pdf>
4. Данилова В.В. Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук / В.В. Данилова. – Челябинск, 2015. – 235 с.
5. Колесниченко К.В. Профессионально важные качества личности наставника молодых специалистов: на примере педагогической деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / К.В. Колесниченко. – СПб., 2012. – 198 с.
6. Красило Д.А. Ориентирующий образ наставника в процессе реального самоопределения: Период вхождения во взрослость: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.13. / Д.А. Красило. – Москва, 2005. – 216 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2007. – 976 с.
8. Оразалина З.З. Формирование технологической готовности преподавателя вуза к использованию виртуальной образовательной среды при кредитной технологии обучения (на примере республики Казахстан): дис. ... канд. пед. наук / З.З. Оразалина. – Барнаул, 2015. – 248 с.
9. Севрюкова А.А. Атрибуты воспитания в современной школе / А.А. Севрюкова // Современные наукоёмкие технологии. – 2016. – № 2-1. – С. 144-148.
10. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь русского языка. Современная редакция / Д.Н. Ушаков. – М.: ООО «Дом славянской книги», 2008. – 960 с.
11. Чарина Е.В. Отношения в системе «наставник-молодой специалист» в процессе профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03 / Е.В. Чарина. – М., 2004. – 160 с.
12. Шипилова Е.В. Формирование психологической готовности студентов-психологов к профессиональной деятельности / Е.В. Шипилова. – М., 2007. – 218 с.
13. Яковлев Е.В. Инновационные виды педагогического сопровождения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 8. – С. 101-106.
14. Яковлев Е.В. Супервизия как педагогический феномен / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. – С. 9-13.

Сведения об авторах:

Ильясов Динаф Фанильевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru

Стоянкина Наталья Николаевна (г. Магнитогорск, Россия), заместитель директора по учебно-воспитательной работе муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики» города Магнитогорска, e-mail: sch5_magnit@mail.ru

Науменко Людмила Сергеевна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: naumenkols.ipk@gmail.com

Шишина Валентина Валерьевна (г. Магнитогорск, Россия), учитель истории и обществознания муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 5 с углубленным изучением математики» города Магнитогорска, e-mail: sch5_magnit@mail.ru

Data about the authors:

D. Ilyasov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru

N. Stoyankina (Magnitogorsk, Russia), deputy director for teaching and educational work of the municipal educational institution "Secondary school № 5 specializing in Maths", e-mail: sch5_magnit@mail.ru

L. Naumenko (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: naumenkols.ipk@gmail.com

V. Shishina (Magnitogorsk, Russia), teacher of history and social studies of the municipal educational institution "Secondary school № 5 specializing in Maths", e-mail: sch5_magnit@mail.ru



УДК 378

Тьюторское сопровождение формирования и развития исследовательских умений обучающихся

Е.П. Морозова, М.Г. Сергеева

Аннотация. В статье отмечается, что тьютор способен оказать влияние на раскрытие исследовательского потенциала подростков с учетом их специфики, обусловленной возрастом, психотипом, характером и иными факторами. При этом подчеркивается, что развитие соответствующих умений и навыков предполагает заинтересованность всех участников учебно-воспитательного процесса (как учителя, так и его подопечных), а для выстраивания тьюторского сопровождения данного процесса этой проблемой следует заниматься как в теории, так и на практике. Приведенный в работе список прогнозируемых результатов позволяет сделать вывод, что на данном этапе исследовательская деятельность учащихся 5-х – 9-х классов представляет собой один из основных векторов их подготовки к обучению в старшей школе и вузе и к осознанному выбору профессии, а навыки и умения исследовательского характера согласуются с уровнем успеваемости по всем предметам школьной программы. Автор останавливается на позиции, в соответствии с которой познавательная потребность является катализатором познавательной деятельности, важнейшим средством повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. При этом сам процесс усвоения новой информации позиционируется как значимый фактор, способствующий: 1) удовлетворению актуальных познавательных потребностей; 2) развитию данных потребностей.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, тьюторское сопровождение, индивидуальная образовательная траектория, познавательная потребность.

TUTOR SUPPORT THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF STUDENTS

E. Morozova, M. Sergeeva

Abstract. The article notes that the tutor is able to influence the disclosure of the adolescents' research potential, taking into account their specifics determined by age, psychotype, character and other factors. At the same time, it is emphasized that the development of appropriate skills implies all participants' (the teacher's and his/her students') interest in the educational process. It is also noted that in order to develop tutoring support for the process, this problem should be given attention in both theory and practice. The list of projected results presented in the paper allows us to conclude that at this stage the research activity of students in the 5th – 9th grades is one of the main vectors of their preparation for teaching in high school and university and a conscious choice of a profession. Besides, research skills and abilities, are regarded as consistent with the success level in all subjects included in the school curriculum. The author adheres to the position according to which the cognitive need is the catalyst of cognitive activity, the most important means of increasing the educational process effectiveness. At the same time, the process of assimilation of new information is positioned as a significant factor, which contributes to: 1) satisfaction of topical ascending needs; 2) development of these needs.

Keywords: research activity, tutor support, individual educational trajectory, cognitive needs.

«Какими характеристиками должна обладать школа в 21-ом веке?» – так звучит вопрос, приведенный в целевой программе «Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»». Ответ таков: «Новая школа – это институт, соответствующий целям опережающего развития. В школе будет обеспечено изучение не только достижений прошлого, но и технологий, которые пригодятся в будущем» [1;24]. Почти во всех законах и подзаконных актах, регламентирующих учебно-воспитательный процесс в современных школах, уделено особое внимание развитию у учащихся способности к познанию самих себя, самосовершенствованию и самоопределению.

Также рассматриваются вопросы, связанные с поддержанием и усилением познавательной мотивации и достижением более высоких результатов [6;10;13;18].

Сущность реформ в области образования отражает содержание процессов, протекающих в современном социуме, включая повышение роли интеллектуального фактора в большинстве профессий, быструю деактуализацию теоретико-эмпирических данных и технологий, необходимость адаптации к динамично трансформирующимся потребностям рынка труда и непрерывное приобретение новых знаний во вне рабочее и вне учебное время (самообразование). Таким образом, общество

нуждается в большем количестве специалистов-универсалов, способных проявлять себя в качестве исследователей не только в сфере науки, но и в рамках почти любой человеческой деятельности [11;15].

Этим детерминируется значимость организации исследовательской деятельности школьников, играющей ключевую роль в процессе их социализации и подготовки к выбору профессии, а развитие исследовательских навыков и умений является обязательным условием для высокой успеваемости по различным дисциплинам, предусмотренным основной образовательной программой [4].

Аспекты формирования навыков и умений исследовательского характера у школьников и студентов рассматриваются в большом количестве трудов [2;3;7;9]. Так, уделяется внимание специфике данного процесса на занятиях по физике, химии, математике, а также в контексте гуманитарных дисциплин: истории, обществознания и т.п. [5;8;12;16]. Опираясь на теоретические работы и результаты эмпирических исследований, мы пришли к выводу, что в настоящее время тьюторское сопровождение (далее – ТС) является весьма перспективным как с точки зрения обеспечения индивидуальной поддержки школьника, так и с позиции отработки исследовательских навыков и умений [14].

В соответствии с результатами опроса, проведенного среди педагогов и учащихся 5-х – 9-х классов, тьютор способен оказать влияние на раскрытие исследовательского потенциала подростков с учетом их специфики, обусловленной возрастом, психотипом, характером и иными факторами. При этом подчеркивается, что развитие соответствующих умений и навыков предполагает заинтересованность всех участников учебно-воспитательного процесса (как учителя, так и его подопечных), а для выстраивания ТС данного процесса этой проблемой следует заниматься как в теории, так и на практике [12].

Изучение вопросов ТС развития исследовательских умений российских школьников связано с тем, что годы образовательных реформ привели к существенным изменениям – в частности, к принципиально иному восприятию сущности педагогического труда, роли учителя в современном обществе. Наряду с учителями-предметниками, во многих современных школах работают социальные педагоги, воспитатели, психологи, тьюторы. Последняя должность является предметом активных дискуссий.

Отмечается, что профессиональный тьютор должен находить к учащемуся индивидуальный подход, формировать у него осмысленное отношение к своей судьбе, потребностям, возможностям, идеалам, а также к их трансформации в связи с различными объективными и субъективными обстоятельствами [17].

В современной России ТС достаточно давно используется в таких учебных заведениях, как СОШ № 147 (г. Москва), СОШ № 34 (г. Брянск), СОШ «Эврика – развитие» (г. Томск) и ряде других. На основе исследования опыта ТС в контексте среднего образования мы воспринимаем тьюторство как вид педагогической деятельности, обладающий значительным потенциалом в воздействии на разные компоненты когнитивной активности школьников, в том числе на развитие у них компетенций исследовательского характера [20;23]. Главная цель современной российской школы заключается не только в обеспечении учащихся необходимой информацией, но и в том, чтобы они могли и хотели получать эти сведения без посторонней помощи в динамично развивающемся мире.

Формирование такой личностной характеристики, как готовность к реализации самостоятельной деятельности познавательного характера относится к важнейшим задачам современного высшего и среднего образования. В частности, на это указывают нормативные документы, посвященные отечественному общему образованию (Государственный стандарт общего образования, Концепция модернизации содержания общего образования и т.д.). В данных документах под ключевыми результатами учебно-воспитательного процесса понимается комплекс основных компетенций школьников в интеллектуальной, креативной, научно-исследовательской и иных областях образовательной деятельности. Успешное овладение соответствующими компетенциями становится возможным лишь при нацеленности обучения на каждого конкретного ребенка. На основе анализа ФГОС ООО мы пришли к выводу, что «личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования» должны отражать:

– воспитание ответственного подхода к учебному процессу, способности и стремления подростков к самосовершенствованию и самообразованию на базе мотивации к получению новых знаний, осмысленному выбору и созданию *индивидуальной образовательной траектории* на основе четкого представления о

существующих профессиях и предметных сферах, стабильных познавательных потребностей, а также принимая во внимание необходимость адекватного отношения к труду и вовлечения учащихся в общественно-полезную деятельность;

– выработка единого мировоззрения, отвечающего современному состоянию отечественной и мировой науки и социальной практики с учетом культурных, этнических, социальных, языковых и иных различий.

В свою очередь, *междисциплинарные результаты освоения данной программы* должны отражать:

– способность к независимому формулированию основной цели собственного обучения, постановке новых интеллектуальных задач, постоянному укреплению внутренней мотивационной базы;

– умение выстраивать сценарии, способствующие достижению поставленной цели наиболее эффективным путем (традиционным или альтернативным);

– способность соотносить свое поведение с прогнозируемыми результатами, контролировать свою деятельность, выбирать пути продвижения к поставленной цели в соответствии с существующими требованиями, а также отходить от выбранной схемы под давлением неблагоприятных внешних условий;

– умение выносить адекватную оценку учебной задаче и перспективам ее решения;

– способность к базовому самоконтролю, трезвому пониманию своих возможностей на данном этапе, принятию правильных решений и их осмысленной реализации в рамках учебного процесса и познавательной деятельности в целом;

– умение дефинировать понятия, обобщать доступную информацию, проводить аналогии, разрабатывать классификации на базе самостоятельно отобранных критериев, выявлять причины и следствия, выстраивать логическое размышление с вытекающими из него выводами;

– способность к созданию, использованию и модификации различных знаков, моделей и графиков для реализации задач учебного и познавательного характера;

– аналитическое и интерпретирующее чтение;

– умение продуктивно взаимодействовать с педагогом и одноклассниками в рамках индивидуальной и групповой работы; находить компромисс и разрешать конфликтные ситуации посредством беспристрастного рассмотрения позиций и интересов всех участников; высказывать свою точку зрения и обосновывать ее в присутствии публики;

– способность совершать осмысленный выбор речевых средств, отвечающих коммуникативной задаче, для репрезентации собственных мыслей, эмоций и желаний; продумывать и корректировать свою деятельность; владеть всеми основными видами речевой деятельности (говорением, аудированием, чтением, письмом) как в диалогическом, так и в монологическом форматах [19].

Приведенный список прогнозируемых результатов позволяет сделать вывод, что на данном этапе исследовательская деятельность учащихся 5-х – 9-х классов представляет собой один из основных векторов их подготовки к обучению в старшей школе и вузе и к осознанному выбору профессии, а навыки и умения исследовательского характера согласуются с уровнем успеваемости по всем предметам школьной программы. Интеграция подростков в исследовательскую деятельность создает благоприятные условия для творческого восприятия информации, приобретенной самостоятельно или с посторонней помощью, развивает научное мышление, формирует и совершенствует такие личностные свойства, как независимость, ответственность и т.п.

В соответствии с данными возрастной психологии, у подростков продолжают усложнение и углубление теоретического мышления. Оно рассматривается как разновидность мышления, нацеленная на обнаружение свойств объектов и закономерностей, характерных для явлений различного порядка [15]. Представители данной возрастной группы могут без особых затруднений абстрагироваться от конкретных данных и преподнести свою позицию в обобщенном виде с помощью слов. Применяемые мыслительные действия имеют формально-логическую направленность. На базе формулируемых предположений подросток может строить гипотезы, подтверждать или опровергать их, что указывает на эволюцию логического мышления, использующего готовые понятия и логические конструкции. Теперь мозг школьника может выполнять интеллектуальные задания, оперируя не только конкретными эмпирическими или теоретическими данными, но и выстроенными на их основе гипотезами. Если подросток еще не сталкивался с подобными задачами, он, как правило, пытается подходить к их решению с разных сторон в поисках оптимального способа.

Эти умственные способности формируются и совершенствуются в рамках школьного обучения. С точки зрения авторитетных советских психологов П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова и

других, после определенной подготовки абстрактные задачи могут решать даже учащиеся младшей школы [23]. В 5-х – 9-х классах уровень интеллекта продолжает повышаться, однако необходимо принимать во внимание специфику учебно-воспитательного процесса и общего эмоционально-психического развития подростков – факторы, от которых в огромной степени

зависит интерес к учебе как таковой [21;22]. Особенности, связанные с личностью учащегося, могут быть выявлены посредством описания ее неотъемлемых составляющих: интеллектуальной, активностной, эмоциональной, потребностной и волевой. Их функции и показатели реализации отражены в таблице 1.

Таблица 1. – Характеристика составляющих личности с учетом их функций и показателей реализации

Составляющая личности	Функции	Показатель реализации
Интеллектуальная	Раскрытие возможностей индивидуально-личностного развития в контексте образовательной деятельности посредством комплексного усвоения базовых принципов науки и эмпирических данных	Совершенствование когнитивных способностей и развитие самостоятельности, а также мыслительных приемов логического типа
Активностная	Прогнозирование (в том числе применительно к будущей профессиональной деятельности)	Приобретение опыта деятельности по использованию теоретической информации для выполнения прикладных задач (в частности, экспериментальных)
Эмоциональная	Становление и совершенствование компетенций, связанных с самоконтролем, коррекцией своей работы и взаимной оценкой достигнутых результатов. Осознание собственных индивидуально-личностных ресурсов, профессионального потенциала	Формирование научного мировоззрения Культивирование позитивного восприятия результатов собственной учебной деятельности
Потребностная	Создание комфортной атмосферы, благоприятствующей личностному росту школьников. Объяснение места научного знания в истории человечества и судьбе индивида	Развитие познавательных потребностей с учетом индивидуальных запросов и возможностей
Волевая	Налаживание продуктивных контактов с другими участниками образовательного процесса. Накопление опыта решения ситуаций, имеющих учебную и общественную ценность	Оттачивание навыков самоорганизации в рамках учебной деятельности

Характеристика составляющих личности, их функций и показателей реализации свидетельствует о наличии тесной связи между *познавательным мотивом* и *познавательной потребностью*. Данный вывод представляется весьма значимым для нашего исследования.

Познавательная потребность является катализатором познавательной деятельности, важнейшим средством повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. При этом сам процесс усвоения новой информации позиционируется как значимый фактор, способствующий: 1) удовлетворению актуальных познавательных потребностей; 2)

развитию данных потребностей. Выполняя первую задачу, школьный педагог пытается обеспечить учащимся обстановку, пробуждающую в них стремление к новым знаниям. При реализации второй задачи действия учителя направлены на создание комплекса дидактических ресурсов, сущность и логика которых будет благоприятствовать усвоению и закреплению знаний, требуемых для удовлетворения уже сформированных потребностей. Следовательно, учебная деятельность способствует раскрытию исследовательского потенциала школьников.

Анализ данного процесса с позиций ТС позволяет нам прийти к выводу, что одной из ключевых функций тьютора выступает развитие познавательных потребностей школьников в

контексте учебной деятельности. В ходе исследования также была установлена ее тесная связь с научно-исследовательской деятельностью подростков.

Литература:

1. Булатов А.С. Экономика / А.С. Булатов. – М.: Юристъ, 1999. – 591 с.
2. Колчина В.В. Анализ проблемы формирования инновационно-предпринимательских умений в педагогической теории и практике / В.В. Колчина // Научные проблемы гуманитарных исследований. Научно-теоретический журнал. – 2009. – № 1(23). – С. 78-84.
3. Колчина В.В. Интенсификация процесса формирования инновационно-предпринимательской компетентности у студентов вуза – будущих менеджеров / В.В. Колчина // Наука и Школа. – 2013. – № 3. – С. 78–82.
4. Колчина В.В. Реализация компетентного подхода в подготовке специалистов в условиях интеграции науки, образования и производства: монография / О.В. Белоконь и др. – Шадринск: Шадринский Дом Печати, 2015. – 163 с.
5. Коржув А.В. Современная теория обучения: общенаучная интерпретация: учебное пособие для вузов и системы последилового профессионального образования преподавателей / А.В. Коржув, В.А. Попков. – Москва: Академический проект, 2009. – 192 с.
6. Кошкина Н.Б. Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях рынка труда: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.Б. Кошкина. – Кемерово, 2007. – 251 с.
7. 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.
8. Никитина Е.Е. Проектная и образовательная деятельность школы № 1466 им. Рушевой Ю.Н. / Е.Е. Никитина // Научно-теоретические и прикладные аспекты музейной педагогики: монографический сборник. – Москва: издательство Института эффективных технологий, 2014. – С. 288-300.
9. Никитина Е.Е. А.М. Новиков и проблемы развития российского профессионального образования (историко-педагогический контекст) / Е.Е. Никитина // Методология профессионального образования: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО, 2016. – С. 121–125.
10. Орешкина А.К. Формы развития социального пространства системы непрерывного образования: учебное пособие / А.К. Орешкина, Т.Ю. Цибизова, И.С. Носова; под ред. А.К. Орешкиной. – Москва: ИИУ МГОУ, 2015. – 158 с.
11. Послание Президента Федеральному Собранию [Электронный ресурс]. – 12.12.2012. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/17118>
12. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Международной научной конференции «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 – 3 апреля 2008 г. / А.Е. Волков, И.М. Реморенко, Я.И. Кузьминов, Б.Л. Рудник, И.Д. Фрумин, Л.И. Яковсон, Г.В. Андрущак, М.М. Юдкевич. – Москва: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2008. – 39 с.
13. Скворцов В.Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. – Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. – С. 19–25.
14. Скворцов В.Н. Непрерывное образование как основа современного научного знания / В.Н. Скворцов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2017. – № 2. – С. 157–161.
15. Соколова А.С. Карьера преподавателя вуза: как добиться успеха? / А.С. Соколова. – Москва: ЛЕНАНД, 2013. – 160 с.
16. Суходимцева А.П. Обновление методов обучения в аспекте методологии учебной деятельности / А.П. Суходимцева // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2017. – № 6. – С. 39–43.
17. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>
18. Цибизова Т.Ю. Профильное обучение как компонент системы непрерывного профессионального образования / Т.Ю. Цибизова // Профильная школа. – 2012. – № 4. – С. 9–13.
19. Цибизова Т.Ю. О перспективах развития высшего образования в современных условиях / Т.Ю. Цибизова, Н.Ю. Терехова // European Social Science Journal. – 2013. – № 2. – С. 62–67.
20. Ульяновченко О.Л. Поисково-исследовательские технологии при изучении предметов гуманитарного цикла / О.Л. Ульяновченко // XI Царскосельские чтения: Международная научная конференция. – Т. VII. – Секция «Непрерывное образование как одно из условий обеспечения работающему населению повышения качества образования и качества жизни»: доклады и сообщения; под научной редакцией Н.А. Лобанова; сост. Н.А. Лобанов (Санкт-Петербург 25-26 апреля 2007 г.). – СПб.: Изд. ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007а. – С. 162–165.
21. Ульяновченко О.Л. Организация творческой деятельности студентов колледжа // Образовательная политика. – 2007б. – № 6. – С. 39–42.

22. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

23. Шмелькова Л.В. Проектирование инновационной деятельности в образовательном

учреждении: методические материалы / Л.В. Шмелькова. – Салехард: ЯНОИПКРО, 2008. – 118 с.

24. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Высшая школа, 1991. – 218 с.

Сведения об авторах:

Морозова Екатерина Павловна (г. Москва, Россия), заведующий сектором иностранных языков Московского центра развития кадрового потенциала образования, учитель-методист школы № 1799 г. Москвы, председатель Единой Ассоциации педагогов города Москвы, аспирант кафедры социальной педагогики Института иностранных языков, Российский университет дружбы народов, e-mail: catherinem80@mail.ru

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

Data about the authors:

E. Morozova (Moscow, Russia), Head of the Foreign Languages Sector of the Moscow Center for the Development of Personnel Education Potential, Methodist Teacher of School № 1799, Chairman of the Moscow Association of Educators, graduate student of department of social pedagogics of Institute of foreign languages, Peoples' Friendship University of Russia, e-mail: catherinem80@mail.ru

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



УДК 37.017.7

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ КЕЙС-STUDY

А.А. Севрюкова, Н.В. Широченкова

Аннотация. Актуализируются вопросы развития социальной ответственности школьников. Выявлены трудности педагогов в отборе инструментов для развития данного качества. На основе анализа первоисточников предложена авторская формулировка понятия социальной ответственности школьников как совокупность характеристик обучающегося, находящих своё отражение в его желании совершать социально-значимые поступки, умениях осуществлять инициативы в практической преобразовательной деятельности и принимать ответственные решения на основе анализа своих действий. Разработан критериально-оценочный аппарат, позволяющий определить уровень социальной ответственности обучающихся. Изучены способы развития социальной ответственности; обоснованы преимущества технологии кейс-study в этом процессе. Смоделирован и описан алгоритм развития социальной ответственности школьников с использованием данной технологии на трёх взаимообусловленных этапах: подготовительном, реализационном, итоговом. Приведены данные констатирующего исследования социальной ответственности школьников, свидетельствующие о целесообразности развития этого качества. Затем представлены результаты итогового исследования, проведённого после внедрения в практику разработанного алгоритма. Сделан вывод о положительном влиянии технологии кейс-study на развитие социальной ответственности школьников.

Ключевые слова: социальная ответственность, социальная ответственность школьников, развитие социальной ответственности школьников, технология кейс-study, алгоритм использования технологии кейс-study для развития социальной ответственности школьников.

DEVELOPMENT OF THE SOCIAL RESPONSIBILITY OF SCHOOLCHILDREN THROUGH CASE-STUDY

A. Sevryukova, N. Shirochenkova

Abstract. The issues of development of social responsibility of schoolchildren are being updated. The difficulties of teachers in selecting tools for the development of this quality are revealed. Based on the analysis of primary sources, the author's formulation of the concept of social responsibility of schoolchildren is proposed. This is a set of characteristics of schoolchild, reflected in his/her desire to perform socially significant actions, the ability to implement initiatives in practical transformative activities and make responsible decisions based on the analysis of his/her actions. A criterial-evaluation apparatus has been developed that makes it possible to determine the level of social responsibility of schoolchildren. The ways of development of social responsibility are studied; the advantages of case study in this process are grounded. An algorithm for the development of the social responsibility of schoolchildren with the use of this technology is simulated and described. It is realized at three interdependent stages: preparatory, implementation, and final. The data of the study of the social responsibility of schoolchildren are given. It testify to the expediency of developing this quality. The results of the final research, conducted after the implementation of the developed algorithm, are presented. A conclusion is made about the positive impact of case-study technology on the development of social responsibility of schoolchildren.

Keywords: social responsibility, social responsibility of schoolchildren, development of social responsibility of schoolchildren, case-study technology, algorithm of using case-study technology for the development of social responsibility of schoolchildren.

В настоящее время в основах государственной образовательной политики Российской Федерации установленным приоритетом является воспитание ученика социально активного, инициативного, способного творчески мыслить, находить нестандартные решения и нести за них ответственность. Социальная ответственность – важнейший духовно-нравственный фактор сохранения общественной стабильности, независимости и безопасности государства. Таким образом, педагогическое сообщество направляет свои усилия на поиск ответов вызовов времени и

решение одной из задач Программы развития образования РФ до 2025 года, где речь идёт о важности воспитания гражданской позиции молодёжи и её социализации [7].

Вместе с тем, изучив практику, мы обнаружили, что многие педагоги испытывают затруднения при воспитании духовно-нравственной личности гражданина России. Об этом свидетельствуют результаты осуществлённого в 2016 г. опроса 470 учителей Челябинской области, слушателей Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Результаты анкетирования продемонстрировали, что 80% педагогов не смогли дать содержательное наполнение понятию «социальная ответственность»; всего 14% респондентов чётко представляют способы развития этого качества обучающихся. Наше исследование показало, что становится очевидной идея продолжения погружения в проблемное поле воспитания гражданских начал у подрастающего поколения, поиска новых инструментов для развития социальной ответственности школьников. В данной статье будет представлена аргументация в пользу действенной технологии кейс-study для развития социальной ответственности обучающихся в практике современного образования.

В последние годы к проблеме социальной ответственности обращались различные науки. В психологии под социальной ответственностью понимают отношения между личностью и социальной группой, обществом, основанные на осознанном выполнении ими взаимных обязательств и своих обязанностей, вытекающих из нормативных актов, регулирующих социальные отношения [12].

Словарь бизнес терминов тоже подчёркивает осознанность действий, утверждая, что социальная ответственность является сознательным отношением субъекта деятельности к требованиям социальной необходимости, гражданского долга, социальных задач, норм и ценностей, понимание последствий осуществляемой деятельности [9].

Е.А. Чернова в своём диссертационном исследовании указывает, как и предыдущие авторы, на то, что социальная ответственность подразумевает добровольные поступки, отражающие желание компании принимать на себя обязательства по развёртыванию социально значимых программ, способствующих развитию общества в различных сферах [10].

Ещё одним важным моментом в понимании сущности исследуемого нами понятия является

его сложное наполнение. Так, С.Л. Сидоркина представляет социальную ответственность у подростков как комплекс следующих сформированных характеристик: социальная компетентность, положительный социальный опыт, мотивационно-потребностная сфера личности подростка, его социальная инициативность и социальная активность [8].

Нам близка позиция Р.К. Абубакировой, указывающая на интегральность социальной ответственности. По мнению данного исследователя, это качество личности, отражающее способность подростка отдавать отчет в своих действиях, исполнять взятые на себя обязательства, прогнозировать последствия своей деятельности, соблюдать моральные нормы и правила жизни в обществе [1].

Анализ первоисточников, посвящённых социальной ответственности показал, что, хотя в каждой из отраслей есть своя специфика, тем не менее, везде подчёркиваются общие смыслы: *добровольность совершаемого акта; деятельностный аспект; направленность на созидание, положительные изменения в обществе; сложная природа качества субъекта.*

Данные выводы послужили основой для формулировки понятия социальной ответственности школьников. Это совокупность характеристик обучающегося, находящих своё отражение в его желании совершать социально-значимые поступки, умениях осуществлять инициативы в практической преобразовательной деятельности и принимать ответственные решения на основе анализа своих действий.

Определение социальной ответственности школьников позволило авторам статьи разработать критериально-оценочный аппарат. Он дает возможность соотнести свои реальные умения с содержательным наполнением критериев. Такими критериями выступают ценностно-мотивационный, операциональный, рефлексивный, см. таблицу 1.

Таблица 1. – Характеристика уровней социальной ответственности школьников

Уровни	Характеристика уровней по критериям		
	ценностно-мотивационный	операциональный	рефлексивный
Высокий	Обучающийся понимает и признаёт необходимость совершенствования общества. Активно проявляет личное желание в участии в проектах, направленных на положительные преобразования социума. Мотивирует себя на достижение успеха в реализации социальных инициатив и проектов	Обучающийся умеет правильно отобрать технологии и методы преобразования общества. Реализует эффективные способы взаимодействия между всеми субъектами преобразовательного процесса. Демонстрирует умения планировать, осуществлять социальные инициативы и проекты, оценивать результаты и принимать адекватные решения по итогам деятельности	Обучающийся умеет хорошо анализировать цель, задачи совершенствования общества, увидеть затруднения в собственной деятельности в этой области. Контролирует свои действия в процессе социального проектирования, оценивает результаты

Продолжение таблицы 1

Средний	Обучающийся понимает и признаёт необходимость совершенствования общества. Занимает нейтральную позицию в участии в проектах, направленных на положительные преобразования социума. Демонстрирует неверие в достижение успеха в реализации социальных инициатив и проектов	Обучающийся не всегда умеет правильно отобрать технологии и методы преобразования общества. Реализует недостаточно эффективные способы взаимодействия между всеми субъектами преобразовательного процесса. Испытывает трудности при планировании, реализации социальных инициатив и проектов, оценке результатов и принятии решений по итогам деятельности	Обучающийся умеет в основном анализировать цель, задачи совершенствования общества, не всегда видеть затруднения в собственной деятельности в этой области. С трудом контролирует свои действия в процессе социального проектирования и оценки результатов
Низкий	Обучающийся не понимает и не признаёт необходимость совершенствования общества. Занимает отрицательную позицию в участии в проектах, направленных на положительные преобразования социума. Не стремится достичь успеха в реализации социальных инициатив и проектов	Обучающийся не умеет правильно отобрать технологии и методы преобразования общества. Не может реализовать эффективные способы взаимодействия между всеми субъектами преобразовательного процесса. Не способен планировать, осуществлять социальные инициативы и проекты, оценивать результаты и принимать адекватные решения по итогам деятельности	Обучающийся не умеет анализировать цель, задачи совершенствования общества, не видит затруднения в собственной деятельности в этой области. Не способен контролировать свои действия в процессе социального проектирования и адекватно оценить результаты по итогам деятельности

В последние годы проблема формирования социальной ответственности молодого поколения находилась под пристальным вниманием отечественных учёных, предложивших различные педагогические способы развития этого сложного качества:

– использование ресурсов проектной деятельности (Н.В. Гузенко) [3];

– организация эффективного взаимодействия подростков и их родителей путём актуализации семейных традиций, ценностей, приобщения к труду, выполнению домашних поручений и обязательств (Р.К. Абубакирова) [1];

– создание системы условий, среди которых – активное участие обучающихся в социально-ориентированной деятельности: творческой, спортивной, волонтерской, социальной, учебно-производственной, практической (О.В. Донева) [4];

– тренинговые формы работы со школьниками для формирования у них социально-ответственного поведения (М.В. Ковалевская) [5];

– участие в волонтерской, благотворительной деятельности (С.Л. Сидоркина) [8].

На наш взгляд, одним не до конца раскрытых способов развития социальной ответственности является использование технологии кейс-study, предлагающей рассмотрение реальных, жизненных ситуаций и поиск выхода из них. Эта технология получила широкое распространение в практике современного образования за счёт своих несомненных преимуществ:

– реальность описываемых ситуаций, что привлекает обучающихся; они становятся «соучастниками происходящих событий»;

– эргономичность работы, так как школьники работают в малых группах без давления и назиданий со стороны взрослых, они чувствуют себя при этом комфортно, не тревожатся за правильность или неправильность ответа;

– активное взаимодействие обучающихся. Быстрое обсуждение, поиск альтернативных вариантов, выбор оптимальных алгоритмов решений – всё это способствует развитию креативности, аналитических умений, умений сотрудничать, принимать ответственность за общий результат, способностей его оценить;

– значимость не только предложенного решения, но и самого процесса анализа, проработки ситуации, формирующего модель продуктивного самостоятельного мышления, что является важным для жизни детей [2; 11].

Основываясь на достоинствах технологии кейс-study, авторы статьи смоделировали алгоритм развития социальной ответственности школьников. Его цель состоит в том, чтобы содействовать обучающимся в освоении ими способов проявления социальной ответственности. Задачи определены, исходя из компонентов социальной ответственности школьников (ценностно-мотивационный, операциональный, рефлексивный):

– развитие мотивации школьников к проявлению социальной ответственности;

– оказание помощи школьникам по овладению технологии кейс-study;

– обучение технологиям рефлексии.

Алгоритм состоит из трёх взаимообусловленных этапов: подготовительного,

реализационного, итогового и осуществляется в течение учебного года.

На первом этапе – подготовительном – педагогам важно рассмотреть известные способы структурирования кейсов и отдать предпочтение какому-либо из них. Затем целесообразно создать творческие группы по созданию кейсов социальной направленности. На наш взгляд, содержательными линиями кейсов могут стать направления, предложенные государственно-общественной организацией «Российское движение школьников». Это личностное развитие (творческое развитие, развитие детских творческих проектов, а также популяризация здорового образа жизни в молодежной среде и профориентация), гражданская активность (волонтерство, поисковая работа, изучение истории и краеведения, безопасный образ жизни), военно-патриотическое направление и информационно-медийное. Банк ситуаций может пополняться историями из реальной практики, поэтому вполне уместно привлекать к разработке кейсов самих школьников. Затем разработанные кейсы для обучающихся различных возрастных групп рассматриваются экспертным сообществом и утверждаются в общеобразовательной организации.

На втором этапе алгоритма – реализационном – происходит отработка кейсов с детьми. На наш взгляд, это может происходить в рамках внеурочной деятельности. Здесь важно позаботиться о психологической составляющей: речь идёт о создании благоприятной атмосферы сотрудничества, где педагог не выступает доминирующей фигурой, а вовлекает всех детей в заинтересованное совместное обсуждение и решение проблем. Начать стоит со знакомства с рекомендациями работы с кейсами: как осуществлять групповой поиск оптимальных решений. На реализационном этапе отрабатываются также варианты рефлексии. Форма рефлексии выбирается самостоятельно участниками из предложенных вариантов; она

зависит от возраста и опыта работы с кейсами. Одновременно школьники погружаются в социальные пробы – проекты, тем самым доказывая на практике своё стремление преобразовывать окружающую действительность, проявляя свою сопричастность и ответственность за происходящее вокруг.

Третий – итоговый этап алгоритма – предусматривает тщательный педагогический анализ осуществлённой деятельности по развитию социальной ответственности школьников средствами технологии кейс-study, презентацию лучших практик, в том числе, для широкой общественности (родителей, социальных партнёров), обобщение опыта в виде публикаций и выступлений на научно-практических конференциях различного уровня, в персональных профессиональных блогах [6]. На этом этапе организуется дальнейшая работа по совершенствованию использования технологии кейс-study в практике образования. Данная работа идёт в направлении продумывания применения банка кейсов в урочной деятельности. Происходит выбор тем учебных предметов, и обсуждается специфика использования кейсов в зависимости от содержания урока. Разумеется, реальной возможностью становится усложнение заданий, их обогащение исследовательской и творческой частями.

Для доказательства сформулированной гипотезы о целесообразности использования технологии кейс-study для развития социальной ответственности школьников нами проведено исследование на базе Средней общеобразовательной школы № 107 г. Челябинска, являющейся региональной инновационной площадкой. 240 школьникам 5 – 10 классов было предложено соотнести уровневые характеристики компонентов социальной ответственности, см. таблицу 1 со своими собственными. Результаты констатирующего эксперимента представлены в таблице 2.

Таблица 2. – Результаты констатирующего исследования социальной ответственности школьников

Критерии	Уровни		
	высокий	средний	низкий
ценностно-мотивационный	18%	38%	44%
операциональный	12%	20%	68%
рефлексивный	10%	24%	66%

Результаты констатирующего эксперимента убедительно показывают необходимость специальной работы по развитию всех компонентов социальной ответственности школьников: ценностно-мотивационного,

операционального, рефлексивного. В статье выше показано, что развитие социальной ответственности школьников может успешно осуществляться средствами технологии кейс-study. Смоделированный нами алгоритм развития

социальной ответственности обучающихся по использованию данной технологии был реализован в СОШ № 107 г. Челябинска в 2017 – 2018 учебном году. Затем было проведено

повторное исследование социальной ответственности школьников. Результаты исследования находятся в таблице 3.

Таблица 3. – Результаты исследования компонентов социальной ответственности школьников до и после использования алгоритма

Критерии	Уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	до	после	до	после	до	после
ценностно-мотивационный	18%	44%	38%	50%	44%	6%
операциональный	12%	34%	20%	42%	68%	24%
рефлексивный	10%	30%	24%	48%	66%	22%

Данные таблицы 3 свидетельствуют о значительном приросте показателей по всем критериям. Это означает то, что реализованный в практике алгоритм по использованию технологии кейс-study для развития социальной ответственности школьников дал ощутимые результаты. Он нашёл своё отражение в возросшем желании школьников совершать социально-значимые поступки, умениях осуществлять инициативы в практической преобразовательной деятельности и принимать ответственные решения на основе анализа своих действий.

В качестве вывода ещё раз подчеркнём значимость технологии кейс-study для

обеспечения позитивной мотивации школьников, интереса к участию в созидательной деятельности, направленной на формирование социальной ответственности. Эта технология содействует развитию умений у школьников осуществлять эффективные способы взаимодействия между всеми субъектами преобразовательного процесса. Она обеспечивает развитие способности обучающихся уметь хорошо анализировать цель, задачи совершенствования общества, видеть затруднения в собственной деятельности в этой области, контролировать свои действия в процессе самостоятельного социального проектирования, оценивать результаты.

Литература:

1. Абубакирова Р.К. Формирование социальной ответственности подростков в условиях сельской общины: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.К. Абубакирова. – М., 2015. – 212 с.
2. Грузкова С.Ю. Кейс-метод: история разработки и использования метода в образовании / С.Ю. Грузкова, А.Р. Камалеева // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал), Modern Research of Social Problems, – 2013. – № 6(26). – 185 с.
3. Гузенко Н.В. Проектная деятельность как средство развития социальной ответственности младших подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.В. Гузенко. – Архангельск, 2008. – 205 с.
4. Донева О.В. Педагогические условия развития социальной ответственности у студентов технологического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Донева. – Пятигорск, 2014. – 202 с.
5. Ковалевская М.В. Формирование социально-ответственного поведения подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Ковалевская. – М., 2013. – 221 с.
6. Науменко Л.С. Тьюторское сопровождение педагогов в формировании готовности к работе с персональным профессиональным блогом / Л.С. Науменко, Н.О. Яковлева // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2018. – № 2(35). – С. 62–69.
7. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 (ред. от 26.04.2018 г.) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71748426/>
8. Сидоркина С.Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.Л. Сидоркина. – Нижний Новгород, 2010. – 294 с.
9. Словарь бизнес-терминов [Электронный ресурс] / Сайт «Академик», 2001. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/business/20370>
10. Чернова Е.А. Социальная ответственность и особенности ее реализации в управлении современными российскими организациями: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Е.А. Чернова. – М., 2008. – 144 с.
11. Чуланова О.Л. Кейс-метод как эффективный инструмент в системе обучения управленческого персонала организации [Электронный ресурс] / О.Л. Чуланова, М.М. Мухамедова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2015. – Вып. 1 январь – март. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/01EMN115.pdf>
12. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике [Электронный ресурс] / Сайт «Академик», 2013. – Режим доступа: http://psychology_pedagogy.academic.ru/19183/

Сведения об авторах:

Себрякова Алла Александровна (г. Челябинск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: alla107@inbox.ru

Широченкова Наталья Викторовна (г. Челябинск, Россия), директор, Средняя общеобразовательная школа № 107 г. Челябинска, e-mail: school107@mail.ru

Data about the authors:

A. Sevryukova (Chelyabinsk, Russia), candidate of pedagogic sciences, docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: alla107@inbox.ru

N. Shirochenkova (Chelyabinsk, Russia), director, secondary general school No. 107 in Chelyabinsk, e-mail: school107@mail.ru



Педагогическая лингвистика

УДК 378.146

КОНТРОЛЬ ОБУЧЕННОСТИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В АСПИРАНТУРЕ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ

В.В. Воног

Аннотация. В статье обосновывается актуальность модернизации обучения и форм контроля инженеров нового поколения. Преподавание иностранного языка в аспирантуре осуществляется в рамках компетентного подхода, являющегося методологической основой реализации современного образовательного стандарта. Приведены ключевые универсальные компетенции, которыми должны владеть будущие ученые, а критерии их сформированности, планирование способов и средств оценивания результатов обучения и разработка механизмов мониторинга для системного совершенствования учебного процесса прописываются в фонде оценочных средств. Обсуждается опыт внедрения новой формы промежуточного контроля в Сибирском федеральном университете у аспирантов инженерного профиля; рассматриваются этапы и критерии ее оценки. Зачет, основанный на ролевом моделировании, приближает аспирантов к реальным условиям их профессиональной деятельности, развивает навыки говорения и подготовки научных сообщений.

Ключевые слова: контроль, качество образования; фонд оценочных средств, компетенция, критерии оценивания; иностранный язык, аспирантура.

ASSESSMENT OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A POSTGRADUATE COURSE OF ENGINEERING PROFILE

V. Vonog

Abstract. The article substantiates the necessity of modernization of teaching and means of assessment in terms of training new generation engineers. Teaching a foreign language during a postgraduate course is based on a competence-based approach which is a methodological basis of realization of modern educational standards. The author determines key general competences which future scientists have to obtain. Criteria of their accomplishment, planning of means and tools of training results assessment and development of monitoring mechanisms aimed at comprehensive upgrading teaching and learning activities of academic process have been described in student performance assessment system. The article deals with experience of implementing a new form of formative assessment in a postgraduate course of engineering profile in Siberian Federal University, its stages and assessment criteria. Tests, based on role modeling, have postgraduate students got closer to real conditions of their professional activity; develops skills of speaking and preparing scientific reports.

Keywords: assessment, quality of education; student performance assessment system; competence, assessment criteria, a foreign language, a postgraduate course.

В настоящее время процессы глобализации и интернационализации привели не только к стиранию межгосударственных границ, но и активно затронули научную жизнь университета, а именно обучение инженеров нового поколения. Во многом такая обстановка складывается под влиянием экономической ситуации в стране. Так, в соответствии с Указом Президента России от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике» планируется создание 25 миллионов новых высокопроизводительных рабочих мест в конкурентном секторе экономики страны к 2025 году. Подразумевается, что данные рабочие места будут создаваться в секторе предприятий, ориентирующихся на импортозамещение; производствах по переработке российского сырья, энергетике, оборонном, ракетно-космическом и других секторах машиностроения;

сельском хозяйстве и жилищном строительстве [9].

Изменения, коснувшиеся инженерного образования в высшей школе, диктуют не только необходимость «актуализации» методов обучения, но и методов и форм контроля. Автор данной статьи рассматривает свой опыт обучения и оценивания аспирантов нелингвистических специальностей в Сибирском федеральном университете (далее СФУ), основанный не только на компетентном подходе, но и продиктованный реальными потребностями личностного развития инженера нового поколения [1]. СФУ известен своими научными и производственными проектами, такими как портативные люминометры, полимеры широкого применения, универсальные сорбенты, дорожный принтер, биотестирование воды, динамическое обследование объектов и др. Будущие ученые инженерного профиля активно участвуют в

международных и всероссийских конференциях и программах академической мобильности, обсуждают и публикуют результаты своего научного исследования не только на русском, но и иностранных языках.

Известно, что современное образование в вузе основывается на личностно-деятельностном компетентностном подходе, который реализуется в компетентностной модели профессиональной подготовки. По мнению Вербицкого А.А. и Хомяковой Н.П., «компетентностная модель обучающегося как субъекта социокультурной и профессиональной деятельности отражена в образовательных стандартах в комплексе компетенций», в том числе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных, как неотъемлемом результате подготовки специалиста [3].

Оценка компетенций аспирантов является сложной задачей, так как при оценивании уровня сформированности компетенций необходимо обеспечить проектирование их в реальной деятельности, требующее поиска решения проблем. Задача оценивания компетенций в условиях введения новых федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования является актуальной и важной, так как вузам ее необходимо решать в ближайшее время, создавая прежде всего фонды оценочных средств (ФОС) с учетом особенностей реализуемых вузом основных образовательных программ. Это продиктовано тем, что одновременно с проектированием основных образовательных программ высшего образования должно вестись планирование способов и средств оценивания результатов обучения в терминах компетенций, осуществляться разработка механизмов мониторинга для оптимального конструирования и системного совершенствования учебного процесса и корректировки основных образовательных программ [7; с.1161].

В соответствии с требованиями ФГОС ВО для аттестации обучающихся на соответствие их учебных достижений поэтапным требованиям соответствующей основной образовательной программе (ООП), создаются фонды оценочных средств (ФОС) для проведения текущего оценивания, промежуточной и итоговой аттестации обучающихся. ФОС является составной частью нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ООП ВО, входит в состав ООП в целом и паспорта компетенций (в частности Рабочей программы) соответствующей дисциплины. Согласимся с определением О.В. Гордиенко,

которая описывает фонд оценочных средств как «набор развернутых описаний учебных заданий для осуществления всех видов контроля, а также зафиксированные и утвержденные описания заданий и критерии их оценки...» [6, с.171].

Сегодня в отечественной и зарубежной литературе пристальное внимание уделяется не только алгоритму создания фонда оценочных средств (Г.В. Буянова, Н.Ф. Ефремова, О.В. Гордиенко, Л.А. Галкина, Р.П. Иванов, А.П. Прокопьева, Н.С. Михайлова, М.Г. Минин и др.), но и критериям оценивания его составляющих (С.А Вдовина, И.М. Кунгурова, И.В. Федорова, Д.А. Мячин, В.Ф. Караушев, Л.В. Яроцкая, М. Clarke). Оценка компетенций не должна подменяться оценкой знаний или личностных качеств студента, а разработанные задания и показатели оценки их выполнения должны быть выражены в формулировках, отражающих готовность к конкретному виду будущей профессиональной деятельности [4].

Согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» в аспирантуре Сибирского федерального университета, фонд оценочных средств предназначен для оценки планируемых результатов обучения – знаний, умений, навыков, характеризующих этапы формирования компетенций в процессе изучения данной дисциплины на уровне подготовки кадров высшей квалификации. Цель образования в аспирантуре «не может заключаться в простом получении и углублении профессиональных знаний», образование должно базироваться «на углублении умений системно, методически и новаторски мыслить, включая умения грамотно и аргументировано выражать свои идеи на русском и иностранном языках» [2]. Достижение этих целей означает расширение кругозора аспирантов, повышение уровня их общей культуры и образования, а также культуры мышления, общения и речи и проявляется в готовности специалистов содействовать налаживанию межкультурных, профессиональных и научных связей. В свою очередь, достижение цели предполагает достижение результата, выраженного через компетенции, которыми должны владеть аспиранты [10, с.8].

Рассмотрим паспорт универсальных компетенций УК-3 и УК-4 у аспирантов, которые, по нашему мнению, являются взаимодополняющими. Очевидно, что участие будущих ученых в международных проектах и конференциях для обсуждения и решения научно-образовательных задач невозможно без использования коммуникации на родном и

иностранном языке. УК-3 подразумевает «готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач». Согласно данной компетенции, аспирант должен *знать* особенности представления результатов научной деятельности в устной и письменной формах при работе в российских и международных исследовательских коллективах, *уметь* следовать нормам, принятым в научном общении при работе в российских и международных исследовательских коллективах с целью решения научных и научно-образовательных задач. Он должен *владеть* различными типами коммуникаций при осуществлении работы в российских и международных коллективах по решению научных и научно-образовательных задач. Под УК-4 понимается «готовность аспирантов использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках». Он должен *знать* стилистические особенности представления результатов научной деятельности в устной и письменной формах на государственном и иностранном языках, *уметь* следовать основным нормам, принятым в научном общении на государственном и иностранном языках, *владеть* навыками анализа научных текстов на государственном и иностранном языках и навыками критической оценки эффективности различных методов и технологий научной коммуникации на государственном и иностранном языках.

Планируемые уровни сформированности компетенций у аспирантов ориентированы на конкретные результаты обучения, которые проверяются с помощью таких оценочных средств, как устный опрос (индивидуальный, фронтальный, собеседование, групповая дискуссия); тест с выборочным или конструируемым ответом, защита индивидуальных творческих работ (ситуационные задания, реферат, статья, проект, отчет, доклад и др.); участие в деловых, ситуационных, имитационных играх.

Модернизация обучения и акцент на компетентностный подход изменили и формат промежуточного контроля на третьей ступени образования. Зачет проходит в формате «круглого стола», с обсуждением подготовленных аспирантами докладов. Моделирование участия в круглом столе максимально приближает аспирантов инженерного профиля к реальным условиям их профессиональной деятельности; позволяет развивать навыки говорения,

применять основы публичной речи: навыки подготовки научных сообщений, докладов, презентаций (с использованием профессионально ориентированного языка); помогает развить умения задавать и отвечать на вопросы при обсуждении тем, связанных со специальностью. Согласимся с мнением Л.В. Яроцкой, что в случае научного общения совместная активная мыслительная деятельность студентов должна составить основу учебного ролевого моделирования [11, с.147].

Подготовка к зачету включает несколько этапов, каждый из которых прописан и в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык», и в фонде оценочных средств. Процесс подготовки такого формата можно условно разделить на следующие этапы:

I. Содержательный.

II. Лексико-грамматический.

III. Организационный.

Ниже в таблице 1 приведем критерии оценивания презентации на зачете.

В течение содержательного этапа каждый аспирант должен проработать 200 000 знаков (примерно 100 страниц) выбранного аутентичного материала (статьи из рецензируемых журналов); подготовить доклад с презентацией по прочитанной литературе (реферирование проработанного материала); подготовить словарь с терминами, которые будут использоваться в докладе в виде раздаточного материала для других участников (20 – 25 терминов). Для подбора статей из зарубежных журналов аспиранты должны использовать базы данных Web of Science, Scopus, а также журналы издательств, сайты которых представлены на интернет-странице Научной библиотеки Сибирского федерального университета.

Презентации, глоссарий, раздаточный материал, уверенное владение темой выступления и готовность задавать правильные вопросы – все эти элементы стали необходимостью для успешного получения зачёта по иностранному языку аспирантов. Так как формат «круглого стола» подразумевает обсуждение широкого спектра тем, включая инновации в строительстве, инновационный менеджмент, управление проектами, отопление за счет энергии солнца, технологии, позволяющей оптимизировать теплообмен зданий, особое внимание уделяется составлению терминологического словаря узкого профиля, который создается диссертантом в процессе чтения аутентичной литературы и выдается участникам «круглого стола» в виде раздаточного материала.

Таблица 1. - Критерии оценивания презентации

Параметры оценивания	Шкала оценивания			
	Отлично	Хорошо	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
Содержание презентации	Четко определяется связь презентации с темой исследования, актуальность информации обоснована. Все выводы и информация подтверждены ссылками на источники; теоретические положения подкрепляются практическими/экспериментальными данными. Выдержана логика изложения	Связь доклада-презентации с темой исследования носит предположительный характер; в докладе представлен только один вид информации (теоретическая или практическая)	Докладчик не может объяснить связь темы доклада с темой исследования, актуальность не обоснована. Доклад является пересказом статьи/статей без критического анализа материала	Тема доклада носит общенаучный характер; связь со специальностью и темой исследования отсутствует
Подача материала проекта – презентации	Язык изложения материала понятен аудитории, профессиональные термины используются правильно. Вводные слова маркируют логические этапы изложения. Грамматические, фонетические ошибки немногочисленны и не затрудняют понимание. Отсутствуют опечатки и/или ошибки в правописании. На вопросы аудитории даются развернутые ответы	Имеются неточности в употреблении профессиональной лексики; логические связи немногочисленны; текст нечетко структурирован. Имеются немногочисленные грамматические и фонетические ошибки, затрудняющие понимание. Опечатки и/или ошибки в правописании отсутствуют/немногочисленны. На вопросы аудитории даются краткие ответы, содержащие научную информацию	Имеются многочисленные неточности в употреблении лексики; ограниченный словарь профессиональной лексики не позволяет давать развернутые ответы на вопросы; грамматические/фонетические ошибки существенно затрудняют понимание. Докладчик отвечает не на все вопросы аудитории	В тексте доклада нет /крайне мало профессиональной лексики. Логика доклада не выдержана. Грамматические и фонетические ошибки многочисленны и/или не позволяют воспринимать информацию. Многочисленные опечатки в тексте на слайде. На вопросы аудитории даются односложные ответы или ответы не даются вовсе
Техническая часть	Слайд не перегружен информацией; присутствуют разные способы презентации информации (рисунки, фотографии, диаграммы, схемы, т.д.), шрифт и сочетаемость цветов в оформлении слайда не затрудняют восприятие информации	Единый стиль оформления соблюдается не всегда; на слайдах представлен в основном текст доклада (тезисы); цвета и шрифт не всегда подобраны корректно; отсутствуют/недостаточно представлены визуальные средства представления информации	На слайде присутствует текст доклада, шрифт и цвета подобраны некорректно, что существенно затрудняет восприятие информации	Презентация отсутствует; оформление слайда неупорядоченно; отсутствует выделение смысловых блоков информации

Целью лексико-грамматического этапа является изучение аспирантами не только необходимого научного вокабуляра, связанного с тематикой презентации, но и алгоритмом подачи материала на публике, основными этапами презентационного выступлениями, языковыми клише, используемыми на симпозиумах, коллоквиумах и конференциях. Аспиранты самостоятельно изучают лекции с использованием мультимедиа приложений; интерактивные материалы и задания, гиперссылки на Интернет-ресурсы (необходимых для их будущего научного иноязычного общения), представленных в электронном образовательном курсе «Иностранный язык для аспирантов (английский)», размещенного на платформе LMS Moodle. Организационный этап посвящен подготовке презентаций, выбора модератора «круглого стола», обсуждению последовательности выступлений и вопросов.

Как показывает опыт, проведение промежуточного контроля в таком формате позволяет обеим сторонам образовательного процесса выявить достижения и недостатки в обучении иностранному языку, внести поправки в траекторию обучения и освоения данной дисциплины. Владение иностранным языком на уровне свободного монологического и диалогического общения становится одним из основных условий к образованию ученого нового поколения, которое раскрывает такую проблему, как диссонанс между требованиями к результатам обучения в аспирантуре и начальными знаниями поступающих в аспирантуру, а также количеством часов, отведенных на контактную работу с преподавателем. Ситуации с ролевым моделированием гармонично встраиваются в общую парадигму компетентного подхода в высшей школе, мотивируя аспирантов инженерного профиля к научному общению на иностранном языке.

Литература:

1. Батунова И.В. Продуктивный контроль в контексте возможностей европейского языкового портфеля / И.В. Батунова, В.В. Воног, Л.В. Яроцкая // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 2(127). - С. 123-131.
2. Буянова Г.В. Обучение иностранному языку в аспирантуре неязыкового вуза / Г.В. Буянова, А.С. Киндеркнехт, Т.В. Попова, Е.В. Пеунова. - Пермь: ИПЦ «Прокрость», 2017. - 188 с.
3. Вербицкий А.А. Структура содержания обучения иностранному языку специальности: контекстный подход / А.А. Вербицкий, Н.П. Хомякова // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 12 (618). Серия: Педагогические науки. - М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. - С. 61-71.
4. Вдовина С.А. Проектирование фонда оценочных средств в условиях реализации новых образовательных стандартов / С.А. Вдовина, И.М. Кунгурова // Человек и образование. - 2013. - № 2(35). - С. 108-112.
5. Галкина Л.А. Подходы к созданию фонда оценочных средств для контроля качества обучения в системе высшего профессионального образования / Л.А. Галкина // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. - 2011. - № 4. - С. 50-53.
6. Гордиенко О.В. Проектирование фондов оценочных средств на компетентностной основе (на примере дисциплин лингвометодического цикла) / О.В. Гордиенко // Педагогическое образование в России. - 2014. - № 1. - С. 171-175.
7. Ефремова Н.Ф. Гарантия качества компетентностного обучения в надежности оценки достижений обучающихся / Н.Ф. Ефремова // Фундаментальные исследования. - 2014. - № 11-5. - С. 1161-1166.
8. Иванова Р.П. Разработка фонда оценочных средств для контроля знаний английского языка у студентов технических специальностей / Р.П. Иванова, А.П. Прокопьева // Современные наукоемкие технологии. - 2015. - № 5. - С. 61-65.
9. Подлесный С.А. Обеспечение качества инженерного образования в условиях новой индустриализации России: сборник / С.А. Подлесный // Сборник докладов Международной научной школы «Инженерное образование для новой индустриализации», 23-28 сентября 2013 г. Казань: КНИТУ, 2013. - С. 186-197.
10. Попова Н.Г. Подготовка молодых ученых в аспирантуре: поиск единого ориентира / Н.Г. Попова, Е.В. Биричева // Высшее образование в России. - 2017. - № 208(1). - С. 5-14.
11. Яроцкая Л.В. Иностранный язык и становление профессиональной личности (неязыковой вуз): монография / Л.В. Яроцкая. - М.: Изд-во ТРИУМФ, 2016. - 258 с.
12. Clarke M. Framework for building an effective assessment system / M. Clarke // The World Bank, 2011. - 42 p.

Сведения об авторе:

Воног Вита Витальевна (г. Красноярск, Россия), кандидат культурологии, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков для инженерных направлений Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, e-mail: vonog_vita@mail.ru

Data about the author:

V. Vonog (Krasnoyarsk, Russia), candidate of cultural science, associate professor, Head of Department of Foreign Languages for Engineering, School of Philology and Language Communication, Siberian Federal University, e-mail: vonog_vita@mail.ru

УДК 378.146

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

С.В. Антонова, С.К. Войнатовская, С. Севинч

Аннотация. В высших учебных заведениях язык для специальных целей (LSP) играет важную роль, поскольку глобализация в мире требует профессионалов и специалистов в различных областях, которые могли бы успешно общаться на иностранных языках. Иностранный язык для специальных целей означает тот тип изучения языка, который фокусируется на языковых аспектах, относящихся к конкретной области человеческой деятельности. LSP в неязыковом вузе следует рассматривать как средство профессионального общения при овладении специальностью.

Упражнения играют важную роль в изучении иностранного языка. Определение их значимости в работе с профессионально ориентированными текстами и создание рациональной системы упражнений являются центральными задачами при обучении иностранным языкам. Исходя из анализа научной и научно-методической литературы, нами была разработана система упражнений по чтению профессионально ориентированных текстов на английском языке для студентов 1 - 2 курсов факультета ветеринарной медицины. Предложенная система упражнений отражает профессиональную иноязычную направленность обучения и предполагает, что студенты будут использовать английский язык для решения практических и коммуникативных задач по профилю своей специальности.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение LSP, профессионально ориентированное чтение, три основных этапа в процессе обучения, система упражнений.

THE SYSTEM OF EXERCISES IN TEACHING OF PROFESSIONALLY ORIENTED READING

S. Antonova, S. Voynatovskaya, S. Sevinç

Abstract. Modern reality requires of graduates in higher education institutions not only to have a high level in a foreign language proficiency, but also deep knowledge of professional terminology in order to cooperate with foreign partners, work with international contracts and freely communicate in a professional environment. Therefore, an urgent task of the learning process is not only the mastering the terminology of their specialty, but also an active and proper use of them in practice.

Moreover, the expansion of international contacts creates favorable conditions for the discipline "Language for specific purposes" in higher education. In this regard, the topical question is to improve the quality of the educational process in this discipline and to search for new, more effective teaching methods and ways of professionally oriented reading.

Keywords: foreign language, LSP teaching, professionally oriented reading, three main stages in the learning process, a system of exercises.

Introduction. Modern tendencies of the society development and the integration of the Russian Federation into the European community determine the necessity to achieve the European standards level in specialists training. Participation of Russian higher education institutions in implementation of the Bologna Process gives great advantages in developing world interaction prospects in science and education. The involvement in the international educational system demands a high level in languages education. In the context of foreign languages teaching actual task is to master the knowledge of the terms of the specialty and to obtain skills and abilities to use the language to perform highly specialized professionally oriented tasks aimed at further communication.

A significant part in the process of foreign languages education belongs to professional-oriented teaching. The professionally oriented approach to the teaching of a foreign language in higher educational institutions provides for the formation of the students ability to communicate in specific professional, business, scientific areas and situations, taking into account the special features of professional thinking. Professional-oriented teaching is the learning, based on the students needs in the study of a foreign language, determined by the characteristics of their future profession activity. It means the combination of mastering a professionally oriented foreign language with the development of the personal qualities of students, the cultural knowledge of the target-language country and the special skills obtaining

based on professional and linguistic knowledge. Professional-oriented teaching of a foreign language is now recognized as a priority in modern education in Russia.

The process of foreign language professionally oriented teaching. The subject "Foreign Language for Specific Purposes (LSP)" is introduced in the curriculum to assist the students in discovering and practice the types of language they need to meet their specific professional goals. Language for Specific Purposes in universities helps to solve the task of personal growth, to ensure knowledge acquisition in professional field and develop the communicative abilities.

The essence of LSP teaching is the combination of the special disciplines with the linguistic knowledge and the formation of students professionally skills. The process of foreign language professionally oriented teaching will be more effective under the following conditions:

- the selection of the syllabus for professionally oriented foreign language communication will be performed on a situational and thematic basis;
- the use of authentic texts with regard of the linguistic, methodological, cultural parameters and principles of teaching professionally oriented foreign language communication;
- the use of exercises and techniques aimed at the development and formation of students professional competence.

The process of foreign language professionally oriented teaching is considered as a learning system aimed at the implementation of the mechanism of students language training in non-linguistic universities. It involves the scientific substantiation of learning objectives, selection and syllabus structuring in languages teaching, training methods choice, monitoring of learning results and its correction.

We have highlighted three main stages in the learning process. The first stage is the formation period of foreign language elementary literacy. At this stage students have to master the professionally important language materials and special speech skills.

The second stage is a purposeful language training and mastering the professional language communication. It is aimed at the development of foreign language professional literacy, mastering the extralinguistic information, the socio-cultural knowledge, and the system of special speech skills that allow you to communicate freely with a person.

The third stage is the stage of active immersion in the professional language environment. It is characterized by a high level of basic competencies and developed speaking skills.

We have interviewed more than 100 students of the Ulyanovsk State Agrarian University (Russia) to identify effectiveness of foreign language professionally-oriented teaching. The questionnaire contained 17 questions with three answers.

Here are some questions with answers.

The first question. What place does English have in the list of studied subjects? 89% gave the English language 2nd and 3rd place.

The second question. Are you satisfied with educational process of LSP at University? 82% of students said they were satisfied with it.

The third question. Are you interested in learning English when it is directly related to your future professional activity? 68% of respondents answered – yes.

The fourth question. What topics are the most interesting for you? 67% of respondents prefer topics related to the future profession.

The fifth question. Does your knowledge of the specialty help you to read and translate texts? 73% of respondents gave positive answers.

The sixth question. Does your knowledge of the specialty help you to read and translate texts in scientific journals and “Vestnik of Ulyanovsk state agricultural academy”? 63% chose the “yes” answers.

The obtained data have shown that the students are interested in working with professionally oriented texts; they understand that they need a foreign language for their future professional activities. In this context the teachers face with the task of integrating a foreign language with special disciplines in order to the students get additional professional knowledge. As the goal of teaching foreign languages in agrarian universities is to reach a high practical speaking level, the students read scientific journals, for example, Research in: Agricultural & Veterinary Sciences, The European Journal of Economics and Management Sciences, Vestnik of Ulyanovsk state agricultural academy, Advances in Biology & Earth Sciences in the classroom.

System of exercises to work on professionally oriented texts. To work on professionally oriented texts we have developed a system of exercises. This system includes three types of exercises:

Pre-reading exercises. Pre-reading exercises help students to understand the meanings of new words and grammatical phenomena and train in their use. They remove possible socio-cultural difficulties of the text. All pre-reading exercises are student-centered that's why they are successful.

Pre-reading activities include: scan through the text once again, find the sentences containing... and state their function. Translate the sentences into Russian, paying attention to...; define the tense of the predicates in the sentences. Explain the use of the

tenses; fill in the gaps with the correct words; read the text and write down all the words to animals' diseases and their symptoms; read the text and look for the words meaning; choose appropriate words translation; read the following words paying attention to the pronunciation; before reading the text answers the questions.

While-Reading exercises. These exercises help students to understand the specific content and to perceive the rhetorical structure of the text (Celce-Murcia, 1991).

These are while – reading exercises: scan the text to extract the information which the tasks demand; find out if the sentences are false or true; read the first and the last sentences of each paragraph and guess what the text is about.

Post – reading exercises. Such exercises are more concerned with summing up the content of the text and investigation into the writer's opinion. These exercises teach to discuss and analyze texts, argue and express a point of view.

The examples: find the most important sentence in each paragraph; match each sentence with the correct paragraph; in every paragraph find the sentences which express the main point of the text; make up an outline of the text and retell it; how can you characterize ...; read and translate the text and sum it up; read the text and say what new information you have learned.

Here are the examples of some professionally oriented reading activities. We have used the authentic text about animal diseases.

I. Read and translate the text.

II. Give the Russian for: is identified as, sponge, some animal diseases, secure, to transmit, influence, ability to, to reduce, a treatment plan, condition, treatment, bloat in ruminants, to classify a disease, the first sign, are caused by, prevention of animal diseases, gastritis, surgery, inhale, infections, a common cause.

III. Complete the sentences according to the text:

1. Animal disease is identified...
2. ... a surgeon examines an animal.
3. ... help animals live healthy.
4. Some animals can fall ill...
5. Animals diseases influence...
6. ...gives the problems.

IV. Give the definition for:

Disorder, a surgeon, disease, infection, treatment, virus

1. Is a kind of germ which can cause disease.
2. Is a problem or illness which affects a person's or animal's body.
3. Is someone who performs surgery.
4. Is medical attention given to a sick or injured person or animal.
5. Is a deases that caused by germs.
6. Can be transmitted to people.

V. Fill the following words in the table.

Atopic dermatitis, an outbreak, flea allergy, contagious, diseased eyes, anal gland, tetanus, ear canker, influenza, fever, pain, brucellosis, lameness, abortion, undulant fever, fungus, saliva, ringworm, tuberculosis, infectious, exhaustion, rabies, cholera, weight loss, calving, paralysis, sporadic, to distinguish, swelling, acute, blackleg, plague, swine dysentery, erysipelas

Diseases	Symptoms

VI. What words in the text describe the actions of a veterinarian?

VII. Answer the questions given below.

1. What is disease and how can it affect the animals' health?
2. How can animal diseases be classified?
3. What do bacteria or a virus cause in animals?
4. How can a disease be identified by a veterinarian?
5. What includes the history of the animal?
6. What are the actions of a veterinarian when the disease is identified?

As a result, we can suggest that this system of exercises develops students' reading skills.

Conclusion. Most foreign language teachers view reading as interactive. They can encourage students to use more effective activities and get information while professionally oriented reading. It is also important to remember that the goal of it is to understand the texts and to be able to learn from them.

The exercises implemented in LSP teaching can be divided into several groups depending on the stages of reading such as pre-reading, while reading and post – reading exersises.

References:

1. Armbruster, B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). 'Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?' *Reading Research Quarterly/* - Pp. 331.

2. Carrell, P.L. (1987). 'Content and formal schemata in ESL reading.' *TESOL Quarterly*, 21, 461.

3. Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second or foreign language.* New York: Newbury House.

4. Sevinç, S., Bal, G., Bulgun, E. (2013). Visual design using genetic programming. Vestnik of Ulyanovsk state agricultural academy, 1 (21), 2013.

5. Toprak Elif Leyla, Almacioğlu Gamze. Three

Reading Phases and Their Applications in the Teaching of English as a Foreign Language in Reading Classes with Young Learners. Journal of Language and Linguistic Studies. - Vol. 5. - No.1, April 2009.

Сведения об авторах:

Антонова Светлана Викторовна (г. Ульяновск, Россия), доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина», e-mail: svicantonova@yandex.ru

Войнатовская Светлана Константиновна (г. Ульяновск, Россия), доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина», e-mail: voj-svetlana@yandex.ru

Севинч Сулейман (г. Измир, Турция), профессор факультета компьютерных технологий, Университет Докуз Эйюль, e-mail: suleyman.sevinc@deu.edu.tr

Data about the authors:

S. Antonova (Ulyanovsk, Russia), Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Ulyanovsk State Agrarian University named after P. Stolypin, e-mail: svicantonova@yandex.ru

S. Voynatovskaya (Ulyanovsk, Russia), Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Ulyanovsk State Agrarian University named after P. Stolypin, e-mail: voj-svetlana@yandex.ru

S. Sevinç (Izmir, Turkey), Professor, Department of Computer Engineering Dokuz Eylul University Izmir, e-mail: suleyman.sevinc@deu.edu.tr



УДК 378

КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

А.Ш. Габдуллина

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные аспекты позволяющие более основательно проанализировать методику обучения переводу. Цель статьи заключается в необходимости использования когнитивной модели и анализа в формировании переводческой компетенции, где учащийся оперируется на знания в поиске фреймовых соответствий в процессе поиска равноценного перевода. Раскрыта сущность понятий и проблемы переводческого мышления и переводческой компетенции на базе когнитивного подхода через переводческое пространство в процессе межкультурного взаимодействия. Предложено использовать когнитивный подход при формировании переводческой компетенции на отвлечении от оригинала, то есть передавать усвоенную информацию своими словами. *Статья предназначена для преподавателей вузов.*

Ключевые слова: когнитивные аспекты, когнитивность, перевод, формирование переводческой компетенция, методика обучения перевода ИЯ.

COGNITIVE ASPECTS IN FORMTION OF TRANSLATION COMPETENCE OF THE STUDENTS

A. Gabdullina

Abstract. The purpose of the article is to use the cognitive model and analysis in the formation of translation competence, where the student is operated on knowledge in the search for frame matches in the process of searching for an equivalent translation. It is revealed the essence of concepts and problems of translation thinking and translation competence on the basis of the cognitive approach through the translation space in the process of intercultural interaction. It is suggested to use the cognitive approach when forming the translation competence on the abstract from the original, that is, to transmit the acquired information in one's own words. The article is intended for university teachers.

Keywords: cognitive aspects, cognition, translation, formation of translation competence, methods of teaching translation.

Современное переводоведение можно охарактеризовать как результат междисциплинарных исследований. Основное внимание уделяется не только особенностям использования языковых знаков для построения сообщений, но и характеристике особой языковой личности. В связи с этим перевод, понимаемый как деятельность переводчика, все чаще стал рассматриваться с когнитивной точки зрения [3, с.19].

В педагогике предлагаются теории когнитивного обучения, как правило, для начальной школы или для детей с ограниченными интеллектуальными возможностями, цель которых состоит в формировании совокупности интеллектуальных возможностей и стратегий студентов, облегчающих процесс их общественной адаптации.

В отечественной методике обучение иностранному языку с использованием когнитивного подхода возникает непосредственно в преподавании второму иностранному языку, освоение которым подразумевает более активную умственную деятельность учащегося.

Обучение иностранному языку содержит в себе полный спектр когнитивных этапов и затрагивает все ментальные уровни личности обучающихся: когнитивные трудности, выражающиеся в исследовании персональных особенностей личности; личные стратегии усвоения знаний, умений и навыков; обнаружение связи технологий преподавания и личных особенностей овладения иностранному языку как средством формирования мировоззрения. Приведенные выше аспекты являются важным направлением в теории и практике методики обучения иностранному языку.

Использование когнитивности в методике обучения иностранному языку позволяет студентам объединить профессиональный и жизненный опыт, создавая неповторимую концепцию восприятия мира.

Обращение к когнитивному моделированию в переводе с одного языка на другой выполняется путем методики когнитивного описания перевода. Предполагается изменение и расширение перевода от предложения-высказывания до информационно-смыслового комплекса, соотносящегося с определенным

субъектом [8]. Таким образом, при процессе перевода и его интерпретации необходимо использовать когнитивный анализ и моделирование, где учащиеся в процессе поиска эквивалентов и принятия переводческих решений оперируется на знания в поисках фреймовых соответствий.

Следует подчеркнуть, что в настоящее время существует большое количество работ в области методики обучения иностранному языку, основанной на когнитивности, а именно работы Ю.А. Ситнова, А.Н. Шамова, Л.И. Карпова, Н.И. Алмазова, П.К. Бабинская, А.В. Щепилова, К.А. Виноградова, И.В. Баченко и др. Общеизвестно, что подход во многом зависит от цели обучения, формирования учебного процесса и компетенций как условия достижения данной цели. Оптимальным подходом в обучении иностранному языку является коммуниктивно-когнитивный, поскольку его использование подразумевает «препарирование грамматических явлений на функциональной основе, отбор фреймов по критерию коммуникативной потребности, тренировку в употреблении грамматических явлений в типовых ситуациях речи адекватными коммуникативными высказываниями в соответствии с когнитивной моделью познания окружающего мира» [7, с.9].

Для полного представления формирования переводческой компетенции на основе когнитивности представим метод интегрального синтезирующего, комплексного анализа речевого потока (теста), предполагающий: а) анализ от слова как минимальной единицы текста (сообщения) и оперирование словоформами (лексемами, граммерами, синтаксемами); б) восприятие текста или его фрагмента как непосредственного и обязательного контекста для анализа и ситуативного означивания смысла в процессе перевода; в) использование переводчиками кластерного метода наращивания и расширения активного словаря.

А.Н. Шамов рассматривает формирование когнитивной модели обработки сведений, который соответствует интеллектуальной деятельности обучающихся и целям преподавания иностранного языка. Автор рассматривает когнитивный подход как «системный дидактический объект, имеющий методологическое значение для методической науки, применение которого обеспечивает активизирующую и развивающую функцию обучения на основе реализации закономерностей познавательной деятельности» [10, с.14]. Л.И.

Карпова считает, что «когнитивный подход в методике опирается на принцип сознательности в обучении и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащиеся являются активными участниками процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя» [2, с.14]. Н.И. Алмазова заявляет, что через изучение языкового мировоззрения, которое включает в себя национальные аспекты и традиции можно сохранить лингвистику текста. Однако, с целью формирования языковой личности, необходимо создать новые параметры обучения [1, с.13]. Согласно А.Н. Шамову, Л.К. Карповой и Н.И. Алмазовой, языковедческие явления должны опираться на интеллектуальный процесс, который лежит в основе понимания и применения данного явления в обучении. Обучение иностранному языку не должно происходить с помощью механического выучивания языка, правил или определенных наборов лексических единиц, а формировать у них группы слов изучаемых ими понятий, ситуаций и т.п., при этом указывая им на соответствия и культурологические различия, существующие между аналоговыми словами в родном и иностранном языках.

А.В. Щепилова считает, что «применимость когнитивного принципа ко всем сферам обучения, его обоснованность естественными закономерностями познания позволяют говорить о нем как о дидактической закономерности» [10]. Из этого следует, что А.В. Щепилова считает, что когнитивные закономерности необходимо использовать на всех этапах обучения, включая организацию учебно-методического комплекса и системы упражнений.

Использование когнитивного подхода к формированию переводческой компетенции подразумевает воздержание от применения старой модели однообразных упражнений, направленных на закрепление определённых структур, и перехода от усвоения материала на начальном уровне к продвинутому, с учетом их высококачественных различий в разных культурах. Основываясь на главных положениях Скребцовой Т.Г. [9], которая описывает основные направления когнитивных исследований, в том числе когнитивные модели и их подходы в книге «Когнитивная лингвистика», мы предлагаем сделать акценты на сознание, то есть принятие осознанного и быстрого переводческого решения, а не заучивании переводческих блоков. Эффективность применения такой модели во время обучения обуславливается совместной

работой логического и интеллектуального мышления. Обучение формированию переводческой компетенции на базе когнитивного подхода должно строиться на отвлечении от оригинала. Студентам следует передавать усвоенную ими информацию своими словами.

По мнению Д.К. Рунова, когнитивная модель обучения иностранному языку строится на том, что язык является системой кодирования информации. Такая модель обучения, по мнению автора, дала возможность добиться сразу нескольких целей. Во-первых, грамматическая форма запускается напрямую, без опосредующих аналитических звеньев, совокупностью признаков, которые, согласно гипотезе, отвечают за использование данной формы в языке. Во-вторых, в силу свойств и принципа формирования опознающих совокупностей признаков, последние являются результатом постоянной оптимизации алгоритмов работы с информацией и, следовательно, отличаются компактностью и высочайшим быстроедействием. В-третьих, так как представленные опознающие совокупности признаков реагируют на информационную картину, кодируемую в языковую форму, а не на уже имеющееся языковое отображение этой картины, минимизируется влияние родного языка, которое в ином случае зачастую приводит к многочисленным искажениям в использовании иностранных грамматических форм [6].

Когнитивный аспект в формирование переводческой компетенции невозможно рассматривать отдельно от когнитивной лингвистики, так как когнитивная лингвистика исследует проблемы языка и мышления [4, с.11], а переводоведение исследует проблемы перевода, основные этапы его становления и развития, методику и технику перевода, который выполняет несколько коммуникативных функций [5, с.5]. Когнитивность в переводе иностранного языка означает процесс формирования переводческой компетенции с помощью усвоения навыков и знаний, а также это процесс использования знаний путем осуществления переводческого процесса. Этот процесс осуществляется посредством сложной умственной работы с использованием общих знаний, личного опыта и оценки когнитивных знаний учащихся. Переводческая компетенция важна с точки зрения способности овладеть определенными знаниями, умениями и навыками переводческого характера, приобретенными учащимися и используемыми в общении.

Пытаясь понять переводческое мышление, необходимо разъяснить когнитивную модель, представляющую отношение языка к знаниям и навыкам, объясняющую механизм формирования, хранения и передачи знаний. Необходимость использования когнитивной модели в формировании переводческой компетенции может быть вызвана несколькими причинами.

Во-первых, учебно-методические материалы по иностранному языку практически не содержат сложные (сложносочиненные и сложноподчиненные) предложения. Во-вторых, синтаксическая структура обучающих материалов типична, в связи с чем можно легко определить смысл переводимого материала. Благодаря опорным структурам переводческого процесса студент может заранее определить направленность текста или понять смысл задаваемого вопроса на иностранном языке. Отметим, что синтаксическая структура в переводе обуславливается некоторыми факторами: видом перевода (устный или письменный); типом текста (статья, доклад, презентация, инструкция); видом коммуникации (диалог, монолог). В третьих, использование терминологии или сокращений может использоваться в общеизвестной области. Следовательно, при переводе необходимо учитывать разнообразие когнитивной информации, которая является всегда практически осмысленной, то есть полезной, разумной и познавательной.

Несмотря на значительную степень исследованности когнитивных процессов, необходимых для познания новых знаний, основная трудность заключается в том, что большее значение в формировании переводческой компетенции имеет субъективный фактор. Организация мыслительной деятельности носит индивидуальный характер, что вызывает значительные различия в темпе познавательной деятельности, объеме, точности при извлечении информации, прочности усвоения знаний, свойственных разным обучающимся. Неизвестно, каким именно образом каждый из обучающийся усваивает поступающую информацию, и каким именно образом преподаватели могут способствовать более эффективному обучению. По этой причине разработка идей когнитивности имеет большой потенциал для совершенствования методики обучения ИЯ.

Литература:

1. Алмазова Н.И. Формирование межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: автореферат дис. ... доктора пед. наук / Н.И. Алмазова. - СПб, 2003. - 47 с.
2. Карпова И.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению реферированию студентов на продвинутом уровне в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / И.В. Карпова. - М., 2005. - 150 л.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. - М.: ЭТС. - 2001. - 424 с.
4. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е.С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. - 2004. - № 1. - С. 6-17.
5. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней): учеб. пособие. - М.: Флинта: МПСИ, 2006. - 416 с.
6. Рунов Д.К. Грамматика. Курс английского языка на основе когнитивно-мотивационного подхода к обучению. - СПб., «Каро», 2002. - 128 с.
7. Ситнов Ю.А. Коммуникативно-когнитивный подход к развитию грамматической компетенции студентов-лингвистов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ю.А. Ситнов; ПГЛУ. - Пенза, 2005. - 36 с.
8. Семенова Н.В. Базовые категории текста: когнитивный аспект представления подтекстовой информации: монография. - Уфа: Изд-во БГПУ, 2008. - С. 18-19.
9. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика. Курс лекция.- СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. - 256 с.
10. Шамов А.Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация: дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.02 / А.Н. Шамов. - Н. Новгород, 2005. - 537 с.

Сведения об авторе:

Габдуллина Алсу Шарифуллаевна (г. Санкт-Петербург, Россия), аспирантка РГПУ им Герцена, кафедра современных европейских языков, преподаватель английского языка в Санкт-Петербургском государственном университете аэрокосмического приборостроения (СПб ГУАП), e-mail: Conlimon@yandex.ru

Data about the author:

A. Gabdullina (Saint-Petersburg, Russia), graduate student of the Herzen State Pedagogical University of Russia, department of modern European languages, the English teacher in the Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation, e-mail: Conlimon@yandex.ru



УДК 378.6

К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ПРАГМАТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Г.А. Гиренок

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу формирования прагматического компонента коммуникативной компетенции у курсантов и студентов ведомственных вузов ФСИН России. В статье раскрывается понятие коммуникативной компетенции; определяются её компоненты, один из которых – прагматический. Автор отмечает, что наполнением прагматического компонента являются знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевым заданием и коммуникативным намерением. Формирование прагматического компонента связано с осуществлением коммуникации в различных ситуациях общения, которые в вузовском образовании соотносятся с будущей профессиональной деятельностью.

Ключевые слова: компетентностный подход; федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; формирование коммуникативной компетенции; профессиональная мобильность; прагматический компонент; коммуникативная ситуация, уголовно-исполнительная система Российской Федерации.

REVISITING THE FORMATION OF PRAGMATIC COMPONENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE STUDY

G. Girenok

Abstract. This article is devoted to the formation of a pragmatic component of communicative competence among cadets and students of departmental institutes of the Federal Penitentiary Service of Russia. In the article the concept of communicative competence, its components, one of which is pragmatic, are defined. The author underlines that the pragmatic component is formed by knowledge, skills and abilities that allow us to understand and generate foreign language statements in accordance with a specific situation of communication, a speech task and communicative intention. The formation of a pragmatic component is connected with communication in various speech situations, which in higher education are correlated with future professional activities.

Keywords: competency-based approach; the federal state educational standard of higher education; formation of communicative competence; professional mobility; a pragmatic component; a communicative situation, the Penal system of Russia.

Нашей стране на современном этапе её развития необходимы компетентные специалисты, способные адекватно оценивать происходящее, критически мыслить и решать поставленные задачи оперативно и результативно. Выпускники вузов, отвечающие этим требованиям, весьма востребованы во всех сферах жизни общества.

Для обучения и воспитания специалистов такого формата необходима ревизия не только целей и задач профессиональной подготовки, но форм, методов и подходов к обучению. Уже несколько лет наше образование функционирует по федеральным государственным образовательным стандартам. Эти стандарты можно рассматривать как перевод системы требований к подготовке специалистов с языка знаний на язык компетенций, в которых в виде фиксируемого набора знаний, умений, навыков и

соответствующего опыта задаются конечные результаты образования. Они являются тем мериллом, по которому оценивают качество и эффективность профессиональной подготовки выпускников вузов.

Выделенные в стандарте общекультурные компетенции отражают «способность личности к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию, а также готовность к жизнедеятельности в контексте социального взаимодействия, в то время как профессиональные компетенции как результат высшего образования характеризуют способность и готовность бакалавра и магистра к профессиональной деятельности» [2, с.20].

Необходимо подчеркнуть, что данные изменения происходят в формате компетентностного подхода к образованию, являющегося ведущим на данный момент. В

России компетентностный подход «разрабатывался с расчётом на «глобальное» применение: речь идёт о том, чтобы осуществить модернизацию российского образования на «компетентностной» основе» [1, с.19].

Если рассматривать компетентностный подход с позиции обучения выбранной профессии, то можно утверждать, что он гарантирует учащимся именно такую подготовку, специализацию, которая необходима в дальнейшей практической деятельности выпускников вузов. При данном подходе формируются и развиваются соответствующие профилю института компетенции, дающие обучающимся необходимые прикладные знания, умения, навыки и опыт, полученный на основе их применения. Эти компетенции являются составляющими компетентностной модели выпускника, которую разрабатывают все вузы страны. Можно смело утверждать, что данная модель призвана продемонстрировать социально значимые интегральные качества выпускников, необходимые для их будущей профессиональной деятельности и личностного роста.

В состав данной модели входит коммуникативная компетенция, которая является одной из главных и формируется в процессе изучения иностранного языка. Мы рассматриваем коммуникативную компетенцию как «способность обучающегося к иноязычной речевой деятельности всеми языковыми средствами, так и готовность не только осуществлять эту деятельность, но и использовать умения, навыки самостоятельной работы для профессиональной мобильности и роста» [3, с.307].

Предложенное определение наталкивает нас на мысль, что для каждого курсанта или студента нашего вуза коммуникативная компетенция является личностным приобретением, которое формируется в течение всего курса обучения и в последующей профессиональной деятельности. Можно сказать, что это открытая для корректировки и анализа постоянно развивающаяся система, которой присущи свои цели, задачи, методы, приёмы оценивания.

Следует отметить, что в процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» совершенствуются навыки устной диалогической и монологической иноязычной речи, развиваются основные навыки публичной речи, ознакомительного, поискового и просмотрового чтения.

Для того, чтобы подчеркнуть значимость иностранного языка для профессиональной деятельности наших выпускников и продемонстрировать специфику

образовательного процесса со всеми трудностями и проблемами, коммуникативную компетенцию следует разбить на составляющие компоненты, которые будут отражать уникальность изучения данной дисциплины в конкретном вузе. Мы включаем в состав коммуникативной компетенции пять компонентов. На практике оказалось довольно трудно выделить компонент, являющийся главным, поскольку формирование и развитие коммуникативной компетенции в целом неразрывно связано с формированием и развитием компонентов её составляющих.

Первый компонент – лингвистический – представлен знаниями о системе изучаемого языка, а также навыками оперирования языковыми средствами общения. В первую очередь здесь речь идет о лексических, грамматических и фонетических средствах.

Социокультурный компонент представлен знаниями, навыками и умениями, позволяющими осуществлять речевое и неречевое общение в соответствии с национально-культурными особенностями страны изучаемого языка.

Информационный компонент, как правило, рассматривается через совокупность способности, готовности и потребности работать с современными источниками информации в профессиональной и бытовой сферах деятельности.

Личностный компонент можно определить через готовность и способность обучающихся к активной познавательной деятельности, стремление к профессиональному росту, мобильности. Под готовностью в данном контексте мы понимаем «состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-нибудь» [5, с.11].

Наполнением прагматического компонента являются знания, навыки и умения, позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевым заданием и коммуникативным намерением. Иными словами, прагматический компонент коммуникативной компетенции представляет собой знание правил речевого поведения в конкретной коммуникативной ситуации.

Профессор Джек Ричардз из университета г. Сидней, говоря о прагматической компетенции, особо подчёркивает тот факт, что «в настоящее время можно выделить два подхода к реализации прагматической компетенции у изучающих иностранные языки. Первый – не прямой, суть которого состоит в том, что прагматическая компетенция является результатом вовлечения студентов в процесс коммуникации; второй – прямой, включающий планирование

коммуникации посредством определенных микронавыков, стратегий и процессов, являющихся частью непосредственной коммуникации» [6, с.76-77].

Любой преподаватель знает, что общение на занятиях английского языка рассматривается через формирование высказывания для выражения определённого замысла. Логично предположить, что наличие прагматического компонента в составе коммуникативной компетенции предполагает развитие способности использовать языковые средства в определённых функциональных целях (реализация коммуникативных функций, порождение речевых актов) в соответствии со схемами профессионального общения [4].

Формирование и развитие прагматического компонента коммуникативной компетенции связано с осуществлением коммуникации в различных ситуациях общения, которые в условиях вузовского образования соотносятся с будущей профессиональной деятельностью.

В учебном процессе мы имитируем ситуации общения, которые могут возникнуть в процессе изучения и распространения зарубежного опыта в сфере исполнения наказания и содержания под стражей; совместной подготовки специалистов

пенитенциарной системы; проведения научных исследований на основе реализации международных проектов; участия в работе международных научных и практических конференций, других форумов по проблемам пенитенциарной практики; внедрения в деятельность уголовно-исполнительной системы международных стандартов обращения с осужденными и лицами, содержащимися под стражей; прохождения совместных стажировок с целью приобретения передового опыта.

В качестве заключения хотелось бы отметить следующее: включение прагматического компонента в состав коммуникативной компетенции предполагает не только широкое гуманитарное развитие личности; предоставление возможности общаться, повышение речевой активности курсантов и студентов в процессе занятий, но и организацию речевой практики в условиях, имитирующих будущую профессиональную деятельность. Можно утверждать, что без данного компонента коммуникативная компетенция была бы неполной, поскольку не осуществлялась профессиональная связующая языковой подготовки в рамках требований программы обучения.

Литература:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.
2. Бурмистрова Н.А. Математическая компетентность будущих бакалавров направления «Экономика» / Н.А. Бурмистрова // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 8. – С. 18-22.
3. Гиренок Г.А. Особенности формирования коммуникативной компетенции у курсантов СЮИ ФСИН России / Г.А. Гиренок // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Т. 14. – № 2(2). – С. 305–308.

4. Корнеева Л.И. Ключевые компетенции в многоуровневом образовании: языковая составляющая [Электронный ресурс] / Л.И. Корнеева // Вестник УрФУ. Серия экономика и управление. – 2006. – № 9. – С. 111–115. – Режим доступа: <http://vstnik.ustu.ru/files/korneeva>
5. Хуторской А.В. Место ученика в дидактической системе / А.В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4 – С. 10-18.
6. Richards J.C. The Language Teaching Matrix / J.C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, – 1990. – 185 p.

Сведения об авторе:

Гиренок Галина Анатольевна (г. Самара, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии и общегуманитарных дисциплин, Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний России, e-mail: girenokgala@mail.ru

Data about the author:

G. Girenok (Samara, Russia), candidate of pedagogical sciences, Assistant Professor of Philosophy and Humanities Department, Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service, e-mail: girenokgala@mail.ru

УДК 378

СПОСОБЫ СОЗДАНИЯ ЕСТЕСТВЕННЫХ СИТУАЦИЙ ОБЩЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Т.И. Спатарь-Козаченко, Э.А. Гозалова, А.В. Королев

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам методики преподавания иностранного языка в высшей школе. Цель статьи - рассмотреть способы создания естественных ситуаций на уроке иностранного языка на примере преподавания испанского языка. Определены задачи, стоящие перед преподавателем для достижения поставленной цели на уроке. Приведены примеры технологии интерактивного обучения, направленные на развитие способности пользоваться обрабатываемым языковым материалом в созданных естественных ситуациях в учебной обстановке. Данные примеры можно использовать на уроке иностранного языка.

Ключевые слова: ситуации общения, дидактический материал, интерактивные технологии обучения, навыки говорения и аудирования.

SOME WAYS OF CREATING REAL SITUATIONS OF COMMUNICATION IN A FOREIGN LANGUAGE LESSON

T. Spatar'-Kozachenko, E. Gozalova, A. Koroliov

Abstract. This article is devoted to current issues of methodology of foreign language teaching in a higher school. It aims to examine some ways of creating real situations in a foreign language lesson based on the example of teaching Spanish. Objectives which a teacher should meet to achieve the lesson goal have been identified. Some examples of interactive teaching technology are given. They aim to develop an ability to use covered language material in real situations created in the learning environment. These examples can be used in a foreign language lesson.

Keywords: situations of communication, teaching materials, interactive teaching technology, speaking and listening skills.

Перед преподавателями иностранных языков всегда стояла задача поиска эффективных путей в обучении. Современные условия жизни выдвигают повышенные требования к коммуникационному взаимодействию. Методологическим основанием обновления обучения иностранных языков является системно-деятельностный подход. Одним из основных результатов новых стандартов обучения является коммуникативное развитие обучаемых.

Разработаны различные методы обучения письменной и устной речи, которые могут быть условно разделены на:

1) структурные – язык рассматривается как единство связанных грамматикой элементов (грамматико-переводный метод и аудиолингвистический метод);

2) функциональные – язык рассматривается как средство выражения определенных задач (ситуативное обучение);

3) интерактивные – язык рассматривается как средство развития новых отношений (прямой метод, погружение в среду, коммуникативное обучение, естественный подход).

Определим использование индивидуальных и групповых способов

педагогической работы. Для индивидуальной работы и в группе необходимо учитывать особенности обучающихся студентов:

1) психологические процессы – восприятие, память, т.д.;

2) закономерности речевой активности в целостных актах поведения человека [1, с.117].

Для этого преподаватель должен установить обратную связь с каждым обучаемым, которая позволяет получать текущую информацию о том, как студенты усваивают материал. Инновационные интерактивные технологии в обучении иностранного языка помогают устранить серьезные проблемы. Программные средства с дидактическим материалом позволяют обучать устной и письменной речи в ее естественном состоянии. Творческий процесс основан на смене бессознательного творчества и его последующего осознания [7]. Это играет важную роль в интерактивном обучении. Интерактивная программа может быть представлена игрой-стратегией, где каждая последующая ситуация на экране является результатом речевых поступков обучаемого [3]. Использовать данные средства необходимо, начиная с уровня обучения фонетическим, лексическим и грамматическим

единицам. Затем происходит процесс объединения этих единиц в фразы, предложения, монологическую речь. Процесс обучения получает развитие и поднимается до уровня поведения, т.е. у студента появляются способности пользоваться отработанным языковым материалом в созданных естественных ситуациях в учебной аудитории.

В статье «Формирование компетенций с учетом индивидуальной работы в интерактивном обучении на уроках испанского языка» был рассмотрен дидактический материал для начального развития навыков чтения, письма и говорения. В данной статье предложен материал для закрепления лексико-грамматических навыков на уровне поведения.

Использование текстовых заданий, аудиоматериала, ситуативных рисунков способствует закреплению навыков.

С помощью ситуативных рисунков студенты активизируют изученный лексико-грамматический материал, подготавливают монологическую речь. Если проводится работа в парах, то ситуативные рисунки можно использовать для составления диалогической речи. Естественный диалог возможен, если в аудитории создана непринужденная обстановка. Работа в паре помогает стеснительным студентам раскрыться, не чувствовать психологического дискомфорта. Преподаватель может привести пример жизненной ситуации, касающейся конкретной темы, что способствует созданию доверительной обстановки.

При обучении диалогу желательно воссоздать все детали ситуации [6, с.64]. Например, посещение врача, покупка в магазине, ремонт квартиры, опоздание на поезд, и т.д.

Для развития монологической речи студенты работают с рядом сюжетных картинок:

1. Родители покупают тур в бюро путешествий.
2. Дети и родители собирают чемоданы.
3. Вся семья отправляется в аэропорт.
4. Выполнение всех формальностей в аэропорту.
5. Посадка в самолет.
6. Времяпрепровождение в самолете.
7. Приземление в аэропорту Барселоны.
8. Выполнение всех формальностей в аэропорту.
9. Получение багажа.
10. Отправление в отель.

Основные требования ко всем видам дидактических материалов:

1) Согласование с программой. Преподаватель не должен давать задания, превышающие тематический и языковой минимум. Он должен проконтролировать, владеют ли обучающиеся достижениями в области знаний, предусмотренными в данном разделе программы. В зависимости от результатов скорректировать план обучения [4].

2) Эстетическая и художественная выразительность.

3) Предусмотреть разные варианты рисунков по одной теме. Варианты способствуют индивидуальному подходу к каждому студенту. Так, при отработке употребления предлогов и артиклей необходимо учитывать усвоение данной темы студентами. Один студент ошибается в употреблении нужного предлога, а другой в слиянии артикля и предлога. Например:

Los padres y hijos pasean por el parque.
Вместо предлога *por* употребляют *en*. *El estudiante va a la Universidad, no va al cine.*
Вместо *al* говорят *en el*.

4) Сопровождать рисунки заданиями с дифференцируемыми трудностями. На основе рисунков изображающих профессии, попросить студентов задать вопросы: кто это, кем работает и т.д.? Рассказать об этой профессии.

5) Программное обеспечение каждого обучающегося.

Для развития навыков говорения можно использовать рисунки, в которых нарушена хронология событий. Например:

Рисунок 1 (2) Один из студентов забыл дома билет.

Рисунок 2 (1) Студенты отправляются в поход и ждут отправления поезда.

Рисунок 3 (6) Догоняет поезд на ближайшей станции.

Рисунок 4 (4) Опаздывает на поезд.

Рисунок 5 (3) Возвращается домой.

Рисунок 6 (5) Садится в такси.

Задания к иллюстративному материалу могут быть разнообразными:

- 1) восстановить последовательность событий;
- 2) подписать каждый рисунок;
- 3) описать каждый рисунок;
- 4) составить рассказ;
- 5) выразить свое мнение к происходящим событиям.

Предметные рисунки должны облегчать семантизацию слов, а ситуативные рисунки – динамичность изображения [2, с.29].

Свободное говорение может быть достигнуто в условиях создания подлинных ситуаций. Одним из условий образования навыков говорения является слуховой образ. Прежде чем говорить на иностранном языке со студентами, необходимо отработать слушание. Общение преподавателя со студентами на иностранном языке с первых минут создает естественные речевые ситуации. Студентам ничего не должно напоминать об учебном процессе, преподаватель не оценивает, не делает замечаний, не исправляет ошибок. Проанализировать ошибки можно на следующем занятии. Единственным допустимым в этой ситуации профессиональным актом можно считать подачу преподавателем, как бы невзначай, слов и форм, незнание которых мешает обучаемому продолжать речевую деятельность в этой обстановке [5]. Чтобы у студентов не возникали трудности говорить на иностранном языке, необходимо развивать слуховой образ, чтобы в их сознании существовало определенное представление иноязычного оформления мыслей. Учебное аудирование – одно из средств для развития слуховых образов, приобретение навыков понимания иностранной речи.

Учитель заблаговременно готовит аудиоматериал, и студенты после работы с иллюстративным материалом, прослушивая аудиозаписи ситуаций, сравнивают свои записи с рассказом диктора. На данном этапе студенты развивают навыки аудирования: понимание текста, определение места пауз и логических ударений, темп чтения. Использование звуковых средств обучения делает изложение материала образным и формирует компетенцию выразительного чтения.

После завершения работы с аудиоматериалом начинается подготовка к ролевым играм. У всех на экране появляются изображения с описанием ситуации. Например:

Группа туристов в Кордобе проездом из Мадрида в Севилью. У них всего несколько часов, чтобы познакомиться с достопримечательностями города. Они обращаются в информационный центр путешествий и просят провести экскурсию по городу.

Затем на экране каждого студента появляется карточка со сведениями о его роли. В ней описывается имя, возраст, профессия, увлечения. Одни студенты подготавливают вопросы, которые они зададут в бюро информации, другие составляют маршруты, приводят аргументы в пользу выбранного маршрута, подготавливают небольшие комментарии во время экскурсии. Все студенты проговаривают свои реплики, затем проводится ролевая игра.

Данная организация учебного процесса позволяет вовлечь обучаемых в общение. В процессе работы преподаватель опирается на содержание, которое соответствует реально действующим потребностям обучаемых. Конкретные примеры показывают, как основываясь на создаваемую содержательную модель, оказать воздействие на обучаемых, чтобы вовлечь их в общение. Студенты выступают от своего имени, а преподаватель выступает в роли партнера и пытается повысить авторитет студента в процессе обучения. Создаваемые естественные ситуации способствуют развитию и продуктивности функции общения. Моделирование ситуаций создают условия непринужденного общения. Студенты общаются, происходит постоянное развитие речевых механизмов. Овладение языковыми средствами осуществляется в составе ситуативно-речевых действий, а не заучиванием. Естественные ситуации на занятиях активизируют речевую деятельность студента, повышают интерес к иностранному языку, культуре, истории страны.

Преподаватели иностранных языков могут использовать предлагаемую методику в целом или некоторые элементы. Рекомендуемая методика позволяет организовать эффективную работу на уроке, способствует созданию интеллектуальной среды. У обучаемых сформируются умения ориентироваться в общении, правильно строить высказывания; повысится осознанность усвоения языка.

Опыт использования данной методики на занятиях испанского языка показывает, что процент студентов, которые хорошо говорят на испанском языке, увеличился. Свободно говорят на испанском языке 33%; с незначительными ошибками 48%; с затруднениями 19%. Студенты, выезжающие на практику в Испанию, не испытывают трудностей в общении.

Литература:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. - Москва: Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Борисова М.Н. Кабинет русского языка в национальной школе / М.Н. Борисова, Л.М. Зельманова, З.С. Смелкова, А.Г. Мухиддинов. - Ленинград: Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Воднева С.В. Проблемы обучения диалогическому дискурсу на уроках РКИ [Электронный ресурс] / С.В. Воднева. – Украина-2012. - Режим доступа: dspace.nbuv.gov.ua
4. Гозалова М.Р. Специфика формативного и суммативного видов оценивания на занятиях по иностранному языку / М.Р. Гозалова, Т.И. Спатарь-Козаченко, Е.С. Лосева // Педагогический журнал. – 2016. – Том 6. - № 6А. - С. 200-209.
5. Гуревич Б.П. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / Б.П. Гуревич. - Владимир. - 1972. – Ч. 1. - С. 34.
6. Изаренко Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренко. - Москва: Русский язык. - 1986. - 154 с.
7. Спатарь-Козаченко Т.И. Формирование компетенций с учетом индивидуальной работы в интерактивном обучении на уроках испанского языка / Т.И. Спатарь-Козаченко // Казанский педагогический журнал. - 2018. - № 1. - С. 96-98.

Сведения об авторах:

Спатарь-Козаченко Татьяна Ивановна (г. Москва, Россия), старший преподаватель Департамента фундаментальной подготовки иностранных языков, Российский государственный университет туризма и сервиса, e-mail: spatar.tatiana@yandex.ru

Гозалова Эльнара Агалиевна (г. Москва, Россия), преподаватель Департамента фундаментальной подготовки иностранных языков, Российский государственный университет туризма и сервиса, e-mail: egozalova@mail.ru

Королев Алексей Владимирович (г. Москва, Россия), доцент Департамента фундаментальной подготовки иностранных языков, Российский государственный университет туризма и сервиса, e-mail: akoroliiov@yandex.ru

Data about the authors:

T. Spatar'-Kozachenko (Moscow, Russia), Senior Lecturer of Spanish at the Department of foreign language, Russian State University of Tourism and Service, e-mail: spatar.tatiana@yandex.ru

E. Gozalova (Moscow, Russia), Lecturer at the Department of foreign language, Russian State University of Tourism and Service, e-mail: egozalova@mail.ru

A. Koroliiov (Moscow, Russia), Associate Professor at the Department of foreign language, Russian State University of Tourism and Service, e-mail: akoroliiv@yandex.ru



УДК 378.1

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ МАГИСТРАНТОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Л.М. Захарова, Л.А. Абдрахимова

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка. Обосновывается значение процесса овладения иностранным языком и формирования соответствующей мотивации у студентов-магистрантов в современных реалиях высшей школы, обусловленных требованиями образовательного стандарта и социальным заказом. Авторы рассматривают развитие мотивов изучения иностранного языка в рамках структуры профессиональной мотивации, определяют необходимые условия. Предлагается анализ результатов пилотажного исследования по определению у магистрантов первого года обучения педагогического направления отношений и мотивов изучения иностранного языка. На основании экспериментальных данных сформулированы выводы об уровне развития профессиональной мотивации у студентов-магистрантов.

Ключевые слова: профессиональная мотивация, магистранты, педагогическое образование, иностранный язык, диагностика учебной мотивации, анкетирование.

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF STUDENTS TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE

L. Zakharova, L. Abrakhimova

Abstract. The article is devoted to the development of professional motivation of undergraduates to study a foreign language. The article substantiates the importance of the process of mastering a foreign language and the formation of appropriate motivation of undergraduates in the modern realities of higher education, due to the requirements of the educational standard and social order. The authors consider the development of the motives of learning a foreign language within the framework of the structure of professional motivation, determine the necessary conditions. The analysis of the results of the pilot study to determine the undergraduates of the first year of teaching the pedagogical direction of relationships and motives for learning a foreign language. On the basis of experimental data conclusions about the level of professional motivation of undergraduates are formulated.

Keywords: professional motivation, undergraduates, pedagogical education, foreign language, diagnosis of educational motivation, questionnaire.

Актуальность. В современных условиях интеграции образовательных пространств и интеграции профессионального взаимодействия необходимость владения иностранным языком определяет успешность личностного и профессионального роста. Умение выпускников высшей школы осуществлять коммуникацию на иностранном языке – это качественный показатель их уровня современной профессиональной подготовки. Поэтому образовательные организации высшего образования должны обеспечивать соответствующие условия, способствующие эффективному овладению иностранным языком каждым студентом, которые позволяют в дальнейшем свободно использовать его в профессиональной деятельности.

Сегодня дисциплина «Иностранный язык» в образовательном пространстве вуза на уровне бакалавриата относится к базовой части образовательной программы. Ее изучение является обязательным условием

профессиональной подготовки для студентов всех направлений, в том числе и педагогического. Стандарт высшего образования уровня магистратуры по педагогическому направлению предоставляет образовательной организации самостоятельное определение перечня дисциплин, входящих в обязательный блок основной образовательной программы. Однако требования к выпускнику магистратуры предполагают определенный уровень владения иностранным языком. Указано, что по окончании магистратуры выпускник должен быть готов к осуществлению профессиональной коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1); уметь организовывать взаимодействие с коллегами, родителями, социальными партнерами, в том числе иностранными [4]. Кроме того, специфика обучения в магистратуре обуславливает знание современных научных тенденций в области образования, предполагает

осуществлять обзор и изучение иностранной научной литературы и журналов (в том числе индексируемых в базе Scopus, Web of Science и др.), что невозможно без владения иностранными языками.

Анализ современной образовательной практики показывает недостаточный интерес студентов к изучению иностранного языка, непонимание ими значимости этого процесса для своей деятельности, профессионального роста. У них отсутствуют потребность и мотивы в приобретении знаний и умений в области профессиональной коммуникации на иностранном языке, что влечет за собой достаточно низкий уровень освоения соответствующей дисциплины, а соответственно ограничивает изучение мирового опыта профессиональной педагогической деятельности и новых научных исследований.

Особо значимым структурным элементом образовательного процесса в магистратуре является создание условий по формированию профессиональной мотивации [6], в том числе и к изучению иностранного языка. Это обусловлено тем, что в настоящее время к будущим педагогам различных уровней образования предъявляются требования, связанные не только с владением собственно педагогической деятельностью, но и к зрелости их личности, к сформированности профессиональной мотивации. Именно она проявляется совокупностью мотивов, которые понимаются как фундаментальные основы человеческой деятельности, используемые при анализе сферы побуждений к соответствующим действиям. Мотив определяет отражение предметного содержания потребности личности, удовлетворение которой требует от нее совершения активной и целенаправленной деятельности, способствуя порождению смыслов, установок, задач и созданию соответствующих условий их реализации [7]. Мотивы профессиональной деятельности студентов-магистрантов выступают в качестве конструкта осознания потребностей, актуальных в данный момент для индивида: профессиональное развитие, саморазвитие, самоутверждение, самопознание, повышение статуса и пр., которые удовлетворяются в процессе выполнения учебных задач и служат стимулом для изучения будущей профессиональной деятельности [1].

Профессиональная мотивация – это первооснова профессиональной деятельности, обеспечивающая успешность ее осуществления в различных жизненных ситуациях. Анализ научной литературы показывает, что данный вид мотивации может быть определен по-разному.

Она рассматривается как: совокупность стойких мотивов, которые зависят от профессиональных взглядов отношений, позиций, а также эмоций, чувств, профессиональных качеств личности [2]; совокупность потребностей, интересов, которые побуждают человека к профессиональной деятельности, к профессиональной самореализации и профессиональному совершенствованию [7]; совокупность определенных мотивационных свойств и состояний личности, возникающих в ходе деятельности, которые побуждают и регулируют ее активность, обусловленную особенностями профессиональных задач [5]. Согласно А.В. Горбушкиной, в качестве мотива профессиональной деятельности может выступать предполагаемый образ цели профессиональной деятельности. Формируя этот образ, субъект деятельности задействует и наличные у него потребности, и профессиональные интересы, и установки, и сформированные убеждения, учитывает и эмоциональные состояния, и свои ценности, и наличные условия ситуации, вероятность достижения цели, свои знания и опыт [3].

По отношению к студентам, профессиональную мотивацию можно рассматривать как поэтапный процесс развития совокупности мотивов определяющих стремление и активные действия, направленные на теоретико-практическое овладение соответствующими компетенциями, способствующими их самореализации в профессиональной сфере. При этом одну из ключевых позиций должен занимать мотив изучения иностранного языка как одного из важных компонентов современной профессиональной подготовки магистров. На тех направлениях подготовки в вузе, где иностранный язык является необходимой составляющей будущей профессиональной деятельности, мотивация студентов к его изучению, безусловно, более высокая; с широким спектром мотивов изучения (собственно профессиональных мотивов профессионального развития и карьерного роста; прагматических мотивов, познавательных мотивов, мотивов самореализации личности, социальных мотивов). У студентов-магистрантов педагогического направления (кроме профилей, непосредственно связанных с иностранным языком) уровень профессиональной мотивации к изучению иностранного языка достаточно низкий.

Цель статьи. Определить значимость развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка и

проанализировать экспериментальные данные по выявлению отношений и мотивов его изучения у студентов.

Задачи исследования:

1. Теоретико-методологическое обоснование процесса развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка.

2. Отбор и обоснование методов исследования по изучению развития профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка.

3. Интерпретация и анализ результатов пилотажного исследования.

Методы исследования. В целях выявления отношения и мотивов изучения студентами иностранного языка было проведено пилотажное исследование среди магистрантов I курса (педагогическое направление). Выборка составила 25 человек, возраст магистрантов 28 - 45 лет. Были использована методика диагностики учебной мотивации студентов, разработанная на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина; метод анкетирования.

Основная часть.

Процесс развития профессиональной мотивации студентов к изучению иностранного языка – это многоэтапный процесс саморазвития, самореализации, направленность которого зависит как от внешних условий, так и от индивидуальных особенностей субъекта деятельности [8]. В связи с этим становится значимым обоснование условий, способствующих развитию у студентов рефлексивного отношения к собственной личности, к результатам своей деятельности, в том числе и к учебной.

Анализ психолого-педагогических исследований и результатов изучения образовательной практики позволяет выделить внутренние (личностные) и внешние (средовые) условия, которые в значительной степени определяют характер профессиональной мотивации студентов к изучению иностранного языка. К внутренним условиям относятся потребности, ценностные ориентации, установки личности, психофизиологические особенности. Они позволяют инициировать и регулировать деятельность в соответствии с личностными потребностями. Внешние условия характеризуются организацией процесса обучения магистров в вузе. Они выступают как побудитель деятельности студентов извне, исходя из совокупности специально создаваемых факторов, образующих и регулирующих ее. Эти условия обусловлены региональной спецификой, социокультурными условиями развития вуза,

образовательных организаций, где осуществляется или будет проходить профессиональная деятельность студентов. Внешние условия определяют пространство развития профессиональной мотивации студентов, в том числе и к изучению иностранного языка. Под влиянием действия факторов профессиональной среды формируется особая личностная структура регуляции взаимодействия с окружающим миром – система мотивации профессиональной деятельности.

Для осуществления наиболее эффективного процесса развития профессиональной мотивации к изучению иностранного языка у магистров педагогического образования следует, в первую очередь, изучить особенности учебной мотивации в целом. Это позволит разработать оптимальные условия ее развития.

Результаты исследования. С целью диагностики учебной мотивации магистрантов педагогического образования использовалась специальная методика, разработанная на основе опросника А.А. Реана и В.А. Якунина. По результатам диагностики можно утверждать, что значимым мотивом для магистрантов является профессиональный, его среднее значение равняется 3,16; учебно-познавательные мотивы – 3,15; социальные мотивы - 3,12. Анализ выбора студентами мотивов профессиональной деятельности показал, что студенты в большей степени ориентированы на результат, а не на процесс профессиональной подготовки.

С целью выявления отношения, мотивов магистрантов к изучению иностранного языка было проведено анкетирование. Его анализ показал, что в основном (75%) респондентов особого эмоционального подъема при изучении языка не испытывают, лишь 25% опрошенных с хорошим настроением посещают занятия иностранным языком. Несмотря на это, интерес к изучению иностранного языка наблюдается у 50% магистрантов первого курса; ситуативный интерес наблюдается у 33%, лишь у 12,5% интерес отсутствует вообще. Пользу от изучения иностранного языка 87,5% респондентов видят в практическом применении знаний лишь во время путешествий; 15% определяют ценность иностранного языка для профессиональной деятельности. Среди всех изучаемых дисциплин по значимости иностранный язык в основном стоит на 2,3 месте (50%); 12,5% - на первом месте; 37,5% – на последнем в списке изучаемых дисциплин.

На мотивацию к изучению иностранного языка влияют способы преподавания, личность педагога. Несмотря на более активное

задействование студентов в процесс изучения языка при нетрадиционных способах обучения 37,5% анкетированных отдали предпочтение традиционным формам проведения занятий в вузе. Все виды работ, которые используют на занятиях иностранного языка (грамматика, аудирование, устная, письменная речь) в равной степени вызывают трудности у всех магистрантов, что, безусловно, связано с общим уровнем владения языком, временем получения образования. Опрашиваемые респонденты больше всего любят читать и переводить, т.е. то, чему в основном и учат в школе. Общение друг с другом выделили среди любимой деятельности – 2 человека. На отношение к изучению языка, мотивацию к его изучению влияет личность педагога; это отметили 75% магистрантов. И лишь 25% – рассматривают его как средство развития, в том числе и в профессиональном плане.

Выводы. Проведенное исследование по изучению профессиональной мотивации

магистрантов к изучению иностранного языка позволяет сделать некоторые выводы. Профессиональная мотивация у магистрантов к изучению иностранного языка характеризуется отсутствием значимости его изучения в профессиональной деятельности; низким уровнем его владения; недостаточно применяемыми практико-ориентированными технологиями; отсутствием интеграции языковых и профессиональных дисциплин.

Полученные результаты теоретического анализа и пилотажного исследования особенностей профессиональной мотивации магистрантов к изучению иностранного языка позволяют заключить, что сегодня необходимо создавать технологию по ее эффективному развитию, включающую совокупность различных условий. Это обусловлено как нормативными требованиями стандарта, так и современными тенденциями реализации профессиональной деятельности в сфере образования специалистов с магистерской степенью.

Литература:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
2. Воробьева В.М. Развитие профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в туристском вузе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.М. Воробьева. – М., 2010. – 24 с.
3. Горбушина А.В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход / А.В. Горбушина // Вестник Вятского государственного университета. – 2011. – № 3. – С. 138-141.
4. Приказ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» от 21 ноября 2014 № 1505 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf>

5. Романенко В.И. Мотивация профессиональной деятельности сотрудников университета государственной противопожарной службы МЧС России / В.И. Романенко, Д.С. Безносков // Вестник Санкт-петербургского университета государственной противопожарной службы. – 2011. – № 1. – С. 72-76.
6. Романова Е.В. Особенности формирования профессиональной мотивации у студентов старших курсов педагогического вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Романова. – М., 2010. – 18 с.
7. Сотникова А.В. Профессиональная мотивация как предмет социологического анализа / А.В. Сотникова // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2010. – № 3(5). – С. 118-122.
8. Хабаева Л.В. Влияние ценностных ориентаций на развитие профессиональной мотивации студентов вуза: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Л.В. Хабаева. – М., 2001. – 24 с.

Сведения об авторах:

Захарова Лариса Михайловна (г. Ульяновск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного и начального общего образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», e-mail: ulseagull@mail.ru

Абдрахимова Лилия Асхатовна (г. Ульяновск, Россия), аспирант кафедры общей педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», ассистент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО УИ ГА, e-mail: abdrachimova.lilya@gmail.com

Data about the authors:

L. Zakharova (Ulyanovsk, Russia), doctor of pedagogical sciences, Professor, head of the Department of pre-school and primary education, Ulgpu. In. Ulyanova, e-mail: ulseagull@mail.ru

L. Abdrachimova (Ulyanovsk, Russia), postgraduate students of the Department of general pedagogics and social sciences, Ulgpu. In. Ulyanova, assistant of the Department of foreign languages UI CA, e-mail: abdrachimova.lilya@gmail.com

Социальная педагогика

УДК 371.2+37.061

ПРОЕКТИРОВАНИЕ АДРЕСНЫХ ПРОГРАММ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛ, НАХОДЯЩИХСЯ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ, НО НЕ ЯВЛЯЮЩИХСЯ АУТСАЙДЕРАМИ

Д.Ф. Ильясов, В.Н. Кеспиков, М.И. Солодкова, Е.А. Селиванова

Аннотация. Представлены результаты исследования, выполненного по одному из актуальных направлений современной государственной образовательной политики – поддержка школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. Сделан акцент на поддержке школ, которые испытывают влияние неблагоприятных социальных факторов, но при этом по результатам рейтингов не отнесены к группе аутсайдеров. В качестве инструмента поддержки предложено рассматривать адресные программы. Раскрыта сущность информационной, методической и психолого-педагогической поддержки таких школ; определено понятие «адресная программа поддержки». Изложена технология проектирования адресной программы поддержки школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, но не являющихся аутсайдерами. Охарактеризованы этапы технологии; раскрыто содержание адресной программы поддержки. Особое внимание уделено описанию управленческого, психолого-педагогического и методического сопровождения руководителей и педагогов таких школ. Обосновано, что реализация указанных мер будет способствовать развитию у руководителей и педагогов правовой компетентности, психолого-педагогических знаний и методических умений, составляющих основу успешного взаимодействия с детьми из депривированных семей.

Ключевые слова: поддержка, адресная программа, школа, неблагоприятные социальные условия, проектирование адресной программы.

DESIGNING TARGETED SUPPORT PROGRAMS FOR SCHOOLS IN ADVERSE SOCIAL CONDITIONS, BUT NOT IN OUTSIDERS GROUP

D. Pyasov, V. Kespikov, M. Solodkova, E. Selivanova

Abstract. The results of a study carried out in accordance with one of the current trends of the modern state educational policy are presented: support of schools in adverse social conditions. Attention is focused on the support of schools that are influenced by adverse social factors, but at the same time, according to ratings, they are not classified as outsiders. It is suggested to consider targeted programs as a support tool. The essence of information, methodological and psychological-pedagogical support of such schools is disclosed, the concept of “targeted support program” is defined. The technology of designing the targeted support program for schools in adverse social conditions, but not in outsiders group, is discussed. The stages of technology are characterized; the content of the targeted support program is disclosed. Particular attention is paid to the description of managerial, psychological, pedagogical and methodological support for heads and teachers of such schools. It is substantiated that the implementation of these measures will contribute to the development of legal competence, psychological and pedagogical knowledge and methodological skills that make up the basis of successful interaction with children from deprived families.

Keywords: support, targeted program, school, adverse social conditions, design of targeted program.

Неизменным атрибутом современного развития мирового сообщества является ориентация на обеспечение доступности качественного образования для всех категорий обучающихся. Опыт зарубежных стран показывает, что бесконечная поддержка только лидеров образования не всегда оправдывает себя. Поэтому многие национальные системы образования обращают свой взгляд на школы, которые демонстрируют низкие результаты обучения. В обществе сложилось представление о том, что очень часто школы не могут повысить качество образования из-за неблагоприятного социального окружения. Они находятся на периферии, большинство родителей не имеют

высшего образования или остались без работы, страдают от алкоголизма, наркотиков, являются мигрантами, поэтому их дети плохо владеют государственным языком. Иными словами, в таких школах доминирует сложный контингент обучающихся, многие из которых являются выходцами из неблагополучных семей.

Авторы статьи полагают, что это стереотипное ошибочное суждение. Результаты последних научных исследований указывают на отсутствие неременной устойчивой связи между неблагоприятным социальным окружением школы и низким уровнем образовательных результатов школьников. Этот вывод также поддерживается мнением ряда западных ученых,

в числе которых A. Flintham, K. Racherbäumer, I. Van Ackeren, утверждающих, что сложные обстоятельства не являются оправданием низких ожиданий [6;9;11]. В их фокусе внимания находятся стратегии повышения качества работы школ, которые, несмотря на очевидные неблагоприятные условия, достигли хороших результатов в обучении детей.

Однако, отметим, что школы, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях, входят в своеобразную зону риска, поскольку вероятность снижения качества общего образования в этом случае увеличивается. Зависимость результатов образования от неблагоприятного социального контекста имеется, но она не является устойчивой. Этот вывод подкрепляется результатами исследования авторов статьи, проведенного в 2017 - 2018 гг. в одном из регионов Российской Федерации – Челябинской области. В выборку были включены порядка 240 общеобразовательных организаций данного региона. В итоге было выявлено несколько кластеров общеобразовательных организаций, куда вошли школы:

а) демонстрирующие низкие образовательные результаты обучающихся и осуществляющие деятельность в неблагоприятных социальных условиях;

б) демонстрирующие низкие образовательные результаты, но не характеризующиеся наличием неблагоприятного социального бэкграунда;

в) находящиеся в социально неблагоприятных условиях, но не относящиеся к группе школ с низкими образовательными результатами, то есть не являющиеся аутсайдерами.

Интерес для нашего исследования представляет последняя группа школ. С целью уменьшения риска попадания в нижние строчки рейтингов по качеству образования таким школам следует оказывать адресную информационную, методическую и психолого-педагогическую поддержку. Совершенно очевидно, что речь не идет о каком-либо влиянии на социальные условия, окружающие школу, и тем более их изменении или устранении. Это задача находится в компетенции органов управления и соответствующих социальных служб. Предполагается такая организации педагогического процесса, которая основывается на понимании специфики и особенностей взаимодействия со сложным контингентом детей, а также детей из депривированных семей. По сути, речь идет о содействии персоналу таких школ в освоении стратегий обеспечения качественного образования детям, независимо от того, в каких семьях и социальных условиях они проживают.

Одним из способов достижения такой установки является проектирование адресных программ поддержки школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, но не отнесенных к группе школ, показывающих низкие образовательные результаты.

Отметим, что стратегии поддержки школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях, их разработка и особенности реализации находятся в поле зрения западных ученых достаточно давно.

Например, A. Flintham исследует особенности деятельности успешных школ в депривированных социальных условиях. Причину успешности таких школ он связывает с личностными и профессиональными качествами их руководителей. В числе таких качеств называются эмоциональный интеллект, упорное стремление в достижении целей, способность сохранять паритет между работой и личной жизнью. Особое значение, по его мнению, имеет верность руководителя школы ее традициям и ценностям, а также способность учиться на опыте школ-лидеров. Кроме того, отмечается устойчивая уверенность руководителя школы в достижении успеха, несмотря даже на окружающие неблагоприятные социальные условия [6].

Ph. Smith и L. Bell также связывают причины успешности школ, находящихся в депривированных условиях, с лидерскими началами руководителей. При этом они делают акцент на трансформационное лидерство руководителя школы, что позволяет последнему вдохновлять и развивать окружающих людей. Авторы утверждают, что трансформационные лидеры способны оказывать решающее влияние на повышение жизненных шансов учеников в получении качественного образования. Ими предлагается модель улучшения качества работы школы, расположенной в обездоленных районах. Ph. Smith и L. Bell доказывают, что реализация модели трансформационного лидерства побуждает руководителей школ становиться более гибкими и мобильными, то есть еще более трансформирующимися [10].

Jane C. Oliver в своей докторской диссертации исследует особенности взаимодействия учителей средних школ в Англии и Уэльсе с проблемными детьми. Ею было установлено заметное увеличение случаев исключения из школ несовершеннолетних детей, что было обусловлено их сложным и вызывающим поведением. При этом вызывающее поведение школьников в основном идентифицировалось как нарушение учебного распорядка и учебной дисциплины. Собственно поэтому основная

проблема ее исследования была связана с поиском эффективных путей формирования у учителей устойчивости в отношении управления сложным и вызывающим поведением учеников. Ею предложена модель, которая иллюстрирует эластичные стратегии взаимодействия с учениками со сложным поведением. В исследовании показано, какую роль играет гибкость учителей в управлении разрушительным поведением в классе [8].

В сходном сегменте выполнено исследование группы ученых университета Северной Каролины под руководством К.В. Flannery. Ими предложена модель, которая получила название «Школьная поддержка положительного поведения» и была направлена на преодоление проблемного поведения школьников, а также развитие у них социальной компетентности [5].

Модели и стратегии взаимодействия с проблемным контингентом обучающихся, как правило, имеют контекстуальный характер и определяются спецификой социального окружения, которое, по определению, является неблагоприятным. Так, К. Block со своими коллегами неблагоприятные социальные контексты связывает с увеличением числа беженцев. Она предлагает модель "School Support Programme", которая ориентирована на образовательные, социальные и эмоциональные потребности детей из семей беженцев [3]. Модель проходила апробацию в школах штата Виктория (Австралия) и, по оценкам экспертов, является одной из лучших стратегий социальной адаптации детей из семей беженцев к условиям новой страны проживания.

В научной литературе обсуждаются вопросы совершенствования системы управления школ, находящихся в депривированных социальных условиях. Преимущества коллективного и совместного руководства и сопутствующее освобождение от контроля для улучшения качества работы таких школ анализируют J. Cullen и S. Swaffield. Создаваемые с этой целью «группы улучшения», по мнению авторов, могут действительно принести стабильность в работу школ, расположенных в бедных кварталах [4].

L. Folger отмечает недостаточно высокий уровень организационной культуры руководителей школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях. Повышение качества работы таких школ она связывает с восстановлением руководящих ориентиров в системе их управления [7].

В отечественной научной литературе школы, находящиеся в неблагоприятных социальных условиях, стали предметом внимания относительно недавно. Из наиболее известных

публикаций мы бы выделили труды М.А. Пинской и ее коллег [1;2]. В данных публикациях активно используются термины «слабые школы» и «школы-аутсайдер», под которыми понимаются, прежде всего, школы, которые показывают низкие образовательные результаты школьников или находятся в нижних строчках рейтингов качества образования. Обоснованными представляются выводы ученых в части проектирования модельных программ поддержки слабых школ и школ-аутсайдеров. Авторы справедливо считают, что реализация адресных программ способна перевести слабые школы и школы-аутсайдеры в эффективный режим деятельности.

В данной статье акцент ставится на поддержку школ, которые находятся в неблагоприятных социальных условиях, но при этом не являются аутсайдерами. Для этого предлагается технология проектирования адресных программ поддержки таких школ. В основу проектирования адресных программ поддержки положены принципы управления качеством общего образования, раскрывающие способы объединения усилий субъектов образования для улучшения качества работы школы. Улучшение качества работы школы, находящейся в неблагоприятных социальных условиях, заключается в обеспечении равных шансов детей на качественное образование. На этом основании адресные программы поддержки могут быть описаны как целостные системы управленческих и педагогических решений, которые разрабатываются для обеспечения равных шансов детей на получение качественного образования, независимо от того, в каких социальных условиях они проживают. При этом сама поддержка определяется нами в качестве систематического информационного, методического и психолого-педагогического сопровождения руководителей и педагогов школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях.

Технология проектирования адресных программ поддержки включает два этапа: 1) диагностический этап; 2) этап конструирования адресных программ.

На диагностическом этапе осуществляется контекстное изучение социального окружения школы. Как правило, для этого используются данные служебной статистики. Мы не отвергаем данный метод, но предлагаем усилить его посредством использования метода экспертной оценки. Суть такой оценки заключается в том, чтобы установить характер неблагоприятного социального окружения и силу его влияния на качество работы школы. Рекомендуются обратиться

внимание на такие контексты, как наличие детей из маргинальных семей, неполных семей, а также семей, в которых родители ведут асоциальный образ жизни. В поле зрения экспертов должны быть показатели, указывающие на уровень притязаний семей к качеству образования в школе.

На этапе конструирования адресных программ активно используются результаты педагогической экспертизы, наряду с данными служебной статистики. В своем единстве они являются ведущим основанием для определения содержания информационной, методической и психолого-педагогической поддержки школ. В ходе разработки адресных программ авторы статьи рекомендуют основываться на следующих принципах:

- ведущей направленности на аспекты работы школы, которые в наибольшей мере испытывают негативное влияние неблагоприятных социальных факторов;

- рациональное и разумное расходование временных, кадровых, информационных и финансовых ресурсов школы;

- проектирование мер поддержки на основе данных диагностики, в том числе данных служебной статистики и результатов педагогической экспертизы;

- оперативный характер реализации мер поддержки и относительно короткий срок действия адресных программ;

- отсутствие предпосылок для формирования иждивенческих настроений у педагогов и руководителей школы как получателей поддержки;

- учет стремления и желания школы решать свои проблемы в самостоятельном режиме.

В составе адресной программы имеет смысл выделить три раздела: управленческий, психолого-педагогический, методический.

Управленческий раздел адресной программы. Здесь могут быть отражены меры поддержки, направленные на совершенствование правовой компетентности руководителей и педагогов школы. Важность такой установки определяется наличием сложного контингента детей в школе, находящейся в неблагоприятных социальных условиях. Это могут быть школьники, склонные к асоциальному поведению, а также состоящие на учете в инспекциях или комиссиях по делам несовершеннолетних. Это требует от педагогов уверенного применения правил поведения с такими школьниками, знание специфики и особенности взаимодействия со специалистами органов опеки и попечительства, а также комиссий и инспекций по делам

несовершеннолетних. Важное значение имеет применение педагогами в работе со сложным контингентом положений нормативных документов, раскрывающих права и административную ответственность несовершеннолетних обучающихся. Есть основания считать, что повышение правовой компетентности педагогов и руководителей школы станет объективным основанием для улучшения качества педагогической работы со сложным контингентом детей.

Психолого-педагогический раздел адресной программы. Включает меры, связанные с формированием у педагогов целостной системы психолого-педагогических знаний, составляющих основу успешного взаимодействия с детьми из депривированных семей. Предполагается, что в результате освоения таких знаний педагоги смогут проводить эффективную работу со сложными детьми по целому ряду направлений. Обозначим далее эти направления:

1. Активизация познавательных мотивов школьников из семей с низким уровнем требований к качеству образования.

2. Формирование системы духовных ценностей у школьников из семей с низким уровнем материального достатка.

3. Преодоление заниженной самооценки и склонности к фрустрационному поведению у школьников из семей, в которых родители потеряли работу.

4. Преодоление склонности к моделям иждивенческого поведения у школьников из семей, в которых родители ведут асоциальный образ жизни.

5. Преодоление склонности к агрессии у школьников с отклоняющимся поведением.

Методический раздел адресной программы. Сюда могут быть включены меры, которые способствуют овладению педагогами эффективными стратегиями и техниками работы с проблемными детьми. В их числе следует рассматривать следующие стратегии и техники: создание у школьников ситуации успеха; выход из негативных сценариев; развитие личностной активности; развитие потенциала и способностей личности; тайм-менеджмент для обучающихся; формирование адекватной самооценки у школьников; развитие учебной мотивации; профилактика девиантного поведения; профилактика авитального поведения; развитие коммуникативных навыков и командообразования.

Отметим также, что к проектированию адресных программ поддержки, наряду со специалистами школы, могут быть привлечены

специалисты муниципальных органов управления образованием, органов опеки и попечительства, инспекций по делам несовершеннолетних.

Таким образом, адресные программы поддержки могут рассматриваться в качестве действенного средства информационного, психолого-педагогического и методического сопровождения школ, находящихся в неблагоприятных социальных условиях. Особое значение имеет поддержка тех школ, которые,

несмотря на действие неблагоприятных социальных факторов, все-таки не являются аутсайдерами. Проектирование адресных программ поддержки осуществляется на основе анализа данных служебной статистики и результатов изучения характера влияния неблагоприятного бэкграунда на качество работы школы. Представлена структура адресных программы поддержки; описана технология их проектирования.

Литература:

1. Пинская М.А. Выравнивание условий при анализе достижений школ: контекстуализация результатов / М.А. Пинская, Н. Крутий, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фруммин // Выравнивание шансов детей на качественное образование: Сборник материалов. – М.: НИУ ВШЭ, 2012. – С. 37-48.
2. Пинская М.А. Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах / М.А. Пинская, С.Г. Косарецкий, И.Д. Фруммин // Вопросы образования. – 2011. – № 4. – С. 148-177.
3. Block K. et al. Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students // International Journal of Inclusive Education. – 2014. – Т. 18. – № 12. – С. 1337-1355.
4. Cullen J., Swaffield S. Autonomy and accountability: the cross-hierarchical School Improvement Group in schools' facing exceptionally challenging circumstances // Portoroz, January. – 2007.
5. Flannery K.B. et al. Implementing schoolwide positive behavior support in high school settings: Analysis of eight high schools // The High School Journal. – 2013. – Т. 96. – № 4. – С. 267-282.
6. Flintham A. What's good about leading schools in challenging circumstances? – 2006.
7. Fölker L. et al. „Zahnlose Tiger“ und ihr Kerngeschäft—Die Abwesenheit schulischer Ordnung als Strukturproblem an Schulen in schwieriger Lage // ZISU—Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung. – 2013. – Т. 2. – № 1.
8. Oliver J.C. Teacher resilience and the perspectives of secondary school teachers on pupils' challenging behaviour: дис. – University of Sussex, 2010.
9. Racherbäumer K. et al. Schuleffektivitätsforschung und die Frage nach guten Schulen in schwierigen Kontexten // Bildungskontexte. – Springer VS, Wiesbaden, 2013. – С. 239-267.
10. Smith P., Bell L. Leading schools in challenging circumstances: Strategies for success. – A&C Black, 2014.
11. Van Ackeren I. Schulentwicklung in benachteiligten Regionen Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefunden und Steuerungsstrategien // Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. – VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008. – С. 47-58.

Сведения об авторах:

Ильясов Динаф Фанильевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru

Кеспиков Вадей Николаевич (г. Челябинск, Россия), доктор педагогических наук, доцент, ректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: metod-08@mail.ru.

Солодкова Марина Ивановна (г. Челябинск, Россия), первый проректор, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: solodkovami@mail.ru

Селиванова Елена Анатольевна (г. Челябинск, Россия), кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, e-mail: sel_lena@mail.ru

Data about the authors:

D. Ilyasov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru

V. Kespikov (Chelyabinsk, Russia), Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Rector, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: metod-08@mail.ru

M. Solodkova (Chelyabinsk, Russia), the First Vice-Rector, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: solodkovami@rambler.ru

E. Selivanova (Chelyabinsk, Russia), Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators, e-mail: sel_lena@mail.ru

УДК 378

ФЕНОМЕН СОВЕСТИ В КОНТЕКСТАХ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОГО ПОХОДА: К ВОПРОСУ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Е.А. Вендиктова, А.Ш. Яруллина, Ф.Г. Мухаметзянова¹

¹*Статья написана в рамках ВНИК АНО «Университет Талантов 2.0.»*

Аннотация. В статье обсуждаются представления о феномене совести в полипарадигмальном пространстве различных научных контекстов. Совесть рассматривается как фактор духовно-нравственного воспитания современных детей и студенческой молодежи. Авторами представлен экскурс в различные контексты изучаемого феномена совести: исторический, психолингвистический, философский, психологический и педагогический. Авторы считают, что в образовательном пространстве духовно-нравственного воспитания современных детей и студенческой молодежи, совесть выступает внутренним императивом, детерминирующим поведение человека при достижении различных целей. Работа представляет интерес как в методологическом, так и в практико-ориентированном значении духовно-нравственного воспитания студентов.

Ключевые слова: совесть, духовно-нравственное воспитание, полипарадигмальный подход, студент, субъект, личность.

THE PHENOMENON OF CONSCIENCE IN THE CONTEXTS OF A POLYPARADIGMAL APPROACH: TO THE QUESTION OF SPIRITUAL-MORAL EDUCATION OF STUDENTS OF THE UNIVERSITY

E. Venikdictova, A. Yarullina, F. Mukhametzyanova

Abstract. The article discusses the concept of the phenomenon of conscience in the polyparadigmatic approach of various scientific contexts. Conscience is regarded as a factor in the spiritual and moral education of modern children and students. The authors present an excursion into various contexts of the studied phenomenon of conscience as historical, psycholinguistic, philosophical, psychological and pedagogical. The authors believe that in the training space of the spiritual and moral education of modern children and students, conscience is an internal imperative that determines the behavior of a person when achieving various goals. The work is of interest both in the methodological and in the practice-oriented sense of the spiritual and moral education of students.

Keywords: conscience, spiritual and moral education, poliparadigmatic approach, student, subject, personality.

В современной системе образования в целом, и в высшем образовании в частности, особое внимание уделяется духовно-нравственному воспитанию детей и студенческой молодежи как педагогическому явлению и процессу, ориентированному на результат. Одним из таких результатов являются воспитание и формирование совести как нравственного императива личности.

Анализ теоретических источников показал, что проблема духовно-нравственного воспитания молодежи исследуется на протяжении многих веков в различных контекстах исторического и педагогического образования через призму феномена совести. В историческом контексте особая значимость формирования у детей и молодежи в системе образования необходимых нравственных качеств признавалась такими выдающимися личностями, как В.В. Мономах, Петр I, Екатерина II, Н.И. Лобачевский и др. [5].

Принципиальное значение для решения проблемы духовно-нравственного воспитания обучающейся молодежи имеют труды российских философов, педагогов и психологов прошлых времен С.И. Гессена, Н.И. Пирогова, К.П. Победоносцева, В.В. Розанова, К.Д. Ушинского, Г.И. Челпанова, А.А. Ухтомского и др. В педагогической науке и психологии актуализируются вопросы о необходимости духовно-нравственного воспитания в светском его понимании (К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, Е.П. Ильин, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, В.Д. Шадриков, И.А. Якиманская и др.). Тем не менее, исследованию проблемы формирования духовно-нравственного потенциала современного университетского студенчества посвящено недостаточно работ, в особенности в контекстах сопряженности с феноменом совести.

Феномен совести является многогранным, и его целостное изучение на примере

формирования его у студентов университета может быть построено на основе полипарадигмального подхода. Это, в свою очередь, требует исследования феномена совести с опорой на лингвистические, философские, психологические, и педагогические исследования. Мы считаем, что исследование проблем духовно-нравственного воспитания современных студентов университета, необходимо выстраивать на основе обращения к проблематике гуманитарного знания как системообразующего фактора в высшем образовании, на что указывают исследования О.В. Стукаловой, А.Р. Масалимовой и А.Р. Шайдуллиной [6]. Мы так же, как и эти авторы, ищем ответы на вопросы о необходимости и роли гуманитарного знания при подготовке будущих специалистов в университете [6].

Проведем экскурс в основы лингвистического анализа феномена совести. В этом контексте для нашего исследования представляет интерес работа М.В. Рукавишниковой об изучении совести как многогранного феномена в контекстах этимологического и лексического анализов [3]. Как известно, впервые термин совести появился еще у древних греков, начиная с работ Демокрита, который понимал совесть как нравственный императив долга и совести человека. Для современной студенческой молодежи университета и сегодня актуальны высказывания философа Демокрита о том, что в душе каждого должен быть прописан закон: «Не делай ничего непристойного» [1]. В трудах архимандрита Платона совесть рассматривалась как детерминатор нравственной оценки личностью своих поступков, в первую очередь злых, ибо они всегда заметнее, и их влияние на субъект отрицательное. Друг и соратник Демокрита, Сократ, императивы совести отразил через понятия демона как нравственной оценки поступков человека. Сократ требовал от своих учеников не скрывать, а «выставлять на свет» совершенную несправедливость и не жалеть красноречия для того, чтобы «обвинить прежде всего самого себя». Высказывания Сократа о самом себе в контекстах феномена его бесед с молодежью и его вопросы представляли собой экстерниоризованный вариант контрольного механизма, или рефлексии, который и получил название совести. Учитель Александра Македонского – Аристотель основой всякой деятельности человека считал разум, и отличительным признаком человека выделял мышление. Аристотель считал, что именно мышление детерминирует правильный выбор субъектом своих действий, и при этом ему надо

обладать добродетелями и стремиться к их воплощению [1]. Проявления человеком добра у Аристотеля связано именно с наличием у него совести или совестливости, как совести, которая правильно судит о том, что есть доброе. Рассуждая о совести у человека, Аристотель считал, что совесть является свойством добродетельного человека [1]. При этом он был убежден в том, что совесть и ум заданы человеку от природы, и с возрастом они проявляются. Как сказали бы современные психологии, для проявления совести, вероятно, есть свои сензитивные периоды. На этот же феномен совести указывал и А.А. Ухтомский, когда писал об «интуиции совести», раскрывая теорию доминанты [10].

Резюмируя исторический экскурс в понимание совести, можно отметить, что древние греки считали, что наряду с ней существуют и ошибки совести. Однако только в христианстве и его учениях были подготовлены теософская и далее философская основы для учения о совести. В посланиях Павла римлянам отмечается необходимость послушания властям не только из страха наказания, но ради самой совести и проявления нравственности человеком. Иоанн Златоуст постоянно указывал на то, что именно совесть должна быть путеводителем человека как неподкупного судьи для достижения добродетелей, как: мудрость (разумную и практическую), умеренность, щедрость, правдивость, мужество, справедливость, дружба.

Исследователи феномена совести в лингвистическом контексте, даже более в психолингвистическом, для определения феномена совести начинают использовать понятие осознание и ведание совести. В древнерусском языке слово совесть начинает использоваться в переводных памятниках и понимается как сложный феномен. Общеславянский феномен совести понимается как совместное знание или знание, получаемое вместе с кем-то. В наших рассуждениях о феномене совести в контексте субъектности человека, мы назвали бы совесть как весть для коллективного субъекта. При этом, в западно-европейских языках термин «совесть» отсутствует в данном понимании. В индоевропейских языках выделяется общий корень, как «ведать» или «знать». Не случайно народная мудрость ставит рядом понятия совести и сознания. Слово совесть в русском языке является словообразовательной калькой греческого. В словаре С.И. Ожегова, совесть представлена как чувство нравственной

ответственности за свое поведение перед людьми и обществом [4].

В контекстах современной философии феномен совести также рассматривается как многозначное явление. Сегодня в философии совесть рассматривают как категорию этики с точки зрения релятивистского происхождения совести у субъекта, т.к. она не порождает, а закрепляет ценности, вырабатываемые в современном обществе, и рассматривается как общественно воспитуемая способность человека и как элемент духовно-нравственного побуждения личности как субъекта деятельности. В связи с чем, повышается роль изучения вопросов духовно-нравственного воспитания детей и студенческой молодежи. В контекстах партистики совесть рассматривается как голос Божий, нравственный Божественный закон и как врожденное чувство, данное Богом, как учитель и обличитель.

В целом лингвистический и философский контексты свидетельствуют о понимании совести как феномена нравственности и как явления внутреннего состояния человека.

В современной психологии понимание феномена совести представлено в фундаментальных работах В.Д. Шадрикова [7-9], который выделяет, что совесть является одним из важнейших понятий, характеризующих духовную сущность человека [7-9]. Им изучена и разработана интраиндивидуальная структура совести, определяющая нравственное поведение человека. Мы согласны с В.Д. Шадриковым, что это понятие не представлено в учебниках по психологии, и воспитательные функции образовательного процесса лишь декларируются, в то время как воспитание совести является центральным моментом воспитания детей и молодежи. В.Д. Шадриков рассматривает

фактором формирования совести именно покаяние [9]. В.Д. Шадриков отмечает, что совесть светского человека формируется на основе общественной морали и закона [9].

Е.П. Ильин считает, что наличие совести у человека проявляется в способности личности проводить нравственный контроль и самостоятельно формулировать для себя нравственные обязанности и требовать от себя их выполнения, производя оценку совершаемых поступков, понимая вину, проявляя стыд и раскаяние [2]. Формирование совести у студентов университета как императива духовно-нравственного воспитания сопряжено с созданием педагогических условий. Среди них, следует уделить особое внимание таким вопросам, как «вращивание субъектности студента», фасилитация, формирование субъектно-ориентированной образовательной среды, цифровизация образовательного пространства.

Итак, краткий экскурс в полипарадигмальное поле и контексты изучения феномена совести, позволили нам сделать выводы о том, что в образовательном пространстве духовно-нравственного воспитания современных детей и студенческой молодежи совесть выступает внутренним императивом, детерминирующим поведение человека при достижении различных целей [6-8]. При этом проявление совести у человека всегда субъективно и индивидуально. Совесть субъекта деятельности проявляется не только на основе рационального осознания нравственного значения совершаемых поступков, но и эмоциональной оценки своих действий [6-8]. Изучение данного феномена требует дальнейшего изучения как с точки зрения методологии вопроса, так и практической значимости его в духовно-нравственном воспитании детей и студенческой молодежи.

Литература:

1. Аристотель. *Этика* / Аристотель. - М., 2016. - 492 с.
2. Ильин И.А. *Психология совести: вина, стыд, раскаяние* / И.А. Ильин. - Санкт-Петербург. - 2017. - 175 с.
3. Рукавишникова М.В. Совесть как многогранный феномен. Этимологический и лексический анализ / М.В. Рукавишникова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. - 2009. - № 2(14). - С. 121-126.
4. Ожегов С.И. *Словарь русского языка* / С.И. Ожегов; ок. 53 000 слов; под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. - 24-е изд., испр. - М.: Оникс, Мир и Образование, 2007. - 1200 с.
5. Сидорчук В.А. *Духовно-нравственное воспитание курсантов военных институтов на традициях Российской Армии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01* / В.А. Сидорчук. - Рязань, 2008. - 235 с.
6. Стукалова О.В. *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. 7-11.
7. Шадриков В.Д. Совесть: психолого-философский анализ / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. - 2018. - Т. 39. - № 1. - С. 5-14.
8. Шадриков В.Д. *Воспитание совести* / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. - 2017. - № 6. - С. 35-44.
9. Шадриков В.Д. *Покаяние как фактор формирования совести* / В.Д. Шадриков // Психология. Журнал высшей школы экономики. - 2006. - Т. 3. - № 4. - С. 3-13.
10. Ухтомский А.А. *Доминанта* / А.А. Ухтомский. - М.-Л., 1966. - С. 264.

Сведения об авторах:

Венидиктова Елена Александровна (г. Казань, Россия), кандидат исторических наук, доцент, заместитель директора Института международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: e_venidiktova@mail.ru

Яруллина Альфия Шаукатовна (г. Елабуга, Россия), кандидат педагогических наук, доцент Елабужского института, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: yarullina-74@mail.ru

Мухаметзянова Флёра Габдульбаровна (г. Казань, Россия), доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет, e-mail: florans955@mail.ru

Data about the authors:

E. Venidiktova (Kazan, Russia), candidate of historical sciences, associate professor, deputy director of the Institute of International Relations, Kazan Federal University, e_venidiktova@mail.ru

A. Yarullina (Elabuga, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor of Elabuga Institute, Kazan Federal University, e-mail: yarullina-74@mail.ru

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



УДК 377

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОРГАНИЗАЦИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Е.Б. Береговая, М.С. Нетесова, Й.Н. Ганиева¹

¹Статья написана в рамках образовательного проекта благотворительного фонда «Образ жизни». Проект реализован на основе грантовой поддержки Фонда президентских грантов, заявка № 17-2-003-061

Аннотация. В статье рассматривается концепция реформирования организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в Российской Федерации, трансформация основных задач и видов деятельности указанных организаций в свете нового нормативного правового регулирования, принятого с 2014 года. Авторы доказывают, что одним из важных инструментов, направленных на реализацию реформы организаций для детей-сирот, является постоянное повышение квалификации сотрудников, работающих с детьми-сиротами.

Ключевые слова: организация для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, реформирование, разукрупнение организаций, временность размещения, условия, приближенные к семейным, кровная семья, семейное устройство, социализация, законодательство.

ON THE MAIN ASPECTS OF REFORMING ORGANIZATIONS FOR CHILDREN ORPHANS AND CHILDREN LEFT WITHOUT PARENTAL CARE

E. Beregovaya, M. Netesova, Th. Ganieva

Abstract. The article considers the concept of reforming organizations for orphans and children left without parental care in the Russian Federation, transforming the main tasks and activities of these organizations in the light of the new regulatory legal regulation adopted since 2014. The authors argue that one of the important tools aimed at implementing the organizations for orphaned children reform is the continuous improvement of the employees' skills working with orphans.

Keywords: organization for orphans and children left without parental care, reforming, disaggregation of organizations, temporary placement, conditions close to family, blood family, family structure, socialization, legislation.

Забота о сиротах являлась особо почитаемой деятельностью в России с незапамятных времен - от благотворительных организаций, существующих на частные средства жертвователей, и церковных приютов к централизованной системе государственного призрения сирот, которая затем трансформировалась в современную модель государственной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [1;2]. Однако менялись не только организационные формы, но также и концепция, и задачи данных учреждений: от предоставления крова и пропитания, к подготовке детей к будущей самостоятельной жизни, социализации и устройству детей для воспитания в семье.

Новый этап реформирования системы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (далее – организации для детей-сирот), начался в начале 2000-х годов, в подготовке концепции и нормативного правового регулирования которого приняли участие не

только уполномоченные государственные органы, но и широкий круг специалистов в сфере детской медицины, нейропсихологии, защиты прав детей и т.д. Такое сотрудничество позволило максимально учесть современные знания о развитии ребенка в различных условиях, а также влияние таких важных аспектов, как формирование привязанности ребенка, риски его социальной депривации, ресоциализация и другие, при разработке новой нормативно-правовой базы, устанавливающей новые правила для организаций для детей-сирот. Краеугольным камнем стало постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 года № 481, утвердившее Положение о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей (далее – Положение) [3].

Положение полностью пересматривает принципы и подходы к условиям проживания детей в организациях, а также к тем видам

деятельности, которые сотрудники организаций осуществляют в отношении детей и их родных семей. Более подробно данные подходы раскрываются в иных подзаконных актах [4-6]. К ним относятся следующие:

- 1) разукрупнение организаций для детей-сирот;
- 2) временное размещение детей в организации для детей-сирот;
- 3) создание в организациях условий, приближенных к семейным;
- 4) приоритет работы по возвращению ребенка в кровную семью;
- 5) участие в семейном устройстве;
- 6) социализация воспитанников организаций для детей-сирот.

Разукрупнение организаций для детей-сирот.

Еще относительно недавно организации для детей-сирот интернатного типа численностью 300 – 500 воспитанников и более были достаточно распространенным явлением. Преимущества небольших организаций для детей-сирот по сравнению с крупными интернатами не требуют особого обоснования. Без сомнения, лишь в таких случаях возможно создание для воспитанников условий, приближенных к семейным условиям, что, в свою очередь, будет способствовать развитию ребенка и возможности его социализации и подготовки к самостоятельной жизни вне стен организации при достижении ребенком совершеннолетия.

Безусловно, крайне сложно (и, скорее всего, невозможно) установить единые для всех нормативы разукрупнения организаций. При разработке документов, направленных на реализацию постановления Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481, в частности, СанПиН 2.4.3259-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (далее – СанПин) [4], обсуждалась, например, идея установления в качестве максимальной границы шестидесяти человек. Однако в результате жесткое ограничение по количеству детей не было установлено. Можно предположить, что причинами стали, в том числе, финансовые и иные ограничения, не позволяющие перестроить все крупные организации в короткие сроки, а также тот факт, что даже 60 человек в организации – не консенсуальное решение, в России существуют организации для детей-сирот, которые размещены под надзор 20 – 30 воспитанников, и данные примеры с точки зрения

решения задачи разукрупнения организаций ближе к идеальным.

Временное размещение детей в организации для детей-сирот. И раньше предполагалось, что ребенок лишь временно должен помещаться в организацию для детей-сирот. Однако теперь для этого нормативно вводится специальный набор средств и инструментов контроля. В частности, можно указать новый документ, который вводится Положением – индивидуальный план развития и жизнеустройства ребенка. Одним из двух ключевых слов в названии документа указывается «жизнеустройство», таким образом, в нем должны быть заложены все необходимые мероприятия, направленные на возвращение ребенка в кровную семью, а в случае невозможности возврата в родную семью или устройства в семью к иным родственникам – на поиск ему новой, замещающей семьи. В первую очередь, должны быть рассмотрены все возможные варианты устройства ребенка в семью родственников, друзей / соседей – то есть в той или иной степени значимых для ребенка взрослых. Указанный индивидуальный план развития и жизнеустройства ребенка пересматривается организацией для детей-сирот и переутверждается органами опеки и попечительства каждые полгода, таким образом, осуществляется контроль выполнения тех мероприятий, которые были заложены в плане за предыдущий период.

На сокращение времени пребывания ребенка в организации направлена также новая закрепленная за организацией для детей-сирот функция активного включения в работу по выведению семьи из кризисной ситуации, участие в подготовке замещающих семей и детей к семейному устройству, дальнейшее сопровождение замещающих семей.

Однако для того, чтобы стимулировать деятельность организации для детей-сирот по скорейшему устройству детей в семьи, необходимо также изменить систему подушевого финансирования организаций, которая сама по себе ставит организацию в зависимость от количества находящихся в нем воспитанников. Наиболее эффективно (как для организации, сотрудников, так и для ребенка и его кровной семьи) данная модель может трансформироваться за счет включения в деятельность организации для детей-сирот дополнительных, предусмотренных Положением, услуг (полустационарного размещения детей по заявлению родителей, сопровождения приемных семей, постинтернатного сопровождения, подготовки потенциальных замещающих

родителей (ШПР) и т.д.), оказываемых организацией детям и их семьям.

Создание условий, приближенных к семейным. Это основное требование к условиям содержания детей в организации для детей-сирот. Само по себе оно комплексное, включает в себя множество условий в отношении жилых и нежилых помещений, участия воспитателей, возможностей доступа к инфраструктуре за пределами организации и т.д.

Одним из базовых элементов данного принципа является переход от «коридорного» типа жилых помещений к «квартирному». В соответствии с Положением и принятым для его реализации СанПином, каждая группа в организации для детей-сирот должна размещаться в отдельной «квартире» – обособленном помещении, включающем в себя спальни, игровые помещения и помещения для занятий, кухню, санитарные помещения и т.д. Организация по квартирному типу имеет очень важное значение, так как создает модель семьи, позволяет получить навыки и коммуникации, формируемые у ребенка при проживании в родной семье. Одним из самых трудновыполнимых требований является организация реально функционирующего кухонного помещения, так как это осложняется необходимостью приведения его в соответствие санитарно-эпидемиологическим требованиям, необходимости вводить в штат дополнительных сотрудников и т.д.

Работа с кровной семьей. Спектр задач, стоящих перед организацией для детей-сирот, существенно расширился. Если традиционно она занималась содержанием, воспитанием и образованием своих воспитанников, то в рамках Положения одной из важнейших задач становится работа сотрудников, направленная на скорейшее устройство ребенка в кровную или замещающую семью. При этом, как уже отмечалось ранее, в свете развития системы профилактики социального сиротства акцент все более смещается к первостепенности задачи восстановления родительско-детских отношений и лишь при исчерпании всех возможностей возвращения ребенка в кровную семью (в тех случаях, конечно, когда такое возвращение в интересах ребенка) встает вопрос о семейном устройстве в замещающую семью.

Следует отметить, что работа по восстановлению кровных связей ребенка, находящегося в организации для детей-сирот, направленная на восстановление родительских прав или иное устранение кризисной ситуации, в которой оказалась семья, в настоящее время еще

только развивающееся направление деятельности. Для того, чтобы эффективно выполнять указанную функцию, организация для детей-сирот, должна иметь в своем штатном расписании достаточное количество сотрудников (социальных работников либо иных сотрудников). А, главное, необходимо понимание того значения, которое имеет для ребенка проживание в кровной семье и тех последствий для развития ребенка, которые имеет изъятие ребенка из родственной среды и помещение в учреждение. На это, в первую очередь, должно быть направлено обучение специалистов организаций для детей-сирот (формирование / нарушение привязанности и их последствия для ребенка; социальная депривация; признаки переживания утраты и т.д.) [7].

Семейное устройство. Семейное устройство является традиционной и одной из важнейших функций организации для детей-сирот еще с тех пор, как стало понятно, что для выживания и развития ребенку помимо крова и пропитания необходим индивидуальный уход, обеспечить который можно только в семье. В 2012 – 2013 годах была поставлена задача сократить масштабы международного усыновления путем активизации устройства в семьи российских граждан [9], были приняты стимулирующие меры [10]. С тех пор, действительно, количество детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в федеральном банке данных, сокращается ускоренными темпами. Если в 2005 году в России насчитывалось 146,4 тыс. детей; в 2014 году – 106 тыс.; по состоянию на 1 сентября 2018 года – 47816 детей нуждаются в семейном устройстве [11]. Таким образом, за 13 лет количество детей сократилось более чем в 3 раза.

Кроме того, длительное время (с 2012 по 2017 годы) доля устроенных в семью детей являлась одним из показателей эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации [12]. Однако в ноябре 2017 года данный показатель был исключен [13]. Можно предположить, что это было сделано в целях ухода от «количественного» подхода в семейном устройстве к «качественному», так как устройство ребенка в семью – достаточно сложный процесс; и ребенок, и будущий замещающий родитель должны быть готовы к этому. В связи с этим роль организации для детей-сирот крайне важна в этом процессе, так как подготовка как замещающих родителей, так и воспитанников осуществляется, в первую очередь, силами сотрудников указанных организаций (школы приемных родителей и

мастер-классы для замещающих родителей, консультации, дальнейшее сопровождение).

Как уже было отмечено ранее, одним из важных инструментов, направленных на реализацию реформы организаций для детей-сирот, является постоянное повышение квалификации сотрудников, работающих с детьми, особенно в таких вопросах, как специфические особенности детей-сирот, формирование у воспитанников чувства привязанности и социальная депривация, реабилитация и социальная адаптация детей. В соответствии с пунктом 55 Положения о деятельности организаций для детей-сирот работникам работники должны регулярно проходить обучение с привлечением ресурсов и специалистов ДПО, образовательных организаций высшего образования и лучшего опыта работы иных организаций для детей-сирот. Важную роль в процессе обучения сотрудников учреждения играют и социально ориентированные некоммерческие организации, специализирующиеся в сфере профилактики социального сиротства и поддержки семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, привлекающие к преподаванию специалистов в

той или иной области (часто – уникальных специалистов) [8].

Кроме того, работники организаций для детей-сирот вправе получать психолого-педагогическую поддержку и консультирование по вопросам воспитания, обучения, охраны здоровья, реабилитации, социального обслуживания и защиты прав детей. Данную поддержку должна обеспечить своим сотрудникам сама организация для детей-сирот (пункт 55 Положения).

Подводя первые промежуточные итоги тем реформационным процессам, которые происходят сейчас в сфере устройства детей, оставшихся без попечения родителей, следует отметить что результаты, несмотря на крайне сложный и тернистый путь, лежащий перед организациями для детей-сирот, уже дают о себе знать, и дальнейшее сотрудничество организаций для детей-сирот, уполномоченных органов власти и соответствующих социально ориентированных некоммерческих организаций позволит достигнуть поставленных постановлением Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 года № 481 целей.

Литература:

1. Занозина В.Н. Сиротство и беспризорность в России: история и современность: книга / В.Н. Занозина, А.Н. Чистиков, Е.М. Колосова. - Изд-во: Лики России, СПб., 2008.

2. Смирнова Т.М. Дети страны Советов: От государственной политики к реалиям повседневной жизни. 1917-1940 гг. / Т.М. Смирнова. - М.-СПб., 2015.

3. Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 года №481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» // Собрание законодательства Российской Федерации от 2 июня 2014 г. № 22 ст. 2887.

4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 9 февраля 2015 г. № 8 «Об утверждении СанПиН 2.4.3259-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» // СПС «Гарант».

5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 сентября 2014 года №ВК-1850/07 «О реструктуризации и реформировании организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и совершенствованию сети служб сопровождения замещающих семей» // СПС «Гарант».

6. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 августа 2016 года №07-3446 «О направлении информации» // СПС «Гарант».

7. Профессиональное совершенствование сотрудников учреждений социальной защиты: Методические рекомендации; под общ. ред. Е.Б. Береговой. – М.: МАО, 2017.

8. Стукалова О.В., Береговая Е.Б. Проект профессионального совершенствования сотрудников детских домов-интернатов и центров содействия семейному воспитанию в контексте требований к модернизации социальной сферы / О.В. Стукалова, Е.Б. Береговая // Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции «Инклюзивное профессиональное образование», 26 ноября 2015 г. - М.: Издательство Российского государственного социального университета. - 2015. - С. 88-98.

9. Федеральный закон от 28 декабря 2012 года № 272-ФЗ «О мерах воздействия на лиц, причастных к нарушениям основополагающих прав и свобод человека, прав и свобод граждан Российской Федерации».

10. Указ Президента РФ от 28 декабря 2012 г. № 1688 «О некоторых мерах по реализации государственной политики в сфере защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

11. Интернет-проект Минобрнауки России «Усыновление в России» [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <http://www.usynovite.ru/statistics/2014/2/>

12. Указ Президента РФ от 21 августа 2012 г. № 1199 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов

Российской Федерации».

13. Указ Президента РФ от 14 ноября 2017 г. № 548 «Об оценке эффективности деятельности органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации».

Сведения об авторах:

Береговая Елена Борисовна (г. Москва, Россия), кандидат педагогических наук, директор Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», член Совета по попечительству в социальной сфере при Правительстве Российской Федерации, e-mail: bereg444@mail.ru

Нетесова Маргарита Сергеевна (г. Москва, Россия), младший научный сотрудник Института государства и права РАН, юрист-эксперт Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни», e-mail: netesova@inbox.ru

Ганиева Йолдыз Наилевна (г. Димитровград, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, филиал Ульяновского аграрного университета им. П.А.Столыпина.

Data about the authors:

E. Beregovaya (Moscow, Russia), candidate of pedagogical sciences, Head of Charity Foundation for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", member of the Board of Trusteeship in the Social Sphere under the Government of the Russian Federation, e-mail: bereg444@mail.ru

M. Netesova (Moscow, Russia), junior researcher of the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences, the lawyer-expert of the Head of Charity Foundation for the Promotion of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship "Way of Life", e-mail: netesova@inbox.ru

Th. Ganieva (Dimitrovgrad, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate professor, branch of Ulyanovsk agrarian University P.A. Stolypin.



УДК 796: 371.236

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНЫХ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ ДЕТСКИХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ЛАГЕРЕЙ

Е.Н. Папуша

Аннотация. Детские оздоровительные лагеря предоставляют широкие возможности для воспитания и социализации школьников. Эффективность процессов воспитания и социализации может быть увеличена за счёт формирования в детских оздоровительных лагерях адаптивных воспитательных систем. В статье указываются организационно-педагогические условия формирования адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей, описываются отличительные особенности. Более подробно автором рассматривается воспитательное пространство детских оздоровительных лагерей, описывается ход опытно-экспериментальной работы по оценке рекреационного и социального подпространств, как наиболее специфичных для данных образовательных организаций. В ходе эксперимента автором использовались традиционные психолого-педагогические методики, но была применена собственная система обработки результатов и их интерпретации. В ходе исследования доказано, что выявленные организационно-педагогические условия формирования адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей эффективны.

Ключевые слова: детский оздоровительный лагерь, адаптивные воспитательные системы, педагогический мониторинг, воспитательное пространство.

FEATURES OF FORMATION OF ADAPTIVE EDUCATIONAL SYSTEMS OF SUMMER CAMPS

E. Papusha

Abstract. Summer camps provide ample opportunities for the education and socialization of children. The effectiveness of the processes of education and socialization can be increased by the formation of adaptive educational systems summer camps. The article indicates the organizational and pedagogical conditions for the formation of adaptive educational systems of summer camps, describes the distinctive features. The author considers in more detail the educational space of summer camps, describes the course of experimental work on the assessment of recreational and social subspaces, as the most specific to these educational organizations. In the course of the experiment, the author used traditional psychological and pedagogical methods, but his own system of processing results and their interpretation was used. The study proved that the identified organizational and pedagogical conditions for the formation of adaptive educational systems of summer camps are effective.

Keywords: summer camp, adaptive educational systems, pedagogical monitoring, educational space.

Детские оздоровительные лагеря в России являются уникальными образовательными учреждениями воспитания и социализации детей. Анализ педагогической литературы показывает, что лишь в 1990-х годах исследователями было признано, что ведущей деятельностью педагогов детского оздоровительного лагеря является воспитательная [7], в это же время (1990 - 2010 годы) отмечается увеличение диссертационных исследований, авторами которых описываются и предлагаются пути решения проблем создания современных воспитательных систем лагерей (В.Н. Антонов, Е.М. Лепешкина, В.А. Волгунов, Л.С. Леднёва, Е.В. Алехина, Г.В. Заярская и др.). Отмечается, что воспитательная деятельность педагогов ДОЛ в это время была перестроена с учётом гуманистического личностно-

ориентированного подхода и стала направлена на социально-педагогическую защиту ребёнка и педагогическую поддержку подростков [8], что требует от воспитательной системы большей открытости, вариативности, динамичности [4]. Подобные характеристики во многом присущи адаптивным педагогическим системам [3].

Отличительными особенностями адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей являются: автономность функционирования в социальной и природной среде, способность к изменению в течение короткого времени, комфортность воспитательного пространства для каждого из субъектов. Под воспитательным пространством детского оздоровительного лагеря нами воспринимается предельно открытая

воспитательная среда, аккумулирующая воспитательные потенциалы отдельных подпространств: природного, культурного, образовательного, рекреационного, социального, информационного. Создание комфортного воспитательного пространства в детских оздоровительных лагерях на практике возможно через использование педагогических алгоритмов, разработанных известными педагогами (алгоритм социального проектирования О.С. Газмана и алгоритм социального моделирования С.А. Шмакова [9]), или через разработку педагогами детского оздоровительного лагеря собственных подходов социального воспитания [2].

В связи с тем, что программа деятельности детского оздоровительного лагеря отличается своей краткосрочностью (21 день смены) и реализуется она во временном детском коллективе, который отличается высокой частотой сменяемости его участников (дети меняются каждый заезд, многие не посещают один и тот же лагерь более одного раза), перед педагогами встает серьезная проблема оценки уровня организации воспитательного пространства. Для решения этой проблемы нами в ходе опытно-экспериментальной работы было предложено осуществлять педагогический мониторинг организации рекреационного и социального подпространств, как наиболее специфических для детского оздоровительного лагеря, и создающих условия для оздоровления и социализации детей, что соответствует ожиданиям детей и родителей от отдыха в детском оздоровительном лагере [1;7].

Нами был разработан критериально-диагностический инструментарий оценки организации рекреационного и социального подпространств детского оздоровительного лагеря [5], при проведении эксперимента наибольшее внимание уделялось результатам, полученным при помощи психолого-педагогических методик (методика и диагностика самочувствия, активности и настроения (опросник САН) и методика изучения социализированности личности учащегося М.И. Рожкова).

Исследование проводилось на протяжении трёх лет с 2015 по 2017 годы во время второй летней смены (конец июня - середина июля). Участниками эксперимента были педагоги ДОЛ (всего 174 человека) и дети 10 - 12 лет (всего 295 человек). Отметим, что это были произвольно отобранные дети, все они являются жителями Ульяновской области, проживают в семьях. Всего в эксперименте приняло участие 12 групп временных детских коллективов (отрядов) и 4

педагогических коллектива. Выбор второй летней смены был дополнительно обоснован следующими соображениями. Во-первых, участниками временных детских коллективов ДОЛ являются дети школьного возраста, которые в течение года находятся в постоянных детских коллективах (учебных классах), чтобы снизить влияние социального опыта детей, приобретенного в школе, необходим перерыв между пребыванием в постоянном детском коллективе (классе) и временном детском коллективе (отряде ДОЛ). Во-вторых, во время проведения второй летней смены в ДОЛ Ульяновской области отмечаются наиболее комфортные климатические условия для отдыха детей на природе (температура воздуха днём + 24.2 С, ночью + 17.6 С; средняя скорость ветра 4 м/с; среднесуточное количество солнечных часов – 12,3; количество солнечных дней – 10 в месяц).

На констатирующем этапе эксперимента на второй день заезда детей в лагерь проводилось тестирование отрядов по опроснику САН и методике М.И. Рожкова. В итоге у каждого ребенка получалось 7 оценок: три категории опросника САН (самочувствие, активность, настроение) оценивались от 0 до 7 баллов и распределялись по четырем уровням (ниже среднего, средний, выше среднего, высокий), четыре категории методики М.И. Рожкова (социальная адаптированность, социальная активность, социальная автономность и нравственная воспитанность) оценивались от 0 до 4 и распределялись по трем уровням (низкий, средний, высокий). Оценки всех детей в отряде суммировались по каждой отдельной категории и выводился средний арифметический результат, именно этот результат нами определялся как стартовый.

На формирующем этапе в экспериментальной группе выполнялись организационно-педагогические условия формирования адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей, выявленные нами в ходе анализа психолого-педагогической литературы ранее, а именно: внедрение структурно-содержательной модели формирования адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей [6]; внедрение педагогического мониторинга; организация педагогического управления развитием адаптивной воспитательной системы. При этом особое внимание уделялось содержательному компоненту указанной структурно-содержательной модели, включающему развитие ребенка в соответствии с его запросами и способностями, совместную

деятельность детей и педагогов, добровольность деятельности, сочетание коллективности и индивидуальности в деятельности, инициативность и самоопределение, осознанное индивидуально-личностное отношение к окружающей действительности, социуму и себе самому, достижение личностного физического, социального и психологического комфорта и благополучия и др. Также в экспериментальной группе организация деятельности педагогов проводилась согласно этапам педагогического управления (целеполагание, анализ, прогнозирование, планирование, исполнение, контроль, регулирование).

Так как время летней смены в лагере ограничено, и педагоги всецело заняты деятельностью с детьми, то дополнительная работа с педагогами экспериментальной группы проводилась в межсезонье (январь - май) и включала лекторий, практикум, круглые столы, тренинги, курсы повышения квалификации для педагогов и инструктивный семинар для вожатых.

Контрольный этап эксперимента проводился на 20 день смены и включал повторное тестирование детей по выбранным методикам. Итоговые результаты сравнивались со стартовыми, оценивалась динамика результатов. При росте результатов на 0,1 балла и выше организация работы по данной категории оценивалась на высоком уровне, при снижении результатов на -0,1 балла и ниже организация работы по данной категории признавалась неудовлетворительной, результаты в пределах от -0,09 до +0,09 баллов считались удовлетворительными. Итоговые результаты опытно-экспериментальной работы по оценке организации рекреационного и социально подпространств детских оздоровительных лагерей нами оценивались в сравнении за три года проведения эксперимента.

За три года эксперимента по полученным результатам нами отмечается несколько тенденций. Первая, на констатирующем этапе стартовые результаты в разных лагерях находятся примерно на одном уровне, что дает основание предполагать, что дети изначально приезжают в лагерь примерно с равными ожиданиями и настроением. Вторая, во всех группах на протяжении трёх лет самые низкие стартовые показатели были зафиксированы по категории «активность», что объясняется двумя факторами: во-первых, современными детьми «отдых» воспринимается либо как «ничего неделание,

бездействие», либо малоактивные действия (компьютерные игры, просмотр видео и др.), поэтому многие из них при поездке в лагерь настроены на пассивный отдых; во-вторых, дети боятся оказаться в ситуации неуспеха, т.к. лагерь является незнакомым местом, ребенок попадает в новый коллектив и вынужден общаться с незнакомыми взрослыми, то он не может быстро ориентироваться, какие действия будут оценены взрослыми и детским коллективом как положительные и успешные. Третья, динамика результатов экспериментальной и контрольной групп при относительно равных стартовых результатах значительно различается. В экспериментальной группе динамика чаще оказывалась положительной, при этом за три года отмечается стабильный рост по всем категориям, работу детских оздоровительных лагерей экспериментальной группы по организации воспитательного пространства следует признать успешной. Этому способствовало то, что, владея результатами педагогического мониторинга, педагоги могли прогнозировать дальнейшее развитие своих временных детских коллективов и на этапе планирования деятельности могли ее скорректировать в рамках предложенной структурно-содержательной модели формирования адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей. В контрольной группе результаты нестабильны, в один год проведения эксперимента по разным категориям могли быть зафиксированы одновременно и высокие, и неудовлетворительные результаты, тот рост, который отмечался в разные годы значительно ниже аналогичных результатов в экспериментальной группе. Это объясняется тем, что, не имея информационной поддержки в виде результатов педагогического мониторинга, педагогам контрольной группы приходилось работать по заранее составленному плану, изменения проводились интуитивно, их результативность никак не прогнозировалась и не контролировалась.

Результаты эксперимента в целом подтверждают, что в детских оздоровительных лагерях экспериментальной группы уровень сформированности адаптивных воспитательных систем гораздо выше уровня контрольной группы, что дает основание считать, что выделенные нами организационно-педагогические условия формирования адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей эффективны.

Литература:

1. Вифлеемский А. Стратегия развития летнего отдыха / А. Вифлеемский, Т. Криворотова // Народное образование. – 2008. – № 3. – С. 18-24.
2. Джеус А.В. Детское лагерное движение России / А.В. Джеус // Народное образование. – 2011. – № 3. – С. 32-36.
3. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: учебное пособие для вузов / Н.П. Капустин. – М.: АСАДЕМІА, 2001. – 215 с.
4. Куприянов Б.В. Загородный детский лагерь: история элементарных частиц (середина XIX - первая четверть XX вв.) / Б.В. Куприянов, Л.Н. Тохтиева // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – № 2. – С. 84-90.
5. Папуша Е.Н. Критериально-диагностический инструментарий оценки сформированности адаптивных воспитательных систем детских оздоровительных лагерей [Электронный ресурс] / Е.Н.Папуша // Вестник науки и образования. – 2018. – № 13(49). - Режим доступа: <http://scientificjournal.ru>
6. Папуша Е.Н. Модель адаптивной воспитательной системы детского оздоровительного лагеря [Электронный ресурс] / Е.Н. Папуша // Мировая наука. – Вып. № 9(18) (сентябрь, 2018). – Режим доступа: http://science-j.com/_9_18_sentyabr_2018/
7. Поголяева Н.М. Детские лагеря как институт воспитания / Н.М. Поголяева // Народное образование. – 2012. – № 3. – С. 30-37.
8. Торговкина О.П. Теоретические основы и опыт решения педагогических проблем в детских загородных лагерях США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.П. Торговкина. – Москва. - 1999. – 186 с.: ил.
9. Шопина Л.П. VI Всероссийский конкурс вожатых / Л.П. Шопина // Народное образование. – 2012. – № 3. – С. 38-43.

Сведения об авторе:

Папуша Елена Николаевна (г. Ульяновск, Россия), аспирантка, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, e-mail: elenka643@yandex.ru

Data about the author:

E. Papusha (Ulyanovsk, Russia) postgraduate student, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov, e-mail: elenka643@yandex.ru



История и культура

УДК 378.1 (045)

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАЦИОНАЛЬНОЙ И РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М.Н. Сираева

Аннотация. Цель статьи заключается в раскрытии взаимосвязи национальной и региональной систем образования в контексте гуманитаризации высшей школы. Гуманитаризация рассматривается как приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, направленное на формирование личностной зрелости обучаемых. Под регионализацией образования понимается совокупность отличительных характеристик и параметров, которые определяют структуру, содержание и организацию системы образования региона. В статье проанализированы основные особенности и принципы национальной и региональной политики РФ в области образования.

Ключевые слова: высшее образование, регионализация образования, гуманитаризация образования, государственная политика в сфере образования, образовательная политика региона.

INTERRELATIONS OF NATIONAL AND REGIONAL SYSTEMS OF EDUCATION ON THE BACK OF HUMANITARIZATION OF HIGHER EDUCATION

M. Siraeva

Abstract. The goal of the paper is to reveal interrelations of national and regional systems of education on the back of humanitarization of higher education. Humanitarization is regarded as a strategic penetration of cultural practices into the content of education aimed at strengthening of students personal growth. Regionalization of education is defined as consideration of regional features and peculiarities attributed to the structure, contents and functioning of the regional system of education. The paper analyses key features and principles of both national and regional policies on education adopted in Russia.

Keywords: higher education, regionalization of education, humanitarization of education, national policy on education, regional policy on education.

Образование традиционно рассматривается как социальный институт, в наибольшей степени определяющий пути развития общества и призванный обеспечивать прогресс в социальной, экономической и культурной сферах. В условиях глобализации конкурентоспособность государственных институтов все в большей степени начинает зависеть от того, насколько политические, экономические и интеллектуальные факторы эффективно развивают, реализуют инновационные формы образования, обеспечивают условия для приобретения дополнительных компетенций, освоения новых способов мышления, расширения кругозора и способствуют развитию гуманитарной образовательной среды, разрабатывают систему мер, направленную на включение общекультурных компонентов в содержание образования и на формирование личностной зрелости обучаемых.

Анализ современной научно-педагогической литературы позволяет заключить, что в российской системе образования наблюдается смещение вектора развития от экстенсивного к интенсивному. От классической парадигмы образование постепенно переходит к

инновационному, наддирективному, гуманистическому, в связи с чем, его основными принципами становятся: проектный характер образования, инновационность обучения, интеграция гуманитарного и технического естественнонаучного знания, формирование гуманитарной образовательной среды вуза [4].

Гуманитаризация образования предполагает обеспечение непрерывной связи мировоззренческой, специальной и гуманитарной подготовок; формирование широкого общекультурного кругозора за счет интеграции гуманитарных знаний с естественнонаучными и вовлечения студентов в творческую деятельность, реализуемую в студенческих объединениях, клубах, художественных студиях и т.д.

Отечественные исследователи сходятся во мнении, что гуманитаризацию образования целесообразно связывать с таким подходом, который направлен на приоритетное развитие человеческого начала, на «очеловечивание» образования. Исходя из того, что человеческие ориентиры задаются культурой, гуманитаризация предполагает разработку и реализацию системы мер, направленных на акцентирование культурных начал в образовании, т.е. на

формирование зрелой личности, обладающей необходимым духовным потенциалом, способной «поставить себя во все-связь, в «традицию» (М.К. Мамардашвили) и готовой к самостоятельным созидательным действиям [7].

По мнению А.С. Кравец, гуманитаризация образования преследует две основные и взаимосвязанные цели: во-первых, она позволяет исключить «частичность» человека, его одномерность, задаваемую узкой профессионализацией образования; во-вторых, она обеспечивает ресурсы, необходимые для формирования гуманистического мировоззрения. Иными словами, гуманитаризация рассматривается как способ освоения и присвоения обучающимися гуманистических и духовных ценностей, как их приобщение к культуре в широком смысле слова, не сводимым к сугубо профессиональной подготовке.

Гуманитаризация, выступающая в качестве социокультурной детерминанты современной системы образования, предполагает, тем самым, пересмотр его качественных характеристик, направленных на преодоление узкоциентического, технократического подходов к образованию, а также на обеспечение ресурсов для реализации творческого потенциала личности.

Рассмотрим основные компоненты в структуре современного образования.

Вслед за М.А. Головчиным, мы будем рассматривать систему образования как совокупность образовательных учреждений различного типа и вида, а также управляющих структур, которые непрерывно взаимодействуют друг с другом с целью становления, стабилизации, оптимального функционирования и прогрессивной направленности процессов экономического развития [2].

Система образования включает в себя:

- федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования; образовательные программы и программы дополнительного образования и профессиональной переподготовки различного вида, уровня и (или) направленности;

- аккредитованные образовательные учреждения; индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность без статуса юридического лица; педагогических; обучающихся и их родителей (законных представителей);

- органы государственной власти и органы местного самоуправления, осуществляющие контрольно-надзорные функции в сфере образования, создаваемые ими консультативные, совещательные и иные органы;

- организации, непосредственно осуществляющие образовательную деятельность и проводящие мониторинг качества образования;

- организации с определенными гражданскими правами и обязанностями, субъекты трудового права, вступающие в трудовые отношения с работником; общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования.

Традиционно исследователи выделяют три уровня высшего образования (Идиатуллин А.В., Кинелев В.Г., Садовничий В.А. и др.):

- российский (национальный) уровень;
- субнациональный (региональный) уровень;
- наднациональный и глобальный уровни.

Рассмотрим особенности взаимосвязи национального и регионального уровней образования.

Все государственные и негосударственные образовательные и воспитательные учреждения, функционирующие на территории той или иной страны, традиционно относят к национальной системе образования, включающей:

- дошкольное воспитание;
- общее среднее образование;
- внешкольное обучение и воспитание;
- профессионально-техническое образование;
- среднее специальное образование;
- высшее образование;
- подготовку научных и научно-педагогических кадров;
- повышение квалификации и переподготовку кадров;

- самостоятельное образование граждан (формальное, неформальное и информальное виды образования) [5].

В каждой развитой стране существует собственная система образования, однако, как правило, в их основе лежит совокупность одинаковых принципов, среди которых основными являются:

- приоритет общечеловеческих ценностей;
- национально-культурный блок;
- научно-исследовательский сектор;
- ориентация на общемировые достижения образования;
- гуманизация;
- гуманитаризация;
- эконаправленность и здоровьесберегающие технологии;
- преемственность, последовательность и непрерывность;
- духовно-нравственные ориентиры;
- поощрение талантливой молодежи;
- обязательность базового образования.

С интернационализацией социально-экономического пространства, появлением новых тенденций в развитии российского образования перед педагогами и исследователями встали новые задачи, связанные с разработкой концепций региональной образовательной политики и проведением прикладных исследований, обеспечивающих качественное развитие региональных институтов образования на всех его ступенях как по вертикали, так и горизонтали.

В «Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации» отмечается, что многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед системой образования два рода проблем. Во-первых, это – необходимость включения и интегрирования в структуру единой и целостной системы образования учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурными региональными (национально-региональным) компонентами, с обучением в том или ином соотношении на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, с содержанием гуманитарного образования, основанном на иной, нерусской культуре [4].

Другая, обусловленная полиэтничностью российского социума, проблема связана с необходимостью включения в число главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) также и цели культурной и духовной консолидации многонационального народа России, что предполагает обеспечение внутренней устойчивости этнически разнохарактерного общества, его сплочения в согражданства.

В XXI веке регионы во многом определяют динамику развития экономики, а также задают направление федеральной социальной, культурной и образовательной политики. «В сфере образования на региональном уровне формируются новые тенденции, которые отражают, с одной стороны, закономерности мирового педагогического процесса и содержательные характеристики отечественного образования, с другой – региональные особенности, обусловленные историческими, демографическими, экономическими, этнокультурными факторами» [8, с.44].

Региональная система образования представляет собой интеграцию взаимосвязанных нормативно-правовых актов, сети образовательных учреждений и органов управления образованием, объединенных процессуально на подведомственной территории. Региональная образовательная система включает

в себя совокупность образовательных учреждений различного уровня подчинения, функционирующих на территории того или иного региона, а также структур, осуществляющих функции управления, надзора и контроля в отношении данных учреждений, взаимодействующих с целью удовлетворения спроса на квалифицированные кадры со стороны региональной экономики [1].

Современный корпус исследований в области региональных проблем образования позволяет выделить пять ключевых направлений [8, с.44].

Первое направление связано с выявлением положительного потенциала государственной образовательной политики как на уровне Федерации, так и отдельных регионов. В соответствии с Законом РФ «Об образовании»; в компетенцию государства входит создание и регулирование нормативно-правовой базы образования, обеспечение и защита государственных гарантий прав граждан в области образования, разработка и реализация федеральных и международных стратегий развития образования с учетом социально-экономических, демографических, этнокультурных и других условий и особенностей; информационное и научно-методическое обеспечение системы образования, в том числе разработка базисных учебных планов и примерных программ курсов, дисциплин, организация издания учебных пособий и т.д.

Второе направление включает в себя исследования, в задачи которых входит изучение разных аспектов взаимодействия языков и культур в контексте образования, выявление механизмов сохранения «общезыкового, надэтнического, духовного и общественного пространства страны в целом, цивилизационного единства социума».

Третье направление исследований в области региональных проблем образования связано с возрождением в конце XX – начале XXI вв. интереса многих ученых к этнопедагогическим концепциям как важному средству повышения нравственного уровня человека и общества (Волков Г.Н., Галаев Э.Х., Рудь Ю.А., Тадинова Н.И., Ховратович Б.М. и др.).

Четвертое направление ориентировано на теоретическое обоснование механизмов достижения качества образования и их последующей оценки и коррекции. Качество образования при этом рассматривается как социальная категория, определяющая состояние и результативность процесса образования в обществе, его симметричность потребностям личности, запросам общества и государства в

развитии и формировании ключевых компетенций личности.

Пятое направление исследований направлено на изучение влияния межкультурного образования, на становление системы образования на современном этапе, в том числе и регионального. Развитие этого направления обусловлено процессами глобализации и интернационализации, а также сопровождающими их межличностными, межгрупповыми и межэтническими конфликтами и обострением политических и религиозных разногласий.

Важнейшими принципами региональной образовательной политики сегодня становятся следующие:

- приоритет социокультурного подхода в образовании, означающий расширение ведомственного и функционального потенциала субъектов системы образования, закрепление за ними более широких функций и полномочий, направленных на решение социальных проблем с привлечением культурно-образовательных ресурсов;

- региональная образовательная интеграция – согласованная деятельность учреждений образования, науки, культуры направленная на удовлетворение новых социокультурных потребностей регионального сообщества [1];

- межотраслевое взаимодействие предполагает совместную деятельность отраслевых органов управления и надзора при решении задач, стоящих перед региональной системой образования с использованием всех имеющихся резервов и потенциала субъектов образования;

- «образовательный протекционизм» – разработка представительными органами власти на местах дорожной карты, содержащей комплекс стратегических мер, направленных на поддержку образовательной деятельности, укрепление социальной стабильности, сохранение духовных и культурных ценностей и воспроизводство культурных традиций;

- баланс базового и сервисного видов деятельности – интеграция основной, учебно-воспитательной деятельности и дополнительных образовательных, информационных и иных услуг [1];

- гласность – доступ широкой общественности, властных и хозяйственных структур к информации об образовательной деятельности [9];

- доступность и непрерывность образования.

Выделяют два основных вида региональной образовательной политики: сбалансированная и несбалансированная. Несбалансированная

(стихийная) политика может являться следствием лоббирования и отстаивания частных интересов в сфере образования. Соответственно, сбалансированная региональная политика опирается на гибкое сочетание в образовательном пространстве региона мирового, федерального и собственно регионального компонентов образования и не исключает количественного и качественного расширения системы за счет развития и поддержки негосударственных образовательных учреждений, а также за счет укрепления сектора неформального и информального образования.

Рассмотрение сущности и структуры образовательного процесса и прогнозирование динамики развития высшей школы приводят к необходимости учитывать возможности вузов, связанные с предоставлением образовательных услуг нового качества. Так, например, вузы, являющиеся признанными научно-образовательными и культурными центрами, при наличии соответствующей материально-технической базы, концентрируя большую часть научной интеллигенции и располагая наиболее квалифицированным и компетентными педагогическими коллективами, соответственно, оказывают и наиболее значительное влияние на социокультурное пространство, а также выбираются в качестве экспериментальных площадок для реализации значимых и перспективных фундаментальных и прикладных исследовательских проектов. В то же время фактический рейтинг периферийных вузов, как правило, значительно ниже вузов, расположенных в городах, имеющих высокий научный и образовательный потенциал, развитую промышленность и инфраструктуру [6].

Хотя с формальной точки зрения все эти учебные заведения имеют одинаковый уровень аккредитации, однако, следует признать, что ведущие центральные вузы превосходят региональные образовательные учреждения в том, что касается качества подготовки специалистов [6]. Помимо этого, в связи с текущими экономическими, политическими, социальными тенденциями абитуриенты, проживающие в регионах, ограничены в своих возможностях получения образования по выбранной специальности в центральных городах. В связи с этим, молодые люди остаются привязанными к образовательному пространству своего региона, располагающему, как правило, менее широким спектром направлений подготовки. В то же время, многие выпускники школ, которые располагают возможностями для обучения в центральных городах, как правило,

после получения образования не возвращаются в свой регион для работы в соответствии с полученной специальностью и приобретенными квалификациями. И, наконец, на фоне быстроменяющихся технологий, инновационного развития промышленности и экономики, расширяющихся потоков информации, региональному образованию не всегда удается соответствовать темпам и требованиям реального производства.

В современной России процесс усиления региональных различий происходит с поправкой вариативности, обусловленной специфическими особенностями страны, отличающейся многообразием природных, экономических, социальных, культурных и национальных условий [10].

Необходимость учета национального критерия при реализации региональной образовательной политики в России обусловлена, прежде всего, тем, что Российская Федерация относится к числу крупнейших в мире многонациональных государств, объединяющим более 140 народов [7]. В связи с уникальностью исторического развития до и после вхождения их в состав Российского государства народы России отличаются не только по численному и возрастному составу, но и по своей социально-профессиональной структуре, преобладающему типу хозяйственно-культурной деятельности, языку, особенностям материальной и духовной культуры, конфессиональной принадлежности [3].

Ключевым параметром государственного устройства России является и то, что границы расселения населяющих ее народов часто нетождественны границам занимаемых ими территорий. Согласно официальным статистическим данным, в 6 республиках России из 21 численность титульного народа (даввшего название той или иной Республике) превышает половину населения, а в автономных округах численность титульных народов составляет в среднем всего 11,2%. Так, например, в Удмуртской Республике удмурты (являющиеся коренным народом этого субъекта РФ) составляют лишь 29% населения. В то же время, строго говоря, значительная часть таких народов, как мордва (70,8%), татары (68%), марийцы (49,7%), чуваша (48,9%), буряты (40,8%) и другие проживают за пределами «своих» национально-территориальных образований. Помимо этого, десятки миллионов россиян живут в этнически смешанных семьях [3].

В связи с этим особую актуальность в образовательной политике России и приобретает принцип региональности. Региональность в

образовательной политике означает ее направленность на создание целостной системы учреждений, обеспечивающих возможность воспроизводства трудового потенциала с учетом специфики экономики региона и ориентированных на удовлетворение всего объема образовательных потребностей его жителей. За счет этого фундаментом региональной системы образования становятся не обособленность и изолированность региона от центра и других регионов, а сотрудничество и интеграция с центром, позволяющие укреплять ресурсный потенциал регионального образования (правовой, нормативный, научно-методический, материально-технический, кадровый и др.).

В настоящее время в РФ разработано и реализуются более 30 концепций региональной образовательной политики. Их основная идея заключается в том, что курс региональной образовательной политики определяется и корректируется с учетом особенности территории, адекватного сочетания общегосударственных, национальных и локальных интересов и приоритетов [6].

Рассмотрение основных подходов к изучению регионального образования, а также региональных программ развития образования в различных субъектах РФ дает возможность для выявления и описания основных тенденций развития регионального образования на современном этапе.

В 90-х гг. XX в. за каждым регионом были закреплены право и полномочия определять и реализовывать собственную образовательную политику, исходя из социально-экономических, географических и национально-культурных условий и потребностей. Это выразилось, прежде всего, в разработке региональных образовательных программ, формировании федерального, межрегиональных и региональных рынков образовательных услуг, создании региональных экспериментальных площадок для проверки эффективности актуальных подходов и технологий образования [3].

В.И. Панарин, проводя социально-философский анализ глобальных и региональных тенденций развития отечественного образования, отмечает, что развитие региональных систем образования идет вкупе с поступательными движениями в традиционных отраслях региона, а также подчеркивает необходимость подготовки кадров (соответствующего состава, количества специалистов, качества их знаний), обеспечивающих перспективы развития региона.

И.Ю. Данилова в качестве основных тенденций развития регионального образования

выделяет следующие: модернизация образования на основе приоритета общечеловеческих ценностей в структуре национальной культуры; совершенствование национально-регионального компонента содержания образования в контексте диалога культур; создание современной системы непрерывного регионального образования и ее ориентацию на региональный рынок труда [9].

Анализ различных тенденций развития регионального образования на современном этапе указывает на их тесную связь с мировыми и общероссийскими. Как и другие общественные институты, образование под влиянием всеобъемлющего процесса интернационализации становится все более открытым и доступным для международного сотрудничества [8]. В силу особой роли знания в постиндустриальную эпоху образование становится одним из ключевых инструментов мировой политики, приобретает все более глобальный, общемировой характер [2].

Интернационализация образования обуславливает постепенное увеличение объема международной составляющей развития его отдельных компонентов – национальных, региональных образовательных систем, что, конечно же, как справедливо отмечает В.В. Мирошниченко, не означает утраты ими своей самобытности и уникальности [3].

Единство и непрерывность системы образования обеспечиваются сбалансированностью и интегрированным характером учебных планов и программ, преемственностью ступеней и форм обучения, созданием учебных заведений, объединяющих разные виды и формы образования [5].

Таким образом, современные тенденции на мировом рынке образовательных услуг свидетельствуют о том, что эффективное функционирование национальной и региональной систем образования предполагает создание организационно-экономического ресурса региональной образовательной политики, который включает в себя средства обеспечения единого, открытого и конкурентоспособного образовательного пространства, механизмы интеграции секторов научного и образовательного секторов, анализ динамики и перспектив развития образования на уровне муниципалитетов.

В современных условиях успешность развития национальной и региональной систем высшего образования непосредственно зависит от сопоставленности его развития проводимой государственной политике, социокультурным и образовательным потребностям региона, образовательным стратегиям и общемировым тенденциям в сфере высшего образования.

Литература:

1. Головчин М.А. Образование: региональные проблемы качества управления: монография / М.А. Головчин, Г.В. Леонидова, А.А. Шабунова. - Вологда, ИСЭРТ РАН, 2012. – 197 с.
2. Козырев В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: монография / В.А. Козырев. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – 275 с.
3. Кузьмин М.Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России / М.Н. Кузьмин // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 3-10.
4. Логинова Г.Е. Проблемы гуманитаризации высшего образования в современной России [Электронный ресурс] / Г.Е. Логинова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 4(64). – Т. 1. – Режим доступа: <http://vestnik.kemsu.ru/jour/article/view/845/862>
5. Малянов Е.А. Социально-культурные инновации в культурном пространстве региона: монография / Е.А. Малянов. - Пермь: ПГИИК, 2010. – 342 с.
6. Наумов С.В. Регионализация образования и стратегии управления его развитием / С.В. Наумов // Интеграция образования. – 2004. – № 4. – С. 11-19.
7. Региональная экономика: учебник; под ред. В.И. Видяпина, М.В. Степанова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 686 с.
8. Супрунова Л.Л. Приоритеты региональных сравнительных исследований в контексте модернизации российского образования / Л.Л. Супрунова // Вестник ВЭГУ – 2008. – № 1(33). – С. 44-54.
9. Чащина Н.Е. Регионализация образования: использование интеллектуального потенциала вузов (на примере Пермского края) [Электронный ресурс] / Н.Е. Чащина, Ж.А. Мингалева // Экономика региона. – 2017. – № 4. – Режим доступа: http://economyofregion.ru/Data/Issues/ER2007/December_2007/ERDecember2007_255_261.ppd
10. Шабалин Ю.Е. Образовательное пространство региона как фактор развития образования / Ю.Е. Шабалин // Проблемы современного образования. – 2005. – С. 75-80.

Сведения об авторе:

Сираева Марина Наилевна (г. Ижевск, Россия), кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Института языка и литературы Удмуртского государственного университета, e-mail: marinasiraeva@mail.ru

Data about the author:

M. Siraeva (Izhevsk, Russia), candidate of pedagogy science, associate professor of the Department of linguistic and linguo-didactic maintenance of professional foreign language communication of the Institute of Language and Literature of the Udmurt State University, e-mail: marinasiraeva@mail.ru

УДК 159

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ПОДРОСТКОВ – СААМОВ, ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ НАРОДОВ КРАЙНЕГО СЕВЕРА РОССИИ

Н.Ю. Флотская, С.Ю. Буланова, М.А. Пономарева, Н.С. Флотский¹

¹Статья написана при поддержке проекта РФФИ № 18-013-00546 «Исследование идентичности подростков – представителей коренных народов Арктических территорий Европейского Севера России в современном социально-образовательном пространстве»

Аннотация. Статья посвящена проблеме этнической идентичности подростков – саамов, представителей коренных народов Крайнего Севера России. Целью статьи является изучение особенностей развития этнической идентичности подростков – саамов. Исследование этнической идентичности подростков – саамов необходимо для расширения представлений о закономерностях и механизмах становления их этнической идентичности, прогнозирования возможных нарушений процесса идентификации подростков и развития полиэтнической среды. Представлена динамика развития этнической идентичности у мальчиков-саамов и девочек-саами на протяжении подросткового возраста; определены особенности этнонигилизма, этнической индифферентности, позитивной этнической идентичности, этноэгоизма, этноизоляция и этнофанатизма у подростков-саамов в сравнении с аналогичными характеристиками подростков того же возраста русской национальности; проведено сравнение характеристик этнической идентичности мальчиков-саамов и девочек-саами.

Ключевые слова: этническая идентичность, подростковый возраст, мальчики – саамы, девочки-саами, подростки русской национальности.

DEVELOPMENT DYNAMIC OF ETHNIC IDENTITY WITH SAAMI TEENAGERS – REPRESENTATIVES OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE FAR NORTH OF RUSSIA

N. Flotskaya, S. Bulanova, M. Ponomareva, N. Flotsky

Abstract. The article describes ethnic identity of Saami teenagers – representatives of the indigenous peoples of the far north of Russia. The aim of the article is to characterize development peculiarities of the ethnic identity of Saami teenagers. The study of ethnic identity with Saami teenagers is necessary for expanding the ideas about the patterns and mechanisms of their ethnic identity formation, predicting of possible violations of this process and development of multiethnic environment. The development dynamic of ethnic identity with Saami boys and girls in adolescence period is described; the features of ethnic nihilism, ethnic indifference, positive ethnic identity, ethnic selfishness, ethnic isolationism and ethnic fanaticism with Saami teenagers are defined in comparison with the same features with Russian teenagers of the same age; the comparison of features of ethnic identity with Saami boys and girls is made.

Keywords: ethnic identity, adolescence, Saami boys, Saami girls, Russian teenagers.

Современные процессы глобализации и модернизации различных сфер общественной жизни определяют появление устойчивых тенденций в развитии разных этнических групп. При этом, такие тенденции могут быть разнонаправленными: стремление к сохранению этнокультурных отличий, поддержанию традиций сочетается с потребностью интеграции в макросообщества и в повышении уровня жизни. Указанные тенденции наиболее выражены у представителей коренных малочисленных народов, для которых характерны условия объективной географической и культурной локализации [6;8;9].

Среди наиболее малочисленных народов Крайнего Севера особое место занимают саамы – один из древних коренных народов Европы.

Исторически они занимают территории Мурманской области Российской Федерации, севера Норвегии, Швеции и Финляндии. Суровые природные условия определили основной вид занятий саамов – оленеводство. Язык, культура и традиции отражают осознание этим народом своей древности и уникальности [3;5;7;10]. В настоящее время для российских саамов характерны процессы постепенного разрушения исторически сложившихся систем расселения и природопользования [2], что, на наш взгляд, неизбежно влечет за собой изменения в становлении этнической идентичности представителей этого коренного народа Крайнего Севера.

Для определения оптимальной стратегии поддержки и развития такого малочисленного

народа, как саамы, важно иметь целостное представление о закономерностях и механизмах становления их этнической идентичности. Известно, что наиболее значимым периодом развития идентичности человека в целом является подростковый возраст [1]. Исследуя процесс становления этнической идентичности, необходимо обратиться именно к этому жизненному периоду.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение особенностей развития этнической идентичности подростков – саамов, представителей коренных народов Крайнего Севера России. Задачи исследования: выявление динамики развития этнической идентичности у мальчиков-саамов и девочек-саами на протяжении подросткового возраста; определение особенностей этнической идентичности подростков-саамов в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности; сравнение характеристик этнической идентичности мальчиков-саамов и девочек-саами.

Для решения задач исследования в качестве респондентов были определены подростки – саамы 12 - 15 лет, проживающие на территории Мурманской области, и их сверстники русской национальности. Экспериментальный этап исследования осуществлялся с марта по май 2018 года. В исследовании приняло участие 200 респондентов, из них 79 подростков – саамов (41 мальчика и 38 девочек) и 121 подросток русской национальности (63 мальчика и 58 девочек). При этом мальчиков – саамов 12 – 13 лет было 18 человек; мальчиков – саамов 14 – 15 лет – 23 человека. Девочек – саами 12 – 13 лет было 21 человек, девочек-саами 14 – 15 лет – 17 человек. Мальчиков русской национальности 12 – 13 лет было 31 человек; мальчиков русской

национальности 14 – 15 лет – 32 человека. Девочек русской национальности 12 – 13 лет было 28 человек; девочек русской национальности 14 – 15 лет – 30 человек. В исследовании была использована психодиагностическая методика Г.У. Солдатовой, С.В. Рьжковой «Типы этнической идентичности» [4]. Методика включает 6 шкал: этнонигилизм (отрицание собственной этнической идентичности); этническая индифферентность (неопределенность собственной этнической идентичности и безразличие к этнической принадлежности других); позитивная этническая идентичность (уважительное отношение к любой этнической принадлежности); этноэгоизм (подчеркивание преимуществ своей этнической группы); этноизоляция (убежденность в превосходстве своей этнической группы); этнофанатизм (готовность к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы).

Анализ полученных результатов показал наличие динамики в развитии этнической идентичности подростков-саамов мужского и женского пола.

У мальчиков – саамов в период от 12 до 15 лет происходит повышение таких показателей, как позитивная этноидентичность ($p < 0,01$) и этническая индифферентность. Показатели этнонигилизма ($p < 0,01$), этноэгоизма ($p < 0,01$), этноизоляции ($p < 0,05$) и этнофанатизма понижаются, см. рисунок 1. Полученные данные свидетельствуют о том, что у мальчиков-саамов усиливается уважительное отношение к другой этнической принадлежности и собственная национальная принадлежность постепенно становится менее значимой. Эти тенденции подтверждаются тем, что у них ослабевает убежденность в превосходстве и преимуществах своей этнической группы.

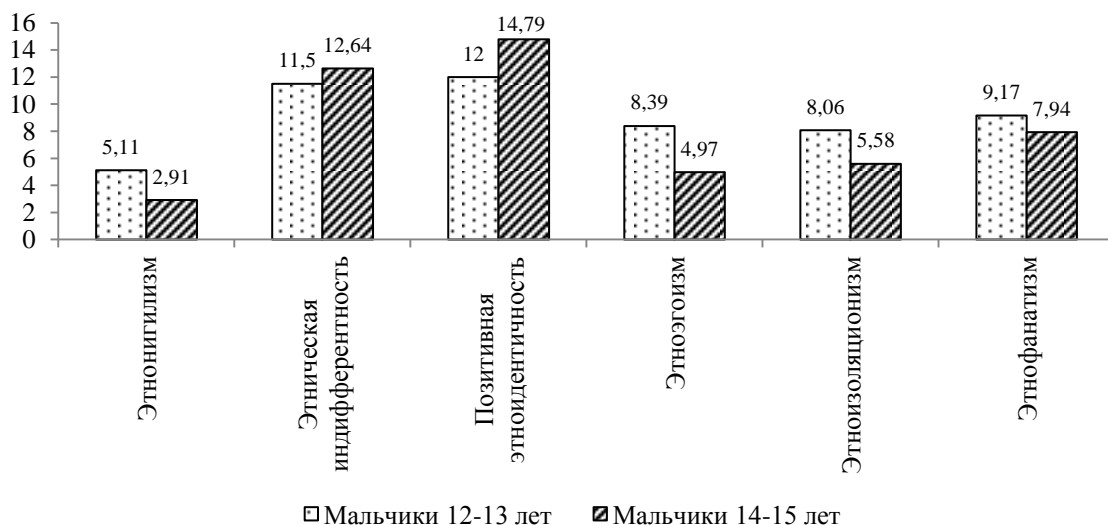


Рисунок 1. - Динамика этнической идентичности у мальчиков – саамов при переходе от 12 - 13 лет к 14 - 15 годам

Интересным является то, что у девочек-саами в период с 12 до 15 лет существенных изменений в показателях этнической идентичности не происходит. Однако наблюдаются тенденции к повышению позитивной этноидентичности при одновременном снижении показателей этноэгоизма, этноизоляционизма и этнофанатизма, см. рисунок 2. Следует отметить, что тенденции в динамике этнической

идентичности у мальчиков-саамов и девочек-саами в целом похожи, но у мальчиков они выражены сильнее.

В ходе изучения этнической идентичности подростков-саамов в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности был выявлен ряд особенностей.

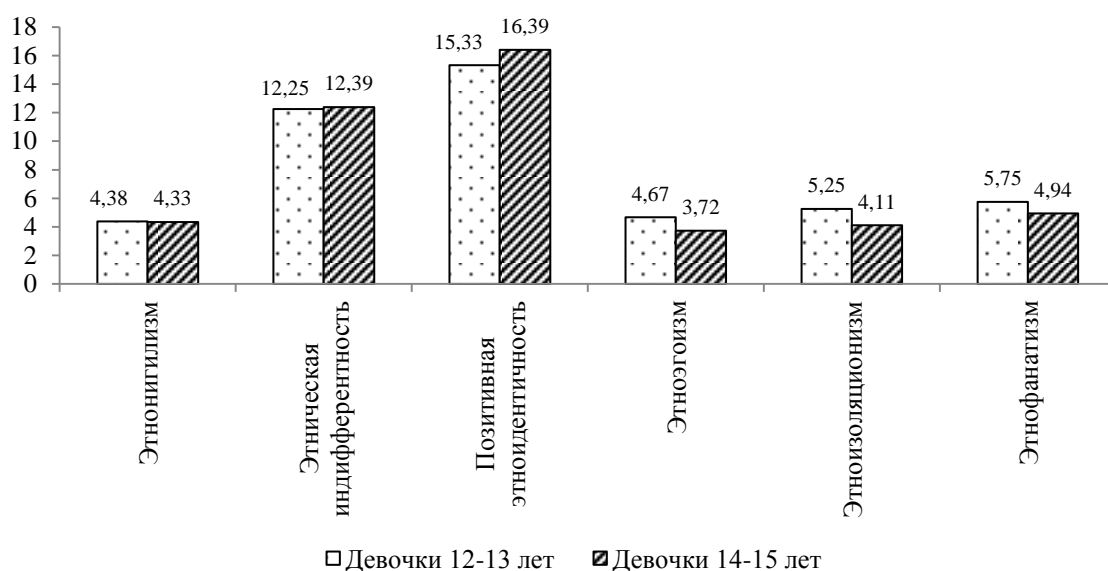


Рисунок 2. – Динамика этнической идентичности у девочек – саами при переходе от 12 – 13 лет к 14 – 15 годам

У мальчиков 12 – 13 лет преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность, см. рисунок 3. При этом разница в данных показателях между подростками - саамами и подростками русской национальности является существенной только по показателю позитивной этноидентичности

($p < 0,01$). То есть, для мальчиков – саамов 12 – 13 лет в меньшей степени характерно уважительное отношение к любой этнической принадлежности, чем для их сверстников русской национальности. При этом следует отметить, что у мальчиков – саамов такие показатели, как этноэгоизм и этнофанатизм чуть более выражены.

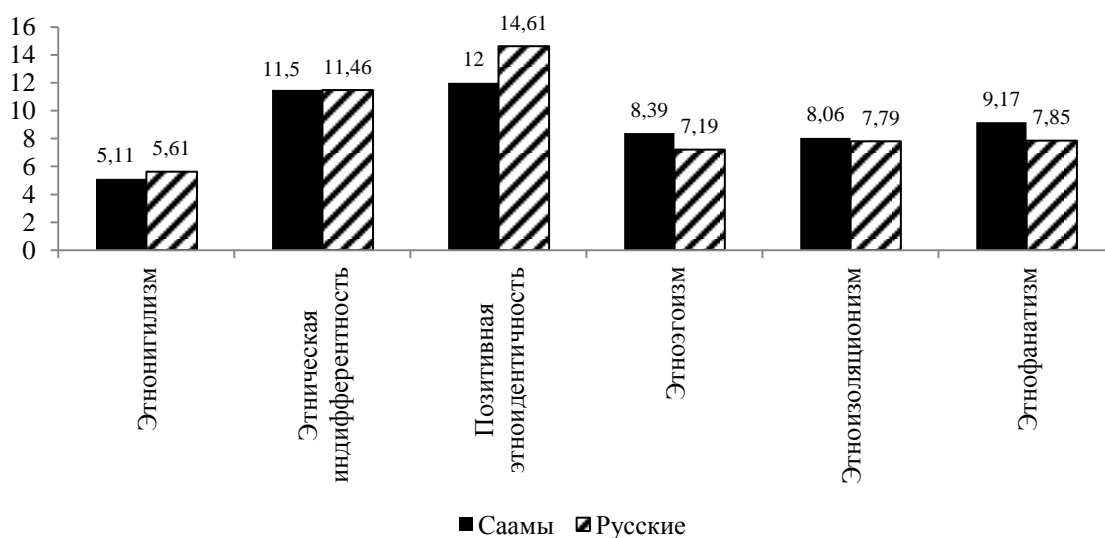


Рисунок 3. – Этническая идентичность у мальчиков – саамов и мальчиков русской национальности в возрасте 12 – 13 лет

У девочек в этом же возрасте тоже преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность, однако есть существенные различия по показателю этнофанатизма ($p < 0,01$), см. рисунок

4. То есть, девочки-саами 12 – 13 лет в меньшей степени готовы к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы, чем их сверстницы русской национальности.

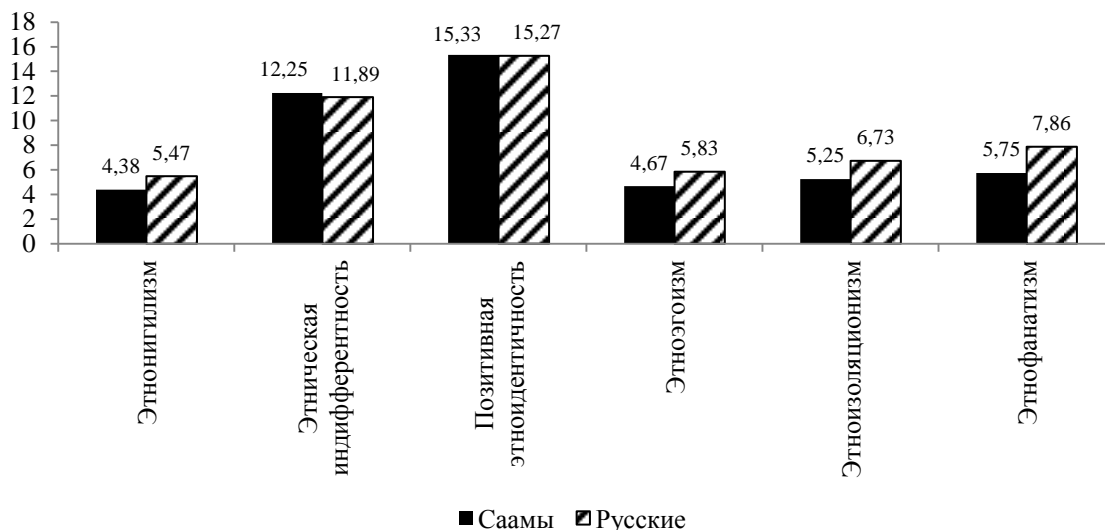


Рисунок 4. – Этническая идентичность у девочек – саами и девочек русской национальности в возрасте 12 – 13 лет

У мальчиков 14 – 15 лет (как и в 12 – 13 лет) преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность. Различия между мальчиками-саамами и мальчиками русской национальности наблюдаются по показателям этнонигилизма

($p < 0,01$) и этнической индифферентности ($p < 0,05$), см. рисунок 5. То есть, для мальчиков-саамов в большей степени важны собственная этническая принадлежность и этническая принадлежность окружающих, чем для их русских сверстников.

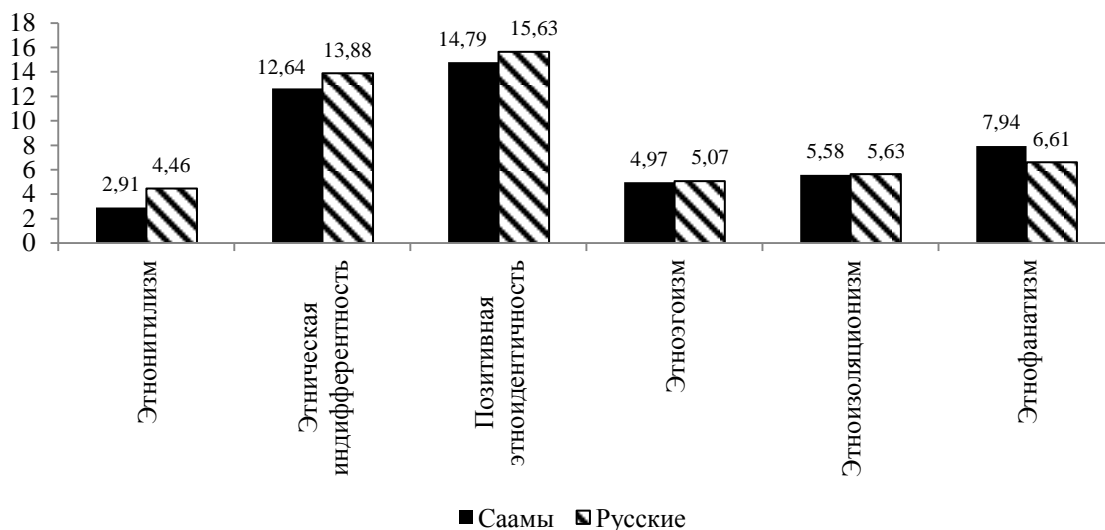


Рисунок 5. – Этническая идентичность у мальчиков – саамов и мальчиков русской национальности в возрасте 14 – 15 лет

У девочек 14 – 15 лет также преобладают позитивная этническая идентичность и этническая индифферентность. Следует отметить отсутствие значимых различий во всех

показателях этнической идентичности между девочками – саами и их сверстницами русской национальности. Привлекает внимание несколько менее выраженный показатель этнофанатизма у

девочек – саами, см. рисунок 6. Такая же особенность была отмечена нами у девочек –

саами 12 – 13 лет.

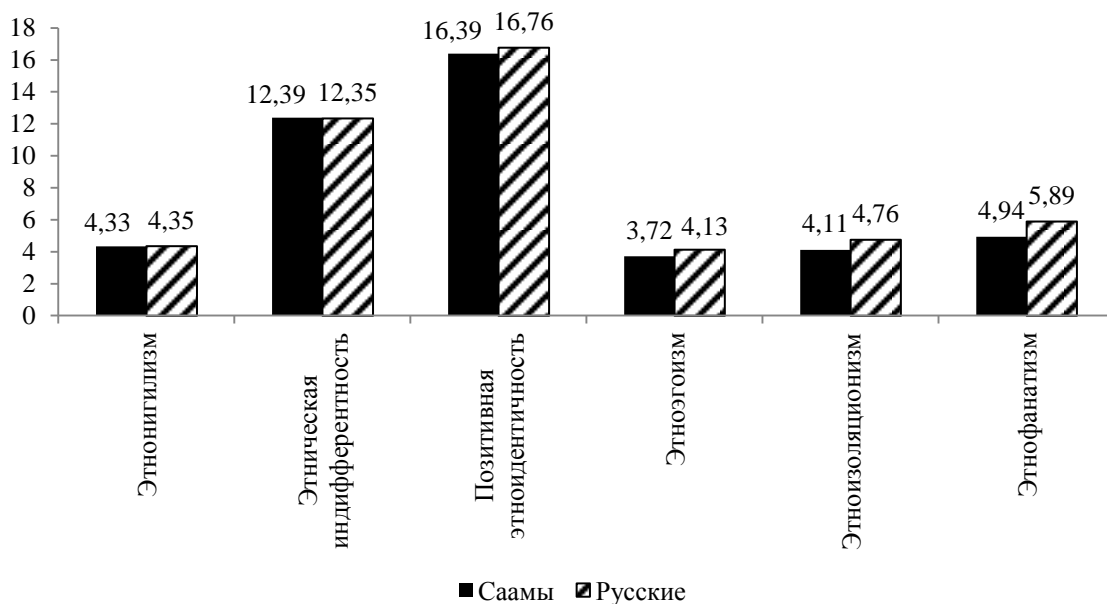


Рисунок 6. – Этническая идентичность у девочек – саами и девочек русской национальности в возрасте 14 – 15 лет

При сравнении характеристик этнической идентичности мальчиков – саамов и девочек – саами были выявлены существенные различия как в возрасте 12 – 13 лет, так и в возрасте 14 – 15 лет. Так, у мальчиков – саамов 12 – 13 лет менее выражена позитивная этноидентичность ($p < 0,01$) и более выражены показатели этноэгоизма ($p < 0,01$), этноизоляционизма ($p < 0,05$) и этнофанатизма ($p < 0,01$), чем у девочек – саами, см. рисунок 7. Такие результаты свидетельствуют о том, что мальчики – саамы активнее подчеркивают преимущество и превосходство своей этнической группы, в большей степени готовы к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы, в то время, как девочки – саами в большей степени толерантны к любой этнической принадлежности.

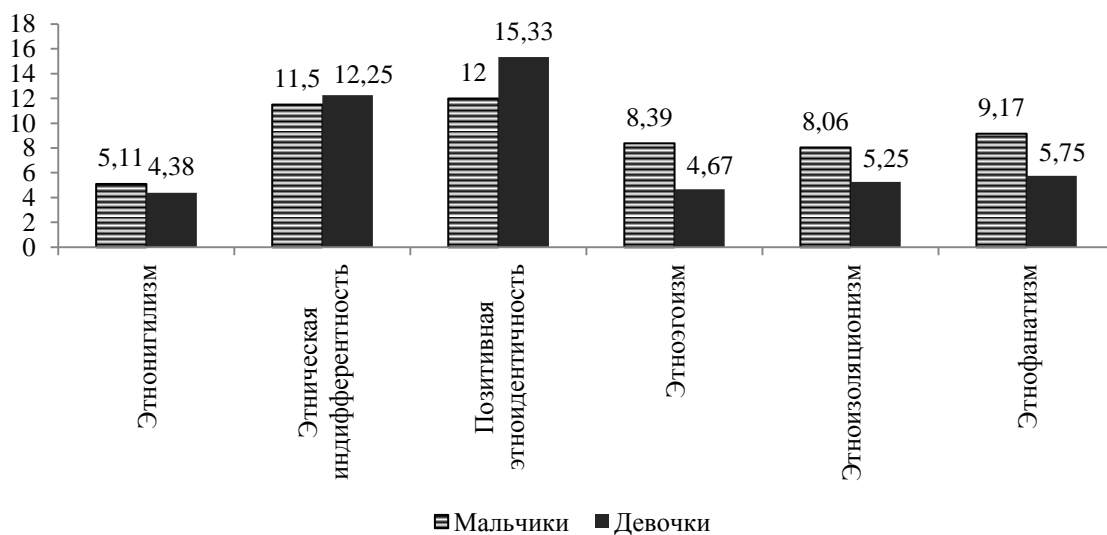


Рисунок 7. – Этническая идентичность у девочек – саами и мальчиков – саамов в возрасте 12 – 13 лет

Привлекает внимание то, что аналогичное соотношение между показателями этнической идентичности у мальчиков – саамов и девочек – саами наблюдается в возрасте 14 – 15 лет, см.

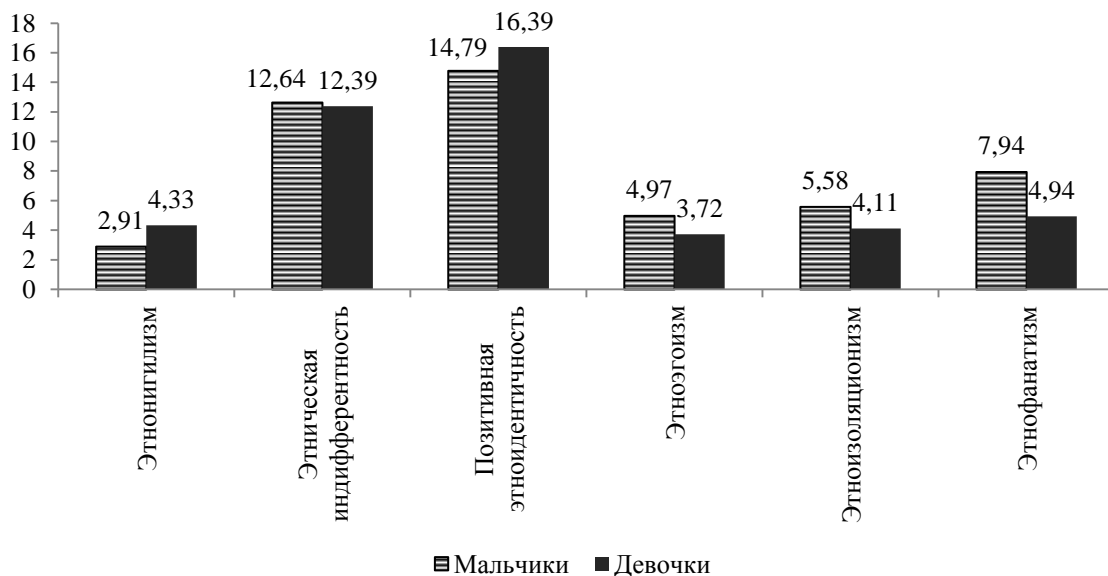


Рисунок 8. – Этническая идентичность у девочек – саами и мальчиков – саамов в возрасте 14 – 15 лет

Таким образом, в результате изучения особенностей развития этнической идентичности подростков – саамов, представителей коренных народов Крайнего Севера России, была выявлена динамика развития этнической идентичности у мальчиков – саамов и девочек – саами на протяжении подросткового возраста; определены особенности этнической идентичности подростков – саамов в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности; проведено сравнение характеристик этнической идентичности мальчиков-саамов и девочек – саами.

Тенденции в динамике этнической идентичности у мальчиков – саамов и девочек – саами в целом похожи, но у мальчиков они выражены сильнее. У подростков – саамов постепенно усиливается уважительное отношение к любой этнической принадлежности при одновременном снижении убежденности в превосходстве и преимуществах своей этнической группы.

Особенностью этнической идентичности мальчиков-саамов 12 – 13 лет в сравнении с этнической идентичностью подростков того же возраста русской национальности является то, что для них в меньшей степени характерно уважительное отношение к любой этнической

принадлежности при большей выраженности приверженности к своей этнической группе. Для мальчиков – саамов 14 – 15 лет в большей степени важны собственная этническая принадлежность и этническая принадлежность окружающих, чем для их русских сверстников. Девочки – саами как в 12 – 13 лет, так в 14 – 15 лет в меньшей степени готовы к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы, чем их сверстницы русской национальности.

Сравнение характеристик этнической идентичности мальчиков – саамов и девочек – саами показало, что мальчики – саамы активнее подчеркивают преимущество и превосходство своей этнической группы, в большей степени готовы к агрессивным действиям в интересах своей этнической группы, в то время, как девочки – саами в большей степени толерантны к любой этнической принадлежности.

Результаты, полученные в ходе исследования этнической идентичности подростков – саамов, представителей коренных народов Крайнего Севера России, позволят расширить представления о закономерностях и механизмах становления их этнической идентичности, прогнозировать возможные нарушения процесса идентификации подростков и развивать полиэтническую среду.

Литература:

1. Зверева М.А. Психологические особенности взаимосвязи этнических автостереотипов и этнической идентичности в подростковом возрасте / М.А. Зверева // Психолого-педагогические исследования. - 2010. - № 3. – С. 1-11.
2. Кольские саамы в меняющемся мире: коллективная монография / А.И. Козлов, Д.В. Лисицын, М.А. Козлова, Д.Д. Богоявленский, С.А. Боринская, Е.А. Варшавер, Г.Г. Вершубская, Н.Р. Кальина, Е.М. Лапицкая, Е.Д. Санина. - М.: Институт Наследия, ИЛ «АрктАн-С», 2008. - 106 с.
3. Кочуркина С.И. Народы Карелии: история и культура / С.И. Кочуркина. - Петрозаводск, 2004. - 207 с.
4. Солдатова Г.У. Диагностика типов этнической идентичности / Г.У. Солдатова // Психология общения; под общ. ред. А.А. Бодалева. - М.: Когито-центр, 2011. - 511 с.
5. Aléx L. Resilience among old Sami women. Ageing and Society Volume 36, Issue 8, 1 September 2016, Pages 1738-1756.
6. Andersen T., Poppel B. Living conditions in the Arctic. Social Indicators Research Volume 58, Issue 1-3, 2002, Pages 191-216.
7. Gendron R., Hille C. Conflict resolution practices of arctic aboriginal peoples. Conflict Resolution Quarterly Volume 30, Issue 3, March 2013, Pages 347-367.
8. Friborg O., Sørli T. Resilience to Discrimination Among Indigenous Sami and Non-Sami Populations in Norway Journal of Cross-Cultural Psychology Volume 48, Issue 7, 1 August 2017, Pages 1009-1027.
9. Næss M.W., Bårdsen B.-J. Cooperative pastoral production - the importance of kinship. Evolution and Human Behavior Volume 31, Issue 4, July 2010, Pages 246-258.
10. Sarivaara E., Keskitalo P. Mediating structures in Sámi language revitalization. Journal of Cross-Cultural Psychology Volume 48, Issue 7, 1 August 2017, Pages 1009-1027.

Сведения об авторах:

Флотская Наталья Юрьевна (г. Архангельск, Россия), доктор психологических наук, директор высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, e-mail: n.flotskaya@narfu.ru

Буланова Светлана Юрьевна (г. Архангельск, Россия), кандидат педагогических наук, зам. директора высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, e-mail: s.bulanova@narfu.ru

Пономарева Мария Александровна (г. Архангельск, Россия), кандидат психологических наук, зам. директора высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, e-mail: m.ponomareva@narfu.ru

Флотский Николай Сергеевич (г. Архангельск, Россия), аспирант высшей школы психологии, педагогики и физической культуры Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, e-mail: nikolay.flotskiy@gmail.com

Data about the authors:

N. Flotskaya (Arkhangelsk, Russia), doctor of psychology sciences, director of Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, e-mail: n.flotskaya@narfu.ru

S. Bulanova (Arkhangelsk, Russian), candidate of pedagogy sciences, vice director of Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, e-mail: s.bulanova@narfu.ru

M. Ponomareva (Arkhangelsk, Russia), candidate of psychology sciences, vice director of Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, e-mail: m.ponomareva@narfu.ru

N. Flotsky (Arkhangelsk, Russia), postgraduate student, Higher School of Psychology, Pedagogy and Physical Education, Northern Arctic Federal University named after M.V. Lomonosov, e-mail: nikolay.flotskiy@gmail.com

УДК 377 (470.57)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГУМАНИТАРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРСКОЙ АССР В 1917 – 1941 ГОДЫ

А.И. Ерёмина

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению теоретических и методологических основ исследования гуманитарного профессионального образования в Башкирской АССР в 1917 – 1941 годы. Проанализированы и обобщены различные позиции авторов, рассматривавших отдельные направления (педагогическое, медицинское, экономическое, музыкально-художественное, юридическое, библиотечное, физкультурное) гуманитарного профессионального образования. Нами сформулировано и представлено целостное определение гуманитарного профессионального образования, системы гуманитарного профессионального образования. В целях познания, осмысления и целостного рассмотрения историко-педагогического исследования применены и охарактеризованы уровни (философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический, рефлексивный), подходы (цивилизационный, системный, культурологический, аксиологический), функции (научно-теоретическая, конструктивно-техническая, прогностическая) и методы (теоретические, эмпирические, архивно-библиографические, терминологические).

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, гуманитарное профессиональное образование, система, уровни, подходы, функции, методы.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS FOR HUMANITARIAN RESEARCH OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE BASHKIR ASSR IN 1917 – 1941

A. Eryomina

Abstract. The article focuses on theoretical and methodological foundations for humanitarian research of professional education in the Bashkir ASSR in 1917 – 1941. Various positions of the authors considering particular directions (pedagogical, medical, economic, musical and artistic, juridical, library, physical culture) of humanitarian professional education were analyzed and generalized. An integral definition of humanitarian professional education and the system of humanitarian professional education was formulated and presented. For the purpose of cognition, comprehension and integral consideration of historical and pedagogical research philosophical, general and concrete scientific, technological, reflexive levels, civilizational, system, cultural, axiological approaches, scientific-theoretical, constructive-technical, prognostic functions and theoretical, empirical, archival bibliographic, terminological methods were applied and characterized.

Keywords: historical and pedagogical research, humanitarian professional education, system, levels, approaches, functions, methods.

Сегодня, в связи с быстро меняющимися социально-экономическими, политическими процессами в системе профессионального образования, большое внимание стало уделяться рассмотрению целей и задач содержания образования, образовательных программ, стандартов. Эти преобразования, в свою очередь, обусловили появление новых требований к подготовке специалистов, которые были бы наделены не только определёнными компетенциями, но и были «гибкими», умеющими осваивать новые программы и технологии. В связи с этим, возникает необходимость в теоретико-методологическом изучении процесса развития гуманитарного профессионального образования, применяя новые подходы, методы, принципы, функции для того, чтобы понять и переосмыслить явления, процессы, тенденции, а также определить

дальнейшие перспективы развития профессиональной школы.

Теоретические и методологические основы гуманитарного профессионального образования в историко-педагогической науке разрабатывались многими учеными как в общероссийском, так и региональном масштабе. Данные проблемы освещены в работах Т.М. Аминова, И.Г. Беляевой, М.Ц. Гончиковой, Ю.С. Ташловой, Х.Ш. Тенчуриной, Р.А. Хужина, М.Б. Чернецова и др. [1;2;7;10;21-24].

Так, например, М.Ц. Гончикова и Х.Ш. Тенчурина рассматривают музыкальное и педагогическое образование с точки зрения системного подхода. По мнению М.Ц. Гончиковой, «профессиональное музыкальное образование – является составной частью системы художественного образования, включающее эстетическое воспитание и художественное образование» [10, с.25]. Исходя

из определения, профессиональное музыкальное образование является частью художественного образования.

Такие исследователи, как Ю.С. Ташлова, Р.А. Хужин, М.Б. Чернецов, рассматривают гуманитарное профессиональное образование с точки зрения личностно-ориентированного подхода. Так, М.Б. Чернецов определяет экономическое образование как «процесс воспитания и обучения, протекающий в высших учебных заведениях, по подготовке специалистов по разным направлениям экономической работы в народном хозяйстве на базе среднего полного общего, среднего профессионального образования» [24, с.20]. Он рассматривает экономическое образование как процесс воспитания и обучения, направленный на подготовку специалистов в обозначенной сфере деятельности.

Также разные направления гуманитарного профессионального образования (педагогическое, медицинское, экономическое, музыкально-художественное, юридическое, библиотечное, физкультурное) рассматриваются во многих словарях и энциклопедиях. Например, в «Педагогическом энциклопедическом словаре» [18], «Словаре по образованию и педагогике» [19], «Башкирской энциклопедии» [6]. Характеризуя данные определения, можно сказать, что все они направлены на подготовку специалистов в определённой области деятельности.

Несмотря на вышесказанное, в работах нет целостного определения «гуманитарное профессиональное образование». Опираясь на исследования вышеназванных авторов, мы сформулировали авторское определение. На наш взгляд, гуманитарное профессиональное образование как одно из направлений системы профессионального образования, представляет процесс трудовой социализации личности начального, среднего, высшего уровня, направленный на овладение конкретной специальностью, а также развитие и совершенствование профессионально-личностных качеств специалистов в гуманитарной области деятельности.

В педагогической науке часто используется понятие «система образования», «система учебных заведений», «система профессионального образования». По мнению И.Г. Беляевой «система художественного образования – исторически сложившаяся сеть различных по замыслу, типам и организационным формам художественных образовательных учреждений» [7, с.6]. Акцент

сделан на сети различных художественных учреждений.

В работе Т.М. Аминова «История профессионального образования в Башкирии начало XVII века – до 1917 года» «система педагогического образования» рассматривается как «совокупность взаимосвязанных учреждений (учебные и научные заведения, органы их управления), по подготовке и переподготовке педагогических кадров для учебно-воспитательных учреждений, общеобразовательных, трудовых, политехнических школ, а также профессионально-технических и специальных учебных заведений, деятельность которых основана на регулируемой материальной и нормативно-правовой базе. В понятие «система педагогического образования» включается совокупность педагогически адаптированных общетеоретических и специальных знаний и практических педагогических навыков, способствующих развитию творческого и профессионального мышления, позволяющих получившим педагогическое образование вести учебно-воспитательную работу в учебных заведениях и учебно-воспитательных учреждениях в соответствии с полученной специальностью» [1, с.82]. В отличие от предыдущего определения, автор расширил содержание данного понятия. Так, система педагогического образования рассматривается не только как совокупность учреждений и органов управления, но, и как совокупность специальных знаний, практических навыков, способствующих творческому и профессиональному развитию личности. Поскольку данное определение более содержательно, мы взяли его за основу нашего исследования.

Осмысление историко-педагогических проблем гуманитарного профессионального образования возможно на следующих уровнях: философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом, рефлексивном.

Так, философский уровень в процессе познания предполагает вскрытие общих закономерностей развития изучаемого феномена. Также рассматриваемый уровень способствует развитию научного мышления, в ходе которого осуществляется постановка проблем, поиск новых подходов, методов, накопление, отбор, обработка материалов по проблеме исследования. Исходя из этого, на данном уровне в работе применен цивилизационный подход. Значительный вклад в развитие рассматриваемого подхода внесли: М.А. Барг, Л.С. Васильев, Г.Б. Корнетов и др. [9;13]. Основываясь на данном подходе, можно изучить историческое развитие системы гуманитарного профессионального образования с 1917 по 1941 годы, возникновение

его теории и практики, эволюцию целей, структуры и управления системой, содержания, форм, методов педагогического процесса. С точки зрения данного подхода, гуманитарное профессиональное образование выступает важной частью общечеловеческой культуры и цивилизации в целом.

Общенаучный уровень предполагает формирование целостного представления о проблеме исследования, а также раскрытие проблемы с помощью объяснений, суждений, теорий и понятий. На данном уровне применен системный (комплексный) подход. Представители обозначенного подхода В.Г. Афанасьев, Э.Г. Юдин и др. [5;25] предполагают рассмотрение объектов (компонентов) в целостности, структурности, иерархичности, взаимосвязи и движении. Исходя из этого, можно осуществить всестороннее изучение компонентов, а также рассмотреть в целостности гуманитарное профессиональное образование как сложный социальный организм (сеть учебных заведений, цели, задачи, содержание и методы, органы управления). Также, применяя данный подход, можно проследить развитие связи гуманитарного профессионального образования в регионе и в России.

Конкретно-научный уровень предполагает «совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине» [20, с.89]. Так, на данном уровне нами применены культурологический и аксиологический подходы. Представители культурологического подхода В.Л. Бенин, Л.Н. Коган, В.М. Межуев и др. [8;12;16] рассматривают образование как культурное явление. Благодаря образованию, человечество из поколения в поколение занималось передачей социального опыта, в связи с этим, происходило накопление знаний, духовно-нравственных ценностей, норм. Гуманитарное профессиональное образование направлено на сохранение и дальнейшее развитие культурных ценностей, которые помогают обрести личностный смысл в жизни каждого человека.

Следующий подход, который также рассматривается на конкретно-научном уровне, является аксиологический подход. Обозначенный подход освещается в работах Н.П. Медведева, В.П. Тугаринова и др. [22;20]. С точки зрения аксиологического подхода, гуманитарное профессиональное образование рассматривается как общечеловеческая ценность. Образование является неотъемлемым правом личности, которое закреплено в «Декларации прав человека». Таким образом, гуманитарное

профессиональное образование имеет гуманистический характер, целью которого является гармонично развитая личность.

Технологический уровень предполагает решение практических задач воспитания, обучения, развития личности учащихся, а также проектирование или конструирование образовательного процесса на область практической действительности. В историко-педагогической науке данный уровень раскрывается во многих теориях и концепциях. Так, например, технологический уровень раскрывается через теорию целостного педагогического процесса Ю.К. Бабанского [20, с.446], В.С. Ильина [20, с.446], В.А. Сластенина [20, с.446], концепцию процесса обучения В.В. Краевского [15, с.125], концепцию о логике и структуре историко-педагогического исследования на основе современного понимания целостного педагогического процесса Т.М. Аминова [1, с.32]. Исходя из вышеперечисленных теорий и концепций на данном уровне, в нашем исследовании применена концепция Т.М. Аминова о логике и структуре историко-педагогического исследования на основе современного понимания целостного педагогического процесса.

Согласно концепции, «педагогический процесс есть взаимодействие воспитателя с воспитанниками, каждый из которых «строит» взаимоотношения исходя из собственных потребностей и мотивов. Названный процесс основывается на закономерностях, действующих объективно, независимо от того, известны они педагогу или нет. Из закономерностей, причем не только педагогических, но и социальных, философских, психологических и других, выводятся принципы, или основополагающие правила, требования, предъявляемые к организации педагогического процесса» [1, с.31-33]. В концепции выделены компоненты (цели, задачи, содержание, методы, организационные формы, средства, результат и оценка целостного педагогического процесса), которые необходимо анализировать в историко-педагогических исследованиях. Данные компоненты легли в основу анализа системы гуманитарного профессионального образования, что позволило структурировать исследование.

Рефлексивный уровень, по мнению В. В. Краевского предполагает «умение анализировать собственную научную деятельность, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования» [14, с.17]. Как видим, рефлексивный уровень

направлен не на усвоение готового знания исследователем, а на его творческий поиск, развитие самостоятельных навыков. Помимо этого, он предполагает взаимодействие научной теории и практики с целью дальнейшего корректирования. Таким образом, все рассмотренные нами методологические уровни и подходы находятся в соподчинении и взаимодействии друг с другом, образуя сложную систему.

Историко-педагогическое исследование, являясь частью педагогической науки, выполняет те же функции, что и педагогика. На сегодняшний день, в педагогической науке можно выделить большое количество различных функций, суть которых принципиально не различается. Различного рода функции рассматриваются в работах В.А. Слестёнина, П.И. Пидкасистого, Г.М. Коджаспировой [11;17;20]. Так, например, Г.М. Коджаспирова выделяет три функции: научно-теоретическую, конструктивно-техническую и прогностическую [11, с.26]. Данный подход как наиболее содержательный нашел отражение в нашем исследовании.

Научно-теоретическая функция проявляется в описании, объяснении становления и развития гуманитарного профессионального образования. Обозначены и раскрыты основные тенденции, особенности, выявлены этапы развития системы гуманитарного профессионального образования, а также её положительный педагогический опыт и отрицательные стороны.

Конструктивно-техническая функция проявляется при внедрении результатов историко-педагогического исследования в практику. По мнению В.В. Анисимова, данная функция «переводит теоретические проектные положения в плоскость реальных образовательных конструкций, которые воплощаются на практике» [4, с.27]. Так, на основе вышеназванной концепции Т.М. Аминова, нами были проанализированы компоненты системы гуманитарного профессионального образования, что позволило структурировать исследование.

Прогностическая функция «заключается в том, что, оперативно и гибко отражая новые

социальные тенденции, педагогические явления и педагогические разработки, реализуясь в непосредственном устремлении в будущее, она дает возможность для выявления новых закономерностей, выработки более совершенных концепций, идей, подходов в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики» [3, с.65]. Рассматриваемая функция проявляется в прогнозировании и предвидении развития гуманитарного профессионального образования.

В работе использовался комплекс теоретических (анализ, синтез, сравнение, систематизация, классификация, обобщение, сопоставление, экстраполяция, индуктивные и дедуктивные методы); эмпирических (анализ документации учебного процесса); архивно-библиографических (библиографирование, аннотирование, конспектирование, рецензирование, цитирование, тезирование, составление плана) и терминологических методов (классификаторы, рубрикаторы и др.). Так, были изучены и проанализированы архивные материалы, историографическая и педагогическая литература. Раскрыты такие понятия, как гуманитарное профессиональное образование, система гуманитарного профессионального образования, подход, метод. Применение обозначенных методов позволило представить целостную картину о развитии гуманитарного профессионального образования в рассматриваемый период.

Таким образом, применение различных концептуальных подходов, методов позволит избежать одномерного, линейного рассмотрения историко-педагогических фактов и их толкования. Дополняя друг друга, они дают возможность целостно рассмотреть историко-педагогическое исследование. Обращение к теоретическим и методологическим основам гуманитарного профессионального образования советской Башкирии будет способствовать более полному, глубокому пониманию и выявлению тенденций, особенностей развития края, позволит критически осмыслить и заимствовать положительный опыт прошлого для дальнейшего развития и совершенствования современной системы профессионального образования.

Литература:

1. Аминов Т.М. История профессионального образования в Башкирии. Начало XVII века – до 1917 года / Т.М. Аминов. – М.: Наука, 2006.
2. Аминов Т.М. Теоретические и методологические основы историко-педагогического исследования / Т.М. Аминов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – № 2(9). – С. 42-62.

3. Амирова Л.А. Соискателю о прогностической функции педагогического диссертационного исследования / Л.А. Амирова, А.Ф. Амиров // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. – № 5(48). – С. 64-71.
4. Анисимов В.В. Развитие теории и практики начального профессионального образования в России:

дисс ... д-ра пед. наук / В.В. Анисимов. - М., 2000. - 385 с.

5. Афанасьев В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. - М.: Политиздат, 1980. - 368 с.

6. Башкирская энциклопедия; под ред. М.А. Ильгамова: в 7 т. - Уфа: Научн. изд-во «Башкирская энциклопедия». - 2009. - Т. 1. - 624 с.

7. Беляева И.Г. Развитие среднего специального художественного образования в России во второй трети XIX - начале XX веков: дисс. ... канд. пед. наук / И.Г. Беляева. - Смоленск, 2012. - 202 с.

8. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: курс лекций / В.Л. Бенин. - Уфа, 2004. - 515 с.

9. Васильев Л.С. Всемирно-исторический процесс: концептуальный анализ / Л.С. Васильев // Преподавание истории в школе. - 1993. - № 3. - С. 2-7.

10. Гончикова М.Ц. История становления и развития системы профессионального музыкального образования в Республике Бурятия (1923-1991 гг.): дисс. ... канд. ист. наук / М.Ц. Гончикова. - Улан-Удэ, 2011. - 187 с.

11. Коджаспирова Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. - М.: Кнорус, 2010. - 744 с.

12. Коган Л.Н. Социология культуры / Л.Н. Коган. - Екатеринбург, 1992. - 119 с.

13. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный подход / Г.Б. Корнетов // Педагогика. - 1995. - № 3. - С. 23-29.

14. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - 2-е изд., стер. - М.: Издат. центр «Академия», 2008. - 400 с.

15. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - М.: Изд. центр «Академия», 2007. - 352 с.

16. Межуев В.М. Размышления о культуре и культурологии: культурология в контексте современного гуманитарного знания / В.М. Межуев // Культурологический журнал. - 2010. - № 2. - С. 1-6.

17. Педагогика: учеб. пос. для студ. педаг. вузов и педаг. колледжей; под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Педагогическое общество России, 2009. - 576 с.

18. Педагогический энциклопедический словарь; гл. ред. Б.М. Бим-Бад. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 528 с.

19. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. - М.: Высш. шк., 2004. - 512 с.

20. Слостёнин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. - М., 2002. - 576 с.

21. Ташлова Ю.С. Педагогические детерминанты модернизации высшего юридического образования в России первой трети XX века: дисс. ... канд. пед. наук / Ю.С. Ташлова. - Тверь, 2012. - 167 с.

22. Тенчурина Х.Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX - начало 90-х годов XX века): дисс. ... д-ра пед. наук / Х.Ш. Тенчурина. - М., 2002. - 449 с.

23. Хужин Р.А. Становление и развитие высшего физкультурного образования в России во второй половине XIX - начале XXI веков: дисс. ... канд. пед. наук / Р.А. Хужин. - Уфа, 2008. - 209 с.

24. Чернецов М.Б. Становление и развитие экономического образования в высшей школе России XIX- начала XX века: дисс. ... канд. пед. наук / М.Б. Чернецов. - Пенза, 2006. - 257 с.

25. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. - М.: Эдиториал УРСС, 1997. - 444 с.

Сведения об авторе:

Ерёмина Анастасия Игоревна (г. Уфа, Россия), аспирант кафедры педагогики Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, e-mail: anastasia-eremina1989@rambler.ru

Data about the author:

A. Eryomina (Ufa, Russia), post-graduate student at the pedagogy department of the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, e-mail: anastasia-eremina1989@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378

РАЗВИТИЕ ОТВЕТСТВЕННОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ПЕРВИЧНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ ЗАВИСИМОСТИ В ВУЗЕ

А.В. Прялухина, И.Б. Храпенко¹

¹Статья написана при финансовой поддержке РФФИ и Правительства Мурманской области в рамках научного проекта № 17-16 – 51002

Аннотация. Данное исследование посвящено вопросу формирования ответственного поведения будущих педагогов в процессе реализации первичной профилактики зависимого поведения. Необходимость своевременного решения проблемы зависимого поведения студентов определяется как задачами формирования профессионального становления будущих педагогов, так и вопросами личного здоровья студентов. В качестве основного метода исследования выбран формирующий эксперимент, направленный на развитие у будущих педагогов личностных предпосылок ответственного поведения, который был внедрен в образовательный процесс. Контрольные замеры, которые проводились до и после внедрения программы первичной профилактики зависимого поведения в цикл психолого-педагогических дисциплин, показал существенные изменения в показателях ответственного поведения студентов. Были выявлены различия в результатах контрольной и экспериментальной групп по ряду показателей ответственного поведения. Программа профилактики, интегрированная в учебный процесс, показала свою экономичность и эффективность.

Ключевые слова: ответственное поведение, личностные предпосылки ответственного поведения, первичная профилактика ответственного поведения, будущие педагоги.

DEVELOPMENT OF RESPONSIBLE BEHAVIOR OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PRIMARY PREVENTION OF DEPENDENCE IN THE UNIVERSITY

A. Pryalukhina, I. Hrapenko

Abstract. This study is devoted to the issue of the formation of responsible behavior of future teachers in the process of implementing primary prevention of dependent behavior. The need for timely solutions to the problem of dependent behavior of students is determined both by the tasks of forming the professional development of future teachers, and by the personal health of students. As the main method of research, a shaping experiment was chosen, aimed at developing the personal prerequisites for responsible behavior in future educators, which was introduced into the educational process. Control measurements that were conducted before and after the introduction of the program of primary prevention of dependent behavior in the cycle of psychological and pedagogical disciplines showed significant changes in the indicators of responsible behavior of students. Differences in the results of the control and experimental groups for a number of indicators of responsible behavior were revealed. The prevention program, integrated into the training process, showed its efficiency and effectiveness.

Keywords: responsible behavior, personal prerequisites for responsible behavior, primary prevention of responsible behavior, future educators.

Одним из условий и отправной точкой эффективной реализации программы первичной профилактики зависимого поведения в вузе является наличие у студентов ответственного поведения.

Теоретический анализ психологических источников, посвященный проблеме ответственного поведения, выделяет несколько направлений исследования изучаемого феномена:

– проблема воспитания ответственного поведения на разных возрастных этапах (К.А. Климова, Т.В. Морозкина, Т.Н. Сидорова, Л.С. Славина);

– анализ ответственного поведения как

социально-психологический феномен, развивающийся в условиях деятельности (В.С. Агеев, Е.Д. Дорофеев, Л.А. Сухинская);

– анализ проблемы формирования ответственного поведения в контексте ведущей деятельности (В.А. Горбачёва, К. Муздыбаев, А.Л. Слободской);

– анализ ответственного поведения в рамках типологического подхода (Л.И. Дементий).

Понятие «ответственное поведение» отмечается сложностью и многогранностью. Оно включает в себя понимание и осознание личностью морально – этических норм и требований, выдвигаемых обществом, и выбор

тех путей их реализации, которые воплощаются в поступках и отвечают интересам общественного развития. Ответственное поведение предусматривает осознанное и неуклонное выполнение человеком взятых на себя обязательств, соблюдение принятых им моральных и правовых норм, готовность отвечать за свои действия и поступки.

Например, А.Н. Леонтьев под ответственным поведением человека зрелого возраста понимает внутреннюю регуляцию, которая опосредуется ценностными ориентирами личности. Ответственный человек отличается пунктуальностью, верностью своему слову, исполнением обязанностей и обязательств, готовностью отвечать за свои действия [2].

А. Лэнгле рассматривает три качества ответственного поведения:

1. Тотальность, то есть ответственное поведение охватывает в целом всю жизнедеятельность человека и управляет ею.

2. Непрерывность означает, что действие ответственного человека не должно прерываться.

3. Будущее человека. Здесь имеется в виду, что человек сам несёт ответственность за свою жизнь, а значит и за своё будущее, а также косвенно может влиять и на жизни других людей [3].

Ф. Майленова выделяет проспективизм как обязательную черту ответственного поведения. Ответственный человек ставит вопрос времени на первый план, направленный в будущее; «быть ответственным – это значит эффективно ориентироваться во времени, не только учитывать и оценивать последствия поступков, но и осуществлять их предвидение, а при необходимости и профилактику [4].

Авторы выделяют множество компонентов ответственного поведения: справедливость, честность, принципиальность, готовность отвечать за последствия своих действий. Но все эти качества не могут быть успешно реализованы без способности к сопереживанию, чуткости по отношению к другим людям. Ответственного человека характеризуют также волевые качества: настойчивость, усердие, стойкость и выдержка. В то же самое время С.В. Быков считает, что волевые качества и ответственное поведение являются тождественными понятиями, которые характеризуют субъекта, обладающего ими, как устойчивую и стабильную личность [1].

К. Муздыбаев отмечает: «Категория ответственности принадлежит к числу таких проблем, решение которых имеет не только теоретическое, но и практическое значение, будучи важной как для тех, кто находится в

ситуации выбора, так и для тех, кто по долгу службы помогает людям совершать выбор. Ответственность никогда не бывает безличной, она всегда связана с субъектом. Наличие же субъекта ответственности требует указания и её объекта – того, за что субъект несёт ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения. Из связи субъекта и объекта ответственности возникает временная перспектива понятия: ответственность за совершённое действие – ретроспективный аспект; ответственность за то, что необходимо совершить, – перспективный аспект» [5, с.15].

Социальная ответственность является неотъемлемой частью личности, показателем её социальной зрелости. Возникновение социальной ответственности в структуре характера отражается в способности личности осознавать себя причиной совершаемых действий и их последствий, то есть быть ответственной за них. Переход от качества «ответственность» к качеству «социальная ответственность» осуществляется через осознание человеком себя причиной совершаемых действий и их последствий, затем это же осознание углубляется до понимания личностью своей социальной значимости в контексте оказания влияния своими поступками, действиями и их последствиями на окружающих людей и на общество в целом.

Объективной предпосылкой формирования у человека ответственного поведения является наличие одобряемых представлений об этом феномене. Субъективной же предпосылкой является степень сформированности у молодого человека следующих важнейших социально-психологических характеристик личности: социальная направленность, интернальность, социальная зрелость, социальная активность и др.

Одним из показателей ответственности является локус контроля – склонность человека приписывать причины, происходящих с ним событий самому себе или внешним обстоятельствам.

По мнению многих учёных, научение человека нести ответственность за свои поступки основывается на трех основных задачах:

1) научить человека понимать, что он не только свободен, но и ответственен;

2) научить осознавать соотношение прав и обязанностей, «свободы и несвободы одновременно»;

3) научить не только делегировать ответственность, но и уметь брать её на себя с осознанием того, что никто, кроме меня, этого не сделает, что это единственно правильный моральный выбор для меня, без осуществления

которого меня будет «мучить совесть».

При изучении процесса формирования ответственного поведения необходимо учитывать его связь с ценностной структурой личности, а также степень сформированности уже имеющейся внутренней ответственности личности.

Таким образом, ответственное поведение трактуется как готовность и последующая реализация этой готовности взять на себя ответственность за изменения, происходящие с человеком по его собственному желанию, а также за последствия своих действий. Как установка личности ответственное поведение имеет функцию внутреннего регулятора поведения в определении тактики и стратегии деятельности, в ситуациях принятия решения.

Ответственные и сложные задачи, стоящие перед индивидом в юношеском возрасте, при неблагоприятных общественных или микросоциальных условиях могут приводить к острым психологическим конфликтам и глубоким переживаниям, к кризисному протеканию юности, а также к разнообразным отклонениям в поведении юношей и девушек от предписанных общественных нормативов. Ведь именно на основе того, как проявит себя человек в юности, каким будут его решения в той или иной деятельности, будут строиться и его планы на дальнейшую взрослую жизнь.

Поэтому мы предположили, что посредством введения в учебный процесс активных методов обучения, направленных на осознание последствий своих действий, можно сформировать ответственное поведение обучающихся. Данная задача имеет значение не только для профилактики различного рода зависимостей, но и для будущей профессиональной деятельности.

В качестве активных методов обучения использовались тренинговые методы: дискуссия, диспуты, творческие задания, психогимнастика, деловые и ролевые игры, анализ кейс-заданий.

Активные методы обучения внедрялись в учебные занятия цикла психолого-педагогических дисциплин: в лекционные, практические и лабораторные занятия. Перед участниками тренинга стояли следующие задачи:

- 1) принять позицию социально – ответственного лица;
- 2) повысить компетентность в специфике и содержании термина «ответственное поведение»;
- 3) овладеть новыми социально – психологическими умениями.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ

ВО «МАГУ» Мурманский арктический государственный университет. Выборка исследования составила 39 первокурсников (4 группы) Социально-гуманитарного института МАГУ. Деление на контрольную и экспериментальную группы было проведено произвольно: две группы составили контрольную группу; две – экспериментальную. Сама программа профилактики реализовывалась преподавателями кафедры психологии и студентами – психологами выпускного курса ППИ.

Для оценки эффективности проведенной профилактической работы были использованы следующие методики исследования сформированности ответственного поведения обучающихся:

1. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) (Кочарян И.А.) для диагностики выраженности у испытуемых типологических вариантов ответственного поведения.

2. Методика «Локус контроля» (Дж. Роттера) для выявления стратегий ведущей мотивации и определения когнитивного стиля.

Для оценки динамики изменений в процессе реализации исследования, направленного на формирование ответственного поведения, был применён М – критерий Вилкоксона.

На первом этапе исследования как в контрольной, так и в экспериментальной группе наблюдалась слабая сформированность ответственного поведения испытуемых.

После реализации программы первичной профилактики, которая была интегрирована в учебный процесс, был проведен контрольный замер по тем же методикам.

Динамика изменений локуса контроля в экспериментальной группе показала увеличение показателей интернальности (средние значения по выборке с 9,5 до 13,9) и уменьшение экстернальности (с 13,5 до 9,1).

Динамика изменений полученных данных в экспериментальной группе по опроснику диагностики личностного симптомокомплекса ответственности И.А. Кочаряна показала повышение показателей «нормативность» (изменение средних значений по выборке с 10,3 до 11,8) «этичность» (с 6,5 до 7,9) и «принципиальность» (с 6,5 до 7,9). Показатели «самопожертвования» и «самоутверждения» остались практически без изменений

Анализ результатов экстернальности-интернальности в контрольной группе не показал существенных изменений.

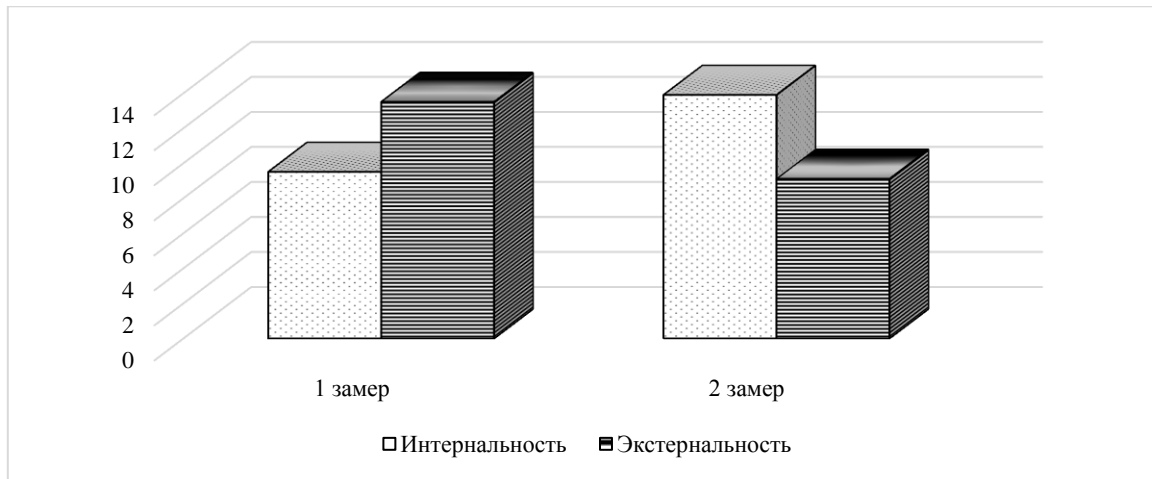


Рисунок 1. – Динамика изменений экстернальности-интернальности в экспериментальной группе

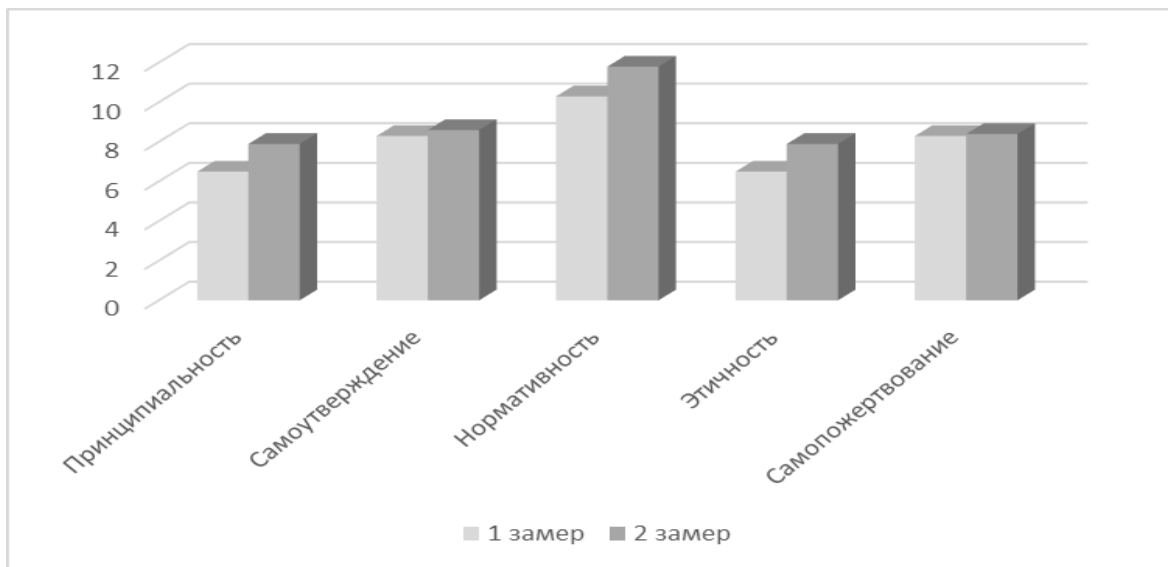


Рисунок 2. – Динамика изменений показателей ответственности в экспериментальной группе

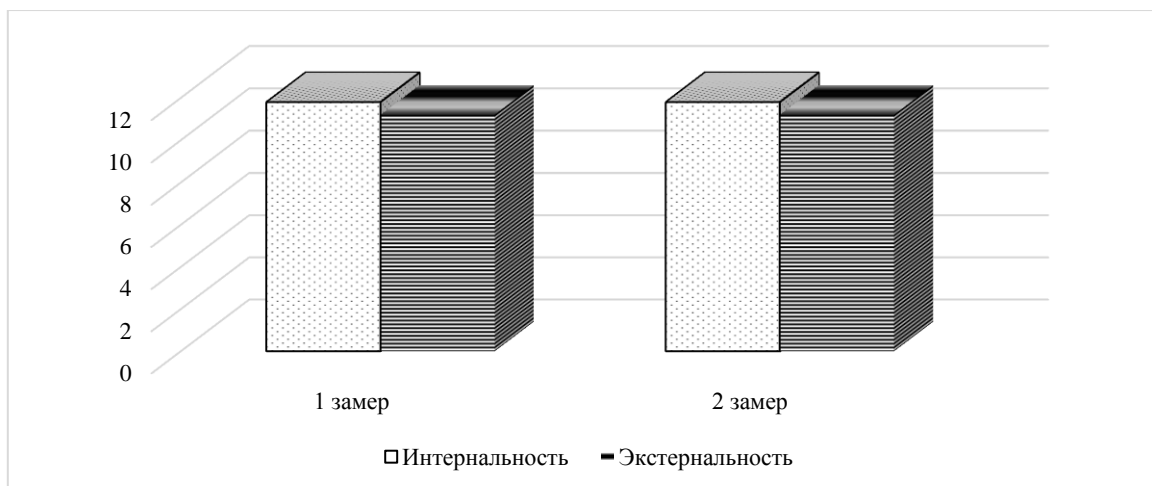


Рисунок 3. – Динамика изменений интернальности-экстернальности в контрольной группе

По результатам опросника И.А. Кочаряна (диагностика личностного симптомокомплекса ответственности) произошли небольшие изменения по следующим показателям: «самопожертвование», «принципиальность», «этичность» незначительно уменьшились (прирост составил 0,1 ед.), «нормативность» повысилась (с 9,3 до 9,5). Это объясняется тем, что во всех группах использовались активные методы

обучения, и формирование профессиональной ответственности реализуется в любом случае, что соответствует новым стандартам высшего образования. Однако, когда эта работа носит систематический, комплексный и интегрированный характер, с ориентацией на формирование ответственного поведения – эти результаты значительно выше.

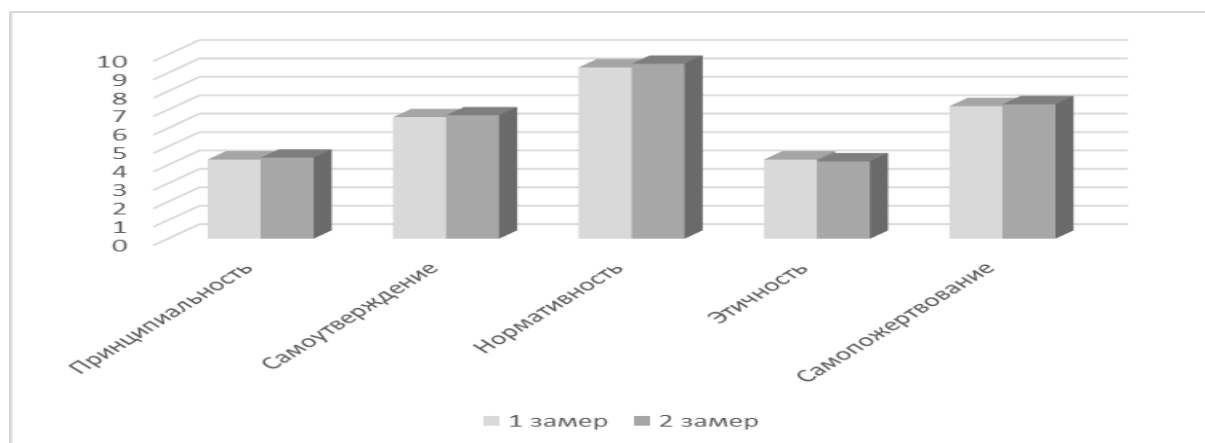


Рисунок 4. – Динамика изменений показателей ответственности в контрольной группе

Сравнительный анализ результатов второго замера контрольной и экспериментальной групп показал некоторое увеличение показателей ответственности у последней, что свидетельствует о наметившейся тенденции к ее росту. Статистическая обработка данных по U-критерию Манна Уитни позволила выявить различия между данными контрольной и экспериментальной групп ($p < 0,05$, с вероятностью 95%).

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что интеграция профилактической программы в учебный процесс оказывает существенное

влияние на формирование ответственного поведения. Использование активных методов обучения обеспечивает формирование необходимых профессиональных и общекультурных компетенций, непосредственно связанных с ответственным поведением.

Можно сделать предварительный вывод о том, что мультизадачные программы первичной профилактики, интегрированные в учебный процесс, в состоянии гибко подстраиваться под различные ситуации, что значительно снижает затраты на их реализацию и повышает эффективность.

Литература:

1. Быков С.В. Социально – психологическая регуляция ответственности личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.05 / Быков Сергей Владимирович. – Казань, 2006.
2. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития и обучения ребенка / А.Н. Леонтьев; под ред.: Д.А. Леонтьев, А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2009. – 422 с. - С. 240.
3. Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом. Прикладная логотерапия / А. Лэнгле. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2004.
4. Майленова Ф. Выбор и ответственность в психологическом консультировании / Ф. Майленова. – М.: «КСП+», 2002.
5. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983.

Сведения об авторах:

Прялухина Алла Вадимовна (г. Мурманск, Россия), доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета, e-mail: prialuchina@mail.ru

Храпенко Инна Борисовна (г. Мурманск, Россия), кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии Мурманского арктического государственного университета.

Data about the authors:

A. Pryaluhina (Murmansk, Russia), doctor of psychological sciences, associate professor, professor Department of Psychology Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University, e-mail: prialuchina@mail.ru

I. Hrapenko (Murmansk, Russia), candidate of psychological sciences, assistant professor, assistant Department of Psychology Psychological-Pedagogical Institute Murmansk Arctic State University.

УДК 159.9.072.432

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ НА ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА ПОДРОСТКОВ

Л.Ф. Баянова, О.Г. Миняев¹

¹Статья написана при финансовой поддержке РФФИ, проект №17-29-02092 офи_м

Аннотация. Представлены результаты исследования влияния культурной конгруэнтности на личностные свойства подростка. В исследовании приняли участие 240 подростков (мальчики – 60%, девочки – 40%) в возрасте от 13 до 15 лет. Под культурной конгруэнтностью понимается атрибутивная характеристика личности, проявляющаяся в соответствии поведения подростка инвариантному спектру правил, свойственных исследуемому возрасту. Эмпирически выявлено, что факторы культурной конгруэнтности достоверно влияют на личностные свойства, представленные в шкалах В («интеллект»), Е («уступчивость - настойчивость»), G («недобросовестность – высокая совестливость»), Q3 («самоконтроль»), F («озабоченность – беспечность»), I («суровость – мягкосердечность») личностного опросника Кеттелла (HSPQ). Результаты показывают, что личностные свойства подростка проявляется в зависимости от степени соответствия его поведения типичным правилам. Культурная конгруэнтность представлена шкалами «Учёба», «Менеджмент», «Безопасность» и «Социальное взаимодействие».

Ключевые слова: нормативная ситуация, культурная конгруэнтность, правила, подросток.

CULTURAL CONGRUENCE INFLUENCE ON THE PERSONAL PROPERTIES OF ADOLESCENTS

L. Bayanova, O. Minyaev

Abstract. We present the results of the study cultural congruence influence on the personal properties of adolescents. The study involved 240 adolescents (boys - 60%, girls - 40%) at the age of 13 - to 15 - years old. Cultural congruence is an attributive characteristic of a person, manifested in accordance with the adolescent s behavior in an invariant spectrum of rules that are characteristic of adolescence. The article empirically proves that the factors of Cultural Congruence affect the personal properties that are represented in the factors B ("IQ"), E ("Dominance"), G ("Conscience"), Q3 ("Self-control"), F ("Liveliness"), I ("Sensitivity") (on the basic the personal questionnaire of Raymond B. Cattell (HSPQ)). The results show that the personality characteristics of the adolescent appears depending on the degree to which his behavior corresponds to the typical rules. Cultural Congruence is represented by the factors of "Study", "Management", "Safety" and "Social interaction".

Keywords: normative situation, cultural congruence, rules, adolescents.

Решение проблем развития личности подростка на фоне культурных трансформаций требует уточнения как содержания понятия «культура», так и культурных предикторов, влияющих на личностные свойства. Согласно теории Л.С. Выготского, психика ребёнка во всех своих проявлениях – в процессах, свойствах, состояниях, формируется культурой – правилами, с которыми ребёнок, как субъект, вступает во взаимодействие [5]. В данной работе мы обращаемся к трактовке культуры, предложенной в концепции Н.Е. Вераксы, где культура понимается как система нормативных ситуаций [4]. Если в ситуации задается правило, обращенное к субъекту, то данная ситуация является культурной (не натуральной), поскольку такая ситуация регламентирована общепринятыми нормами. Нормативная ситуация представляет собой «сочетание факторов,

условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия» [4, с.84].

В работах по изучению взаимодействия субъекта и культуры определен концепт «субъект культуры»; эмпирически установлен феномен «культурная конгруэнтность»; раскрыта структура данного феномена в дошкольном и младшем школьном возрасте [3]; выявлены закономерности взаимосвязей культурной конгруэнтности и мышления в детском возрасте [2], произведено конструирование диагностических методик по определению культурной конгруэнтности в различные периоды онтогенеза.

Тема взаимодействия подростка и правила в социальном взаимодействии актуальна как в отечественной, так и зарубежной психологии развития. Однако при всем многообразии

подобных источников, не обнаружено описание экспериментальных исследований влияния культурной конгруэнтности на свойства личности подростков. При этом очевиден факт того, что в подростковом возрасте усвоение правил в нормативной ситуации происходит со сложностями, через сопротивление подростка, а порой и отвержение им социальных норм [1].

В работе применялся авторский опросник «Определение уровня культурной конгруэнтности» для подростков. Данная методика состоит из четырех факторов: «Учёба», «Менеджмент», «Безопасность» и «Социальное взаимодействие». Под культурной конгруэнтностью понимается личностная характеристика, проявляющаяся в степени соответствия поведения ребёнка культуре как системе типичных для данного возраста нормативных ситуаций. В процессе проведения

методики респондентам предъявлялся список из 51 правила, которые требовалось оценить по 5-балльной шкале (от 1 («я не придерживаюсь этого правила никогда») до 5 («данное правило необходимо обязательно соблюдать»). Правила соотнесены с названными выше факторами, выявленными с помощью факторного анализа; они представляют собой инвариантные правила, регулирующие поведение подростков в российском культурном контексте. Методика позволяет выявить уровни (низкий, средний, высокий) соответствия поведения подростков типичным для социальной ситуации развития правилам.

Для выявления влияния факторов культурной конгруэнтности на личностные свойства нами произведены расчеты по однофакторному дисперсионному анализу. Результаты приведены в таблице, см. таблицу 1.

Таблица 1. - Результаты однофакторного дисперсионного анализа влияния культурной конгруэнтности на свойства личности подростков

		А (открытость)	В (интеллект)	С (эмоц.устойчивость)	Д (уравновешенность)	Е (уступчивость-настойчивость)	Г (совестливость)	Г (совестливость)
«Менеджмент»	F	1,00	1,27	1,30	0,90	1,17	0,76	1,58
	Знч.	0,472	0,145	0,126	0,647	0,241	0,853	0,021
«Безопасность»	F	1,06	1,03	0,89	0,70	0,88	1,15	1,67
	Знч.	0,380	0,436	0,658	0,907	0,678	0,260	0,012
«Учёба»	F	0,92	1,55	1,12	0,87	1,50	1,50	1,53
	Знч.	0,596	0,034	0,305	0,679	0,047	0,046	0,039
«Социальное взаимодействие»	F	1,37	1,88	1,54	0,96	1,27	0,70	1,14
	Знч.	0,146	0,019	0,079	0,502	0,206	0,813	0,312
Общий показатель культурной конгруэнтности	F	1,01	1,45	1,02	1,14	1,10	0,81	2,08
	Знч.	0,464	0,022	0,462	0,233	0,299	0,858	0,000

Как показывают результаты расчетов, культурная конгруэнтность влияет на многие личностные свойства подростков. Из них статистически значимым является влияние культурной конгруэнтности на шкалы В («интеллект»), G («недобросовестность – высокая совестливость») и Q3 («самоконтроль»). Культурная конгруэнтность оказывает влияние на развитие вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, формальную логику, легкость усвоения

новых знаний. В наших исследованиях детей дошкольного возраста влияние культурной конгруэнтности на логику мышления ранее было установлено [2]. Влияние на шкалу G («недобросовестность – высокая совестливость») личностного опросника проявляется в том, что подростки с высокой культурной конгруэнтностью отличаются ответственностью, аккуратностью, целеустремленностью, добросовестностью, что в комплексе указанных качеств образует совестливость.

Продолжение таблицы 1

		Н (робость-смелость)	И (суровость-мягкосердечность)	Л (общее дело-индивидуалист)	Q1 (тревожность)	Q2 (зависимость от группы-самостоятельность)	Q3 (самоконтроль)	Q4 (напряженность)
«Менеджмент»	F	1,05	1,33	0,62	1,24	0,72	1,4	0,96
	Знч.	0,397	0,103	0,967	0,172	0,897	0,07	0,548
«Безопасность»	F	1,63	0,95	0,78	1,23	0,85	1,31	0,59
	Знч.	0,015	0,56	0,824	0,18	0,717	0,12	0,976
«Учёба»	F	0,58	1,89	0,89	1,32	0,95	1,57	1,1
	Знч.	0,971	0,004	0,645	0,126	0,553	0,031	0,331
«Социальное взаимодействие»	F	1,1	0,79	1,49	1,61	1,57	1,66	1,41
	Знч.	0,35	0,708	0,094	0,06	0,069	0,049	0,129
Общая культурная конгруэнтность	F	1,07	1,17	1,12	1,17	1,06	1,42	1,07
	Знч.	0,348	0,199	0,269	0,195	0,377	0,028	0,345

Рассмотрим более детально проявление влияния отдельных факторов, составляющих культурную конгруэнтность, на личностные свойства подростков. Наиболее интенсивно данное влияние отмечено *по фактору «Учёба»* на такие свойства личности, как Е («уступчивость - настойчивость»), F («озабоченность-беспечность»), G («недобросовестность – высокая совестливость»). Соответствие поведения подростка правилам, связанным с учебной деятельностью, оказывает влияние на ряд его личностных свойств. Статистически значимо данное влияние по шкале «уступчивость», где культурная конгруэнтность является предиктором формирования склонности к самоутверждению, стремления к лидерству и доминированию, независимости. Культурная конгруэнтность, оказывая влияние на личностные свойства, включенные в шкалу F («озабоченность - беспечность»), детерминирует формирование активности, отсутствия страха в ситуации повышенного риска, оптимизма, сопряженного с переоценкой своих возможностей, беспечное и легкое отношение к прогнозированию будущих событий.

Фактор «Безопасность» влияет на свойства, входящие в шкалы Н («робость-смелость») и G («недобросовестность – высокая совестливость»). Подростки, соблюдающие правила безопасности, непринужденны и смелы в общении, легко вступают в контакт со взрослыми, решительны, им свойственна тяга к риску и острым

ощущениям. Лица с высокими значениями по этой шкале не теряются при столкновении с неожиданными обстоятельствами, о неудачах быстро забывают, не делают надлежащих выводов из пережитых наказаний.

Культурная конгруэнтность *по фактору «Социальное взаимодействие»* статистически значимо влияет на шкалы В («интеллект») и Q3 («импульсивность – контроль желаний»). Подростки, чье поведение в социальном взаимодействии соответствует правилам, имеют высокий вербальный интеллект, более организованы, умеют хорошо контролировать свои эмоции и поведение. Подростки с высокой культурной конгруэнтностью по шкале «Социальное взаимодействие» действуют планомерно и упорядоченно, упорно доводят начатое дело до конца.

Фактор «Менеджмент» влияет на свойства, входящие в шкалы G («недобросовестность – высокая совестливость») и Q3 («импульсивность – контроль желаний»). Данный фактор культурной конгруэнтности отвечает за организацию времени и структурирование дня. Подростки с высокой культурной конгруэнтностью по шкале «Менеджмент» более совестливы и ответственны, показывают высокий контроль своих эмоций и желаний.

Важным для нашего концептуального анализа влияния культурной конгруэнтности на личностные свойства был факт данного влияния на шкалу G («недобросовестность – высокая

совестливость»), поскольку выполнение правил, типичных для данного возраста и соответственно – конгруэнтность подростка культуре, влияют на формирование ответственности, целеустремленности, добросовестности, аккуратности, образующих указанную шкалу личностного опросника. Данный результат объясняется с точки зрения концепции Л.С. Выготского следующим образом: паттерны поведения, соответствующие типичным правилам, становятся предиктором формирования личностных свойств подростков. Показатели вербального интеллекта и высокой совестливости, встроенные в систему личностных свойств подростка, обусловлены его поведением [5]. Образуется особая детерминация, сущность которой выразил С.Л. Рубинштейн: «внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)» [6, с.55].

Исследование позволило сформулировать ряд выводов:

Во-первых, общий показатель культурной конгруэнтности влияет на такие личностные качества, как В («интеллект»), G («недобросовестность – высокая совестливость») и Q3 («самоконтроль»). Данный результат позволяет утверждать, что соответствие поведения подростка типичным для его возраста правилам, оказывает воздействие на самоконтроль, совестливость и формирование логики.

Во-вторых, исследование обнаружило влияние отдельных факторов, входящих в шкалы культурной конгруэнтности, на ряд личностных

свойств. Например, фактор «Учёба» влияет на E («уступчивость – настойчивость»), F («озабоченность – беспечность») и I («суровость – мягкосердечность»). Конгруэнтность поведения подростка правилам в учебной деятельности, способствует влиянию на свойства личности, связанные с настойчивостью, озабоченностью (тревожностью) и суровостью. Эти свойства шкал личностного опросника Кеттелла отражают в целом организованность в деятельности, что не противоречит выявленным в исследовании фактам.

В третьих, выявлено, что все шкалы культурной конгруэнтности влияют на личностное свойство G («недобросовестность – высокая совестливость»), что объясняет значимость внешнего контроля в поведении подростка в учебной деятельности, организации времени, в ситуациях, связанных с безопасностью. Однако влияния шкалы «Социальное взаимодействие», входящей в показатель культурной конгруэнтности, на качество совестливости подростков не выявлено. Это согласовано с теоретическими концепциями психологии подростка, где социальная ситуация рассматривается через призму взаимодействия подростка со сверстниками, через эмансипацию от влияния взрослых, стремление к взрослости.

Итак, личностные свойства подростка проявляется в зависимости от степени соответствия его поведения типичным правилам. Обнаруженные в эмпирическом исследовании факты вносят вклад в изучение возможностей диагностики личности подростка и закономерностей его психического развития.

Литература:

1. Баянова Л.Ф. К постановке проблемы субъекта культуры в психологии / Л.Ф. Баянова // Филология и культура. Philologie and Culture. – 2012. – № 3. - С. 294-299.
2. Баянова Л.Ф. Формально-логическое мышление дошкольников при разном уровне культурной конгруэнтности: кн. 4 / Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин // Учен. зап. Казан. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – Т. 157. – С. 176–182.
3. Баянова Л.Ф. Культурная конгруэнтность дошкольника в нормативной ситуации и возможности ее исследования / Л.Ф. Баянова, Т.Р. Мустафин // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2013. - № 4. – С. 70–75.
4. Веракса Н.Е. Развитие умственной одаренности в дошкольном возрасте / Н.Е. Веракса, А.И. Булычева // Вопросы психологии. – 2003. - № 6. – С. 17–31.
5. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский; под ред. М.Г. Ярошевского. Вступ. статья М.Г. Ярошевского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер. – 2003. – 713 с.

Сведения об авторах:

Баянова Лариса Фаритовна (г. Казань, Россия), доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии Казанского Федерального университета института Психологии и образования, e-mail: balan7@yandex.ru

Миняев Олег Геннадиевич (г. Казань, Россия), аспирант Казанского Федерального университета института Психологии и образования, e-mail: minyaev1992@mail.ru

Data about the authors:

L. Bayanova (Kazan, Russia), doctor of psychology sciences, professor, Head of the Department of Pedagogical Psychology of the Kazan Federal University of the Institute of Psychology and Education, e-mail: balan7@yandex.ru

O. Minyaev (Kazan, Russia), graduate student of the Kazan Federal University of the Institute of Psychology and Education, e-mail: minyaev1992@mail.ru

УДК: 159.9.072

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЛЕНОВ ПОДРОСТКОВО-МОЛОДЕЖНЫХ УЛИЧНЫХ КРИМИНАЛЬНЫХ ГРУППИРОВОК КАК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Е.О. Чернова

Аннотация. В статье анализируются социально-психологические особенности членов подростково-молодежных уличных криминальных группировок. Автором обоснована методология исследования, включающая в себя системный и субъектно-деятельностный подходы. Использован принцип комплексности, выделены несколько групп социально-психологических факторов, определяющих предрасположенность подростковой молодежи к вовлечению в криминальные группировки. Представлены результаты эмпирических исследований. В статье выделен аспект социально-адаптационного потенциала личности подростков. Результаты реализации экспериментального исследования показали, что подростки – члены группировок имеют несколько иную ценностно-смысловую ориентацию, нежели их нормативные сверстники. Подчеркивается высокая значимость социальных контактов внутри группировок как закрытых систем; наибольшее значение для экспериментальной группы подростков имеют ценности социального признания и уважения, включенности в социальные контакты, а также стремление обеспечить материально собственную семью и своих близких. Большинство обследованных подростков – членов группировок имеют определенные акцентуации характера, что демонстрирует проблемность процесса их социализации. Автор делает вывод о необходимости выявления субъектного потенциала личности подростков – членов группировок для проектирования системы превентивных мер против вовлечения их в группировки и успешной социальной адаптации и социализации после выхода из них.

Ключевые слова: социально-психологические особенности личности, подростковая организованная преступность, социально-адаптационный потенциал личности подростка, социализация, социальная адаптация, социально-психологические исследования.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF MEMBERS OF ADOLESCENT YOUTH STREET CRIMINAL GROUPS AS THE SUBJECT OF PSYCHOLOGICAL ANALYSIS

E. Chernova

Abstract. The article is an analysis of the socio-psychological characteristics of members of adolescent youth street criminal groups. The author substantiates the research methodology, which includes system and subject-activity approaches. The principle of complexity was used, several groups of socio-psychological factors were identified that determined the predisposition of adolescent youth to involvement in criminal groups. The results of empirical studies are presented. The principle of complexity was used, several groups of socio-psychological factors were identified that determined the predisposition of adolescent youth to involvement in criminal groups. The article highlights the aspect of the socially-adaptive potential of the personality of adolescents. The results of the pilot study showed that adolescent group members have a somewhat different value-semantic orientation than their normative peers. The high importance of social contacts within groups as closed systems is underlined. The values of social recognition and respect, as well as inclusion in social contacts, are of the greatest importance for the experimental group of adolescents. The adolescents of this group have the desire to provide a materially own family. Most of the adolescent group members surveyed have certain character accentuations, which demonstrates the problematic process of their socialization. The author makes a conclusion about the need to identify the subject's personal potential of adolescent group members for designing a system of preventive measures against involving them in groupings and successful social adaptation and socialization after leaving them.

Keywords: socio-psychological characteristics of the individual, adolescent organized crime, the socio-adaptive potential of the adolescent's personality, socialization, social adaptation, socio-psychological research.

Вводная часть. В последние годы вновь наметилась тенденция к криминализации молодежной среды через создание преступных группировок, а уровень преступности среди несовершеннолетних остается высоким [11]. Это обуславливает необходимость исследования группировок в теоретическом и практическом

аспектах. Проведенный нами ранее теоретический анализ [9, с.45-48; 10, с.159-162] показал, что понятие «подростково-молодежные уличные криминальные группировки» (далее - группировки) как социально-психологический феномен не достаточно концептуализировано в отечественной

социальной психологии. В частности, практически не затронут аспект социально-психологических особенностей личности членов группировок, не достаточно изучены факторы, влияющие на включенность подростков в группировки. В данной статье мы исходим из принципа комплексности факторов, в связи с чем, считаем необходимым выявить группы социально-психологических, социальных, личностно-психологических факторов включенности подростков в группировки. Особенно важен здесь аспект групповой идентичности, наименее изученный в современной психологии. Данные группы факторов могут быть сгруппированы в два кластера: объективные (воздействие среды и микросреды) и субъективные (личностные особенности).

Все признаки группировок позволяют отнести их к особым системам, функционирующим по принципам систем, а отношения между их членами – к обусловленным социально-психологическими механизмами развития данных систем. Это предполагает системный анализ группировок. Целью такого анализа выступает поиск совокупности индикаторов (психомаркеров) членов группировок для того, чтобы выстроить эффективную модель превентивных мер через влияние на процесс социализации подростков. В данной статье мы базируемся на нескольких макроиндикаторах особенностей подростков-членов группировок: во-первых, ценностно-смысловые ориентации и факторы социальных отношений; во-вторых, социально-адаптационный потенциал; в-третьих, субъектные особенности личности подростков (степень развития мотивации достижения); в-четвертых, рефлексивные особенности подростков.

Методология исследования. Основами нашего исследования являются системный и субъектно-деятельностный подходы, позволяющие раскрыть механизм социально-психологического функционирования членов группировок как особого рода систем и выделить субъектный потенциал личности подростка как механизма адаптации к среде. Кроме того, методологически важным мы считаем использование понятийного поля «социально-адаптационный потенциал личности» [4, с.56-65], поскольку именно степень развития данного потенциала у подростков обеспечивает им возможность позитивной социализации и избегание первичного или повторного вовлечения в группировки, успешной адаптации в социум после выхода из них. Данное понятие развивается нами в рамках ресурсного

подхода, предполагающего рассмотрение процесса адаптации личности с позиции использования совокупности различных личностных ресурсов, позволяющих преодолевать сложные жизненные ситуации и адаптироваться в социум [3;5;13].

Придерживаясь указанной методологии исследования, нами взяты за основу следующие методики для анализа социально-психологических особенностей членов группировок:

- методика определения ценностно-смысловых ориентаций и социальных отношений внутри группы М. Рогова-А. Грязнова (адаптированный вариант) [2];
- тест-опросник акцентуаций характера К. Леонгарда-К. Шмишека [1];
- тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана [8];
- методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [6];
- шкала социально-психологической адаптированности (шкала СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда [12];
- метод кейс-стадии (глубинные интервью, изучение документов) [7].

Эмпирическая база исследования. Полевой этап исследования осуществлен в марте - сентябре 2017 г. Исследование предполагало наличие двух групп испытуемых – экспериментальной и контрольной. Экспериментальная группа сформирована на базе школы закрытого типа в Республике Татарстан. Испытуемые – отбывающие наказание в исправительно-воспитательном учреждении и состоящие на учете в ПДН по различным основаниям. Всего обследованию подверглись 112 подростков. Первоначально отбор нужной категории происходил на основе анкеты-фильтра, отсеивались подростки, совершившие одиночные преступления и не являющиеся членами группировок. Возраст испытуемых был ограничен 11 - 17 годами. Отбор испытуемых производился среди подростков, совершивших различные виды преступлений и противоправных деяний, но обязательным условием явилось их участие в группировках на момент совершения преступления, см. таблицу 1. В рамках использования метода кейс-стадии был изучен массив документов с целью диагностики индивидуальных социально-личностных траекторий бывших членов группировок; проведены глубинные интервью с бывшими членами группировок. Проанализировано три случая.

Таблица 1. - Распределение испытуемых экспериментальной группы по причинам состояния на учете в отделении ПДН

Причина состояния на учете в отделении ПДН	Подростки экспериментальной выборки
Хищения, кражи	65 чел. (58%)
Уклонение от учебы, бродяжничество, употребление ПАВ	20 чел. (18%)
Хулиганство	17 чел. (15%)
Тяжкие преступления	10 чел. (9%)

Контрольная группа представлена учащимися МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 98 (татарско-русская)» Вахитовского района г. Казани (Республика Татарстан, Россия). Главным условием их отбора при помощи анкеты-фильтра явилось отсутствие состояния на учете в отделении ПДН, а также отсутствие статуса членов неформальных уличных группировок. Обследовано 106 человек в возрасте 14 - 17 лет.

Основные результаты исследования. Социально-адаптационный потенциал личности подростков – членов группировок как одна из социально-психологических особенностей определялся на основе нескольких методик, обозначенных нами выше. В данной статье мы остановимся на двух из них: методика М. Рогова - А. Грязнова (адаптированный вариант) и тест-опросник акцентуаций характера К. Леонгарда - К. Шмишека.

Анализ проведенных исследований показал, что между ценностями подростков – членов группировок и нормативных подростков имеются значимые различия, что недостаточно ярко и равномерно выражено по всем группам ценностей. Наибольшие различия наблюдаются по группе ценностей признания и уважения, социальных ценностей, см. таблицу 2. Так, для

подростков, членов группировок, наиболее значимыми являются ценности «общение со сверстниками», «признание и уважение среди сверстников», в то время как для нормативных сверстников данные ценности менее значимы среди других групп ценностей, но выделена ценность «высокий социальный статус в обществе». В группе материальных ценностей также заметны различия: для подростков – членов группировок важен не столько фактор материального дохода, сколько возможность обеспечивать собственную семью; в то же время среди нормативных сверстников, наоборот, важно обеспечить собственные нужды и потребности. По остальным группам ценностей также следует отметить некоторые значимые для нас как исследователей различия. Для подростков – членов группировок менее важны друзья, но очень важны хорошие взаимоотношения в семье; они практически не склонны к здоровому образу жизни; не выделяют в качестве приоритета интересную работу и возможность самосовершенствования. Что касается общественных ценностей, то позиции группировщиков примерно равны позициям их нормативных сверстников, в разрезе приведенных ценностных ориентаций.

Таблица 2. - Терминальные ценности подростков, состоящих в группировках, и их нормативных сверстников (по методике М. Рогова – А. Грязнова, вариант адаптированный) (испытуемые имели возможности выбора нескольких вариантов ответов, ввиду чего сумма по столбцам составляет более 100%) [2]

Ценности, наиболее актуальные для подростков (вынесены подростками на первые позиции в ответах на вопросы анкеты)	Иерархия ценностей	
	Подростки – члены группировок (количество выборов, % к общему числу)	Нормативные подростки (количество выборов, % к общему числу)
<i>Общечеловеческие ценности</i>		
Здоровый образ жизни	1,1	1,9
Друзья	5,3	11,3
Интересная работа	1,1	3,8
Хорошие отношения в семье	19,6	11,3
Развитие, самосовершенствование	1,1	4,7
<i>Общественные ценности</i>		
Активная жизнь в обществе	1,8	7,5
Общая хорошая обстановка в стране	1,1	1,9

Продолжение таблицы 2

Труд на благо общества	1,1	0,9
Равенство, справедливость для всех	1,8	3,8
<i>Ценности признания и уважения, социальные ценности</i>		
Быть значимым членом общества	1,8	0,9
Общение со сверстниками	20,0	2,8
Высокий социальный статус в обществе	9,8	10,3
Признание, уважение среди сверстников	33,0	3,8
<i>Материальные ценности</i>		
Высокий материальный достаток	25,0	10,3
Деньги для удовлетворения собственных потребностей	1,8	11,3
Материальный достаток семьи (возможность ее обеспечения)	19,6	8,4

Таким образом, проведенный срез исследования показал очевидную ценностную ориентацию членов группировок на ведение коллективного образа жизни, приверженность ценностям «общинности». Для них не столь важны друзья, сколько включенность в общение со сверстниками, осознание собственной значимости в этой среде. По сути, это показывает, насколько среда группировки дает им возможность самореализации. Интересен также и тот факт, что семья для группировщиков является более значимой ценностью, чем для их нормативных сверстников. По-видимому, это

обусловлено имеющимся в семьях неблагополучием и стремлением его предотвратить в собственных будущих семьях.

Наличие статистически значимых различий по всем блокам ценностно-смысловых ориентаций испытуемых экспериментальной и контрольной групп подтвержден расчетами по t-критерию Стьюдента. Блок «Общечеловеческие ценности» - $t = 19,7$, блок «Общественные ценности» - $t = 20,1$, блок «Ценности признания и уважения, социальные ценности» - $t=50,9$; блок «Материальные ценности» - $t = 37$.

Таблица 3. - Показатели по блокам ценностно-смысловых ориентаций в группе подростков – членов группировок (по методике М. Рогова – А. Грязнова, вариант адаптированный) [2]

Блоки ценностей	Низкий показатель	Средний показатель	Высокий показатель
Общечеловеческие ценности	16%	46%	38%
Общественные ценности	46%	42%	12%
Ценности признания и уважения, социальные ценности	27%	29%	44%
Материальные ценности	22%	42%	36%
Общий показатель ценностно-смысловых ориентаций	28%	40%	32%

Как следует из данных, приведенных в таблице 3, высокие показатели ценностно-смысловых ориентаций у подростков, членов группировок, наблюдаются по блоку ценностей признания и уважения, социальных ценностей. Низкие значения наблюдаются по блоку общественных ценностей. По блоку общечеловеческих ценностей наиболее высок разброс приоритетов. Это демонстрирует низкую значимость ценностей общественного порядка и высокую значимость ценностей социальных – признания, общения, уважения в среде своих сверстников.

Анализ результатов по тесту Леонгарда-Шмишека продемонстрировал наличие акцентуаций характера у подростков – членов

группировок (обследовано 95 чел.). Подавляющее большинство обследованных подростков имеет определенные акцентуации, что свидетельствует о ненормативном течении процесса социализации. Прежде всего, наибольшая доля акцентуаций относится к характеристикам гипертимного и экзальтированного типов. Так, в обследованном массиве подростков – членов группировок 20% принадлежат к гипертимному типу; 20% - к экзальтированному типу. Оба этих типа характеризуются чрезмерной контактностью и стремлением к общению, нахождению в компании. Кроме того, носители данного типа обладают акцентуацией повышенной конфликтностью. Для экзальтированного типа также характерно стремление помочь своим

близким и друзьям, что подтверждается результатами по тесту М. Рогова – А. Грязнова о приоритетах в денежном обеспечении собственной семьи как вариант альтруизма, и склонность к взаимовыручке и взаимопомощи на правах создания «общака».

По остальным акцентуациям испытуемые распределились следующим образом: 6,3% являются носителями акцентуаций тревожно-боязливой типа; 7,4% - дистимического типа; 2,1% - педантичного типа; 6,3% - возбудимого типа; 10,5% - эмотивного типа; 2,1% - застревающего типа; 4,2% - демонстративного типа; 10,5% - циклоидного типа. Отсутствие акцентуаций зафиксировано лишь у 9,5% испытуемых.

Заключение и выводы. Проведенный анализ позволил зафиксировать социально-психологические особенности личности подростка, члена группировки, в аспекте состояния его личностно-адаптационного потенциала. У подростков данной группы, в сравнении с их нормативными сверстниками, выделены приоритеты ценностно-смысловых ориентаций по блоку ценностей признания и уважения, социальных ценностей. Это демонстрирует высокую значимость социальных контактов внутри группировок как закрытых систем. Данный факт подтверждается и результатами теста Леонгарда-Шмишека: наибольшая доля всех акцентуированных личностей подростков данной группы является носителем гипертимного или экзальтированного типов личности, общим для которых служит повышенное стремление контактировать и быть в кругу общения. Блок общечеловеческих ценностей в совокупности имеет примерно

равную значимость в иерархии других блоков ценностей и для членов группировок, и для нормативных сверстников, но внутри данного блока имеются заметные различия. Так, для подростков, членов группировок, более весомое место в иерархии ценностей занимает семья. В блоке материальных ценностей наблюдается схожая картина: в совокупности данный блок имеет примерно равную значимость в иерархии ценностей экспериментальной и контрольной групп испытуемых, но внутри данного блока наблюдаются расхождения: для подростков – членов группировок наибольшее значение приобретает возможность материально обеспечить свою семью и близких, в то время как для нормативных сверстников – возможность самообеспечения как материальной независимости. В среде подростков – членов группировок только десятая доля всех испытуемых не имеет никаких акцентуаций характера, что демонстрирует наличие ряда сложностей в процессе их социализации. Данные сложности они и пытаются преодолеть при помощи включенности в группировки как закрытые системы, позволяющие им реализовать свой потенциал в криминальной среде. Дальнейшие исследования позволят проанализировать и выявить субъектный потенциал личности подростков, членов группировок, с точки зрения их адаптации и социализации в нормативный социум, что является важным фактором внедрения превентивных мер по противодействию вовлечению подростков в криминальные группировки.

Литература:

1. Батаршев А.В. Диагностика черт личности и акцентуаций. Практическое руководство / А.В. Батаршев. - М.: Психотерапия, 2006. - 288 с.
2. Грязнов А.Н. Тerciарная социализация личности больных алкоголизмом и наркоманией: дис ... д-ра псих. наук: 19.00.05 / А.Н. Грязнов. - Ярославль, 2008. - 332 с.
3. Косырев В.Н. Методология, состояние и перспективы исследования проблемы личностного потенциала / В.Н. Косырев // Социально-экономические явления и процессы. - 2011. - № 5-6(027-028). - С. 358-362.
4. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып.1.; под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. - М.: Смысл, 2002. - 347 с.
5. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А.Г. Маклаков // Психологический журнал. - 2001. - Т. 22. - № 1. - С. 16-24.
6. Методика определения индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4016868/>
7. Рождественская Е.Ю. Биографический метод в социологии / Е.Ю. Рождественская. - М. Высшая школа экономики, 2012. - 432 с.
8. Тест-опросник мотивации достижения А. Мехрабиана [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psychology-info.ru/mehrab/>
9. Чернова Е.О. Феномен подростково-молодежных уличных криминальных группировок как проблема исследований социальной психологии / Е.О.

Чернова // Akademicka psychologie. - 2016. - № 2. - С. 45-48.

10. Чернова Е.О. Проблема подростково-молодежных уличных криминальных группировок в теоретическом поле социальной психологии / Е.О. Чернова, А.Н. Грязнов // Казанский педагогический журнал. - 2016. - № 4(117). - С. 159-162.

11. Число преступлений, совершенных отдельными категориями лиц (по состоянию на конец 2016 года). Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/#

12. Шкала социально-психологической адаптированности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://spkaltan.ucoz.net/praktikum/programma_issledovanija_n-letnego.pdf

13. Эксакусто Т.В. Развитие личностного потенциала субъектов психологической безопасности / Т.В. Эксакусто, Ю.К. Дуганова // Современные проблемы науки и образования. - 2013. - № 6. - С. 836-841.

Сведения об авторе:

Чернова Елена Олеговна (г. Казань, Россия), аспирант ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем, e-mail: Alenka-2007@bk.ru

Data about the author:

E. Chernova (Kazan, Russia), post-graduate student of the Institute of pedagogy, psychology and social problems, e-mail: Alenka-2007@bk.ru



СОЦИОЛОГИЯ

УДК 316.4

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КРИМИНАЛИЗАЦИИ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В.В. Шиллер

Аннотация. В статье описывается перечень индикаторов, разработанных автором в рамках концепции мониторинга деструктивных проявлений в молодежной среде, успешно реализуемого на практике в течение четырех лет. В тексте продемонстрированы практические результаты, полученные в ходе опросов, проведенных в феврале и мае 2018 года, среди школьников и студентов средних и высших учебных заведений Кемеровской области. Проводимые замеры носят диагностический характер и позволяют охарактеризовать массовое сознание учащейся молодежи через призму степени и уровня его криминализации в количественной форме. На основе полученных результатов можно формировать перечень методических рекомендаций при проведении серии мероприятий, направленных на профилактику преступности в подростковой и молодежной среде. Статья предназначена для практической работы социальными педагогами, психологами, заместителям руководителей образовательных учреждений по воспитательной работе и инспекторам по делам несовершеннолетних.

Ключевые слова: учащаяся молодежь, референтная группа, криминализация сознания, криминальные нормы, насилие, мониторинг деструктивных проявлений, профилактика преступности.

RESEARCH OF THE PROBLEM OF CRIMINALIZATION OF PARTICIPATING YOUTH: SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECT

V. Shiller

Abstract. The article describes the list of indicators developed by the author within the framework of the concept of monitoring of destructive manifestations among the youth, which is implemented successfully in practice for four years. The text demonstrates the practical results obtained in the course of surveys conducted in February and May 2018 among schoolchildren and students of secondary and higher educational institutions of the Kemerovo Oblast. The measurements carried out are diagnostic and make it possible to characterize the mass consciousness of young students in terms of degree and level of their criminalization in quantitative form. Based on the results, it is possible to form a list of guidelines for conducting a series of activities aimed at preventing crime among adolescents and young people. The article is intended for practical work to social teachers, psychologists, deputies of heads of educational institutions for educational work and inspectors of divisions of juvenile justice.

Keywords: student youth, reference group, criminalization of consciousness, criminal norms, violence, monitoring of destructive manifestations, crime prevention.

Общероссийским трендом последних десятилетий является перманентная криминализация массового сознания членов российского общества, включая молодежь, для которой криминальный мир с его нормами и ценностями является референтной группой. Эти тенденции только начинают получать освещение в научных работах, не выходя пока за рамки теоретической постановки с формулировкой необходимости социологического исследования данного социального феномена [1].

Процесс криминализации сознания молодежи тесно связан с социально-экономическими процессами и проблемами, а также структурой и качественной наполненностью информационного

пространства, имеет свои фазы и циклы, и, следовательно, в силу их динамичности может быть поставлен на мониторинговую основу исследования. Обострение социально-экономической обстановки в России, отмечающееся последние несколько лет, спровоцировало рост криминальных установок и настроений в обществе, проявляющих себя в росте совершенных преступлений, попадающих под действие ряда статей Уголовного Кодекса РФ, что актуализировало проблему формирования индикаторов, позволяющих осуществлять мониторинг этих процессов на постоянной основе.

Для диагностики уровня криминализированности сознания учащейся молодежи нами был сформирован перечень индикаторов, включающий в себя:

- отношение к «стукачеству» - предоставление компрометирующих или обвинительных сведений о ком-либо руководству образовательных учреждений, учителям, преподавателям или сотрудникам правоохранительных органов;
- решение проблем в опоре на криминальные «понятия»;
- использование в повседневной речи «блатной фени»;
- решение проблем с помощью физической силы;
- ориентация на нормы криминального мира во взаимоотношениях с людьми;
- использование в конфликтах бейсбольных бит или палок в условиях, угрожающих жизни или здоровью;
- ношение ножа или пистолета;
- в случае конфликтной ситуации решение проблем самостоятельно, в том числе с использованием оружия или друзей.

Респондентам необходимо было оценить своих одноклассников или однокурсников через призму наличия или отсутствия у них подобных признаков или проявлений по 4-балльной шкале, где 1 – полное отсутствие признака, а 4 – полное наличие.

При проведении исследования мы использовали надежно зарекомендовавший себя в статистике и прикладной социологии выборочный метод, предполагающий изучение не всей генеральной совокупности – в нашем случае учащейся молодежи всего исследуемого округа, а только части – выборочной совокупности, сформированной на основе случайного отбора единиц наблюдения. Правильная организация выборочного исследования дает надежные результаты, репрезентативные для всей генеральной совокупности [2].

Отбор респондентов для опроса осуществляется посредством многоступенчатой выборки. На каждой ступени используется собственно-случайная, а затем механическая выборка.

Первая ступень. Формирование 5% выборочной совокупности, включающей общеобразовательные и профессиональные учебные заведения муниципальных образований региона.

Вторая ступень. Формирование 5% выборочной совокупности в рамках каждого учебного заведения, включающей часть 9 – 11

классов в школах и студенческие учебные группы среднепрофессиональных и высших учебных заведений.

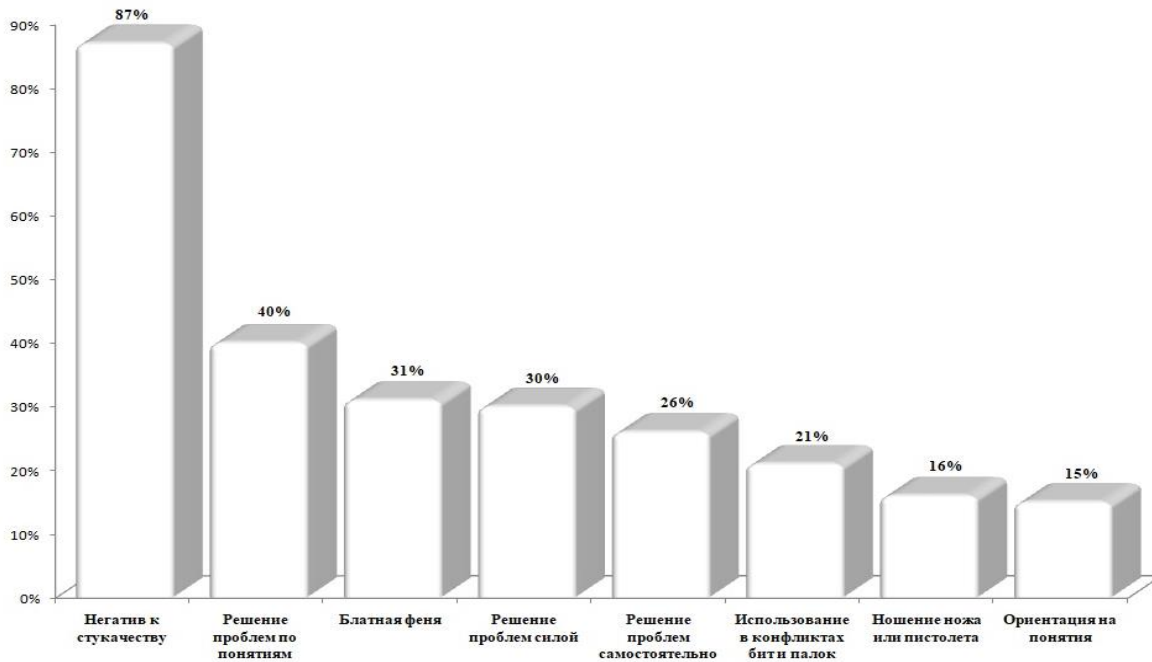
Третья ступень. Формирование 40% выборочной совокупности в каждом классе и учебной группе, попавших в выборку.

Всего в процессе двухгодичных замеров по данной программе было опрошено 1240 школьников и студентов в пяти муниципальных образованиях региона, охватывающих возрастные категории от 13 до 21 года [3-5].

Для оценки корректности сформулированных вопросов и их верификации нами в 2017 году было проведено пилотное исследование на территории трех муниципальных образований (МО) Кемеровской области [3]. Полученные результаты позволили скорректировать вопросы и уточнить перечень индикаторов, наиболее адекватно отражающих уровень криминализированности сознания. Результаты по проведенному пилотному исследованию в рамках данной статьи мы обсуждать не будем, акцентировав внимание сразу на основных выборочных исследованиях, проводимых зимой и весной 2018 года.

На основе уточненного перечня индикаторов нами в феврале 2018 года было проведено полноценное выборочное исследование одного из муниципальных образований Кемеровской области, которое мы условно назовем МО-1 [4]. Результаты обработки и рейтингования индикаторов в целом по МО-1 отражены на гистограмме 1.

На первом месте находится заимствованное из криминальной среды негативное отношение к «стукачеству», см. гистограмму 1. По данным пилотного исследования, проведенного в 2017 году, удельный вес этого индикатора колебался в пределах 87 - 94%. Результаты дают нам основания утверждать, что в случае подготовки или совершения какого-либо правонарушения или преступления основная часть опрошенных не станет об этом рассказывать ни представителям образовательных учреждений, ни сотрудникам правоохранительных органов. Подобные формы взаимодействия в молодежной среде воспринимаются крайне отрицательно, расцениваясь не как проявление законопослушной гражданской позиции, а как нарушение сложившихся в коллективах принципов нормативной культуры, основанных на нормах и ценностях криминальных сообществ, исключая отношения с органами государственной власти.



Гистограмма 1. - Удельный вес индикаторов, характеризующих степень криминализированности сознания учащейся молодежи общеобразовательных и профессиональных учебных заведений МО-1 Кемеровской области. Источник: материалы анкетного опроса учащейся молодежи МО. Февраль 2018 г.

Наличие в среде опрошенных лиц, симпатизирующих криминальному миру и, вполне вероятно, являющихся носителями субкультуры АУЕ прослеживается по индикаторам «Решение проблем по понятиям» (40%), «Использование в речи блатной фени» (31%) и «Ориентация на понятия» (15%), см. гистограмму 1. Под криминальными понятиями понимается свод норм и правил поведения в криминальной среде, следование которым нормативно как для людей, включенных в криминальную иерархию «воров», так и для отбывающих наказание в местах лишения свободы. Нарушение «понятий» жестко наказывается, вплоть до лишения жизни. Ориентацию на «понятия» и использование их принципов при решении проблем можно интерпретировать как следование нормам криминального мира, что вполне укладывается в контекст разобранного выше негативного отношения к «стукачеству». Не противоречит, а подтверждает этот тезис и индикатор «Использование в речи блатной фени», где под «феней» понимается воровской жаргон, являющийся неперенным атрибутом именно криминального мира.

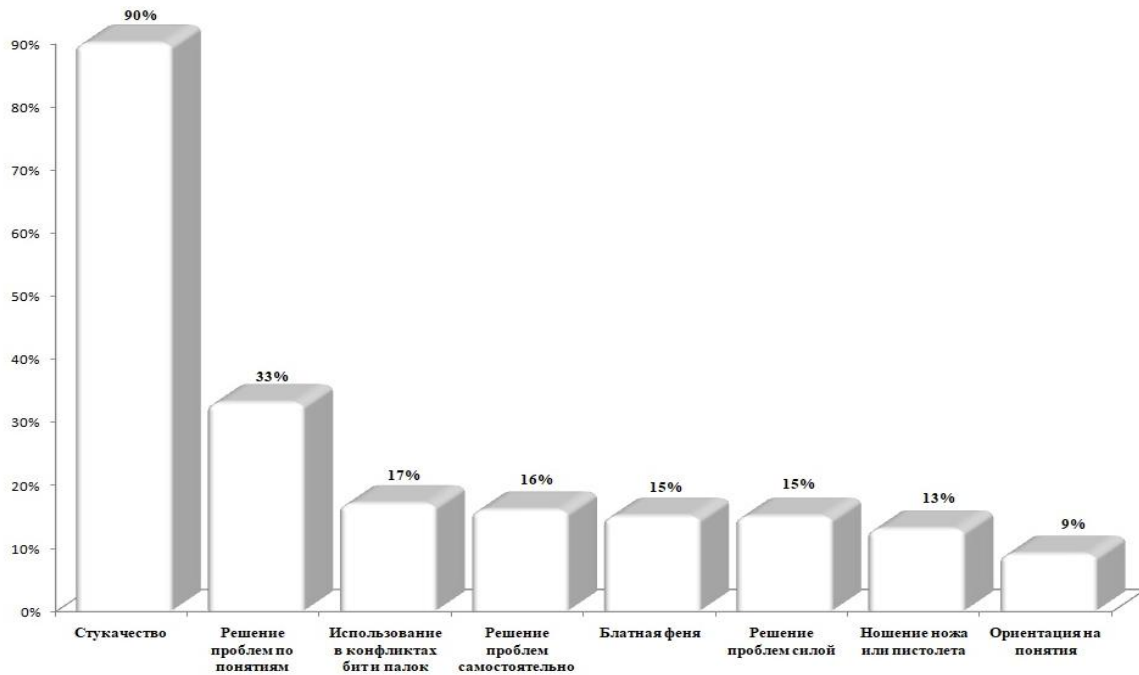
Использование силы как способа решения возникающих проблем без обращения в правоохранительные органы противозаконно, поскольку правом на легитимное насилие

обладают только государственные органы власти. Криминальные сообщества используют силовой ресурс как один из основных, при достижении поставленных целей. Около трети опрошенных респондентов в МО-1 готовы решать возникшие проблемы силой, четверть готова решать проблемы самостоятельно, в том числе с использованием оружия и друзей, 21% не исключает использования в конфликтах бит и палок, а 16% носят с собой холодное и, возможно, аналог огнестрельного оружия, см. гистограмму 1.

Перевод процентов в конкретное количество людей, показал, что 195 подростков (каждый четвертый) из выборочной совокупности готовы решать возникшие проблемы с помощью физической силы, 142 человека (каждый пятый) готовы использовать в конфликте биты и палки, 110 человек (каждый шестой) носят с собой оружие, а 172 человека (каждый четвертый) готовы решать возникшие проблемы самостоятельно.

Три месяца спустя, в мае 2018 года, мы провели исследование по данной программе в другом муниципальном образовании области (МО-2), сходном по ряду параметров социально-экономического, демографического и образовательно-культурного уровня с МО-1 [5].

Результаты обработки и рейтингования индикаторов в целом по МО-2 отражены на гистограмме 2.



Гистограмма 2. - Удельный вес индикаторов, характеризующих степень криминализированности сознания учащейся молодежи общеобразовательных и профессиональных учебных заведений МО-2 Кемеровской области. Источник: материалы анкетного опроса учащейся молодежи МО. Май 2018 г.

Выстроенная после расчетов иерархия индикаторов почти тождественна результатам, полученным в рамках опроса учащейся молодежи в МО-1. На первом месте также находится негативное отношение к «стукачеству», см. гистограмму 2. На втором - индикатор «Решение проблем по понятиям» (33%), имеющий правда значение на 7% ниже, чем в МО-1. Готовых решать возникшие проблемы силой не так много – 15%, готовы решать проблемы самостоятельно, в том числе с использованием оружия и друзей - 16%, не исключает использования в конфликтах бит и палок - 17%, а 13% носят с собой холодное и, возможно, аналог огнестрельного оружия, см. гистограмму 2. Полученные показатели значительно ниже аналогичных по МО-1 в феврале 2018 года, но наличие криминального фона в среде учащейся молодежи МО-2 они регистрируют. Переведа проценты в абсолютные показатели, мы выяснили, что 32 подростка (каждый седьмой) из выборочной совокупности готовы решать возникшие проблемы с помощью физической силы, 37 человека (каждый шестой) готовы использовать в конфликте биты и палки, 28 человек (каждый восьмой) носят с собой оружие, а 36 человека (каждый шестой) готовы решать возникшие проблемы самостоятельно.

В целом можно констатировать, что для части опрошенной молодежи обоих муниципальных образований криминальная среда является референтной группой, на нормы и ценности

которой ориентируются школьники и студенты. Процент готовых «решать проблемы по понятиям» довольно высок, что является тревожным сигналом и основанием для проведения продуманных комплексных информационно-профилактических мероприятий, с участием психологов, социальных педагогов и сотрудников ПДН. В рамках информационных мероприятий необходимо использовать выраженные в художественной форме воспоминания отбывающих в свое время наказание «на малолетке» и не понаслышке знакомых с внутренней жизнью колоний для несовершеннолетних (например, цитирование фрагментов книги Леонида Габышева «Одлян или воздух свободы»).

Обработка результатов в гендерном аспекте дала вполне ожидаемые результаты. В мужской группе 6 из 8 основных индикаторов превышают показатели женской [4].

В женской группе чуть выше негативное отношение к «стукачеству» и решение проблем по понятиям [4]. В мужской группе индикаторы «Решение проблем силой», «Использование в конфликтах бит и палок», «Ношение ножа или пистолета» в два раза превышает значение женской группы [4], что вполне соответствует реальности, поскольку мужская среда всегда более агрессивная. Перевод этих результатов из процентов «в люди» дает следующие цифры: 136 юношей из 375 человек в мужской группе (каждый третий) готовы решать возникшие

проблемы с помощью физической силы, 99 юношей из 375 (каждый четвертый) готовы использовать в конфликтах биты и палки, 73 юноши из 375 (каждый пятый) носят с собой оружие.

Обработка результатов МО-2 по этому же параметру дала нам довольно типичные результаты [5]. В мужской группе 5 из 8 основных индикаторов превышают показатели женской [5].

Женская группа, также как и по данным замеров в МО-1, демонстрирует более высокое по сравнению с мужской группой негативное отношение к «стукачеству» и решение проблем по «понятиям» [5]. В мужской группе индикаторы «Решение проблем силой», «Использование в конфликтах бит и палок», «Решение проблем самостоятельно» в два раза превышает значение женской группы [5], что тоже вполне типично и фиксировалось нами ранее на примере результатов МО-1. Перевод этих результатов из процентов «в люди» дает следующие цифры: 20 юношей из 95 человек в мужской группе (каждый пятый) готовы решать возникшие проблемы с помощью физической силы, 23 юношей из 95 (каждый четвертый) готовы использовать в конфликтах биты и палки, 15 юношей из 95 (каждый шестой) носят с собой оружие.

Полученные результаты подсказывают следующую информационно-профилактическую стратегию работы в области снижения уровня криминальных проявлений в среде учащейся молодежи опрошенных муниципальных образований: упор в первую очередь необходимо делать на работу с мужской группой, имеющей более серьезный криминальный потенциал и готовность преступать закон.

Полученные и проинтерпретированные ранее результаты отражают состояние «криминального фона», показывающего удельный вес юношей и девушек, разделяющих те или иные нормы и принципы криминального мира. Для оценки степени системности криминальных представлений в среде учащейся молодежи мы использовали расчет корреляционных показателей. Расчеты осуществлялись по выборке в целом, каждому идентифицированному учебному заведению и гендерным группам. Интерпретация полученных результатов осуществлялась через призму тесноты взаимосвязи между парами признаков – индикаторами. Шкала, применяемая в статистике, предлагает следующим образом оценивать полученные показатели: 0 - 0,3 – очень слабая

взаимосвязь, 0,4 - 0,7 – средней силы, 0,8 - 1 – высокая взаимосвязь.

Используя основной статический массив данных, мы рассчитали корреляции по формуле Пирсона, составив корреляционную матрицу. Анализу подвергались только взаимосвязи средней силы и выше 0,8. Основная часть интерпретируемых взаимосвязей по обоим муниципальным образованиям находится в пределах 0,41-0,53, отражая тесноту средней силы.

Анализ полученных данных свидетельствует о фундаментальном значении криминальных «понятий» для части опрошенной молодежи. Из одиннадцати восемь блоков-индикаторов связаны с индикатором «понятия», в соответствии с которыми решение проблем с помощью физической силы, решение проблем самостоятельно, без обращения в правоохранительные органы, использование в конфликтах бит и палок, а также ношение оружия является нормой. Самые рейтинговые блоки-индикаторы, присутствующие почти во всех учебных заведениях и гендерных группах: I – решение проблем по понятиям=решение проблем силой и II – решение проблем силой=использование в конфликтах бит и палок [4].

Расчет корреляций по материалам, полученным в МО-2, демонстрирует примерно аналогичные тенденции, имея свою специфику, прослеживаемую ранее на примере общих значений базовых индикаторов [5].

Принципиальное отличие результатов МО-2 от показателей, полученных по материалам МО-1, заключается в наличии более тесных взаимосвязей между индикаторами, при их более низком общем удельном весе. Из 20 блоков-индикаторов 13 связаны с «понятиями», в соответствии с которыми решение проблем с помощью физической силы, решение проблем самостоятельно, без обращения в правоохранительные органы, использование в конфликтах бит и палок, негатив к «стукачеству», положительное отношение к нацистской символике, а также ношение оружия является нормой. Самые рейтинговые блоки-индикаторы, присутствующие почти во всех учебных заведениях, возрастных и гендерных группах: I – решение проблем по понятиям=решение проблем силой, II – решение проблем силой=использование в конфликтах бит и палок, III – решение проблем силой=ориентация на понятия, IV – использование в конфликтах бит и палок=ориентация на понятия и V – ношение

ножа или пистолета=ориентация на понятия. Все эти связки фактически дублируют друг друга. Самое большое количество блоков-индикаторов, отражающих сложившуюся систему криминальных взглядов в массовом сознании учащейся молодежи, фиксируется в 8 классах (9 из 20), 9 классах (11 из 20) и 10 классах (8 из 20). Меньше всего блоков-индикаторов присутствует в седьмых классах (3 из 20) [5].

Таким образом, уровень криминализированности сознания учащейся молодежи исследуемых территорий позволяет предполагать, что часть опрошенных подростков и молодежи заражена идеями криминальной субкультуры АУЕ, что следует из анализа полученных в результате расчетов

корреляционных показателей блоков-индикаторов, основанных, преимущественно на криминальных понятиях. Ключевыми индикаторами, связанными с «понятиями» является физическое насилие, основанное на применении бит и палок, как главный способ самостоятельного решения проблем, без обращения в правоохранительные органы.

Исходя из полученных результатов, необходимо проводить комплексную информационно-просветительскую и профилактическую работу начиная как минимум с возрастной категории 14 лет, с использованием всех ресурсов и возможностей правоохранительных органов, образовательных учреждений и СМИ.

Литература:

1. Карнаушенко Л.В. Криминализация сознания россиян как социальная проблема: теоретико-прикладной анализ / Л.В. Карнаушенко // Общество и право. – 2014. - № 3(49). – С. 21-24.

2. Количественные методы в исторических исследованиях: учебное пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. "История" / И.М. Гарскова, Т.Ф. Измestьева, Л.В. Милов и др.; под ред. И.Д. Ковальченко. - М.: Высшая школа, 1984. - 384 с.

3. Материалы анкетного опроса учащихся и студентов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений муниципальных образований Кемеровской области в январе, марте и мае 2017 года / Архив лаборатории социально-политических

исследований ООО «Экспертно-аналитическое агентство «Авгур». - 315 анкет.

4. Материалы анкетного опроса учащихся и студентов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений МО-1 Кемеровской области в феврале 2018 года / Архив лаборатории социально-политических исследований ООО «Экспертно-аналитическое агентство «Авгур». - 702 анкеты.

5. Материалы анкетного опроса учащихся и студентов общеобразовательных и профессиональных учебных заведений МО-1 Кемеровской области в феврале 2018 года / Архив лаборатории социально-политических исследований ООО «Экспертно-аналитическое агентство «Авгур». - 223 анкеты.

Сведения об авторе:

Шиллер Вадим Викторович (г. Кемерово, Россия), кандидат исторических наук, доцент кафедры истории Кемеровского государственного медицинского университета, эксперт Уральской ассоциации «Центр этноконфессиональных исследований, профилактики экстремизма и противодействия идеологии терроризма», e-mail: shiller.vadim@yandex.ru

Data about the author:

V. Shiller (Kemerovo, Russia), candidate of historical sciences, associate Professor of the Department of history of Kemerovo state medical University, expert of the Ural Association "Center for ethnoconfessional research, prevention of extremism and counteraction to the ideology of terrorism", e-mail: shiller.vadim@yandex.ru

УДК 316.4.051.62

ГОТОВНОСТЬ К БРАКУ И СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Е.Н. Касаркина, Т.В. Соловьева, Д.А. Бистяйкина

Аннотация. Актуальность проблемы исследования обусловлена теоретической и практической значимостью изучения детерминант, влияющих на представления молодежи о браке и семье, установки добрачного поведения. В статье приведены данные анкетного опроса молодежи г. Саранска на основе специально разработанной авторской анкеты. Цель исследования – определить особенности влияния социальных факторов, на формирование семейных ценностей молодежи, выделить ее готовность к браку и перспективы добрачного подготовки молодого поколения к семейной жизни. В результате сформулированы следующие выводы: родительская семья, общественные ценности и социально-демографическая ситуация в стране выступают доминирующими факторами, влияющими на формирование семейных ценностей молодежи; приоритеты и установки молодежи связаны с моделью современной семьи эгалитарного типа; среди молодежи преобладают установки на созидательные, конструктивные семейные ценности, способствующие достижению общечеловеческих ценностей, а также тех ценностей семьи, которые в данной культуре считаются общепринятыми; недостаток знаний молодежи о семейной культуре порождает противоречия в семейных ориентациях, отражающих противоречия между знаниями и поведенческими установками; желание построить карьеру, приобрести финансовую независимость и самостоятельность, неуверенность в завтрашнем дне влияют на возраст вступления в брак и рождения детей.

Ключевые слова: молодежь, семейные ценности, добрачное поведение, социально-демографическая ситуация, семья, брак, общество.

READINESS FOR MARRIAGE AND FOR FAMILY VALUES OF THE MODERN YOUTH

E. Kasarkina, T. Soloveva, D. Bistyaikina

Abstract. The relevance of the research problem is due to the theoretical and practical significance of the study of determinants affecting young people's ideas about marriage and family, the installation of premarital behavior. Young people are at the epicenter of the modern socio-demographic reality, which is a significant factor in the formation of family value orientations, behavioral attitudes and life priorities of the young generation. The article presents the data of a questionnaire survey of young people in Saransk on the basis of a specially designed author's questionnaire. The purpose of the study is to determine the features of the influence of social factors on the formation of family values of young people, to highlight its readiness for marriage and the prospects of premarital preparation of the young generation for family life. As a result, the following conclusions are formulated: the parent family, social values and socio-demographic situation in the country, are the dominant factors influencing the formation of family values of young people; priorities and attitudes of young people are associated with the model of the modern family of egalitarian type; among young people prevail attitudes to creative, constructive family values contributing to the achievement of universal values, as well as those family values that are considered generally accepted in this culture; the lack of knowledge of young people about family culture generates contradictions in family orientations, reflecting the contradictions between knowledge and behavioral attitudes; the desire to build a career, to gain financial independence and independence, uncertainty in the future affect the age of marriage and childbirth.

Keywords: youth, family values, premarital behavior, socio-demographic situation, family, marriage, society.

Семейные ценности – это убеждения и взгляды способствующие созидательной, сознательной и творческой деятельности семьи и ее членов, не противоречащие нормам общества, морали и нравственности, основанные на любви, взаимопонимании, сотрудничестве, добре; это осмысленное и добросовестное выполнение супружеского и родительского долга, ответственность за воспитание детей, ведение домашнего хозяйства, установление связей с обществом, передачу позитивного семейного опыта и традиций последующим поколениям.

В установках и сознании молодежи семейные ценности, с одной стороны, подытоживают социальный опыт настоящего и прошлого, а с другой, создают прообраз будущего семьи, прогнозируют показатели демографического поведения и развития в перспективе. Семейные ценности молодежи формируются не спонтанно, а под влиянием тех или иных факторов, значимость которых в каждом отдельном случае может различаться, среди них: культура общества, семья, школа, средства массовой информации, друзья, соседи и др. Разнообразие

социальных институтов адаптации и социализации влияет на кругозор и взгляды личности на семейные отношения, предназначение брака, однако невозможно выделить, какой из них существеннее или влиятельнее [8, с.17-18].

Например, трансформация института семьи не может не влиять на формирование взглядов и ценностей молодежи на брак и семью. Именно эта проблематика является одним из основных предметов исследования в современной социологической литературе [1;2].

Необходимо отметить, что в науке, относительно семейных ценностей молодежи, встречаются разные точки зрения. Например, некоторые научные работы по проблемам молодежи, отмечают доминирующее место семейных ценностей в структуре жизненных стратегий молодого поколения; среди авторов следует отметить Т.А. Гурко [3], И.Ф. Дементьеву [4]. Вместе с тем, встречаются и научные работы, в которых отмечается деинституализация семейных ценностей в современной России, а также искаженное представление у значительной части молодежи о семье и браке, на первое место ставится карьера, удовлетворение сексуальных потребностей. В частности, это работы В.И. Жукова [5], Д.В. Зернова [6], Е.И. Зритневой [7].

Таким образом, влияние социальных факторов на ценностные ориентации молодежи в сфере брачно-семейных отношений – актуальная и многогранная научная проблематика, вместе с тем, обладающая характеристиками противоречивости и неоднозначности с позиции

рассмотренных научных направлений. Вопросы социального развития молодежи в аспекте ценностного самоопределения в сфере семьи и брака презентуются в науке различными вариантами реализации семейных стратегий, установок и стилей. На наш взгляд, необходимы продуманная научная проработка и прикладная концептуализация проблемы формирования и развития семейных ценностей и ориентаций российской молодежи.

С этой целью нами было проведено социологическое исследование на тему: «Готовность к браку и семейные ценности современной молодежи». Основной инструментарий исследования - анкета социологического опроса, разработанная в соответствии с проблемой, целями и задачами исследования. Объем выборочной совокупности – 144 человека, в возрасте 14 – 18 лет. Выборка случайная. Были опрошены учащиеся средних общеобразовательных школ г. Саранска.

В результате анкетного опроса молодежи были сформулированы следующие концептуальные подходы к анализу проблемы.

Во-первых, родительская семья выступает доминирующим фактором, влияющим на формирование семейных ценностей молодежи. Опыт семейной жизни родителей является основным источником взглядов молодежи о функциях, роли и предназначении семьи (86,6% респондентов), также для 73,6% респондентов, для которых семейная жизнь родителей является показательным положительным образцом, см. рисунок 1.

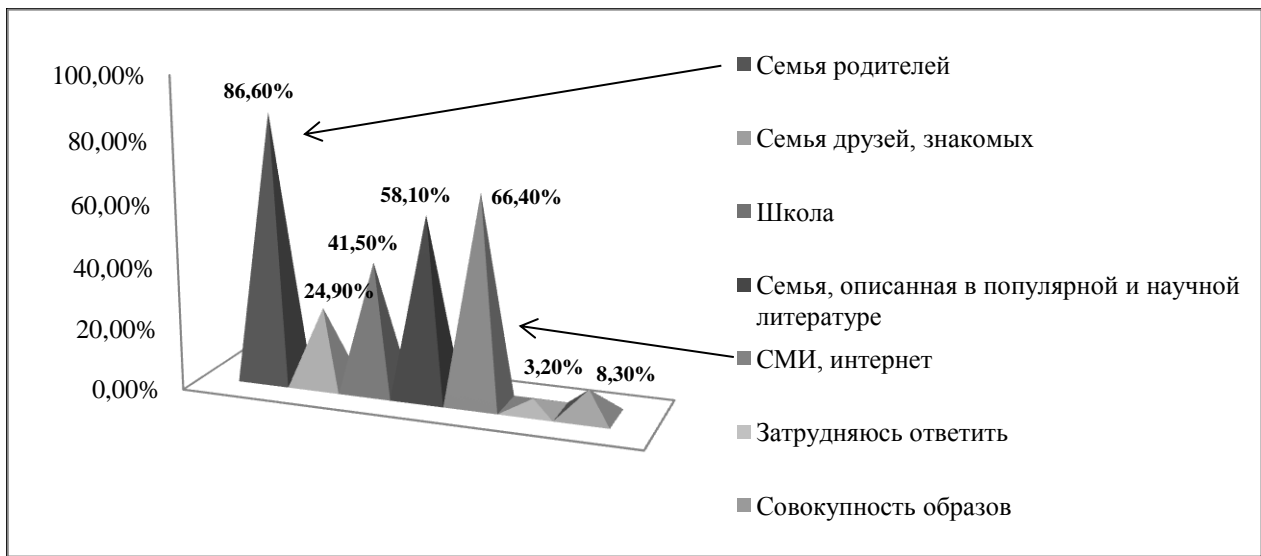


Рисунок 1. – Источники формирования представлений о семье молодежи, %

Во-вторых, результаты исследования выявили приоритеты и установки молодежи связаны с

моделью современной семьи эгалитарного типа, основанной на: уравнильном,

пропорциональном распределении хозяйственно-бытовых обязанностей между ее членами (супругами) (87,1%); взаимодополняемости супругов в решении повседневных вопросов и проблем, воспитании детей (76,6%); совместном принятии важных решений для семьи и ее членов, при равном праве голоса и интересов каждого (87,6%); равного вклада в пополнение семейного бюджета (56,9%) и его распоряжением (63,3%).

В-третьих, среди молодежи преобладают установки на созидательные, конструктивные семейные ценности: любовь супругов (78,3%); любовь к детям (99,4%); взаимопонимание (100%); верность (78,3%); ответственность (64,5%); добрые и теплые отношения родственников (34,7%); семейный уют (89,5%). Обратимся к таблице 1, отражающей приоритет семейных ценностей молодежи.

Таблица 1. – Приоритет семейных ценностей молодежи, %

№ п/п	Варианты ответов	Степень значимости	%
1	Деторождение	1	13,5
2	Ценность здоровья, ЗОЖ семьи	2	13,1
3	Воспитание детей в атмосфере любви	3	12,2
4	Любовь и взаимопонимание между супругами	4	11,9
5	Ценность внутрисемейных коммуникаций	5	11,6
6	Поддержка жизнедеятельности членов семьи	6	10,8
7	Ценности наличия родственников (братьев, сестер)	7	10,7
8	Многодетность	8	9,5
9	Ценность равноправия супругов	9	6,7
10	Семья, основанная на юридическом браке	10	3,4

В-четвертых, недостаток знаний молодежи о семейной культуре порождает противоречия в семейных ориентациях, отражающих противоречия между знаниями и поведенческими установками. Так, знания молодежи в вопросах

добрачной подготовки поверхностны, либо отсутствуют, что свидетельствует о востребованном и более пристальном внимании специалистов к данной проблеме, см. таблицу 2.

Таблица 2. – Вопросы добрачной грамотности молодежи, %

Проблемные вопросы	Вполне осведомлен	Знания поверхностны	Знания отсутствуют
Контрацептивная осведомленность	38,99	34,18	26,83
Особенности мужской/женской сексуальности	27,98	16,74	55,28
Вопросы семейных ролей и обязанностей в семье	46,1	26,83	27,07
Вопросы конструктивного решения конфликтов в семье	7,11	27,06	65,83
Вопросы материального обеспечения семьи	65,82	27,07	7,11
Особенности физиологии беременной женщины	10,33	16,74	72,93
Вопросы ухода за новорожденным ребенком	7,11	37,61	55,28
Вопросы, касающиеся венерических заболеваний, и других инфекций, передающихся половым путем	45,65	38,54	15,81

В-пятых, демографическое поведение молодежи ориентировано на малодетную семью. Социологический опрос показал, что деторождение входит в первоочередную ценность молодежи, вместе с тем, основной массив респондентов ориентированы на одного ребенка (43,35%). Хотели бы иметь в идеале двух детей – 41,20%. Следует отметить, что деторождение не связывается молодежью с многодетностью, а воспитание детей в атмосфере любви не является первопричиной создания семьи, основанной на юридическом браке. Так, согласно опросу, настроены на семью, основанную только на

законной форме организации брака, лишь 30,28% респондентов.

В-шестых, желание построить карьеру, приобрести финансовую независимость и самостоятельность, неуверенность в завтрашнем дне влияют на возраст вступления в брак и рождения детей. Так, 56% молодежи отметили, что оптимальный возраст для вступления в брак 23 – 27 лет; 23,7% считают, что в брак следует вступать в 28 – 32 года. Желаемый возраст рождения первого ребенка варьируется от 23 до 27 лет (64%).

Таким образом, демографическое поведение молодежи ориентировано на деторождение, однако преимущественно оно связано с малодетной семьей. Среди молодежи преобладают установки на созидательные, конструктивные семейные ценности, однако, законная регистрация брака не является значимой, к тому же недостаток знаний молодежи о семейной культуре порождает противоречия в семейных ориентациях и поведенческих установках. Добрачные установки, семейные ценности и ориентации молодежи формируются в

беспорядочных, толерантных социокультурных условиях, сопровождающихся разрозненностью между основными социальными институтами социализации подрастающего поколения и попустительством систем социального контроля. Однако планы молодежи на будущее, в целом, определены довольно позитивно. Это свидетельствует о том, что молодежь, несмотря на снисходительное отношение к незарегистрированным, свободным отношениям, связывает свое будущее, прежде всего, с семейным образом жизни.

Литература:

1. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов): учебное пособие / А.И. Антонов. – М.: Nota Bene, 1998. – 360 с.
2. Афанасьева Т.М. Молодежь и семейная жизнь / Т.М. Афанасьева. – М.: Росмэн, 2006. – 205 с.
3. Гурко Т.А. Студенты-социологи о семье, гендере и отношении к родителям / Т.А. Гурко, А.Ю. Хромачева // Вестник института социологии. – 2015. – № 4(15). – С. 57–71.
4. Дементьева И.Ф. Отношение молодого поколения к семье как жизненной ценности / И.Ф. Дементьева // Социальная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 97–103.
5. Жуков В.И. Молодежь Москвы: ценностные приоритеты, стратегии поведения и перспективы развития / В.И. Жуков // Социальная политика и социология. – 2014. – № 2(103). – С. 7–28.
6. Зернов Д.В. Молодежь на обломках СССР (1991–2013 гг.) / Д.В. Зернов, А.А. Иудин, А.А. Овсянников // Наука и школа. – 2015. – № 2. – С. 121–138.
7. Зритнева Е.И. Воспитание будущего семьянина в современной России: монография / Е.И. Зритнева. – Ставрополь: СКИПКРО, 2005. – 231 с.
8. Новикова Е.Н. Влияние городской среды на добрачное поведение молодежи / Е.Н. Новикова // Социология города. Научно-теоретический журнал. – 2011. – № 2. – С. 16–23.

Сведения об авторах:

Касаркина Елена Николаевна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: eienovik@mail.ru

Соловьева Татьяна Владимировна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: tanysha_v@bk.ru

Бистяйкина Динара Асымовна (г. Саранск, Россия), кандидат социологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева», Историко-социологический институт, e-mail: dinaraas@mail.ru

Data about the authors:

E. Kasarkina (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Historical-Sociological institute, e-mail: eienovik@mail.ru

T. Soloveva (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Historical-Sociological institute, e-mail: tanysha_v@bk.ru

D. Bistyaikina (Saransk, Russia), candidate of sociological sciences, associate professor, associate professor of the chair of social work National research Mordovian State University named after N.P. Ogarev, Historical-Sociological institute, e-mail: dinaraas@mail.ru

УДК 316.73

ОСОБЕННОСТИ МОДИФИКАЦИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ ПРИГРАНИЧНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ И УКРАИНЫ

А.В. Пастюк, О.В. Пастюк¹

¹Статья написана в рамках проекта № 18-311-00343 «Локализация культурно-цивилизационной идентичности населения приграничных регионов России и Украины», поддержанного Российским фондом фундаментальных исследований (Конкурс проектов 2018 года фундаментальных научных исследований, выполняемых молодыми учеными)

Аннотация. В статье рассмотрены ключевые особенности модификации этнокультурной идентичности населения в российско-украинском приграничье. Раскрывается специфика модификации этнокультурной идентичности на приграничном пространстве. Представлено авторское определение понятия «модификация этнокультурной идентичности». Делается вывод о том, что динамика социального хронотопа предопределяет изменения объектов идентичности присущие данному времени и пространству, что обуславливает постепенную модификацию этнокультурной идентичности. На основе анализа результатов собственного социологического исследования выявлено, что на пространстве российско-украинском приграничья проявляется разрыв между этническим и культурным компонентами этнокультурной идентичности, что обуславливает её неоднородность. Представлен сценарий локализации российско-украинского приграничья, включающий обособление носителей этнокультурной идентичности от внешних воздействий, включая как факторы глобальных интеграционных процессов, так и локальной транскультурной коммуникации.

Ключевые слова: этнокультурная идентичность, социальная модификация, приграничные регионы России и Украины.

FEATURES OF THE MODIFICATION OF THE ETHNOCULTURAL IDENTITY OF THE POPULATION OF THE BORDER REGIONS OF RUSSIA AND UKRAINE

A. Pastyuk, O. Pastyuk

Abstract. The article describes the key features of the modification of the ethnocultural identity of the population in the Russian-Ukrainian borderland. The specificity of modification of ethnocultural identity in the border area is revealed. The author's definition of the concept "modification of ethnocultural identity" is presented. It is concluded that the dynamics of social chronotope predetermine changes in the objects of identity inherent in a given time and space, which causes a gradual modification of the ethnocultural identity. Based on the analysis of the results of our own sociological research, it was revealed that the gap between the ethnic and cultural components of the ethnocultural identity appears in the Russian-Ukrainian border area, which causes its heterogeneity. The scenario of localization of the Russian-Ukrainian border area is presented, including the separation of carriers of ethno-cultural identity from external influences, including both factors of global integration processes and local transcultural communication.

Keywords: ethnocultural identity, social modification, border regions of Russia and Ukraine.

Социальные трансформации последних лет обусловили существенные изменения структуры и характеристик идентичности индивидов и социальных групп. Масштабные преобразования систем идентификации требуют глубокого теоретического изучения и эмпирического анализа, для формирования актуальных представлений, как о текущем состоянии социальной идентичности отдельных обществ, так и о возможных сценариях будущих изменений.

Приграничные территории всегда являлись пространством, где отдельные характеристики идентичности проявлялись особенно остро. Именно в приграничных регионах максимально актуализируются, те объекты идентичности,

которые подчеркивают различия и сходства этнокультурных сообществ, расположенных по обе стороны границы. Во многом, этот процесс обусловлен коммуникацией между различными культурными общностями или этносами, взаимным обменом (интеркультурацией) [5]. На первый план выходят те объекты идентичности, которые являются наиболее значимыми при идентификации представителей другой культуры и цивилизации, определении ориентаций в системе «свой-чужой».

Это представляется актуальным в первую очередь для этнокультурной идентичности. В данном случае индивид не просто субъективно определяет свою этническую идентичность, но и отождествляет себя с присущими ей

культурными признаками. При этом этнокультурная идентичность предполагает, как объективную идентификацию с конкретным этносом, так и формирование субъективных представлений об определенной культурной общности.

В подходе В.П. Римского и В.С. Игнатовой отмечается, что цивилизация как социокультурная целостность выступает всеобщим, формообразующим репродуктивным основанием неповторимых, уникальных культур, обладающих многообразными пространственно-временными (хронотопными) и этнокультурными характеристиками, в которых реализуется творчество-креативность (креативная инновация), обладающая неповторимой актуальностью и индивидуальностью (здесь и сейчас), впоследствии застывающей во всеобщности и общезначимости креативности-репродукции (технологии-инновации) [3, с.39].

В контексте настоящего исследования этнокультурная идентичность определяется как субъективное самоотождествление индивида с социокультурной матрицей этнической общности на основе разделяемых культурных образцов, систем ценностей, стилей поведения, социальных кодов и паттернов, следствием которого является осознание единства с исторически сложившейся социальной группой и противопоставление с представителями иных этносов.

Целесообразно отметить, что этнокультурная идентичность представляет собой не просто отождествление индивидом себя с комплексом культурных объектов, но идентификацию в контексте хронотопа конкретной этнической общности. Предполагается, что идентификация осуществляется не просто с объектами идентичности, но с набором представлений и признаков, характерных для совокупности социального пространства-времени. Особую значимость в данном аспекте приобретает взаимосвязь объективной этнической принадлежности и субъективной самоидентификации с этнокультурной общностью.

Динамика социального хронотопа предопределяет постепенные изменения объектов идентичности присущие данному времени и пространству. В этой связи, этнокультурная идентичность не представляется устойчивым явлением и под воздействием различных факторов подвержена модификации.

Значительное число отечественных исследователей, анализируя процессы преобразования и изменения идентичностей, применяют термин «трансформация». Так, например, В.А. Ядов в своих работах отмечает,

что «процессы трансформации носят всеобъемлющий характер, то есть охватывают все стороны жизни - экономику, политику, систему ценностей, все социальные институты и повседневности бытия граждан; они, как правило, ведут к непредвиденным следствиям и резко меняют общественное положение разных слоев населения» [6, с.9].

Однако, по нашему мнению, по отношению к изменениям этнокультурной идентичности в большей степени применим термин «модификация». Модификация этнокультурной идентичности являет собой постепенное качественное изменение идентичности, происходящее под влиянием этнокультурных факторов, включающие приобретение новых элементов, свойств и признаков, а в некоторых случаях преобразование структуры идентичности и системы взаимосвязей её объектов и источников.

События последних лет обусловили усиление процессов модификации этнокультурной идентичности в российско-украинском пограничье. До 2014 специфика идентичности населения приграничных регионов России и Украины основывалась на общности культурно-исторического развития приграничья и высоком уровне трансграничной коммуникации населения двух стран в постсоветский период.

С целью углубленного изучения процессов модификации этнокультурной идентичности населения российско-украинского приграничья осуществлен анализ результатов социологического исследования, проведенного при непосредственном участии автора в форме анкетного опроса респондентов в 8 приграничных регионах России (Белгородская, Брянская, Воронежская и Курская области) и Украины (Луганская, Сумская, Харьковская и Черниговская области). Всего было опрошено 1000 респондентов. Исследование было проведено в 2016 - 2017 г.

В ходе опроса было выявлено, что жители украинских приграничных регионов чаще идентифицируют себя именно с этносом, а не с национальной или территориальной общностью. При этом украинцы склонны идентифицировать себя с представителями именно русского этноса, а не украинского. Длительное существование в рамках цельной культурно-исторической общности, контактность границ и искусственный характер закрепления украинского этноса, обусловили самоидентификацию жителей приграничных регионов Украины с русской этнической общностью. Так, с украинцами (гражданами своей страны) идентифицировали

себя всего 13% респондентов из украинского приграничья. Однако в наибольшей степени жители украинского приграничья ощущают себя русскими 45,6%. Таким образом, для жителей

приграничных регионов Украины этническая идентичность существенно преобладает над государственной.

Таблица 1. – Количественный анализ ответов респондентов на вопрос: «Кем Вы себя ощущаете, прежде всего?»

Кем Вы себя ощущаете, прежде всего?	Россия	Украина
	%	%
Россиянином/украинцем	43.2%	13.0%
Представителем своего региона	4.6%	12.0%
Жителем своего города, района	7.0%	15.8%
Гражданином мира	6.2%	6.0%
Русским	29.4%	45.6%
Европейцем	2.8%	3.4%
Затрудняюсь ответить	6.2%	4.2%
Нет ответа	0.6%	0.0%
Всего	100.0%	100.0%

Население российского приграничья, напротив, чаще идентифицирует себя с гражданами России, а не с представителями русской этнической общности. 43,2% опрошенных жителей из приграничных регионов

России отметили, что ощущают себя, прежде всего, россиянами – гражданами своей страны. С представителями русской этнической общности идентифицировали себя 29,4% респондентов.

Таблица 2. - Количественный анализ ответов респондентов на вопрос: «К представителям какой культуры Вы себя относите? (РФ)»?

К представителям какой культуры Вы себя относите? (РФ)	Количество
	%
Русской	70.8%
Европейской	8.8%
Евразийской	2.6%
Мировой	9.2%
Затрудняюсь ответить	8.6%
Всего	100.0%

Еще больше различий в приграничных регионах России и Украины наблюдается при анализе культурной идентификации населения. Несмотря на то, что украинцы чаще, чем россияне, отождествляют себя с русской этнической общностью, жители украинского приграничья достаточно редко идентифицируют себя с представителями русской культуры. Более того, в украинском приграничье отсутствует единая и целостная культурная идентификация.

Так, 24,2% опрошенных из приграничных регионов Украины отнесли себя к представителям мировой культуры, 15,8% считают, что им ближе украинская культурная общность, а идентифицировали себя с русской культурой всего 11,8% респондентов. Россияне же обладают целостной культурной идентичностью – 70,8% жителей российского приграничья считают себя представителями русской культуры.

Таблица 3. - Количественный анализ ответов респондентов на вопрос: «К представителям какой культуры Вы себя относите? (Украина)»?

К представителям какой культуры Вы себя относите? (Украина)	Количество
	%
Украинской	15.8%
Европейской	18.6%

Продолжение таблицы 3

Евразийской	11.2%
Мировой	24.2%
Русской	11.8%
Славянской	4.2%
Нет данных	0.2%
Затрудняюсь ответить	14.0%
Всего	100.0%

Анализ эмпирических данных позволил определить, что в российско-украинском приграничье проявляется разрыв между этническим и культурным компонентами этнокультурной идентичности. Большая часть жителей украинских приграничных регионов идентифицирует себя, как представителей русской этнической общности, однако при этом, украинцы не могут однозначно определиться по отношению к культуре, с которой они себя отождествляют. В российских приграничных регионах наблюдается иная ситуация, здесь абсолютное большинство жителей, однозначно, относит себя к представителям русской культуры. Однако гораздо реже жители российского приграничья считают себя представителями русского этноса.

Одним из наиболее вероятных сценариев дальнейшей модификации идентичности выступает её локализация. Характер и объем внешних воздействий, которым подвергается идентичность населения приграничных регионов России и Украины, определяет возможность усиления защитной функции этнокультурной идентичности.

В данном случае локализация представляет собой обособление носителей этнокультурной идентичности от внешних воздействий, включая как факторы глобальных интеграционных процессов, так и локальной транскультурной коммуникации. Иная вариация этнокультурной идентичности в этой ситуации будет восприниматься враждебно, а свои идентификационные объекты как потенциально уязвимые.

В приграничных регионах России и Украины данный сценарий имеет два ключевых варианта. Благоприятный сценарий будет заключаться в локализации всего российско-украинского приграничного, как пространства, где сформирована уникальная вариация этнокультурной идентичности обособленной от процессов изменения идентичности населения России и Украины.

Проведенные исследования показали не только особую близость этнокультурной идентичности населения приграничных регионов России и Украины, но и существенные различия приграничья и внутренних регионов страны. Так,

например, этнокультурная идентичность населения украинских приграничных регионов имеет гораздо больше общих черт с идентичностью жителей приграничных регионов России, в сравнении с центральными территориями Украины.

В таком случае локализация идентичности обусловит не только усиление защитных механизмов идентичности, но и обособление от внешних воздействий. Локализация идентичности российско-украинского приграничья обусловит формирование представления о населении граничащих регионов не как о гражданах другой страны, а как о жителях соседнего региона.

В рамках данного сценария россиянам очень важно идентифицировать население приграничных регионов Украины не как украинцев, а как харьковчан, сумчан, дончан и т.д., как жителей граничащих регионов, с которыми за долгие годы дружбы сформированы крепкие и эффективные связи. Не менее важной представляется и обратная тенденция, когда украинцы будут разделять в своем восприятии жителей российских приграничных регионов и остальной России в целом.

Второй вариант данного сценария будет заключаться в локализации идентичности в региональном масштабе. Как было выявлено в ходе исследования, в настоящее время жители украинских приграничных регионов идентифицируют себя в первую очередь, как жителей своего региона, города и района, а не как украинцев, т.е. жителей своей страны или представителей своей культуры.

Реализация данного сценария повлечет за собой возникновение в рамках российско-украинского приграничья обособленных локальных общностей, закрытых, как от общегосударственных процессов модификации, так и от влияния транскультурной коммуникации. Данный сценарий видится в большей степени негативным, чем локализация всего российско-украинского приграничья ввиду, как общности этнокультурной идентичности приграничья, так и существующих возможностей для эффективного приграничного сотрудничества регионов России и Украины.

Литература:

1. Вардомский Л.Б. Безопасность и международное сотрудничество в поясе новых границ России / Л.Б. Вардомский. - Волгоград: НОФМО, 2002. - 572 с.
2. Гайдукова Г.Н. Процесс формирования культурно-цивилизационных идентичностей в приграничных регионах: особенности мониторинга / Г.Н. Гайдукова // Научный результат. Социология и управление. - 2016. - № 4. - С. 3-7.
3. Игнатова В.С. Проблема «Традиции – инновации» и генезис научно-инновационных субкультур (культурно-цивилизационный контекст) / В.С. Игнатова, В.П. Римский // Наука. Искусство. Культура. - 2012. - № 1. - С. 39.
4. Сапрыка В.А. Интерактивная модель разработки и реализации социально-экономических проектов и программ межрегионального приграничного сотрудничества / В.А. Сапрыка // Региональная экономика: теория и практика. - 2010. - № 47. - С. 2-5.
5. Шамне Н.Л. Межкультурная и транскультурная коммуникация: к определению понятий / Н.Л. Шамне // Вестник Волгоградского государственного университета. - 2003. - № 3. - С. 73-80.
6. Ядов В.А. А все же умом Россию понять можно / В.А. Ядов // Россия: трансформирующееся общество. - 2001. - С. 9-20.
7. Giddens A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press, 1991. - 264 с.
8. Huntington, Samuel P. *The Clash of Civilizations?* // *Foreign Affairs*. - 1993. - № 3. - С. 22-49.

Сведения об авторах:

Пастюк Александр Владимирович (г. Белгород, Россия), ассистент кафедры социальных технологий ФГАУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет».

Пастюк Ольга Владимировна (г. Магадан, Россия), кандидат педагогических наук, доцент, декан педагогического факультета ФГБОУ ВО «Северо-Восточный государственный университет», e-mail: com.pas@rambler.ru

Data about the authors:

A. Pastyuk (Belgorod, Russia), graduate student chair of social technologies Belgorod State University.

O. Pastuk (Magadan, Russia), candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Dean of the pedagogical faculty of North-Eastern state University, e-mail: com.pas@rambler.ru



Информация

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.