

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского»

Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования

Сборник материалов

Ярославль
2018

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240
А 43

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

А 43 **Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования** : сборник материалов / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2018. – 216 с.
ISBN 978-5-00089-260-2

В данном сборнике представлены материалы докладов преподавателей российских и зарубежных университетов, практических работников российской системы образования, посвященные различным аспектам непрерывного профессионального образования. Обсуждение данного спектра проблем состоялось 2 марта 2018 г. в ходе расширенного «круглого стола» «Модернизация непрерывного профессионального образования в России», проведенного по инициативе Института развития кадрового потенциала ЯГПУ им. К.Д. Ушинского в рамках ежегодной международной научной конференции «Чтения Ушинского».

УДК 374.3
ББК 74.5; 65.240

ISBN 978-5-00089-260-2

© ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2018
© Авторы материалов, 2018.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	6
РАЗДЕЛ 1 ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СТРУКТУРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕРЕПОДГОТОВКУ КАДРОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	8
Андреянова И.В., Куприянова А.Н. Правовое регулирование системы дополнительного образования работников: федеральный и локальный уровень	8
Близнюк О.Н., Ундозерова А.Н. Внедрение электронных междисциплинарных учебно-методических комплексов в программы профессиональной переподготовки военнослужащих по гражданским специальностям как один из способов повышения качества непрерывного образования	12
Камалова Л.А., Ахтямова Г.С. Образовательные технологии в ходе повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя.....	15
Мычка С.Ю., Шаталов М.А. Факторы конкурентоспособности высших учебных заведений в системе рыночных отношений	16
Молоков Д.С. Дополнительное профессиональное образование как элемент системы непрерывного педагогического образования	20
Насонов В.В., Ушакова А.П. Основные проблемы в переподготовке иностранных военных специалистов в учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации	23
Плуженская Л.В. Система дополнительного образования как значимый ресурс в управлении инновациями вуза	27
Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В. Особенности организации профессиональной переподготовки в системе ДПО	31
Упенице И.В., Коряковцева О.А., Келли Г. Международное сотрудничество в сфере дополнительного профессионального образования: возможности и перспективы.....	33
Харавинина Л.Н. Практико-ориентированный подход в организации дополнительного профессионального образования педагогических работников системы СПО.....	36
Шенцова О.М. Проблемы профессионального архитектурного образования в России, включая дополнительное образование	39
Генералов В.А., Аккуратов Е.Г. Электронные учебные издания в современном военном образовании	43
Доссэ Т.Г., Красильникова Е.В., Доссэ Э.Я. Интерактивные педагогические технологии в системе ДПО: дебаты.....	47
РАЗДЕЛ 2 СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	51
Афанасова А.А. Обучение членов семьи, нуждающейся в социальной помощи, как фактор формирования их ценностных ориентаций	51
Вдовина Л.Н., Сластухина И.А. Профилактика ВИЧ инфекции средствами дополнительного профессионального образования.....	54
Гурьянчик В.Н. Молодежь и выбор профессии: военно-социальный аспект.....	56
Драгушан Е.М. Из опыта неформального образования родителей и детей, имеющих трудности в социализации.....	59
Залётов Ю.С. Дополнительное профессиональное образование как фактор повышения прибыли предприятий внешней торговли региона.....	62
Муравьёва Т.А. Возможности непрерывного образования педагогов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних	65
Петров М.О. Педагогическое сопровождение адаптации военнослужащих по призыву вооруженных сил Российской Федерации.....	67
Тарханова И.Ю. О социально-педагогической компетентности работников системы непрерывного профессионального образования.....	70

Токарева В.Б. Подготовка тренеров к формированию ответственности спортсменов	73
Шемет Н.В. Социализация личности в поликультурной среде	76

РАЗДЕЛ 3 ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ..... 79

Ельцов А.А. Роль тьютора в системе дополнительного профессионального образования педагогического университета	79
Завёрткина Е.Г. Личностные и эмоциональные особенности в юношеском возрасте	82
Калачёва Н.А. Школьные бизнес-команды как инструмент развития личности обучающихся	84
Куликов А.Ю. Проблема выбора профессии студентами педагогического вуза.....	87
Ледовская Т.В. Эмоциональное выгорание и копинг-поведение у студентов очной и заочной форм обучения.....	90
Леушина Е.А. Научно-исследовательская деятельность как фактор профессионального самоопределения.....	94
Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. Теоретико-методологические основы исследования педагогической одаренности	96
Мазилов В.А., Голубкова Е.А. Факт в психологии: построение структурно-уровневой теории	98
Мазилов В.А. Карта и территория: методологические проблемы интеграции научного знания в психологии.....	103
Макеева Т.В. Готовность курсантов военного вуза к непрерывному образованию	108
Попов Т.А. Развитие профессиональной идентичности курсантов военного вуза	111
Ракитина О.В. О приоритетах в выборе видов профессиональной деятельности (по результатам опроса студентов-психологов).....	113
Шкатова Т.Г. Ситуация успеха как средство развития педагогической мотивации у студентов в учебно-профессиональной деятельности	118
Юферова М.А., Кустикова Ю.А. Возможности медиации в урегулировании конфликтов в образовательной организации	120

РАЗДЕЛ 4 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 123

Ардабацкая И.А. Интеграция формального и неформального образования в условиях школы-комплекса как структурированный и управляемый процесс взаимодействия субъектов образовательной среды.....	123
Бардин М.А. Гуманитарная подготовка как часть образовательного процесса иностранных военных специалистов	126
Бардина Л.Н. О значении лингвострановедческих знаний для студентов – менеджеров.....	128
Бочкарёва О.В. Анализ педагогических ситуаций в дидактическом диалоге как средство активизации интереса учащихся к профессии учителя.....	131
Бугайчук И.А., Давыдов А.В. Практика применения метода проектов в реализации ФГОС (на примере уроков информатики).....	134
Бутузова Г.Н., Иванов А.Ю. Актуализация создания обучающего электронного курса «Реконструкция перспективы интерьера».....	138
Виноградов А.А. Метод анализа конкретных ситуаций как первичная форма игрового обучения	140
Ёлкина Н.В. Коммуникативность как профессиональная компетенция педагога дошкольного образования	142
Коряковцев С.П., Фомичёв М.А. Применение современных образовательных технологий в преподавании технических дисциплин.....	147
Крошева Е.А. О профессиональной компетентности тренера-преподавателя по спорту.....	150
Купцов Н.М. Электронный учебник как адаптивная информационная система	153
Ляндаев А.А. Рекомендации по выбору способов и приемов интенсификации учебных занятий .	156
Савина С.А., Моднов С.И., Толмачёва В.В. Подготовка студентов колледжа к участию в региональном этапе чемпионата «Молодые профессионалы» (Worldskills Russia).....	159
Назаров Е.С. О применении электронного учебного комплекса в образовательном процессе курсантов военных вузов	163
Онучина А.В. Особенности реализации программы внеурочной деятельности «Созидательность. Духовность. Красота. Творчество. О культуре здорового образа жизни»	165

Рублёва О.С. Организация самостоятельной работы студентов неязыковых вузов по иностранному языку с использованием национальных корпусов языков.....	167
Савельева Л.Н. Основные аспекты модернизации непрерывного педагогического образования..	170
Свинар Е.В., Исупова Е.А. Обеспечение безопасности учащихся основной школы и персонала образовательного учреждения в условиях проявления террористических угроз.....	172
Сорокина Н.Е. Сетевые формы организации методической деятельности как способ организации непрерывного педагогического образования.....	174
Суворова Г.М. Развитие компетенций студентов-заочников средствами специальных дисциплин по безопасности.....	176
Таланов С.Л. Образование осужденных в исправительных колониях как ресурс личностного и профессионального развития.....	178
Талютина О.А., Кабаева С.А. Подготовка педагогов начальной школы к антикоррупционному воспитанию школьников.....	181
Усанина Н.С. Особенности реализации программы повышения квалификации «Логопедические и дефектологические технологии в работе воспитателя с детьми ОВЗ в соответствии с ФГОС ДО»	183
Фёдорова П.С., Бугайчук Т.В. О педагогических технологиях формирования и развития трудовых навыков у клиентов психоневрологического интерната.....	185
Надёжкин Е.Г. Трансформация педагогического опыта в системе дополнительного профессионального образования.....	189

РАЗДЕЛ 5 РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 191

Бугайчук Т.В., Калачева Н.А. Готовность педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников: результаты исследования	191
Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н. Специфика подготовки студентов физико-математического факультета к формированию гражданской идентичности школьников.....	195
Киселёва Т.Г., Манашкин М.М. Формирование гражданской идентичности и толерантности у молодежи	197
Тарабарина Т.И., Великанова Е.А. Формирование знаний о малой родине у старших дошкольников: к постановке проблемы	201
Новиков М.В., Куй, Хао Субъективная репрезентация китайской истории в российской учебной литературе.....	202
Авраменко В. Этническая маргинальность и этнозащитная функция языка	207

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ..... 209

ПРЕДИСЛОВИЕ

В данном сборнике представлены статьи преподавателей российских и зарубежных университетов, а также практических работников, посвященные различным аспектам непрерывного профессионального образования. Среди авторов сборника представители Москвы и Московской области, Ярославля и Ярославской области, Воронежа, Кирова и Кировской области, Пскова, Казани, Магнитогорска, Костромы, Владимира, Екатеринбурга, а также специалистов из Китая, Латвии и Эстонии. Будучи междисциплинарным и многоаспектным, данный сборник ставит своей целью консолидацию работников науки, высшей школы и других образовательных организаций, занимающихся вопросами подготовки профессиональных кадров, повышения их квалификации и профессиональной переподготовки; представление исследований в области непрерывного профессионального образования; поиск решений актуальных проблем современного непрерывного профессионального образования в свете федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» и с учетом требований новых профессиональных стандартов; обмен научными результатами и исследовательским опытом.

Представленные статьи сгруппированы в рамках пяти основных проблем: вопросы непрерывного, в том числе дополнительного профессионального образования и пути их решения в структурах, обеспечивающих повышение квалификации и профессиональную переподготовку кадров различного профиля в соответствии с требованиями модернизации системы образования; социализация взрослых средствами непрерывного профессионального образования; психологическое сопровождение инновационных процессов в современном непрерывном профессиональном образовании; проблемы и перспективы непрерывного образования; развитие гражданской идентичности в условиях непрерывного профессионального образования.

В докладах первого раздела анализируются существующие в системе непрерывного профессионального образования проблемы и предлагаются различные варианты их решения, акцентируется внимание на особенностях правового регулирования системы ДПО, на факторах конкурентноспособности вузов в условиях рыночных отношений, на значимости международного сотрудничества для системы непрерывного профессионального образования, на особенностях реализации программ ДПО для представителей различных профессий, на использовании в учебном процессе в системе непрерывного профессионального образования интерактивных образовательных технологий.

В разделе социализации взрослых средствами ДПО рассмотрены вопросы социально-педагогической компетентности работников системы непрерывного профессионального образования, вопросы возможностей непрерывного образования педагогов социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, вопросы обучения людей, нуждающихся в медицинской и социальной реабилитации, вопросы непрерывного образования взрослых в системе высшего военного профессионального образования.

Психологическое сопровождение инновационных процессов в современном дополнительном профессиональном образовании стало темой третьего раздела. В рамках данного раздела были рассмотрены как теоретические проблемы – изучение педагогической одаренности, значение факта в психологии, интеграция научного знания в психологии, – так и прикладные: проблемы изучения эмоционального выгорания и копинг-поведения у студентов дневной и заочной форм обучения, приоритеты в выборе видов профессиональной деятельности, возможности медиации в урегулировании конфликтов в образовательной организации, успех как средство развития педагогической мотивации у студентов, развитие профессиональной идентичности курсантов военных вузов.

В четвертом разделе, посвященном перспективам развития непрерывного образования, акцентируется внимание на различных содержательных и методических аспектах проблемы. Отмечена важность гуманитарной составляющей как части образовательного процесса иностранных военных специалистов, значение лингвострановедческих знаний для студентов-менеджеров, важность интеграции формального и неформального образования в условиях школы-комплекса. Большая часть статей посвящена совершенствованию дидактики непрерывного образования: анализу педагогических ситуаций в дидактическом диалоге как средству активизации интереса обучающихся, практике применения метода проектов, практике разработки и применения электронных учебников, организации самостоятельной работы при изучении иностранных языков, специфике обучения осужденных в исправительно-трудовых колониях, формированию трудовых навыков у клиентов

психоневрологического интерната, подготовке педагогов к антикоррупционному воспитанию школьников.

В разделе развития гражданской идентичности в условиях ДПО большой интерес представляет статья, посвященная анализу результатов полевого исследования о готовности педагогов к организации патриотического воспитания и формированию гражданской идентичности школьников, а также статья о специфике подготовки к этому виду деятельности студентов физико-математического факультета. Формирование гражданской идентичности и толерантности в молодежной среде стало темой еще одной интересной статьи, которая перекликается с темой следующей статьи – формирование знаний о малой родине как фактор патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности. Статья российского и китайского ученых посвящена важности объективного отражения в учебной исторической литературе сюжетов, оказывающих серьезное влияние на формирование гражданских и политических убеждений. Статья из Эстонии посвящена проблеме этнокультурной (русской) маргинальности и этнозащитной функции русского языка для русско-говорящего населения этой страны.

Уважаемые коллеги! Вы найдете в сборнике сведения об авторах, включая их электронные адреса. Надеемся, что подобная информация будет способствовать расширению профессионального научного взаимодействия и формированию сетевого сообщества руководителей и педагогических работников в сферах непрерывного профессионального образования, высшей школы, общего образования, что позволит в интерактивном режиме получать консультации коллег, обмениваться опытом, информацией, обсуждать назревшие профессиональные проблемы. Надеемся, что данное издание окажется интересным и полезным широкому кругу читателей, связанных с научной и практической педагогической деятельностью.

Приглашаем к творческому научному сотрудничеству!

Михаил Васильевич Новиков, доктор исторических наук,
профессор, Заслуженный деятель науки РФ,
заведующий кафедрой теории и методики
профессионального образования ЯГПУ им. К.Д. Ушинского

РАЗДЕЛ 1

ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СТРУКТУРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕРЕПОДГОТОВКУ КАДРОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 34.03

Андреянова И.В., Куприянова А.Н.

ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РАБОТНИКОВ: ФЕДЕРАЛЬНЫЙ И ЛОКАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ

Аннотация. Авторами рассмотрены вопросы правового регулирования системы дополнительного образования на федеральном и локальном уровне. Изучена нормативно-правовая база разработки дополнительных образовательных программ в ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет».

Ключевые слова: правовое регулирование, дополнительное профессиональное образование.

Andreyanova I.V., Kupriyanova A.N.

LEGAL REGULATION OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION OF EMPLOYEES. FEDERAL AND LOCAL LEVEL

Abstract. In the article the authors consider the issues of legal regulation of the system of additional education at the federal and local levels. The regulatory and legal framework for the development of additional educational programs in the "Pskov State University" has been studied.

Keywords: legal regulation, additional vocational education.

Для выполнения различных видов деятельности в современном мире одного образования часто не хватает. В данный момент наше государство диктует необходимость в специалистах, способных получать новые навыки и умения, а так же совершенствовать имеющиеся.

Роль системы дополнительного образования с каждым годом существенно возрастает. Дополнительное образование всё больше воспринимается как сфера услуг. Оно социально востребовано, требует постоянного внимания и поддержки со стороны общества и государства как образование, органично сочетающее в себе воспитание, обучение и развитие личности человека.

Большое значение приобретает совершенствование правового регулирования образовательного процесса.

Проблема локального нормативного правового регулирования программ дополнительного образования является одним из видов юридической деятельности образовательных организаций путём издания локальных нормативных актов, определяющих основания реализации, ответственности, меры, которые могут применяться, а также порядок исполнения этих мер.

В настоящее время существуют нормативные правовые акты, регламентирующие реализацию программ дополнительного образования, однако они далеко не полностью раскрывают сущность указанной деятельности и могут зачастую содержать противоречивые нормы на федеральном уровне.

Возникающие спорные вопросы при применении норм действующего законодательства при локальном нормативном правовом регулировании, закреплённого за организациями сферы высшего образования, свидетельствуют о необходимости реформирования действующего законодательства с целью урегулирования правоотношений, возникающих при использовании реализации программ дополнительного образования.

Указанные обстоятельства свидетельствуют об актуальности рассматриваемой темы.

Систему правового регулирования деятельности любой организации следует рассматривать на трёх уровнях – международном, государственном и на уровне организации. Отсюда нормативные акты в науке подразделяются на законы (например, Конституция) и подзаконные акты (указы Президента, постановления Правительства, приказы и иные акты министерств и ведомств, нормативные акты исполнительных органов субъектов Федерации, акты органов местного самоуправления, локальные правовые акты).

Локальные акты организации образуют низший слой правового регулирования деятельности этой организации. Но, тем не менее, изменение правового регулирования вопросов на федеральном уровне влечёт за собой изменения и на уровне организации.

Правовое регулирование – это процесс воздействия государства на поведение людей и общественные отношения при помощи правовых средств. Правовое регулирование является достаточно сложной системой, которая включает в себя ряд подсистем. Среди них большое значение отводится именно локальному регулированию.

В зависимости от степени регулирования в научной литературе выделяют два вида локального правового регулирования: нормативное и индивидуальное.

Индивидуальное локальное правовое регулирование – это регулирование общественных отношений специальным органом государства при разрешении конкретного юридического дела.

Локальное нормативное правовое регулирование – это форма правового регулирования общественных отношений, которая возлагается на органы управления организацией высшего образования.

Локальное регулирование включает в себя два аспекта: нормотворчество и принятие конкретных решений на основе установленных норм.

Основным субъектом локального регулирования является организация (юридическое лицо).

Основой локального нормативного правового регулирования деятельности образовательной организации является издание и принятие внутренних локальных нормативных актов.

Одна из особенностей локального регулирования заключается в том, что в образовательной сфере часть локальных актов принимается в обязательном порядке в соответствии с положениями статей Закона об образовании.

Однако принятие данных актов возможно и по усмотрению образовательной организации высшего образования при наличии специального указания в законе или подзаконном акте на возможность принятия таких актов и области отношений, в которой данный акт будет действовать.

Разработка локальных нормативных актов образовательной организации производится в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и новыми требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» к содержанию уставов образовательных организаций.

Именно в данном Федеральном законе впервые нормативно закреплено понятие дополнительного образования, которое обеспечивает возможность граждан на реализацию своего права на образование в течение жизни посредством дополнительных профессиональных программ, образовательных программ и общеразвивающих программ для взрослых.

Среди подзаконных актов, имеющих отношение к регулированию реализации дополнительного образования, можно отнести приказы и методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации.

Существует целый ряд нормативно-правовых актов, регулирующих порядок реализации системы дополнительного образования, прежде всего Конституция Российской Федерации. В соответствии со статьёй 43 Конституции каждый имеет право на образование [1].

Статья 187 Трудового кодекса Российской Федерации рассматривает право работников на профессиональную подготовку, переподготовку, повышение квалификации, закрепляет основные виды гарантий и компенсаций, предоставляемые работнику во время обучения.

Постановлением Правительства Российской Федерации № 295 от 15 апреля 2014 года принята государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. Данная программа называет одной из главных задач формирование системы дополнительного профессионального образования, подготовку и переподготовку профессиональных кадров. Соответственно, государство ставит перед собой цель обеспечить высокое качество образования в соответствии с постоянно меняющимися реалиями жизни.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.07. 2013 № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» и Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 29.08.2013 № 1008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» определены правила организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам организациями, осуществляющими образовательную деятельность, в том числе особенности организации образовательной деятельности для учащихся с ограниченными возможностями здоровья, детей-инвалидов и инвалидов.

Методические рекомендации по стимулированию и поддержке непрерывного образования в субъектах Российской Федерации для осуществления образовательной деятельности рекомендуют в структуре субъектов создать специализированное структурное образовательное подразделение (письмо от 26 декабря 2013 года № АК-3076/06, письмо от 23 января 2014 № ДЛ-28/06).

К подзаконным актам также относятся следующие:

- Письмо Минобрнауки России от 12.03.2015 № АК-610/06 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Методическими рекомендациями по разработке, порядку выдачи и учету документов о квалификации в сфере дополнительного профессионального образования») утвердило формы документов государственного образца о повышении квалификации и профессиональной переподготовке специалистов, порядок заполнения этих документов;
- Приказ Минобрнауки России от 25.10.2013 № 1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительным образовательным программам» утверждает примерную форму договора об образовании;
- Письмо Минобрнауки России от 09.10.2013 № 06-735 «О дополнительном профессиональном образовании» даёт разъяснения об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения дополнительного профессионального образования;
- Рекомендации Минобрнауки России от 21 ноября 2000 года № 35-52-172 ин/35-29 «Об итоговой государственной аттестации слушателей образовательных учреждений дополнительного профессионального образования»;
- Постановление Министерства труда и социального развития России и Минобрнауки России от 13 января 2000 года №3/1 «Об утверждении Положения об организации профессиональной подготовки, повышения квалификации и переподготовке безработных граждан и незанятого населения».

Итак, система правового регулирования дополнительного образования включает в себя федеральные законы и подзаконные нормативные акты. Они регулируют вопросы организации учреждений дополнительного образования, их создание, направления реализации и т.д.

Учреждения высшего образования могут утверждать свои локальные нормативные акты.

Напомним, что на основании ст. 28 «Компетенция, права, обязанности и ответственность образовательной организации» и ст. 30 «Локальные нормативные акты, содержащие нормы, регулирующие образовательные отношения» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» образовательная организация, реализующая дополнительные профессиональные программы, с целью обеспечения норм и требований закона и других подзаконных актов самостоятельно разрабатывает организационно-распорядительную, организационно-методическую, учебно-методическую и другую документацию и принимает локальные нормативные акты в пределах своей компетенции по основным вопросам организации и осуществления образовательной деятельности. Таким образом, локальный нормативный акт не может противоречить федеральному законодательству.

Рассмотрим подробнее процесс локального нормативного правового регулирования реализации дополнительных программ в Псковском государственном университете.

В ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет» утверждён локальный нормативный акт, регулирующий порядок разработки дополнительных образовательных программ.

Порядок разработки дополнительных образовательных программ утверждён Приказом «Об утверждении Порядка разработки дополнительных образовательных программ» от 30.09.2014 года № 222.

Данный разработанный Порядок призван способствовать повышению качества дополнительного образования, обеспечению формирования компетентности слушателей на всём протяжении их жизни и профессиональной деятельности [2].

Содержание дополнительного образования определяется образовательной программой, разработанной и утверждённой Псковским государственным университетом, если иное не установлено Законом об образовании и другими федеральными законами [2].

Разработка дополнительной образовательной программы осуществляется лицом (-и), обладающим (-и) знаниями и (или) опытом работы в соответствующей сфере (области) деятельности, теме, предмете и т.п., с учётом документов, в соответствии с требованиями и формами, содержащимися в данном Порядке.

Для разработки программы могут использоваться учебно-методические материалы и литература, программные средства, используемые в учебном процессе в университете,

информационные базы, размещённые в том числе в сети Интернет, и другие источники информации, применяемые при организации учебного процесса.

Основными требованиями к программам дополнительного образования являются следующие:

- к освоению программ допускаются лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование; лица, получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование;
- структура программы обязана состоять из следующих обязательных компонентов: титульный лист, цель реализации образовательной программы, планируемые результаты обучения, учебный план, календарный учебный график, рабочие программы учебных предметов, курсов, дисциплин, формы аттестации и оценочные материалы, иные компоненты;
- должна быть представлена информация об педагогических условиях реализации программы – учебно-методическое и информационное обеспечение программы, материально-технические условия, требования к слушателям программы.

В Приложении к данному Порядку находятся образцы программ повышения квалификации, профессиональной переподготовки, дополнительной общеобразовательной программы, включающие в себя образцы титульного листа программы, второй лист, где должны будут находиться подписи разработчиков и согласование с директором Института непрерывного образования и экспертами, целями реализации, планируемыми результатами, содержание программы, расписание занятий, система оценки результатов освоения программы.

Разработанная программа проходит обсуждение по вопросам содержания на заседании профильной (-ых) кафедры (при наличии), согласование с экспертами, обладающими знаниями и (или) опытом работы в соответствующей сфере (области) деятельности, теме, предмете, из числа научно-педагогических, научных работников, административно-управленческого персонала Псковского государственного университета и специалистов организаций-заказчиков, других организаций.

По форме и на соответствие нормативным документам программа проходит согласование в Институте непрерывного образования, а далее направляется на учебную комиссию Учёного совета Псковского государственного университета. В случае положительного решения программа в электронном виде передается Учёному секретарю Учёного совета для размещения её в разделе «Ресурсы ПсковГУ» Учёного совета и дальнейшего обсуждения на Учёных советах факультетов Псковского государственного университета.

Замечания, высказанные на любом этапе обсуждения программы, должны быть устранены разработчиком, либо приведены аргументы в необходимости того содержания, которое предлагает разработчик.

Окончательное решение по принятию программы выносит Учёный совет Псковского государственного университета.

Принятая Учёным советом программа утверждается проректором по учебной работе и стратегическому развитию образовательной деятельности, размещается на сайте университета в формате *pdf. Первый экземпляр утверждённой программы хранится в материалах Учёного совета Псковского государственного университета бессрочно.

Второй экземпляр программы хранится в Институте непрерывного образования до того времени, когда программа потеряла свою актуальность, или в течение двух календарных лет не было обучения по ней, или содержание программы требует значительного изменения [2].

Только после утверждения программа дополнительного образования может считаться полноценным локальным нормативным актом организации.

Проведённый анализ особенностей Порядка разработки дополнительных образовательных программ позволяет сделать вывод о том, что необходимо доработать данный нормативный акт внесением следующей информации:

- добавить в гл.2, в п. 2.8. «Основные требования к содержанию программ дополнительного образования», то, что образовательная программа подлежит ежегодному обновлению путём внесения изменений и (или) дополнений в один или несколько элементов образовательной программы: в учебный план (обновление дисциплин по выбору (дисциплин профиля)); в фонды оценочных средств для проведения текущего контроля, промежуточной и итоговой аттестаций; в методические материалы;
- обновление образовательной программы в целом и её отдельных элементов осуществляется с учётом развития науки, технологий, а также с учетом обновления материально-технической базы университета, изменения других условий реализации программы;

- исходя из вышеизложенного, добавить в документ отдельную главу 6 «Обновление и утверждение программ дополнительного образования», где подробно рассмотреть эти вопросы;
 - дать развёрнутую характеристику в каждой главе, описывающей требования к программам (например, гл. 3. Требования к содержанию дополнительной профессиональной программы профессиональной переподготовки), что должно находиться в том или ином разделе каждого вида образовательной программы. Например, в разделе, описывающем календарный учебный график, необходимо прописать следующую обязательную информацию – цель этого компонента, как и кем он обсуждается и принимается, в соответствии с каким федеральным актом составлен, представить образец со всеми компонентами.
 - в приложение добавить шаблоны оформления всех разделов программы с краткими примерами.
- Это помогло бы при разработке программ дополнительного образования избежать неточностей, спорных вопросов, соответственно, улучшило бы и правовое регулирование данного локального нормативного акта образовательной организации.

Библиографический список

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учётом поправок, внесённых Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ);
2. Порядок разработки дополнительных образовательных программ в ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет».

УДК 377.4

Близнюк О.Н., Ундозерова А.Н.

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ГРАЖДАНСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Рассматривается модель единого образовательного пространства, базирующаяся на интеграции андрагогического и синергетического подходов как основа электронного междисциплинарного комплекса, формирующего взаимосвязанные компетенции в области информатики и информационных технологий. Применение электронных междисциплинарных комплексов в дополнительном профессиональном образовании способствует повышению качества переподготовки военных специалистов.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, междисциплинарная интеграция, междисциплинарные учебно-методические комплексы, андрагогический и синергетический подходы, профессиональные компетенции, проектный метод.*

Undozerova A.N., Bliznyuk O.N.

IMPLEMENTATION OF ELECTRONIC INTERDISCIPLINARY TRAINING AND METHODOLOGICAL COMPLEXES TO PROGRAMS OF PROFESSIONAL RETRAINING OF MILITARY SERVANTS ON CIVIL SPECIALTIES AS ONE OF THE WAYS TO INCREASE QUALITY OF CONTINUOUS EDUCATION

***Abstract.** The article considers a model of a single educational space based on the integration of andragogical and synergetic approaches as the basis of an electronic interdisciplinary complex that forms interrelated competences in the field of informatics and information technologies. The use of electronic interdisciplinary complexes in additional vocational education contributes to improving the quality of retraining of military specialists.*

***Keywords:** additional professional education, interdisciplinary integration, interdisciplinary teaching and methodological complexes, andragogical and synergetic approaches, professional competences, project method.*

В современных быстро меняющихся социально-экономических условиях, требованиях рынка труда, в связи с развитием информационных технологий и проникновением их во все сферы деятельности человека возникают потребности в постоянном совершенствовании и развитии знаний и опыта, в формировании компетенций, необходимых для повышения конкурентоспособности специалистов. Эти потребности обеспечиваются дополнительным профессиональным образованием,

которое является основным связующим звеном между различными уровнями профессионального образования и отраслями экономики, требованиями работодателей и запросами непосредственных потребителей образовательных услуг.

Вооруженные Силы Российской Федерации также переживают значительные преобразования, коснувшиеся как основного, так и дополнительного военного профессионального образования.

С целью обеспечения мер эффективной адаптации к условиям гражданской жизни военнослужащих, увольняемых в запас, Министерством обороны РФ разработана целевая программа, предусматривающая профессиональную переподготовку по гражданским специальностям, в рамках которой организована подготовка специалистов, отвечающих современным требованиям и обладающих профессиональными компетенциями.

Перечень компетенций, представляющих собой интегральные личностные характеристики, выражающиеся в способностях применять полученные знания, умения и навыки в решении профессиональных задач, требования к результатам освоения образовательных программ переподготовки специалистов, определены в Федеральных государственных стандартах третьего поколения, включая версии 3+ и проекты 3++.

При реализации программ переподготовки возникает ряд проблем:

1. неэффективность традиционных академических подходов в образовании;
2. жесткий дефицит времени, отводимого для переподготовки специалистов, и большой объем учебного материала, необходимого для изучения в рамках курсов дополнительного профессионального образования;
3. недостаточное развитие научно-методической базы [1].

Решение данных проблем возможно в условиях междисциплинарной интеграции, под которой понимают обеспечение целостности образовательного процесса при изучении системно-связанных дисциплин на уровне общности понятий, методов и технологий.

Примером такой взаимосвязи может служить совокупность дисциплин «Информатика», «Программирование» и «Базы данных», «Моделирование и проектирование систем».

Анализ компетенций, формируемых каждой дисциплиной в отдельности, позволил выявить их взаимосвязанность на основе взаимопроникновения содержания и создания единого образовательного пространства (рис. 1), что дает возможность объединить данные дисциплины в единый междисциплинарный комплекс.

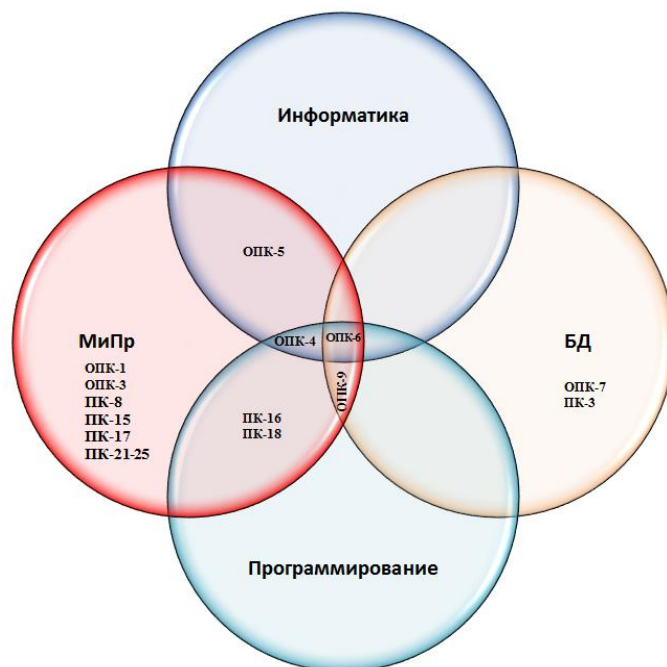


Рис.1. Модель единого образовательного пространства

Успешное освоение дисциплин «Информатика», «Программирование», «Базы данных», «Моделирование и проектирование систем» должно способствовать пониманию современных тенденций развития компьютерных, информационных и телекоммуникационных технологий и формированию способности учитывать их в профессиональной деятельности, овладению основными

методами, способами и средствами получения, хранения, обработки информации, навыками работы с компьютером в сфере профессиональной деятельности (ОПК-6, ОПК-9). Содержание дисциплин «Информатика», «Программирование», «Моделирование и проектирование систем» поэтапно позволяет формировать способность использовать языки и системы программирования, программные средства общего назначения, инструментальные средства компьютерного моделирования для решения различных исследовательских и профессиональных задач (ОПК-4). Развитие способности понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требования информационной безопасности обеспечивает изучение курсов «Информатики» и «Моделирования и проектирования систем» (ОПК-5). Способность обосновывать технические условия и задания на проектирование аппаратного, программного и информационного обеспечения автоматизированных систем специального назначения, а также разрабатывать документацию в соответствии с требованиями единых систем технологической, конструкторской, программной документации (ПК-16, ПК-18) формируется в процессе освоения дисциплин «Программирование» и «Моделирование и проектирование систем».

Проектирование единого образовательного пространства базируется на интеграции андрагогического и синергетического подходов, основанных на механизме междисциплинарного взаимодействия с целью создания нового качества научного знания, с позиций которых дополнительное профессиональное образование выполняет функцию обеспечения самоорганизации личности, является самоорганизующейся образовательной системой, актуализирует и формирует механизмы саморегуляции личности в сфере профессионально-личностного развития.

В качестве средства реализации синергетико-андрагогического подхода в образовательном процессе выступают сетевые междисциплинарные учебно-методические комплексы, которые могут быть разработаны в форме интегрированных электронных учебников по курсам системно-связанных дисциплин. Модель электронного междисциплинарного комплекса, отображающая последовательность формирования компетенций в области информатики и информационных технологий и их взаимосвязи представлена на рисунке 2.

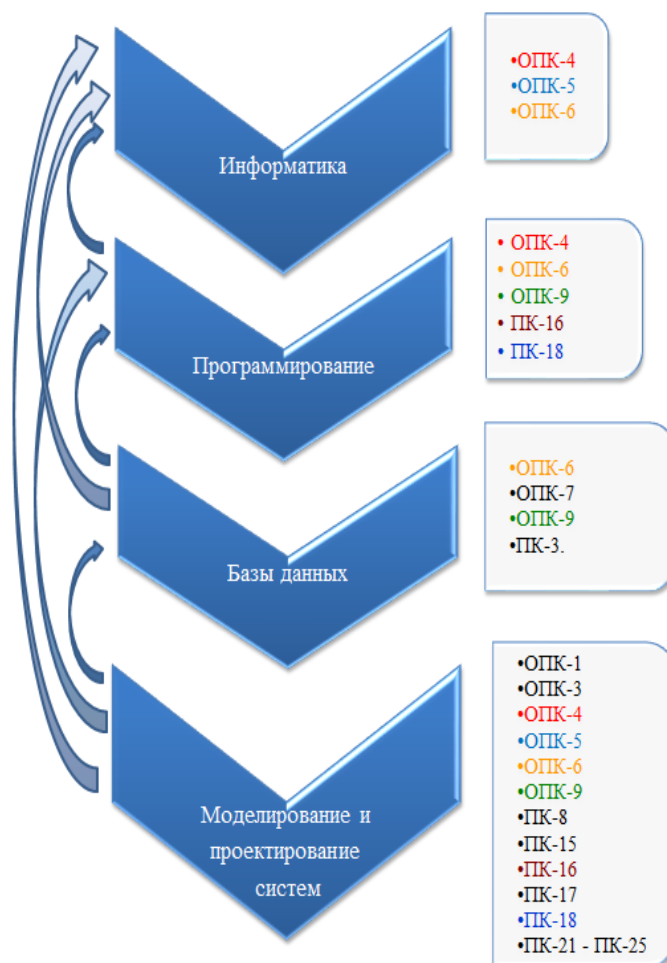


Рис. 2. Модель электронного междисциплинарного комплекса

Так, при изучении раздела «Объектно-ориентированное программирование» дисциплины «Программирование» приходится часто апеллировать к материалу темы «Основы алгоритмизации и языки программирования» дисциплины «Информатика». Следовательно, у слушателей, испытывающих затруднения при изучении нового материала, должна иметься возможность оперативно обратиться к предыдущим темам.

Для формирования профессиональных компетенций коллективной работы и управления коллективом исполнителей целесообразно применение проектного метода, заключающегося в выполнении в течение всего курса обучения коллективного задания с назначением из числа обучающихся руководителя проекта, который по согласованию с преподавателем распределяет роли участников проекта (постановщик задач, разработчик, тестировщик и т.д.) и задачи, реализующие отдельные функции подсистем проекта. Так, в качестве задания может быть предложен проект создания автоматизированной информационной системы.

Автоматизированная система предназначена для реализации информационной технологии выполнения установленных функций и задач, представляющих собой формализованные совокупности автоматических действий, выполнение которых приводит к результату заданного вида. В процессе разработки автоматизированной системы слушатели закрепляют знания и навыки, полученные при изучении дисциплин «Программирование» и «Базы данных», формируют компетенции в рамках дисциплины «Моделирование и проектирование систем».

Выполняя совместно проект разработки автоматизированной системы, исполняя при этом разные роли, слушатели вырабатывают компетенции, необходимые для адаптации к условиям гражданской жизни и трудоустройстве по выбранной специальности.

Таким образом, электронные междисциплинарные комплексы могут являться средством формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций в области информатики и информационных технологий, применяться в образовательном процессе с целью повышения качества переподготовки военных специалистов и обеспечивать инновационный характер дополнительного профессионального образования за счет обновления содержания и технологий образования.

Библиографический список

1. Ковалев В.А. Система дополнительного профессионального образования: основные проблемы и перспективы развития. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2014. - №4 (16). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-osnovnyye-problemy-i-perspektivy-razvitiya> (дата обращения: 27.01.2018).
2. Сафина З.Н., Шерайзина Р.М. Синергетико-андрагогический подход к проектированию образовательных программ в системе обучения взрослых. // Вестник НовГУ. – 2005. - №31. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sinergetiko-andragogicheskiy-podhod-k-proektirovaniyu-obrazovatelnyh-programm-v-sisteme-obucheniya-vzroslyh> (дата обращения: 29.01.2018).

УДК 370

Камалова Л.А., Ахтямова Г.С.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ХОДЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

***Аннотация.** Рассматриваются особенности применения образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования. Доказывается, что использование технологий выступает средством повышения качества профессиональной подготовки учителей.*

***Ключевые слова:** образовательные технологии, современный учитель, формы и методы, профессиональная переподготовка.*

Kamalova L.A., Akhtyamova G.S.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES DURING PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL RETRAINING OF THE TEACHER

***Abstract.** In the article the features of educational technologies in the system of additional professional education are considered. It is proved that the use of technologies is the means of improving the quality of professional training.*

***Keywords:** educational technologies, modern teacher, forms and methods, professional retraining.*

С каждым годом к учителям предъявляются все новые и новые требования, поэтому в течение профессиональной деятельности учителю важно постоянно совершенствовать уровень профессионального мастерства, делиться своими наработками с единомышленниками и перенимать опыт коллег, развивать личностный потенциал и следить за изменениями в сфере образования. Образовательные технологии, предложенные на факультете повышения квалификации и профессиональной переподготовки в Казанском федеральном университете, помогают педагогу достичь намеченных целей.

Одной из эффективных образовательных технологий в ходе повышения квалификации является технология проектного обучения. Она обеспечивает сочетание теоретических знаний и их практическое применение при решении конкретных задач. Основу проектной технологии составляет результат (создание творческого продукта), который можно увидеть, осмыслить и реализовать в практической деятельности. Работая над проектом, ученик совместно с педагогом выполняет ряд действий по решению социально и личностно значимой проблемы. Решение данной проблемы обуславливает использование различных методов, средств обучения. В педагогике выделяют следующие виды проектов: исследовательские, творческие, информационные, поисковые.

Технология активного обучения – организация образовательного процесса, где каждый участник имеет определенное ролевое задание, либо от его деятельности зависит качество выполнения групповой познавательной задачи. Выделяют следующие активные методы обучения: проблемная лекция, имитационный тренинг, дискуссия, мозговой шторм, деловая игра, театрализация. Данные методы обучения следует использовать в учебном процессе, если необходимо развить интерес к изучаемому предмету, самостоятельность в рассуждениях; научить учащихся анализировать личные познавательные и практические действия; активизировать процесс развития у учащихся коммуникативных навыков, учебно-информационных и учебно-организационных умений [1].

Отличительными особенностями активного обучения являются:

- устойчивое и длительное вовлечение всех участников в творческую деятельность;
- коллективное взаимодействие участников и их сотрудничество;
- получение конкретных практических результатов в ходе обучения;
- отношение учителя к ученику как к себе равному;
- многоальтернативность решений, подходов;

Технология модульного обучения открывает широкие возможности для индивидуализации обучения, поскольку реализуются следующие принципы: дифференциация обучения по уровням, учет индивидуального темпа усвоения учебного материала и организация индивидуального контроля. Процесс обучения строится на основе осознанного выбора цели с иерархией ближних, средних и перспективных результатов.

Образовательный процесс, построенный с помощью практико-ориентированных технологий, способствует созданию необходимых условий для целенаправленного формирования конкурентоспособности участников, содействуют развитию способностей самостоятельно мыслить, генерировать идеи, выделять и анализировать проблемы.

Таким образом, можно сделать вывод, что проанализированные образовательные технологии, которые предложены в ходе повышения квалификации и профессиональной переподготовки помогают педагогу достичь намеченных целей.

Библиографический список

1. Самуйленков Д.Ф. Мастерство, педагогический такт и авторитет учителя. – Смоленск., 2008. – 216 с.

УДК 378.11

Мычка С.Ю., Шаталов М.А.

ФАКТОРЫ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В СИСТЕМЕ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Аннотация. Рассматриваются проблемы адаптации российских вузов к рыночным отношениям. На основе проведенных исследований предлагаются некоторые направления обеспечения конкурентоспособности вузов.

Ключевые слова: высшие учебные заведения, маркетинг, стратегия, конкурентоспособность, рыночные отношения.

Mychka S.Y., Shatalov M.A.

FACTORS OF COMPETITIVENESS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN THE MARKET RELATIONS SYSTEM

Abstract. *The article examines the problems of adaptation of Russian universities to market relations. On the basis of the conducted studies some directions of ensuring the competitiveness of universities are proposed.*

Keywords: *higher education institutions, marketing, strategy, competitiveness, market relations.*

Высшая школа является наиболее динамичным звеном системы образования, поэтому именно вузы имеют необходимые условия для получения экономической выгоды путем ведения предпринимательской деятельности. Практическая реализация предпринимательской деятельности в современных условиях развития системы образования является неотъемлемой частью функционирования каждого высшего учебного заведения, а разработка и изучение ее методических основ – крайне актуальным направлением исследований, которое имеет весомую практическую значимость для руководства каждого высшего учебного заведения.

Поскольку термин «предпринимательская деятельность» используется в экономической литературе в двух значениях: как коммерческая деятельность и как инициативная, инновационная деятельность, считаем целесообразным рассматривать предпринимательскую деятельность вуза как совокупность его действий, направленных на получение экономической выгоды, которая достигается за счет инновационного использования ресурсов вузов и удовлетворения потребностей общества в его продукте, обеспечивая воспроизводство и эффективное функционирование вузов.

Многие университеты мира рассматривают образовательное учреждение как предпринимательскую организацию и уверенно используют возможности действовать как рентабельные предприятия в глобальной экономике: осуществляют глобализацию учебных планов, создают международную образовательную сеть, разрабатывают международную педагогическую этику, развивают идеи, концепции, перспективы глобального образования.

Для успешной работы вуза в современных рыночных условиях следует сместить акценты с образовательного «продукта» на «рынок» образовательных услуг. В отличие от подходов традиционного маркетинга, которые в вузах реализуются по схеме: «продукт – реклама – потребители», инновационные маркетинговые подходы должны реализовываться по другой схеме: «потребители – продукт – реклама». Это означает, что одним из ключевых факторов успеха современного университета становится его обеспеченность маркетинговой информацией о современных потребностях потребителей образовательных услуг, в том числе через организацию и проведение маркетинговых исследований. Обосновано [1; 5], что в информационной экономике маркетинговые исследования потребностей целевых групп потребителей образовательных услуг является основой для разработки эффективной маркетинговой стратегии университета и принятия обоснованных маркетинговых решений.

Необходимость разработки перспектив стратегического развития вуза в XXI в. определена рядом объективных предпосылок, которые должны быть положены в основу развития маркетинговых исследований внешней и внутренней среды российских вузов.

Стоит отметить, что конкурентная борьба и интеграционные процессы требуют улучшения качественных и количественных характеристик потенциала вуза [2].

Главным фактором, определяющим направления и обеспечивающим эффективность деятельности высшего учебного заведения (ВУЗ), является его ресурсный потенциал [4]. Ресурсный потенциал вуза представляет собой сложное системное образование с многокомпонентной структурой.

Исследователи [6] обобщают эти составляющие, прежде всего, по одинаковым признакам функциональности, поэтому их классифицируют как категорию функциональных потенциалов и причисляют к ним производственный, кадровый, маркетинговый, финансовый, организационно-управленческий, социальный, инновационный потенциалы и т.д.

В современных научных дискуссиях вокруг проблем развития системы образования почти не обсуждают вопросы становления и состав информационного потенциала в вузах, который формирует приоритеты развития системы образования в национальной экономике и информационном обществе, хотя существует причинно-следственная связь между становлением информационного общества и кардинальными изменениями в образовании. Информационное общество не случайно называют

«обществом, которое учится». Учебные заведения аккумулируют и распределяют информацию – новое знание, и этим создают как умственную среду, где циркулирует подобное знание, так и людей – его носителей.

Чем мощнее информационный потенциал, тем устойчивее конкурентоспособность высшего учебного заведения [3]. Информационный потенциал вузов – это информационные ресурсы, возможности, знания и информация в любых видах, которые есть в наличии и могут быть мобилизованы для достижения определенной цели, решения какой-либо задачи, а также возможностей высшего учебного заведения в сфере воспроизводства рабочей силы и развития науки.

Современные авторы исследовали различные функциональные направления управления вуза в рыночных условиях, в частности: международная деятельность, управление качеством образовательных услуг, учебная деятельность, маркетинговая деятельность, общее управление и пр. Заметим, что отдельного развития комплексное исследование стратегического управления конкурентоспособностью вуза в рыночных условиях хозяйствования не получило.

Среди направлений маркетинговых исследований, которые чаще всего проводятся или университетами самостоятельно, или маркетинговыми фирмами, можно выделить следующие [7]: исследование тенденций в сфере высшего образования и анализ рынка образовательных услуг; анализ спроса на услуги университета; исследования конкуренции и конкурентный бенчмаркинг; определение перспективных сфер для роста; исследования рынка труда и занятости; проведение интервью с работодателями; анализ имиджа вуза в регионе, стране, мире; исследования в области брендинга университета; SWOT-анализ; исследования удовлетворенности студентов обучением; оценивания потребностей студентов; исследования успеха студентов; исследования удовлетворенности сотрудников; исследования потребностей сотрудников; восприятия учебного заведения выпускниками и спонсорами; мониторинг развития профессиональной карьеры выпускников и т.д.

Сравнительная характеристика показателей прироста в вузах свидетельствует, что положительная динамика, которая наблюдалась в течение 1994-2010 годов, является нисходящей в течение последних учебных лет, что связано с трансформацией национального рынка образовательных услуг и непосредственно всей области высшего образования в контексте формирования инновационных требований и параметров как конкурентоспособных участников рынка образовательных услуг.

Поскольку в каждой организации, и высшего учебного заведения в частности, существуют два направления наращивания потенциала: первый – это поиск и реализация внутренних резервов организации [5], второй – внешний, связанный с привлечением ресурсов в организацию извне [7], то основные направления поиска возможностей модернизации действующей системы управления знаниями следует искать во внешней и внутренней средах образовательных учреждений, динамическое взаимодействие между которыми поддерживается с помощью важного механизма управления – стратегии их развития [2]. Ведь стратегия – это конкретизированная в определенных показателях позиция в среде, которую занимает предприятие, это – своеобразный взгляд на внутреннюю и внешнюю среду, попытка найти пути эффективного приспособления к внешним, неконтролируемым факторам, а также проведение необходимых изменений элементов и их комбинаций внутренней среды [5].

Проведенные исследования фактического состояния функционирования отечественного образовательного пространства позволяют сформировать конкретный перечень слабых и сильных сторон отечественных вузов, а также угроз и возможностей с соответствующим их ранжированием по степени влияния.

Для проведения маркетинговых исследований внутренней и внешней среды функционирования отечественных вузов, представим алгоритм составления матрицы SWOT по общепринятым правилам, в которой слева строятся разделы сильных и слабых сторон, а в верхней части – разделы возможностей и угроз. На пересечении разделов образуются четыре поля: 1) сила и возможности; 2) сила и угрозы; 3) слабости и возможности; 4) слабости и угрозы. За каждым из полей путем перекрестного сравнения каждой сильной и слабой стороны с каждой возможностью и угрозой становится возможным установить синергетический эффект от возможного сочетания факторов. Если эффект будет существовать, становится возможным разработка маркетинговой стратегии по максимально лучшему варианту синергии.

Чтобы снизить трудоемкость поиска связей между факторами, необходимо отказаться от простого перебора всех комбинаций в пользу поиска связей между ограниченным набором значимых факторов. Именно с целью определения значимости каждого фактора предлагаем проводить их

взвешенную балльную оценку. Для фиксации связей между факторами внутренней и внешней среды отечественных вузов предлагаем построение матрицы мультипликативного взаимодействия для каждой из четырех групп соединений (SO, WO, ST, WT) путем перебора всех возможных комбинаций между факторами:

- 1) поле «сила и возможности» (группа соединений SO);
- 2) поле «слабость и возможности» (группа сообщений WO);
- 3) поле «сила и угрозы» (группа сообщений ST);
- 4) поле «слабость и угрозы» (группа сообщений WT).

При таком подходе потенциал вуза следует понимать как степень участия сильной или слабой стороны в существующих возможностях и угрозах, а реализацию потенциала как меру способности реализовать возможность или предотвратить угрозу.

Предложенный инструментальный SWOT-анализа среды функционирования вузов дает объективную оценку взаимодействия сильных и слабых сторон отечественных вузов с возможностями и угрозами среды образовательного рынка, позволяет руководству сделать оптимальный выбор стратегического направления развития университета как предпринимательского в условиях рыночной среды.

Таким образом, проведенные исследования внутренней и внешней среды функционирования национальных вузов позволяют утверждать, что содержательное наполнение маркетинговых исследований в среде коммерциализации результатов образовательной деятельности должно учитывать поведение потребителей образовательных услуг при выборе вуза.

В заключении выделим 5 значимых, на наш взгляд, факторов, влияющих на поведение потребителей образовательных услуг при выборе вуза:

1. Возможности потребителя (в том числе финансовые).
2. Факторы социальной среды, которые влияют на формирование, как общих жизненных ценностей, так и ориентаций в образовательной сфере.
3. Психологические факторы, определяющие сферу реализации полученных знаний.
4. Информационная осведомленность потребителя о ситуации на образовательном рынке.
5. Маркетинговые факторы, которые способствуют дифференциации образовательных предложений.

Библиографический список

1. Ахмедов А.Э., Смольянинова И.В., Шаталов М.А. Государственная политика в области обеспечения качества высшего образования. // Санкт-Петербургский образовательный вестник. – 2017. - №2 (6). – С. 4-8.
2. Жильцов С.А. Повышение квалификации по программе «Менеджмент в энергетике» ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов». // Электроэнергия. Передача и распределение. – 2017. - №6 (45). – С. 132.
3. Казакова Н.Е. Задачи воспитательной деятельности в современной образовательной системе. // Территория науки. – 2017. - № 2. – С. 25-31.
4. Кузьменко Н.И. Особенности кадровой политики в образовательных организациях. // Синергия. – 2017. - № 2. – С. 7-15.
5. Куликова И.Ю. Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений муниципального образования как элемент эффективного развития региона. // Устойчивое развитие науки и образования. – 2017. - № 11. – С. 21-33.
6. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Формирование системы непрерывного образования в условиях инновационного развития экономики. // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2017. – Т.14. – С. 324-329.
7. Шаталов М.А., Мычка С.Ю. Формирование личности студента как фактор повышения конкурентоспособности выпускника на рынке труда. // Экономическая психология: прошлое, настоящее, будущее. – 2016. - № 3-1. – С. 234-237.

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ
НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** Обобщены характеристики организации дополнительного профессионального образования специалистов в сфере дополнительного образования детей. Повышение квалификации и переподготовка кадров для этой сферы рассматривается как элемент системы непрерывного педагогического образования.*

***Ключевые слова:** переподготовка и повышение квалификации, дополнительное образование, непрерывное педагогическое образование.*

Molokov D.S.**ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR NON-FORMAL EDUCATION SPECIALISTS AS PART
OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

***Abstract.** The article generalizes the scientific approaches to the study of the experience of organization of supplementary vocational education for specialists in the sphere of children further education. Professional development and retraining of personnel for this sphere is considered as an element of the system of continuous pedagogical education.*

***Keywords:** retraining and advanced training for the staff, children further education, continuous pedagogical education.*

Система социально-экономических и трудовых отношений, постоянно претерпевающая изменения, призвана обеспечить непрерывный процесс воспроизводства рабочей силы и эффективное использование труда. Исключительная роль структуры дополнительного профессионального образования Российской Федерации определяется его ответственностью за обновление и обогащение интеллектуального потенциала общества, значимостью для решения социально-экономических задач регионов. Качество подготовки трудовых ресурсов особенно важно в педагогической сфере, ориентированной на всестороннее развитие человека. В решении этой задачи важное место занимает система дополнительного образования детей, а, соответственно, от уровня образования и развития компетенций ее субъектов – педагогов – будет зависеть образовательный результат.

Необходимо отметить, что система внешкольного (дополнительного) образования в нашей стране является ее законной гордостью и насчитывает уже почти столетнюю историю. Это самая первая из оформившихся моделей дополнительного образования в мире! Исторически сложившийся опыт подготовки кадров для этой сферы накладывает свой отпечаток на современные подходы к ее организации и реформированию [4, с. 18]. Кроме того, этот опыт демонстрирует постепенное складывание системы непрерывного педагогического образования.

Профессионализация системы дополнительного образования является, с одной стороны, одной из отчетливых тенденций развития этой сферы, с другой – государственным и общественным требованием, «заказом». Так, в России с 2011 года началась профессиональная подготовка педагогов дополнительного образования, причем при сложившейся ситуации перехода на двухуровневую систему высшего образования выпускники магистратуры в 2013 году стали первыми профессионально подготовленными специалистами для сферы дополнительного образования детей. Первые выпускники-бакалавры дополнительного образования доступны на рынке труда после выпуска из университетов в июле 2015 года.

Рассмотрим более подробно такой важнейший элемент системы непрерывного педагогического образования как переподготовку и повышение квалификации кадров для сферы дополнительного образования детей. Развитие и распространение концепции непрерывного образования в мире привело к тому, что в самой системе дополнительного профессионального образования, которую можно рассматривать как элемент непрерывного педагогического образования, нашел отражение принцип непрерывности [2, с. 61].

Принцип непрерывности образования взрослых детерминирует рост образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. При этом условиями реализации принципа непрерывности являются:

- опора на самообразование, освоение умений и навыков учения, развитие ценностных ориентаций в духе «учения через всю жизнь», широкое использование активных форм и методов обучения, подход к обучению как процессу преобразования жизненного и профессионального опыта;
- переход образовательной теории и практики к парадигме, предполагающей гуманистический тип отношений участников образовательного процесса, саморазвитие обучающихся;
- формирование смысловых, жизненных ориентиров личности, включая и профессионально-образовательный, одного из жизненно важных пути самореализации, который осуществляется средствами образования;
- творческий рост личности, конструктивное преодоление ситуаций социального и профессионального жизненного кризиса, самоактуализация педагогом своих ценностей и творческого потенциала в образовательном процессе [6, с. 226].

Большинство из уже работающих педагогов дополнительного образования, по сути, не имеющих профильного образования, получили возможность пройти переподготовку по специализированным программам и получить соответствующую квалификацию. По данным Министерства образования и науки РФ, 10-11 % занятого населения (в том числе, в сфере дополнительного образования детей) нуждаются в услугах дополнительного профессионального образования [1, с. 23].

Современное развитие системы переподготовки и повышения квалификации кадров дополнительного образования необходимо рассматривать с учетом складывающейся в стране динамики в сфере занятости, перспектив развития рынка труда и образовательных услуг. Не менее важны изменения, которые происходят собственно в системе дополнительного образования.

К характеристикам дополнительного образования, выделяющим эту сферу из всех других, можно отнести: широкое разнообразие, свобода выбора видов деятельности; добровольность, открытость; учет запросов детей, родителей, тесная связь с семьей; отсутствие формализма, дружеские отношения; малозатратность (в отличие от формального образования); прикладной характер; индивидуализация образования [6, С. 228].

В настоящее время сфера дополнительного образования в России претерпевает значительные изменения. Экстенсивный характер развития системы дополнительного образования определяет то, что она расширяется (увеличивается число внешкольных образовательных учреждений; по новым общеобразовательным стандартам дополнительное образование обязательно в средних школах; появляются частные центры дополнительного образования), интегрируется с общим, специальным, профессиональным образованием [3, С. 184]). Интенсивный характер развития можно аргументировать использованием инновационных методов и форм работы, решением новых задач (например, профилактика негативных социальных явлений, употребления психоактивных веществ; работа с одаренными детьми и людьми с ограниченными возможностями здоровья).

Перечисленные выше особенности сферы дополнительного образования, направления ее развития обуславливают необходимость модернизации системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров для этой сферы.

Анализ современных нормативных документов и, прежде всего, профессионального стандарта, позволил выявить ориентиры, актуальные для реформирования системы переподготовки и повышения квалификации кадров дополнительного образования. Идеи и положения, содержащиеся в законодательных актах, нацелены на обновление подходов, содержания и средств дополнительного профессионального образования. Ниже приведена схема, демонстрирующая влияние этих положений, а также требований рынка труда, на систему повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров дополнительного образования (Схема 1).

Выявленные ориентиры (в схеме 1 они расположены в центральной части), по сути, представляют собой «заказ» современной системе профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования, конкретные направления модернизации этой системы.

На основе представленных ориентиров профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования целесообразно выделить основные этапы дополнительного профессионального образования педагогов ДОД. Эти этапы представляют собой цикл взаимосвязанных элементов непрерывного дополнительного профессионального образования и включают в себя:



Схема 1. Влияние заказа рынка труда и положений профессиональных стандартов на переподготовку и повышение квалификации кадров дополнительного образования в современных условиях.

- диагностический этап;
- прогнозирование профессиональной карьеры;
- этап целеполагания;
- этап совместного планирования повышения квалификации и профессиональной переподготовки;
- деятельностный этап;
- рефлексивный этап.

В ходе диагностического этапа выявляются потребности в повышении квалификации и профессиональной переподготовке, как педагогов дополнительного образования, так и учреждения, которые соотносятся с потребностями рынка труда и положениями нормативно-правовой базы дополнительного профессионального образования.

Прогнозирование профессиональной карьеры включает определение перспектив профессионального развития педагога дополнительного образования в течение предстоящей трудовой деятельности с учетом его личностных и профессиональных качеств.

Этап целеполагания предусматривает определение целей и задач повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров системы дополнительного образования.

Этап совместного со слушателями планирования повышения квалификации и профессиональной переподготовки направлен на разработку индивидуальной образовательной траектории, определение инвариантного и вариативного компонентов содержания образования [5, С. 5], а также этапов и средств обучения и самообразования.

Деятельностный этап характеризуется использованием различных методов, приемов, форм обучения и самообучения, средств контроля и самоконтроля результатов обучения.

Рефлексивный этап направлен на определение уровня удовлетворенности педагога дополнительного образования, оценки качества повышения квалификации и переподготовки со стороны учреждения дополнительного образования.

Резюмируя, следует отметить, что дополнительное профессиональное образование является элементом системы непрерывного образования. Таким образом, повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогов дополнительного образования может рассматриваться как один из уровней их профессионального развития. Система непрерывного педагогического образования с её многоуровневостью (от педагогических классов в старших классах общеобразовательных школ до послевузовского и дополнительного профессионального образования) ориентирована на качественную подготовку специалистов. Причем каждый из уровней этой системы

уникален своими внешними «вызовами» (например, социальный заказ системе подготовки) и внутренней организацией (логикой построения, этапами и пр.).

Современный заказ рынка труда, принятие нормативных актов, отражающих изменения в общественной сфере, в том числе профессиональных стандартов, приводят к необходимости пересмотра концептуальных основ системы профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов дополнительного образования, поиска новых способов организации их профессионального развития. Принцип непрерывности в системе непрерывного повышения квалификации дает возможность объединить, интегрировать все дискретные элементы системы дополнительного профессионального образования, придать им целостность, системность, позволяющие человеку безболезненно адаптироваться к любым звеньям подсистемы образования.

Библиографический список

1. Агафонова Н.Н., Брехач Р.А., Жадаев Д.Н. Содержание общественного заказа системе образования: Материалы социологического исследования. / Н.Н. Агафонова, Р.А. Брехач, Д.Н. Жадаев. – Пермь: Изд-во ПГПУ, 2009. – 114 с.
2. Возгова З.В. Теоретико-методологические основания системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников. / З.В. Возгова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – № 12. – С. 50-64.
3. Галковски А., Молоков Д.С. Опыт международного сотрудничества в организации дополнительного профессионального образования. / А. Галковски, Д.С. Молоков. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Том 2. – № 3. – С. 183-185.
4. Данилова Л.Н. Лингвофилософский анализ понятия реформирования в образовании. / Л.Н. Данилова. // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том 2. – № 4. – С. 18-24.
5. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Функции инвариантного и вариативного компонентов содержания образования в различных дидактических подходах. / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. // Инновации в образовании. – 2010. - № 2. – С. 4-20.
6. Молоков Д.С. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования / Д.С. Молоков. // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – Том 2. – № 1. – С. 225-231.
7. Письмо Минобрнауки РФ от 7 мая 2014 г. № АК-1261/06 «Об особенностях законодательного и нормативного правового обеспечения в сфере ДПО» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/6252>.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 июля 2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [Электронный ресурс]. URL: http://273-фз.рф/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-01072013-no-499.
9. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 года [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

УДК 355.237

Насонов В.В., Ушакова А.П.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ПЕРЕПОДГОТОВКЕ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ МИНИСТЕРСТВА ОБОРОНЫ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация.** Приведен анализ основных проблем, возникающих при подготовке иностранных военных специалистов в высших учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации. Выделены основные пути решения рассмотренных проблем, сформулированы рекомендации, среди которых особо важными являются повышение квалификации преподавателей специальных кафедр, создание адаптированных учебных пособий для иностранных военных специалистов, применение разнообразных методов обучения, обязательные дополнительные консультации.*

***Ключевые слова:** переподготовка, иностранный военный специалист, вуз МО РФ, метод, русский язык.*

THE MAIN PROBLEMS IN RETRAINING OF FOREIGN MILITARY EXPERTS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MINISTRY OF DEFENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. *The analysis of the main problems encountered in the preparation of foreign military specialists at higher educational institutions of the Ministry of Defence of the Russian Federation. The basic solutions of the considered problems, formulated recommendations, among which particularly important are the training of teachers of special departments, creating customized training manuals for foreign military personnel, using a variety of teaching methods, required additional advice.*

Keywords: *re-training, foreign military expert, University MO RF method, Russian language.*

Одним из приоритетных направлений военного сотрудничества Министерства обороны Российской Федерации с министерствами обороны ряда других стран является профессиональная подготовка или переподготовка иностранных военных специалистов (ИВС). Основанием для профессиональной подготовки ИВС в вузах Министерства обороны Российской Федерации служит приказ Министра обороны Российской Федерации от 10.12.2000 № 575 (ред. от 26.08.2009) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.03.2001 № 2592) [4], постановление Правительства РФ от 29.10.2015 № 1164 «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» (вместе с «Положением о порядке оказания Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств») [3]. Совместная подготовка кадров для вооруженных сил осуществляется на основании договора о коллективной безопасности, который был подписан 15 мая 1992 года в Ташкенте (Узбекистан) главами шести государств-участников СНГ – Армении, Казахстана, Киргизии, России, Таджикистана, Узбекистана. В сентябре 1993 года к нему присоединился Азербайджан, в декабре того же года – Грузия и Белоруссия. Договор вступил в силу 20 апреля 1994 года [2].

Особенностью подготовки ИВС в учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации является то, что учебный процесс организуется дифференцированно, учитывается количество человек в группе, национальная принадлежность членов каждой группы, уровень их подготовки как в области технических наук, так и в области русского языка. Обязательным критерием подготовки ИВС является учет особенностей поставляемой Российской Федерацией вооружения и военной техники в конкретную страну.

В иностранных государствах на вооружении находится военная техника старого парка, которую необходимо модернизировать, либо поменять на новые образцы, а также необходимо подготовить квалифицированных специалистов, которые смогут эксплуатировать данную технику. Следовательно, педагогические работники кафедр военного вуза должны быть на высоком уровне подготовлены к обучению ИВС с учетом их национальных особенностей.

Как правило, перед поступлением в вузы Министерства обороны Российской Федерации ИВС проходят строгий отбор в своих странах, уровень их подготовки порой гораздо выше уровня подготовки российских военнослужащих (как правило, они хорошо подготовлены спецслужбами). Но это, как показывает практика, не является гарантией успеха их обучения в России. Связано это с подготовкой в области русского языка, потому что обучение специальным дисциплинам ведется на русском языке без использования языка-посредника. Военные специалисты ближнего зарубежья приезжают на обучение в Россию со знанием русского языка, однако, уровень владения им разный. Военные специалисты дальнего зарубежья проходят обучение русскому языку в течение определенного времени на подготовительном курсе. Несмотря на это трудности всё равно возникают, связаны они с освоением сложной технической терминологии, без которой невозможно изучение любой технической дисциплины. Овладение русским языком для иностранных военных специалистов является одновременно и целью, и средством обучения, то есть язык служит им для общения в повседневной и профессиональной деятельности. Задача обучения русскому языку состоит в том, чтобы научить ИВС профессионально общаться на русском языке, понимать лекционный материал специальных дисциплин, принимать активное участие на практических и семинарских занятиях. Поэтому на занятиях по русскому языку особое внимание уделяется профессиональной направленности ИВС, профессионально ориентированному обучению русскому языку, формированию коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения. Другой вариант обучения ИВС – использование услуг переводчиков. Однако переводчик не всегда

правильно может донести смысл изучаемого материала, также возможно возникновение трудностей, связанных с переводом отдельных технических терминов.

В процессе профессиональной подготовки иностранные военные специалисты вынуждены значительное время отводить переводу терминологии на родной язык, чтобы понять материал, а после – переводить свои мысли на русский язык, чтобы показать преподавателю уровень владения материалом. В связи с этим возникает необходимость в дополнительных консультациях по специальным предметам во время, отведенное для самостоятельной работы. Это влечет увеличение учебной нагрузки педагогических работников, которую можно лишь приблизительно рассчитать, а фактически она будет отличаться.

Преподаватели специальных дисциплин должны проводить учебный процесс с большой долей эффективности. В одних группах (как правило, в группах, обучающихся из стран ближнего зарубежья) занятия проходят эффективно, достигаются цели занятия, обучающиеся овладевают знаниями. В процессе обучения специалистов дальнего зарубежья возникают трудности, связанные с языковым барьером (начинающиеся уже с произношения специальной терминологии), влекущие за собой непонимание терминологии, а, следовательно, и изучаемого материала в целом.

Традиционной формой организации занятия является лекция, на которой ИВС должны получить максимальный объем информации в ограниченное время. Лекции проводятся, как правило, в специализированных классах. Однако при потоках учащихся больше 30 человек занятия проводятся в обычных аудиториях. Элементы материальной части вооружения и военной техники в таких аудиториях отсутствуют. В решении такой проблемы может помочь применение 3D-моделей или сложных тренажно-имитационных комплексов (ТИК) В и ВТ, разработанных предприятиями-изготовителями. Однако при разработке В и ВТ старого парка большинство предприятий тренажных моделей не разрабатывало. В связи с этим военным вузам в рамках научной работы приходится самостоятельно разрабатывать и применять в процессе обучения ИВС ТИК.

В остальных случаях из-за отсутствия возможности применения 3D-моделей и ТИК для преодоления трудностей освоения сложного материала в основном используется объяснительно-иллюстративный метод обучения, то есть основная информация занятия отображается на слайдах, а преподаватель комментирует ее. Эффективно ли это? В группах специалистов дальнего зарубежья такое представление информации сводится к тому, что информация со слайда полностью переносится в конспект лекции, так как ИВС для запоминания и осмысления материала необходимо больше времени. Обучаемые ближнего зарубежья в этом случае не проявляют стремления для приобретения знаний, даже иногда ленятся делать записи, так как русский язык им знаком, материал понятен, а выполняют роль слушателей на лекционном занятии. Применение только такого метода обучения приводит к низкой мотивации обучения, низкому уровню инженерной и языковой подготовки специалистов, так как слабо подготовленные специалисты на занятии только слушают, не проговаривают изученный материал, не получают комментариев по неясным вопросам и т.д. Обучаемые с более высоким уровнем подготовки на занятии стараются объяснить материал своим коллегам на родном языке, часто отвлекаются от материала занятия, поэтому эффективность обучения снижается.

Использование мультимедийной техники считается оправданным при грамотном отборе материала для занятия. С помощью презентации становится возможным сделать лекцию максимально информативной, наглядной (за счет использования иллюстраций, схем, таблиц, статистических данных в виде диаграмм, графиков), структурированной, на слайдах отражаются основные понятия. На практических и семинарских занятиях в презентацию следует включать видеофрагменты для повышения наглядности, информационной насыщенности занятия, понимания связи теории с практикой. При подготовке таких занятий и материала к ним необходимо учитывать особенности мировоззрения каждой национальной группы, социальные условия, влияющие на поведение, восприятие и познание, уровень их подготовки (некоторые способны только писать под диктовку или списывать с доски), степень владения русским языком. В связи с этим для каждой группы ИВС преподавателю необходимо подбирать и разрабатывать материал разного уровня сложности, чтобы сделать процесс обучения максимально эффективным.

Другой стороной этой проблемы является адекватное оценивание знаний обучающихся. При плохом владении русским языком, технической терминологией преподаватель снижает отметку, хотя уровень инженерной подготовки ИВС был изначально высоким. При наличии переводчика (особенно, если это представитель со стороны иностранного государства) оценить знания обучаемого становится сложнее, так как возникает проблема проверки правильности сказанного обучаемым (переводчик может ответить за обучаемого). Для обучаемых некоторых иностранных государств

отметка не является стимулом в обучении, поэтому уровень успеваемости может резко снизиться, что отразится на мотивированности и заинтересованности в изучении дисциплин в целом.

Существует еще не маловажная проблема: ИВС отдельных стран предпочитают, чтобы на занятиях им не давали материал, который хорошо известен, мотивируя это необходимостью только практического освоения техники и вооружения. Поэтому на занятиях они игнорируют предоставляемый учебный материал. Но, как показывает входной контроль, необходимые инженерные знания у них отсутствуют. Для снятия данного непонимания и негативного отношения ИВС нужно правильно мотивировать их на приобретение теоретических знаний.

В военных вузах есть возможность издавать учебные пособия для каждой дисциплины. Целесообразным считается издавать специально адаптированные для иностранных военных специалистов учебные пособия, включающие в себя большое количество иллюстративного материала, схемы, упрощенные формулировки специальных терминов, комментарии к определениям и понятиям. Текст таких пособий должен быть максимально прост и понятен обучаемым. Необходимо в пособиях использовать и родной язык иностранных военнослужащих (определения, формулировка, пояснения). Использовать такие учебные пособия можно во время, отведенное для самостоятельной работы, чтобы обучаемые, готовясь к занятию, уже заранее разбирали и анализировали материал, чтобы они были готовы к восприятию. Особое место отводится самостоятельной работе ИВС, при этом преподаватель лишь руководит этой деятельностью.

По словам Министра обороны С. Шойгу, «в рамках реализации инновационного проекта «Электронный вуз» все образовательные организации Министерства обороны перешли на электронные учебники... их использование повысит интенсивность учебного процесса, улучшит качество военного образования, сделает образовательные ресурсы доступными для военнослужащих не только при обучении в вузе, но и во время службы в войсках» [1]. Электронные учебные пособия следует использовать в учебном процессе в связи с отсутствием имитационно-тренажерных комплексов. На занятиях преподаватель может приводить не только слайды с текстовой информацией, но и видеофрагменты, аудиофрагменты, работа с которыми заключается в их анализе, ответах на вопросы, составлении схем, беседе, учебной дискуссии – комплексном анализе учебного материала. Один и тот же учебный материал можно представлять разными способами, что будет способствовать его углубленному усвоению.

Такое представление информации учитывает основные принципы обучения: принцип наглядности (применение наглядных средств обеспечивает эффективное усвоение материала, активизирует познавательную деятельность, связывает теорию с практикой, повышает интерес к изучаемой дисциплине); принцип сознательности и активности (преподаватель может следить за вниманием обучаемых, активностью в усвоении материала, у обучаемых развивается самостоятельность); принцип доступности (учитывается уровень подготовки обучающихся, возможность варьирования материала и уровня его сложности); принцип научности (возможность познакомить обучающихся с новейшими достижениями науки и техники при отсутствии реальных образцов РЛС, формировать у обучающихся умения применять современные методы исследования); принцип индивидуального подхода к обучающимся (позволяет дифференцированно осуществлять учебный процесс, учитывая национальную принадлежность обучаемых, уровень владения языком обучения для вовлечения в работу каждого обучаемого); принцип систематичности и последовательности (возможность представления знаний во взаимосвязи, быстрого поиска проблем и восполнения «пробелов» в знаниях); принцип прочности в овладении компетенциями (формирование у обучающихся умения не только запоминания информации, но и применения ее на практике); принцип связи теории с практикой (обуславливает понимание обучающимися значения теории в практическом ее применении, при решении профессиональных задач, такое понимание мотивирует обучающихся к изучению теории).

Иностранный военный специалист, прошедший обучение в вузе Министерства обороны Российской Федерации должен знать и уметь грамотно эксплуатировать поставляемую технику и вооружение, что приведет к выполнению поставленных задач перед защитниками своей Родины.

Для качественной подготовки иностранных военных специалистов в военных вузах рекомендуется осуществлять переподготовку педагогических работников кафедр с учетом специфики обучения иностранных специалистов различных государств; осуществлять взаимодействие с переводчиками иностранных государств при проведении занятий и консультаций; проводить во время самостоятельной работы обязательные дополнительные консультации ИВС для пояснения особо трудного материала; издавать специальные учебные пособия, адаптированные для иностранных военных специалистов; использовать опыт войсковой практики, объясняя

теоретический материал на конкретных примерах (для ИВС, хорошо владеющих русским языком и специальной терминологией); на занятиях по специальным дисциплинам использовать такие методы, как беседа преподавателя с обучаемыми, частично-поисковый, взаимообучение, парная работа, демонстрации, анализ, работа с учебной книгой (в том числе и с электронным учебным пособием).

Библиографический список

1. Все образовательные учреждения Минобороны перешли на электронные учебники [Электронный ресурс]. // РИА Новости. – URL: <https://ria.ru/society/20160902/1475905652.html> (дата обращения: 05.01.2017).
2. Договор о коллективной безопасности [Электронный ресурс]. // РИА Новости. – URL: <https://ria.ru/spravka/20170515/1494095535.html> (дата обращения: 05.01.2017).
3. Постановление Правительства РФ от 29.10.2015 № 1164 «Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств» (вместе с «Положением о порядке оказания Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств») [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_188314/ff3920db7a2d38db9812c612daea200107a78ab1/ (дата обращения: 05.01.2017).
4. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 10.12.2000 № 575 (ред. от 26.08.2009) «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 05.03.2001 № 2592). [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_30688/ (дата обращения: 05.01.20).

УДК 378.111

Плуженская Л.В.

СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ЗНАЧИМЫЙ РЕСУРС В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИЯМИ ВУЗА

***Аннотация.** В современных экономических условиях возрастает значение инновационного развития университета. Формирование в педагогическом вузе системы управления инновациями актуализирует задачу организационного сопровождения процедур внедрения инновационных педагогических технологий. Рассматривается один из видов внедрения инноваций через систему дополнительного образования в форме курсов повышения квалификации преподавателей.*

***Ключевые слова:** инновация, инновационный процесс, инноватика, педагогическая инноватика, педагогические инновации, цикл инновации.*

Pluzanskaya L.V.

THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS AN IMPORTANT RESOURCE IN THE INNOVATION MANAGEMENT OF THE UNIVERSITY

***Abstract.** In the current economic environment increases the importance of innovative development of the university. The formation in the pedagogical institution of the system of innovation management actualizes the problem of organizational maintenance procedures for the implementation of innovative pedagogical technologies. Considered one of the types of innovation through the system of additional education in the form of refresher courses of teachers.*

***Keywords:** innovation, innovation process, innovation, pedagogical innovation, pedagogical innovation, the cycle of innovation.*

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. отмечает, что перед российской экономикой стоят задачи реализации долговременных системных изменений, в которых отражаются как мировые тенденции, так и проблемы преодоления внутренних барьеров развития [3]. Сегодня основным источником конкурентных преимуществ в любой сфере деятельности признан интеллектуальный капитал организации. В условиях повышения значимости использования знаний как основы интеллектуального капитала, а также возрастания роли человеческого фактора как источника

возникновения знаний, возникает новый предмет управленческой деятельности – инновации. Современная экономика в менеджменте организаций устанавливает в качестве приоритетного направления управление нематериальными активами, компетенциями персонала, их опытом сбора, хранения, обработки и трансфера знаний, а также деятельность по охране и распространению (внедрению) этих знаний. В мировых технологически развитых экономиках на долю дохода от инновационных технологий приходится по различным оценкам от 50 до 75% прироста ВВП.

Важнейшим ресурсом, который оказывает значительное влияние на повышение конкурентоспособности организаций, является управленческая деятельность. Управления как особый вид человеческой деятельности и как процесс детерминирован необходимостью обеспечить целенаправленность и согласованность работы участников производительной деятельности. Управление инновациями как новый вид управленческой деятельности определяет новые отношения управления в организации, новый предмет управления, новые организационные виды отношений управления между субъектом непосредственного управления и объектом (сферой, процессами) управления. Соответственно новые отношения между управляющей и управляемой системами требуют структурирования новых способов реализации.

Чтобы конкретизировать цель управления инновациями, следует уточнить содержание понятия «инновация». Термин «инновация» происходит от латинского «novatio», означающей «обновление», и приставки «in», которая переводится дословно с латинского как «в направление». Дословный перевод «Innovatio» означает «в направлении изменений». В научный оборот понятие «инновация» ввел в начале XX в. австрийский и американский экономист Й. Шумпетера, заслуга которого состоит в том, что он обозначил экономическую сущность инновации. Инновацией признается не всякое новшество или нововведение, а только такое, которое позволяет серьезно повысить эффективность действующей системы. Вопреки распространённому мнению, инновации в значительной степени отличаются от результатов интеллектуальной деятельности как таковых: не каждый результат интеллектуальной деятельности может быть признан инновацией. Инновация или нововведение (от англ. innovation) – это внедренное новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованное рынком. Инновация является конечным результатом интеллектуальной деятельности человека, его творчества. В качестве инновации можно рассматривать выведение на рынок и введение в употребление продукта, - товара или услуги, - с новыми потребительскими характеристиками или значительным повышением качественных показателей или внедрение нового процесса, - как технологического так и организационно-социального, (такого как образование, управление, организация труда, обслуживание, информатизация и т. д.) с фиксированным получением дополнительной ценности (прибыль, опережение, лидерство, приоритет, коренное улучшение, качественное превосходство, креативность, прогресс). Обобщённо это понятие может применяться также и к творческой идее, которая была осуществлена, введена в практический оборот. «Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям» («Руководство Осло») определяет инновации как «введение в употребление какого-либо нового или значительно улучшенного продукта (товара или услуги) или процесса, нового метода маркетинга или нового организационного метода в деловой практике, организации рабочих мест или внешних связях» [4].

Поэтому с юридической точки зрения реализации права собственности инновацию следует позиционировать как процесс, в котором:

- используются частично или полностью охраноспособные результаты интеллектуальной деятельности;
- обеспечивается выпуск патентоспособной продукции;
- обеспечивается выпуск товаров или услуг, по своему качеству соответствующих мировому уровню или превышающих его;
- достигается высокая экономическая эффективность в производстве инновационной продукции;
- достигается высокая экономическая эффективность в реализации и потреблении продукта.

Таким образом, в менеджменте организаций инновационный процесс представляет собой ряд подпроцессов: инвестиции – разработка – процесс внедрения – получение качественного улучшения – отражение в экономических показателях организации.

Инновации рассматриваются с разных точек зрения: в связи с технологиями, коммерцией, социальными системами, экономическим развитием и формулированием политики.

Нововведения как инструмент преобразований и форма управления развитием производства стали объектом самостоятельного изучения во всех промышленно развитых странах. Сложилась целая область науки – инноватика, которая решает проблемы формирования новшеств, их

распространения, изучает причины сопротивления нововведениям и др. В центре интересов инноватики находится процесс изменения, т.е. перехода и перевода рассматриваемой системы из одного состояния в другое [1].

В качестве базиса инновационной и технологической политики государства является развитие инноваций в системе образования. Условия рыночной экономики, диктующие российскому обществу необходимость интеграции в мировые инновационные процессы, акцентируют внимание на инновационном развитии и совершенствовании инструментария менеджмента в сфере образования. Инновации рассматривают как фактор, обеспечивающий выведение российской образовательной системы на качественно новый уровень, который позволит оптимизировать процесс управления образовательной системой России.

Отметим, что совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, обоснованием эффективности и освоением новшеств в образовательной деятельности составляют предмет особого раздела науки – педагогической инноватики. «Объектом педагогической инноватики является процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании и воспитании учащихся, ведущих к прогрессивным изменениям качества их воспитания и развития. В целом педагогическая инноватика – это раздел педагогики, в котором изучается природа, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования» [1]. Педагогическая инноватика основывается на учете личностных характеристик обучающихся с применением модернизированного педагогического инструментария педагогов. Вопросы педагогической инноватики исследуются в Институте педагогических инноваций РАО.

Исследования в сфере инновационной педагогики, проведенные консалтинговой группой «Финиум», выявили, что педагогические инновации соответствуют общей методологии инноватики, а именно: инновации вызывают спектр сопряженных изменений, воздействуя на интересы различных ролевых групп. Динамическое равновесие обеспечивается и восстанавливается только в результате адаптации реципиента в нововведении, иначе происходящие изменения не носят инновационного характера. Динамика реального нововведения, уже известного, осуществляется посредством следующих фаз:

- восприятие нововведения организацией (субъектом);
- трансформация нововведения за счет изменения среды, в которой происходит внедрение;
- взаимоадаптация нововведения и организации (субъекта) или отторжение нововведения;
- рутинизация нововведения.

Детерминантами факторов, препятствующих и способствующих инновационному процессу выступают:

- инновационный потенциал организации (субъекта);
- их стратегическая ориентация; способность к продолжению инновационного процесса;
- кооперация и координация с другими организациями (субъектами);
- экономический механизм;
- ноу-хау фактор и др.

Дезинтегрированность инновационного процесса обусловлена противоречиями между потребностью общества в интенсификации расширенного воспроизводства инновационных процессов и фактическим преобладанием простого их воспроизводства во многих звеньях хозяйства.

Механизмам изменений внутри организаций противостоят защитные механизмы стабилизации. Эти противоречия обусловлены совокупностью несоответствий между направленностью различных элементов среды, от которых зависят функционирование и развитие организаций, а также интересами членов организаций, участвующих в инновационном процессе.

Первым российским проектом, направленным на реализацию инновационного развития образовательной системы, стал ПНП «Образование», концепция которого была сформулирована Президентом РФ В.В. Путиным 5 сентября 2005 года. Целью этого национального проекта была реализация стратегии концентрации бюджетных и административных ресурсов, направленных на выполнение основных мероприятий проекта, таких как: конкурсы инновационных ВУЗов, работа по оптимизации учебных пособий, разработка системы премирования и поощрения учителей и учеников, оснащение сельских школ автотранспортом, создание федеральных университетов, бизнес-школ, реализация мер по профессиональному образованию военнослужащих. Несмотря на то, что национальный проект «Образование» предусматривал значительные инвестиции в оснащение образовательных учреждений объектами основных средств и совершенствование системы

материального стимулирования труда преподавательского состава учреждений среднего, среднего специального и высшего профессионального образования, сама идея реализации проекта не была ориентирована на разработку, апробацию, внедрение и тиражирование инновационных методик и инструментов реализации образовательного процесса. В связи с тем, что цели и задачи проектом не были соотнесены с конкретными критериями инновационного развития, инструменты мониторинга и оценки инновационной деятельности позволили идентифицировать происходящее как инновационный процесс только с лингвистической точки зрения. Как утверждают аналитики консалтинговой группой «Финиум», анализ конкурсных разработок, представленных на конкурсы инновационных идей педагогов, показал, что авторы нововведений часто не могут описать сущность предлагаемых инновационных разработок, не представляют научный и практический смысл новшеств, не понимают экономического и практического потенциала предлагаемого проекта. Представленные разработки, как правило, принципиально не соответствовали признакам инновационности проекта. Для того, чтобы проект имел статус инновационного, во-первых, цели разработки должны носить деятельностный характер и быть объективно измеримы; и во-вторых, разработка должна включать систему организационно-правовых и расчетно-финансовых расчетов и документов, способных обеспечить реализацию каких-либо действий.

Наш опыт работы показывает, что большинство разработок преподавателей вуза, представленных в комиссию по оценке результатов интеллектуальной деятельности (РИД) для принятия решения о целесообразности обеспечения правовой охраны в качестве объекта интеллектуальной собственности, также не подлежат признанию их инновационными, поскольку они не способны обеспечить целостность и полноту цикла инновационного процесса. В целом цикл инновационного процесса представляет собой совокупность следующих фаз:

- определение необходимости (потребности) внедрения инновационных технологий;
- сбор информации (обоснования);
- проведение исследований на основе мониторинга конкретной ситуации;
- селективный отбор ранее известных решений;
- разработку нововведения;
- принятие решений о внедрении инновации;
- апробацию технологий на базе опорных экспериментальных площадок;
- этап внедрения инновационных технологий и моделей;
- тиражирование опыта внедрения в образовательные учреждения, расположенные на территории других территорий;
- эксплуатацию инновационных технологий.

Основные трудности преобразования результата интеллектуальной деятельности в инновационную технологию возникают на этапе апробации и непосредственного внедрения нововведения в образовательный процесс. Перед началом этого этапа автор РИДа, - как потенциально новой технологии, - сталкивается с необходимостью доказательства экономической эффективности разработки. В данном контексте существуют некоторые факторы риска продвижения инноваций, в результате негативного воздействия которых продукт или технология могут развиваться по одному из двух путей – отказ от внедрения, причиной которого является недостаточная степень подготовленности разработчика в части управления проектами, или формализация внедрения, в процессе которой разработки автора принимаются как инновационные, но в дальнейшем авторский замысел претерпевает изменения или не получает достаточного инвестиционного сопровождения.

Первый путь негативного развития событий, - отказ в проведении эксперимента и получении заключения о проведенных испытаниях – является наиболее распространенным. По оценкам различных исследователей, в техносфере до 70% инноваций не находят поддержки на старте. В сфере образования ситуация намного сложнее. Отказ в поддержке инновационных разработок не всегда связан со слабой методической проработкой, отсутствием практической применимости или обоснованием новизны потенциально инновационного продукта. Наиболее распространенными причинами разрыва инновационного цикла являются:

- противостояние механизму изменений внутри организаций защитных механизмов стабилизации, способствующие возникновению административных барьеров. Это противоречие обусловлено совокупностью несоответствий как между направленностью различных элементов среды, от которых зависят функционирование и развитие организаций, так и интересам членов организаций, участвующих в инновационном процессе;

- низкая квалификация авторов и разработчиков инновационных технологий в сфере инновационного менеджмента и маркетинга инноваций;
- бюджетные ограничения объектов инновационного воздействия;
- отсутствие стандартизированной классификации инноваций в образовании;
- рассогласование инновационных процессов, разрыв между начальными и финишными стадиями нововведения;
- отрыв «пионерского» внедрения от массового и др.;
- психологические и социально-экономические барьеры, имеющиеся у руководства многих образовательных учреждений, государственных и муниципальных ведомств.

В основе успешного осуществления нововведения лежат три основных принципа:

1. Принцип органической связи возникновения, разработки и реализации нововведений.
2. Принцип плановой интеграции нововведения с объектом, на котором оно реализуется.
3. Принцип активной поддержки вышестоящих звеньев.

Анализ проявлений перечисленных принципов на эмпирическом уровне инновационной деятельности в университете позволил нам оптимизировать этап внедрения педагогической инновации в системе дополнительного профессионального образования. Творческим коллективом научно-педагогических работников ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, объединившим усилия сотрудников различных структурных подразделений вуза, была проделана целенаправленная работа по коммерциализации объектов интеллектуальной собственности в форме организации курсов повышения квалификации сотрудников системы образования с актуализацией процедуры передачи прав на использование инновационных педагогических технологий в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Инноватика в образовании и воспитании в условиях реализации ФГОС (для слушателей Redcampus). / Консалтинговая группа «Финиум». – Москва, 2014.
2. Нуриев Н.К. Методология проектирования дидактических систем нового поколения. / Н.К. Нуриев, Л.Н. Журбенко, Р.Ф. Шакиров, Э.Р. Хайруллина, С.Д. Старыгина, А.Р. Абуталипов. – Казань, Центр инновационных технологий, 2009. – 456 с.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008. № 1662-р «Об утверждении Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.gi?req=doc;base=LAW;n=90601> (дата обращения: 30. 01. 2018).
4. Руководство Осло Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям. // Организация экономического сотрудничества и развития. Статистическое бюро европейских сообществ. – М., 2010.
5. Удалов О.Ф., Чурдалева Ю.А., Шibaев Д.К. Инновационная политика корпораций на мировом рынке услуг. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2012. - № 2 (2). – С. 275-280.
6. Храпченкова И.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие. / И.В. Храпченкова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 234 с.
7. Янбых С.Л., Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности как условие её эффективности. // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 364-372.

УДК 378.2

Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ДПО

***Аннотация.** Рассматриваются вопросы организации профессиональной переподготовки слушателей в системе дополнительного профессионального образования. Раскрывается специфика образовательных услуг и особенности обучения взрослых.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, непрерывное образование, профессиональная переподготовка, формы обучения.*

Abstract. *This article discusses the questions of professional retraining of listeners in the system of continuing professional education. Disclosed specifics of educational services and features of adult learning.*

Keywords: *additional professional education, continuous education, professional retraining, forms of education.*

В современных условиях дополнительное профессиональное образование (ДПО) становится одним из стратегических приоритетов государственной образовательной политики. Среди множества путей формирования личностных и профессиональных качеств человека именно система ДПО позволяет на протяжении жизнедеятельности продолжать образование, углублять специализацию, модифицировать опыт профессиональной деятельности.

Программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

К освоению программы профессиональной переподготовки допускаются лица имеющие среднее профессиональное или высшее образование, а также получающие среднее профессиональное или высшее образование. Особенно актуальным это является в современных российских условиях, когда достаточно большой процент выпускников вузов не трудоустраивается по своей специальности.

Программа профессиональной переподготовки предусматривает корреляцию традиционных и внедрение инновационных форм и методов преподавания. В процессе обучения используются следующие виды занятий: лекции, семинары, круглые столы, деловые игры, анализ проблемных ситуаций, решение педагогических задач, практические и выездные занятия, индивидуальное консультирование, а также самостоятельная работа слушателей. При этом педагог не довлеет над группой как непререкаемый авторитет (это черта традиционной модели образования), и не находится в стороне от него (что в известной степени характерно для метода проектов). Руководствуясь принципом фасилитации, педагог становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования. Известно, что в основе принципа фасилитации лежат три ключевых положения – синергия (сотрудничество), взаимозависимость и личная автономия [2]. Таким образом, усилия преподавателя направлены на создание образовательной среды, мотивацию слушателей и совместное с ними достижение образовательной цели.

С целью закрепления, расширения, углубления и систематизации знаний, полученных слушателями в ходе аудиторных занятий, проводится стажерская практика. По окончании обучения слушатели получают специально подготовленную информацию в виде кейс-пакета.

Следует отметить, что новый закон «Об образовании в Российской Федерации» позволяет осуществлять образовательную деятельность по профессиональной переподготовке в дистанционном формате. Дистанционное обучение открывает новые возможности дополнительного профессионального образования. Это специфическая форма предоставления знаний с непосредственным контактом обучающегося с преподавателем – тьютором. В процессе обучения новейшие электронные образовательные платформы позволяют слушателям:

- получать качественное образование «без отрыва от работы и семьи»;
- заниматься в удобное для себя время, в удобном месте;
- участвовать в веб-конференциях;
- применять полученные знания сразу же в работе;
- осваивать программу обучения в индивидуальном темпе;
- получать консультации преподавателей и обсуждать все вопросы на форуме с коллегами;
- пользоваться учебными материалами и дополнительной литературой электронной библиотеки.

Персонализированный подход в системе ДПО является ответом на объективные требования времени, связанные с развитием современного рынка профессионально-образовательных услуг, динамичными изменениями социальной инфраструктуры российского общества, повышением конкуренции на рынке труда. В основе подхода лежит понимание индивидуально-личностного начала в человеке и утверждение уникальности каждого обучающегося, ценности его жизненного опыта [1, 3, 4]. Важность учета индивидуализации обучения и выделение понятия «образовательные траектории» подчеркивается в трудах В.И. Байденко, В.Г. Кинелева, Н.А. Селезневой и др.

По окончании обучения и успешного прохождения аттестационных испытаний, слушателям выдается диплом установленного образца, и они получают право на ведение нового вида профессиональной деятельности. Свойство диплома о профессиональной переподготовке таково, что дополнительная специальность становится равноправной со специальностью по базовому образованию (определено законодательно) и дает право заниматься соответствующим видом деятельности.

Таким образом, к особенностям программ ДПО можно отнести их краткосрочность, персонифицированный подход, возможность выбора методов и форм организации обучения, гибкий график учебного процесса, широкое использование современных образовательных технологий.

Библиографический список

1. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход к дополнительному профессиональному образованию. // Вестник Университета (Государственного университета управления). – 2011. – № 8. – С. 29-33.
2. Димухаметов Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 480 с.
3. Тарабарина Т.И., Красильникова Е.В. Фасилитационный подход к обучению слушателей в системе дополнительного профессионального образования. / Карьерный успех: решения, которые мы принимаем: материалы VI международной молодежной научно-практической конференции (27-28 октября 2017 г., г. Ярославль). / отв. ред. Е.А. Ободкова, П.С. Федорова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – 143 с. – С. 99-102.
4. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – 2016. – №1. – С.131-135.
5. Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г., Бугайчук Т.В., Куликов А.Ю., Юферова М.А., Коряковцева О.А. Послесловие. / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 332-335.

УДК 378.2

Упенице И.В., Коряковцева О.А., Келли Г.

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

***Аннотация.** Рассматриваются вопросы дополнительного профессионального образования в рамках международного сотрудничества. В соответствии с принципом непрерывности образования актуализируется проблема развития кадрового потенциала как в Европе, так и в России в системе дополнительного профессионального образования. С учетом специфики деятельности вузов и особенностей их образовательных потребностей рассматриваются необходимые компоненты индивидуального образовательного маршрута освоения дополнительных профессиональных программ.*

***Ключевые слова:** дополнительное профессиональное образование, международное сотрудничество, международная деятельность вуза, кадровый потенциал.*

Upenietse I.V., Koryakovtseva O.A., Kelly G.

INTERNATIONAL COOPERATION IN THE SPHERE OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION: OPPORTUNITIES AND PROSPECTS

***Abstract.** The article deals with issues of additional professional education in the framework of international cooperation. In accordance with the principle of the continuity of education, the problem of the development of the human resources potential in both Europe and Russia in the system of additional vocational education is actualized. Taking into account the specifics of the activity of HEIs and the peculiarities of their educational needs, the necessary components of an individual educational route for the development of additional professional programs are considered.*

***Keywords:** additional professional education, international cooperation, international activity of the university, human resources.*

Глобализация – сегодня общемировая тенденция, затрагивающая не только экономику стран, но и стимулирующая процессы интеграции в остальных областях человеческой деятельности, в том числе и в сфере образования, именно поэтому образование из категории национальных приоритетов развитых стран переходит в категорию мировых приоритетов. Образованию принадлежит важная роль в решении значимых проблем человечества, в преодолении кризиса цивилизации. Очевидно, что в современном мире существует острая потребность в межкультурной коммуникации. Привязанность отдельных групп, сообществ и народов к особому способу мышления, общения или прогресса имеет глубокие корни в истории, культуре и религии. Несмотря на это, растущее общество глобализации, контакты между людьми из соседних и самых далеких государств, а также связанные с этим другие веяния времени принимают всеобщий характер.

Действительность XXI века требует новой системы образования – «инновационного обучения», которое сформировало бы у обучающихся способность к проективному определению будущего, ответственность за него, веру в свои возможности влиять на это будущее.

Необходимость создания единого пространства в области образования и профессионального обучения определяют тенденции социального и экономического развития Европы и России. Переход к экономике, основанной на знаниях, обладающей потенциалом к устойчивому экономическому росту, укреплению социальных связей, ставит новые задачи перед системой развития человеческих ресурсов. В современном обществе образование стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Оно становится сегодня мощным фактором изменения всего общества, обеспечивающим высокую мобильность отдельного человека и, вместе с тем, его интеграцию в различные социальные группы. Заметно повысилась социальная роль образования. Это подтверждается пониманием того, что наиважнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Расширение международных отношений в системе ДПО открывает новые перспективы и возможности, ставит целый ряд новых задач, а также выдвигает определенные требования к системе образования и профессионального обучения в целом. Важнейшей задачей, стоящей перед системами профессионального образования и обучения как в Европе, так и в России является развитие общества, основанного на знаниях, и обеспечение открытости рынка труда для всех граждан. Не менее сложной задачей становится необходимость постоянной адаптации этих систем к нововведениям и меняющимся потребностям общества.

Профессиональное образование – это основа конкурентоспособности экономики страны. Профессиональное образование – это тесная связь с рынком труда, организациями работодателей. Единство теории и практики, междисциплинарный, интегрированный подход к образовательному процессу, акцент на актуализацию полученных умений и знаний в профессиональной деятельности – вот главные принципы компетентностного подхода, лежащего в основе как российских, так и европейских образовательных стандартов профессионального образования.

В то же время проблема международного сотрудничества в сфере дополнительного профессионального образования в настоящее время мало изучена, хотя, как указано выше, безусловно, актуальна.

Организуя международное сотрудничество в сфере дополнительного профессионального образования, необходимо обладать знанием различных культур их традиций и особенностей. Прежде чем осуществлять совместную деятельность в культурной, социально-экономической, психолого-педагогической или других сферах взаимодействия, следует, прежде всего, изучить страну – партнера.

Международная деятельность университетов в области повышения квалификации должна быть направлена на решение следующих основных задач:

1. Участие сотрудников и преподавателей университета в профессиональных стажировках и курсах повышения квалификации за рубежом.
2. Проведение совместных исследований в области научно-исследовательской и научно-методической деятельности вузов – партнеров.
3. Участие в совместных предприятиях, конференциях и международных выставках.
4. Взаимодействие в процессе подготовки сборников научных трудов, монографий, статей и др.
5. Реализация совместных академических проектов.
6. Осуществление межвузовских обменов и контактов с зарубежными университетами и фондами (внешняя академическая мобильность, включающая мобильность студентов и преподавателей; двудипломное образование).

При этом эффективность сотрудничества определяется тем, насколько действия страны и используемые ресурсы отвечают ее приоритетам и позволяют достичь поставленных внутренних и внешних целей. В качестве основных ресурсов, определяющих успешность партнерства, можно выделить двусторонние и многосторонние соглашения.

Динамика развития мировой системы образования и её интегративный характер сегодня очевидны. Проявляется тенденция углубления межгосударственного сотрудничества в области образования. Активность развития данного процесса зависит от потенциала национальной системы образования и от равных условий партнерства государств и отдельных участников.

Тенденция к интеграции предполагает существенное увеличение в мировом образовании Открытых, Электронных и Сетевых университетов, основной рост которых пришелся на последнее десятилетие.

Ещё одной важной тенденцией в развитии мирового образования является значительное распространение нововведений при сохранении уже сложившихся национальных традиций и национальной идентичности стран и регионов. Пространство нашей цивилизации становится сегодня поликультурным и социально-ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной среды, наднациональным по характеру знаний и приобщению человека к мировым ценностям.

В рамках сотрудничества между нашими университетами в системе дополнительного профессионального образования предлагаются достаточно гибкие программы повышения квалификации для научно-педагогических работников, которые позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения («Дидактика высшей школы», «Использование средств информационно-коммуникационных технологий в электронной информационно-образовательной среде вуза» и др.). Данная возможность появилась, благодаря модульности построения программ и вариативности выбора модулей. Достоинствами блочно-модульной модели повышения квалификации, по нашему мнению, являются: единая и удобная методология построения программы курсов повышения квалификации; легкая корректировка программ курсов и адаптация применительно к потребностям слушателей; открытость программы для дальнейшего совершенствования путем разработки дополнительных модулей; возможность изучения слушателями отдельных модулей по выбору в системе непрерывного повышения квалификации; сближение систем образования стран – участников Болонского процесса; создание более гибкого и универсального способа организации процесса обучения; повышение качества обучения за счет локального, поэтапного его построения на основе создания оптимизирующих учебных программ, имеющих хорошее учебно-методическое обеспечение.

Интенсивности занятий способствует использование активных и интерактивных методов обучения, повышающих интерес преподавателей к изучаемому материалу, ориентирующих учебный процесс на достижение личностных результатов. Анализ нашего опыта международного сотрудничества позволяет подчеркнуть выигрешность интерактивных стратегий организации занятий для слушателей. Модули, построенные на основе реализации стратегии интерактивности, традиционно более популярны у слушателей, а освоенный таким образом материал чаще становится основой для итоговой квалификационной работы и выбора направления самообразования.

Отметим, что структура интерактивных образовательных стратегий – это конкретное воплощение обобщенных принципов новых педагогических парадигм, суть которых заключается в том, что главный агент в образовании – обучающийся.

Задача современного образования в рамках компетентностного подхода – формирование у обучающихся навыков открытия собственного знания и формирования собственных компетенций. Управление интенсивностью занятий осуществляется за счет сокращения традиционной аудиторной нагрузки и перехода к системе работы с индивидуальным наставником (тьютором). Это упрощает также реализацию программ дополнительного профессионального образования в режиме дистанционного обучения. Компенсировать сокращение аудиторной нагрузки возможно и за счёт самостоятельной работы, для этого мы снабжаем слушателя различными источниками информации: учебно-методическими материалами и электронными учебниками собственной разработки, информационными дисками, общедоступными ресурсами в сети Интернет и т.д.

Обобщая сказанное, необходимо констатировать, что международное сотрудничество в системе дополнительного профессионального образования реализуется в форме интенсивного организационного и интеллектуального взаимодействия партнеров друг с другом, желаемым эффектом международной интеграции является достижение академической мобильности студентов и преподавателей в рамках международного и национального образовательного пространства, а также

организация международного образовательного центра подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров.

Библиографический список

1. Доссэ Т.Г., Коряковцева О.А. К проблеме стандартов педагогической деятельности: компетентностный подход. / Системогенез учебной и профессиональной деятельности V Всероссийская научно-практическая конференция. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2011. – С. 278-282.
2. Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г., Янбых С.Л. Готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности как условие её эффективности. / Педагогические и психологические проблемы современного образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 364-372.
3. Коряковцева О.А., Тарабарина Т.И. К вопросу о повышении профессиональной компетентности научно-педагогических работников в системе ДПО. // Вопросы теории и методики профессионального образования материалы конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ. 2017. – С. 44-49.
4. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю. Дополнительное профессиональное образование – ресурс кадрового развития университета. // Ярославский педагогический вестник. – 2017. - № 3. – С. 28-31.
5. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. О перспективах развития дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе. / Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2016. – № 29. – С. 166-175.

УДК 377.3

Харавинина Л.Н.

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СПО

***Аннотация.** Обосновывается актуальность практико-ориентированного подхода к повышению квалификации педагогических работников среднего профессионального образования, определены практико-ориентированные формы обучения, конкретизирована технология организации стажировки по инновационным направлениям деятельности.*

***Ключевые слова:** практико-ориентированный подход, дополнительное образование педагогов, формы повышения квалификации, стажировка.*

Kharavinina L.N.

A PRACTICE ORIENTED APPROACH IN THE ORGANIZATION OF FURTHER PROFESSIONAL EDUCATION OF PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

***Abstract.** The article substantiates the relevance of practice-based approach to professional development of employees of system of secondary professional education, defined practice-oriented forms of learning, specified the technology in the organization internship of training for innovative activities.*

***Keywords:** a practice oriented approach, further professional education of pedagogical employees, forms of training, internship.*

Современная система дополнительного профессионального образования гибко ориентируется на потребности в развитии кадрового потенциала педагогических работников с учетом актуальных нововведений нормативно-правовых документов, научных идей и инноваций в практике преподавания, как на Российском, так и международном уровне.

В качестве ведущей идеи нашего исследования выступает целостное личностно-профессиональное развитие педагога, которое трактуется как процесс формирования личности, ориентированной на высокие профессиональные достижения, и ее профессионализм, осуществляемый в саморазвитии, профессиональной деятельности и профессиональных взаимодействиях. Различные аспекты теории и практики личностно-профессионального развития педагогов исследовались в работах Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.И. Митиной, Ю.П. Поварёнок, В.А. Слостенина, А.П. Чернявской и др. Вместе с тем актуальным остается вопрос управления непрерывным профессиональным развитием педагогов профессиональных

образовательных организаций в условиях модернизации всей системы среднего профессионально образования.

Предметом особого нашего внимания являются изменения в системе среднего профессионального образования (далее СПО). В докладе Министра образования и науки Российской Федерации О.Ю. Васильевой на коллегии Минобрнауки России было обозначено, что создание современной, эффективной системы среднего профессионального образования является безусловным приоритетом, что продолжается реализация комплекса мер по обеспечению колледжей и техникумов современным учебно-производственным и учебно-лабораторным оборудованием для соответствия этих организаций и реализуемых ими программ лучшим зарубежным стандартам [1]. Обновление оснащения профессиональных образовательных организаций способствует приближению практики обучения к условиям современного производства, что выступает вектором развития всей экономики страны.

Создание практико-ориентированной образовательной среды требует от педагогических работников овладения технологиями обучения на современном оборудовании. Согласно новых ФГОС СПО реализация основных профессиональных образовательных программ СПО должна быть обеспечена педагогическими кадрами, имеющими опыт деятельности на предприятиях и организациях, соответствующих профессиональной направленности. Это положение становится отправным при выборе технологий повышения квалификации педагогических работников, реализующих практико-ориентированный подход в обучении, существенными характеристиками которого выступают приобретение опыта практической деятельности непосредственно на рабочем месте или в условиях максимально-приближенных к ним: на специально оборудованных рабочих местах в структурных подразделениях образовательных организаций (в мастерских, лабораториях, ресурсных центрах) – на базе кампуса образовательной организации.

Практико-ориентированный подход в дополнительном образовании обеспечивает повышение качества профессиональной деятельности педагогов через усиление практической направленности содержания и организации занятий с применением практических методов и форм.

Разработка актуальных и востребованных форм повышения квалификации педагогических работников системы среднего профессионального образования, отвечающих требованиям инновационных направлений развития образования, является для нас приоритетной задачей.

Анализ данных опроса педагогических работников показал, что наиболее востребованными, демонстрирующими высокий уровень удовлетворенности организацией обучения, выступают активные и интерактивные формы повышения квалификации, ориентированные на приобретение практических умений и совершенствование профессиональных компетенций, позволяющие получить инновационный опыт в соответствующей сфере деятельности. К числу таких практико-ориентированных форм обучения относим мастер-класс, семинар-практикум, тренинг (психологический, имитационный, с применением симуляционных тренажеров), проведение и анализ открытых учебных занятий и др. Особое место занимает комплексная практико-ориентированная форма повышения квалификации педагогов – производственная стажировка.

Отметим, что повышение квалификации в форме стажировки является необходимым условием эффективной деятельности педагогических работников, так как стажировка предусматривает практическое освоение основных видов профессиональной деятельности.

Стажировка предполагает обучение стажёра в процессе трудовой деятельности непосредственно на рабочем месте под руководством опытного специалиста и возможна на нескольких стажёрских площадках различных организаций, предприятий, региональных ресурсных центров, учебных центров профессиональной квалификации, многофункциональных центров прикладных квалификаций, кафедрах и иных структурных подразделениях образовательных организаций на предприятиях и т.п., профиль деятельности которых соответствует реализуемым специальностям среднего профессионального образования [2]. Все большую популярность для повышения квалификации мастеров производственного обучения имеют базовые центры, определенные Агентством стратегических инициатив, как продемонстрировавшие лучшие результаты в подготовке обучающихся к участию в чемпионатах движения «Молодые профессионалы».

Производственная стажировка, которую педагогические работники СПО проходят в организациях/предприятиях реального сектора экономики, создает условия для знакомства с новой техникой и технологиями производства соответствующей отрасли; с обслуживанием новых машин, оборудования, агрегатов; с процессами административно-хозяйственной и финансово-экономической деятельности и т.д.

Повышение квалификации в форме стажировки осуществляется по индивидуальной разработанной совместно с куратором от организации дополнительного образования программе, согласованной с руководителем стажировки от предприятия, выступающим часто в роли наставника.

Содержание и сроки индивидуальной программы стажировки определяется с учетом предложений организации, направляющей специалиста на стажировку, требований профессиональных стандартов, возможностей принимающей стороны обеспечить открытый доступ знакомства с инновационными технологиями. Это в свою очередь становится одной из проблемных зон, которая наиболее мягко решается в случае включения предприятия в договор о дуальной форме обучения.

В нашем проекте повышения квалификации были отобраны 45 педагогов (из 77-х подавших заявку). Опираясь на положения технологии сопровождения личностно-профессионального развития педагога, нами были уточнены педагогические условия профессионального развития стажёра – это актуализация профессиональных затруднений на основе рефлексии и сравнении с достижениями лидеров в данной профессиональной области, практико-ориентированное освоение лучших техник, фиксирование передового опыта и привнесение изменений в свои рабочие документы.

Организация стажировки может носить индивидуальный или групповой характер и предусматривать такие виды деятельности как:

- изучение нормативно-правовых документов, технической и технологической документации предприятия;
- изучение опыта и формирование навыков работы на высокотехнологичном оборудовании с использованием современных видов сырья, материалов, новых технологий при их переработке и использовании, непосредственное участие в производственном процессе;
- освоение отдельных направлений инновационной деятельности профильной организации;
- приобретение профессионального и организационного опыта для выполнения обязанностей по занимаемой или предполагаемой более высокой должности;
- изучение организации и технологии производства, работ;
- непосредственное участие в планировании работы организации;
- участие в совещаниях, деловых встречах.

По результатам прохождения стажировки обучающемуся выдается документ о квалификации в зависимости от реализуемой дополнительной профессиональной программы.

Эффективность результатов стажировки зависит от соблюдения последовательности этапов технологии организации практико-ориентированного процесса.

1. Определяем перечень профессий/специальностей по инновационным направлениям.
2. Определяем площадки (предприятия/организации), соответствующие выбранным инновационным направлениям для стажировки.
3. Отбираем участников для прохождения стажировки среди преподавательского состава СПО.
4. Разрабатываем программу стажировки в соответствии с макетом. Согласуем ее с участниками педагогического сопровождения (наставником, куратором, стажером).
5. Формируем учебно-методический комплект для участников стажировки.
6. Формулируем критерии к определению результата инновационного опыта.
7. Составляем договор о сотрудничестве с базой стажировки.
8. Реализуем задачи стажировки.
9. Уточняем план дальнейшей методической работы мастеров производственного обучения / педагогов по внедрению материалов стажировки в образовательную деятельность.
10. Обобщаем методики организации стажировки по инновационным направлениям.

По итогам прохождения стажировки по инновационным направлениям педагогический работник имеет следующие возможности для применения и распространения полученных знаний и навыков, опыта овладения трудовыми функциями:

- выстраивание взаимодействия с предприятием, в том числе по адаптации программ учебной и производственных практик студентов по выбранным направлениям;
- совершенствование методики обучения, в том числе проведения практических и лабораторных занятий;
- подготовка студентов к проведению демонстрационного экзамена с применением методики чемпионата WorldSkills;
- разработка новых дидактических, методических и демонстрационных материалов для обучения профессии/специальности и контроля освоения образовательной программы;

- в качестве тренера для подготовки участников чемпионата WordSkills;
- в качестве эксперта или консультанта по определенной компетенции;
- в качестве мастера-наставника.

В завершении подчеркнем, что практико-ориентированный подход в дополнительном образовании педагогических работников системы СПО является наиболее актуально отвечающим не только требованиям федеральных документов и проектов модернизации образования, но и самих педагогов, как основных участников реализации этих идей.

Библиографический список:

1. Доклад Министра образования и науки Российской Федерации Васильевой О.Ю. на коллегии Минобрнауки России «Об итогах деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации в 2016 году и задачах на 2017 год» <https://минобрнауки.рф/>
2. Стратегия развития подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года (протокол коллегии Минобрнауки России от 18 июля 2013 года № ПК-5вн).

УДК 378.046.4:72

Шенцова О.М.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО АРХИТЕКТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ, ВКЛЮЧАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

***Аннотация.** Ситуация, которая сегодня складывается с подготовкой бакалавров по направлению «Архитектура», можно назвать критической. Специалитет ушел в небытие, а четких методик подготовки квалифицированных бакалавров, с учетом сокращения объема профессиональной подготовки, еще не разработано. В зарубежной архитектурной общественности такие ступени высшего архитектурного образования как бакалавриат и магистратура не признаются как профессиональная классификация, так как считается, что этой академической подготовки не достаточно для ведения профессиональной архитектурной деятельности. В статье рассмотрены модели профессионального архитектурного образования в зарубежных странах и Российской Федерации. На основе анализа существующих моделей автором статьи предложена модель российского профессионального архитектурного образования, включающего дополнительное профессиональное образование.*

***Ключевые слова:** архитектурная деятельность, аттестация архитекторов, дополнительное профессиональное образование, модель архитектурного образования*

Shentsova O.M.

PROBLEMS OF PROFESSIONAL ARCHITECTURAL EDUCATION IN RUSSIA INCLUDING ADDITIONAL EDUCATION

***Abstract.** The situation, which today is formed with the preparation of bachelors in the direction of "Architecture" can be called critical. The specialty has gone into being, and clear methods of training qualified bachelors, taking into account the reduction in the volume of vocational training has not yet been developed. In the foreign architectural community, such levels of higher architectural education as bachelor's and master's degrees are not recognized as professional classification, since it is believed that this academic training is not sufficient for conducting professional architectural activities. In the article models of professional architectural education in foreign countries and the Russian Federation are considered. Based on the analysis of existing models, the author of the article proposed a model of Russian professional architectural education, which includes additional professional education.*

***Keywords:** architectural activities, certification of architects, additional professional education, model of architectural education.*

Введение. Со сменой общественного мировоззрения сегодня происходит переоценка концепции реформирования высшего профессионального образования. Разработаны и внедрены новые федеральные государственные образовательные стандарты, существенно меняются условия построения и функционирования образовательного процесса, формы, методы и средства обучения в высшей профессиональной школе, в основе которых лежит компетентностный подход.

Ситуация, которая сегодня складывается с подготовкой бакалавров по направлению «Архитектура» можно назвать критической. Специалитет ушел в небытие, а четких методик подготовки квалифицированных бакалавров, с учетом сокращения объема профессиональной подготовки еще не разработано. Поэтому проблема реформирования архитектурного образования, поиск новой системы и совершенствование методов подготовки компетентного архитектора, который должен быть готов к новым профессиональным задачам, которые выходят за пределы полученного в вузе опыта, и требующие новых, нестандартных творческих решений, является на сегодняшний день актуальной.

В зарубежной архитектурной общественности такие ступени высшего архитектурного образования как бакалавриат и магистратура не признаются как профессиональная классификация, так как считается, что этой академической подготовки не достаточно для ведения профессиональной архитектурной деятельности. Поэтому и в Европе, и США существует сквозная система получения квалификации архитектора, включая послевузовское дополнительное профессиональное образования (ДПО), какой нет в нашей стране.

В 2012 году Союзом архитекторов России (САР) был представлен проект федерального закона «О внесении изменений в Федеральный закон «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации», направленный на введение системы саморегулирования профессиональной деятельности физических лиц, осуществляющих деятельность в качестве архитекторов, включая их аттестацию, выдачу квалификационных аттестатов, контроль за осуществлением архитектурной деятельности аттестованными архитекторами. Продолжить работу над проектом предложено в рамках рабочей группы.

Учеными ведущего российского вуза – Московского архитектурного института (МАРХИ) при содействии зарубежных архитектурных школ была разработана новая образовательная программа по архитектуре, качество которой было признано на международном уровне. Затем было принято решение в систему российского архитектурного образования включить еще одну ступень – интернатуру, которая должна завершаться аттестационным экзаменом на присвоение квалификации архитектора.

Аттестация архитектора – процесс определения уровня подготовки индивида к осуществлению самостоятельной архитектурной деятельности.

В 2011 году одним из решений пленума Союза архитекторов (САР) России, на котором рассматривались проблемы высшего архитектурного образования, стало создание совета по архитектурному образованию и аттестации, в состав которого вошли практикующие архитекторы и преподаватели ведущих архитектурных вузов России, которые разработали требования к профессиональным квалификациям.

В последующем советом по образованию САР был разработан и принят на VIII съезде САР в 2012 году российский стандарт профессиональной деятельности архитектора, который предлагает следующие этапы непрерывного профессионального архитектурного образования [6]:

- *Академическая подготовка* – получение навыков проектирования и теоретических знаний, необходимых во всех сферах практической работы архитектора (Общественно-профессиональная Аккредитация учебных программ);
- *Послевузовская практическая стажировка* – получение первичного практического опыта в сфере архитектурной деятельности (Квалификационный экзамен).
- *Сертификация* – официальное юридическое подтверждение квалификации (Формирование национального реестра квалифицированных архитекторов);
- *Непрерывное профессиональное развитие* – периодическое подтверждение квалификации или возобновление регистрации [стандарт].

Создавшаяся сегодня ситуация в области архитектурной деятельности в России требует поиска новых путей развития архитектуры, включая создание архитектурно-проектных мастерских, курируемых государством и Союзом архитекторов и ориентированных на послевузовскую архитектурную практику, реализацию программ дополнительного профессионального архитектурного образования.

Цель работы – проанализировать существующую ситуацию в области архитектурного образования и определить роль ДПО в профессиональном становлении архитектора.

1. Профессиональное становление архитектора. В нашем строящемся гражданском обществе главным фактором, формирующим социальный заказ на образование любых форм и уровней, должен стать сам человек, желающий учиться, а не рынок труда, как было прежде. Как следствие

архитектурное образование должно также стремиться улучшать качество выпускников-архитекторов и строительства в общей и архитектурной практике, в частности.

Профессиональное становление происходит довольно длительный период жизни. В этот период у человека меняются жизненные и профессиональные планы и приоритеты, происходит социальный рост, перестройка структуры личности. В связи с этим возникает и необходимость разделения данного процесса на периоды или стадии. Необходимо определить критерии выделения стадий в непрерывном процессе профессионального становления.

Проведенный анализ научных исследований по проблеме профессионального становления личности позволил нам выделить следующие стадии профессионального становления: *профессиональное самоопределение* (оптация, адаптация или период выбора профессии, вхождение в нее и привыкание к ней), *профессиональное становление* (фаза интернала или приобретения профессионального опыта и знаний), *профессиональное мастерство* (квалифицированное выполнение трудовой деятельности).

Профессиональное становление опирается на четыре компонента профессионально обусловленной структуры личности: профессиональную направленность, профессиональную компетентность, профессионально важные качества, профессионально значимые психофизиологические свойства [12].

Сегодня *Российская модель ступенчатого архитектурного образования* содержит четыре ступени [13]:

1 ступень (5 лет): получение высшего образования – квалификация «бакалавр архитектуры» (обязательная ступень для реализации профессиональной архитектурной деятельности);

2 ступень (2 года): получение первой ученой степени – квалификация «магистр архитектуры» (по желанию).

3 ступень (3 года): получение второй ученой степени «кандидат архитектуры» (по желанию).

4 ступень (3 года): получение третьей ученой степени «доктор архитектуры» (по желанию).

Еще в недавнем прошлом выпускники-архитекторы распределялись в архитектурно-проектные конторы, в которых еще 2-3 года обучались реальной практике, которая доводила архитектора до определенного уровня профессионального мастерства. Сегодня эта практика ушла в небытие и выпускник-архитектор, выйдя из стен вуза, предоставлен сам себе и вынужден сам определять свое место в профессиональном сообществе.

Поскольку архитектурное образование готовит студентов к профессиональной карьере, должна быть предусмотрена возможность взаимодействия учебных заведений и местных архитектурных организаций и гарантия того, что преподаватели, практики, дипломированные специалисты, студенты и другие действующие лица, которые формируют окружающую жилую среду, имели бы возможность встречаться, обсуждать проблемы и устанавливать долгосрочные товарищества для обмена информацией, идеями и опытом [8].

2. Дополнительное профессиональное архитектурное образование реализуется дополнительными профессиональными программами, в результате которых происходит постоянное пополнение теоретических знаний и практического опыта аттестованных (квалифицированных) архитекторов.

Программа повышения квалификации имеет целью совершенствование и получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации.

Программа профессиональной переподготовки имеет целью получение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

Программы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки должны отвечать следующим требованиям:

- организация программ в форме непрерывного дополнительного архитектурного образования;
- прохождение повышения квалификации или профессиональной переподготовки должно являться обязательным условием регулярного возобновления архитектурной аттестации;
- требования к уровню, содержанию и объему переподготовки и формам подтверждения участия в программах дополнительного образования разрабатываются и пересматриваются уполномоченной профессиональной организацией архитекторов [7].

Виды дополнительной архитектурного профессионального образования в России:

- компьютерные курсы;
- курсы по изучению иностранных языков;

- летние школы (для студентов);
- обучение методам научных исследований в архитектуре и других областях знаний;
- краткосрочные курсы по повышению квалификации преподавателей-руководителей магистров, аспирантов и докторантов от 72 до 100 часов (свидетельство о повышении квалификации);
- длительные курсы по повышению квалификации преподавателей-руководителей магистров, аспирантов и докторантов до 500 часов (диплом о профессиональной переподготовке);
- повышение квалификации СРО проводится раз в пять лет (плановое повышение квалификации сотрудников для СРО).

Вывод. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что сегодня актуальные задачи в области дальнейшего развития архитектуры должны найти свое отражение в дальнейшей модернизации архитектурного образования, учитывая опыт зарубежных архитектурных школ, а также и в программах курсов по повышению квалификации и профессиональной переподготовки архитекторов.

Библиографический список

1. Баженова Е.С. К вопросу о создании системы непрерывного профессионального архитектурного образования в России [Электронный ресурс]. URL: <http://archpeter.ru/arkhiv/2012/06/k-voprosu-o-sozdanii-sistemy-nepreryvnogo-professionalnogo-arkhitektornogo-obrazovaniya-v-rossii/> (Дата обращения: 21/11/2017)
2. Жердев В.И. Болонский процесс и архитектурное образование в России. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-3.
3. Казанева Е.К., Хисматуллина Д.Д. Направления развития профессиональной деятельности главного архитектора города на современном этапе. / Новые идеи нового века. – 2013. – Т. 3. – С. 160-164.
4. Меморандум: доклад о положении в архитектурной профессии в РФ. // Архитектура Сочи: интернет-журнал об архитектуре, недвижимости и строительстве в городе Сочи [Электронный ресурс]. URL: <http://arch-sochi.ru/2013/11/memorandum-2013-doklad-natsionalnoy-palaty-arhitektorov-o-polozhenii-v-arhitekturnoy-professii-v-rf/> (дата обращения 26.11.2017г.).
5. Пак Л.Г., Беседина И.В. Возможности профессионального образования в развитии творческого потенциала будущих архитекторов. // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2015. – № 2. – С. 169-174.
6. Стандарт профессиональной деятельности архитектора [Электронный ресурс]. URL: http://archbryansk.ucoz.ru/_ld/0/8_.pdf (дата обращения 21.11.2017)
7. Стратегия 2016. Союз архитекторов России об основных направлениях развития архитектурной профессии в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://uar.ru/docs/strategia-2016/> (дата обращения 21.11.2017)
8. Шенцова О.М. Дополнительное профессиональное образование архитекторов в связи с предстоящими изменениями в федеральном законе «Об архитектурной деятельности в Российской Федерации». // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием). Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 53-60.
9. Шенцова О.М., Хисматуллина Д.Д., Федосихин В.С. Профессиональная подготовка архитекторов в Магнитогорске для создания комфортной жилой среды города. // Жилищное строительство. – 2012. – № 5. – С. 9-12.
11. Шенцова О.М. Профессиональное становление архитектора в условиях российского образования. // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2017. - № 7. – С. 85-90.
12. Шенцова О.М. Профессиональное самоопределение и становление будущего архитектора. // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. – 2009. – Т. 1. – С. 181-186.
10. Shentsova O.M., Kayumova N.A., Krasnova T.V., Usataya T.V., Usatiy D.U., Deryabina L.V. Modeling students creativity development in practice of higher education in Russia. // Indian Journal of Science and Technology. – 2016. – № 29. – С. 95-99.
11. Shentsova O.M., Savelyeva O.P., Krasnova T.V., Demenev D.N., Kayumova N.A., Mashinskaya M.S. The development of interest to the artistic and creative activity as the basis of future bachelor professional self-determination in the field of architecture, art and design. // Social Sciences (Pakistan). – 2015. – № 9. – С. 2234–2239.

ЭЛЕКТРОННЫЕ УЧЕБНЫЕ ИЗДАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВОЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. На основе свободно доступных интернет публикаций проводится анализ современного состояния и перспектив развития электронных учебников. На конкретных примерах показано преимущество создания электронных учебников в формате EPUB.

Ключевые слова: цифровые технологии, электронные учебники, электронные учебные издания, самостоятельное обучение.

Generalov V.A., Akkuratov E.G.

ELECTRONIC EDUCATIONAL EDITIONS IN MODERN MILITARY EDUCATION

Abstract. On the basis of freely available Internet publications, an analysis is made of the current state and prospects for the development of electronic textbooks. Specific examples show the advantage of creating electronic textbooks in EPUB format.

Keywords: Digital technologies, electronic textbooks, electronic educational publications, independent learning.

Настоящая статья представляет собой краткий обзор современного состояния и перспектив развития электронных учебников (ЭУ). Обзор основан на свободных публикациях в Интернете. Цель статьи – использовать опыт в данной области, проанализировать вопросы подготовки ЭУ в формате ePub.

Итак, что же такое *электронная публикация*? По сути, это версия бумажной книги, либо любого другого произведения, хранение которой осуществляется в электронном виде, т. е. с помощью цифровых данных. Электронная публикация может быть создана несколькими способами. Во-первых, с помощью сканирования готового бумажного издания. Во-вторых, с нуля с помощью компьютера. Для электронных публикаций свойственны такие признаки, как интерактивность, масштабируемость, высокий уровень медианополненности и пр. Они могут быть представлены в различных форматах (txt, rtf, doc, html, djv, pdf и др.) [4].

Чтобы разобраться в особенностях электронных публикаций и оценить преимущества и недостатки каждого из форматов, в которых они могут храниться, нужно сформулировать ряд требований, которые необходимо к ним предъявлять [3, 7].

Читабельность, т. е. легкость и удобство при чтении текста. Так как это качество, в большинстве случаев, обеспечивается на аппаратном уровне, т. е. с помощью устройств чтения, к самому файлу будут предъявляться еще два требования.

Масштабируемость, т. е. возможность читать и изучать информацию при различных разрешающих способностях и размерах экрана устройства.

Полиграфичность, т. е. способность файлового формата к хранению информации о форматировании, внедренных иллюстрациях, оглавлении и т. д.

Кроссплатформенность, т. е. свойство документа корректно отображаться на любых устройствах, от экрана персонального компьютера до специализированных устройств. Чем больше устройств способны отобразить без изменений оригинальный макет, тем выше, соответственно, показатель кроссплатформенности.

Конвертируемость – очень важный параметр, обеспечивающий возможность сохранения документа без изменения его внешнего представления. В силу природы стремительного развития информационных технологий и устройств, связанных с этой областью, очень важно всегда сохранять возможность перевода информации в другой формат файла.

Интерактивность, что предоставляет пользователю функции обратной связи с публикацией и позволяет сделать взаимодействие гораздо более интересным, а представление информации интуитивно понятным. К этому же свойству относятся такие немаловажные моменты, как внедрение перекрестных и гиперссылок.

Поддержка мультимедийности, включающая в себя функции добавления в публикацию фото, аудио и видеозаписей, анимации и других возможностей.

Возможность редактирования, что подразумевает под собой способность файла к внесению пользователем изменений. Это может быть полезно в двух случаях. Во-первых, когда бывает

необходимо внести в текст коррективы и, во-вторых, когда пользователю дается возможность оставлять в тексте свои пометки, либо комментарии. В большинстве случаев, они могут ограничиваться закладками.

Формат ePub (Electronic Publication) – это формат переформатируемых цифровых книг и документов, стандартизированный ассоциацией IDPF (International Digital Publishing Forum) для индустрии цифровых изданий [13]. Хотя первыми данный формат освоили традиционные издатели книг, ничто в этом формате не ограничивает его использование исключительно книгами [2]. С помощью свободно распространяемых и коммерческих инструментов можно легко конвертировать в данный формат документы, электронные издания, HTML-страницы и прочие публикации, в том числе содержащие графику, иллюстрации и другое мультимедийное наполнение. Проанализируем данный формат с точки зрения наших характеристик [1].

Полиграфичность высока и зависит, в основном, от программы или устройства, на котором пользователь планирует производить чтение (ридеры).

Масштабируемость в случае ePub практически абсолютная, во всех ридерах, будь то программные или системные устройства, реализована функция изменения размера шрифта, а это не что иное, как реализованный потенциал заложенной в формате масштабируемости.

Кроссплатформенность у данного формата практически абсолютная и, как и предыдущие два параметра, непосредственно зависит от программно-аппаратной среды, которая, в свою очередь, на сегодняшний день, бурно развивается. Уже сейчас можно сказать, что данный формат, благодаря использованию крупнейшими продавцами электронных книг на рынке, такими как Amazon (в данном магазине используется формат MOBI, ничем кроме расширения не отличающийся от ePub) и iBooks, получил повсеместную поддержку на большинстве современных устройств чтения.

Параметры конвертируемости и редактируемости можно оценить как средние, т. к. для осуществления и одной, и другой операции не требуется специальных знаний, и они не представляют никаких сложностей, однако для их реализации, чаще всего, требуется специальное программное обеспечение.

Что касается возможностей внедрения интерактивной и мультимедийной составляющей при использовании формата ePub, то они практически безграничны. Имеется возможность добавления гиперссылок и изображений. Так, в новых версиях iBooks, к примеру, появились опции присоединения таких сложных элементов, как интерактивные схемы и даже, в некоторой степени, 3d-модели.

Именно по этим причинам, широко растущая на сегодняшний день индустрия цифровых книг избрала для себя и в настоящее время активно внедряет и использует в качестве основного стандарта хранения данных формат ePub. Ассоциация IDP приняла ePub в качестве стандарта в октябре 2007 года, а уже в начале 2008 года произошел значительный скачок в количестве устройств и программ, поддерживающих данный стандарт. Среди них и устройства на основе электронных чернил, о которых мы говорили ранее, такие как Sony PRS и карманные планшеты, к примеру, Apple iPhone.

В течение последнего десятилетия использование ЭУ в учебном процессе является предметом активного обсуждения, а его целесообразность, в общем, никем особенно не оспаривается. Многие страны разработали в этом направлении специальные программы. Например, Южной Кореей в 2011 г. принята государственная программа внедрения ЭУ, согласно которой к 2015 г. все учащиеся, начиная с первого класса, должны были перейти на ЭУ [11]. Пять лет минуло, однако за это время в образовательной сфере никакой «электронной» революции в Корею так и не произошло. В одном из блогов, где обсуждался вопрос, сами корейцы пишут, что понадобятся еще многие годы, чтобы дигитализация системы образования обрела какие-то реальные черты [10].

Углубленный анализ проблемы показывает, что основной причиной провала реформы явился чрезмерно упрощенный подход к решению поставленных задач. Неверными оказались два принципиальных положения. Во-первых, что за счет перехода на ЭУ будет получена большая экономия средств и, во-вторых, то, что новое поколение учащихся, рожденное уже в компьютерную эпоху (так называемое поколение Y), «на ура» воспримет предлагаемые новшества. Уже в ходе реализации проектов перехода на ЭУ исполнители столкнулись с неожиданными и серьезными трудностями. Выяснилось, что создание ЭУ – это не просто оцифровка печатного. Принципы построения печатного и ЭУ существенно различны.

В настоящее время не существует оптимального электронного устройства-носителя ЭУ. Оба альтернативных друг другу технологических подхода, а именно 1:1 (one-to-one (каждому по одному), каждому учащемуся учебное заведение выдает персональный носитель ЭУ) и BOYD (bring your own device (принести собственное устройство), каждый учащийся загружает ЭУ в свое собственное

устройство), при массовом использовании осуществить не так просто и дешево. «Поколение Y», упоминавшееся выше, с современными информационными технологиями «на ты» только в сфере общения и развлечения, и совершенно не готово к их использованию для систематического приобретения серьезных знаний. Только 12,8% студентов американских вузов предпочитают ЭУ печатному [16]. Как это ни покажется странным, еще большие трудности с использованием ЭУ у преподавателей. Комплексный анализ данного сектора проблем на примере профессорско-преподавательского состава американских университетов приводятся в докторской диссертации Сируи Ванг [17]. Иногда непреодолимые препятствия создаются копирайтным правом [5]. И это только некоторые проблемы, связанные с осуществлением проекта ЭУ.

В настоящее время ведутся интенсивные исследования в попытке придать новый импульс развитию ЭУ [6]. В связи с этим отметим работы двух исследовательских групп. Первая из них – это коллектив японских специалистов, предлагающих симбиоз Интернета и свободно доступного единого электронного учебника в виде обучающей платформы под замысловатым названием «Творческий подход к высшему образованию с объектами изучения» (creative higher education with learning objects (CHiLO)) в формате EPUB3 [10, 15]. Вторая группа – это множество разработчиков в КНР, занятых в государственной программе дигитализации образования «Электронный портфель» (E-schoolbag). Особенностью данного проекта является не только объединение электронного учебника с интернет-ресурсами, но и обеспечение простого доступа к ассоциированным с обучением службами, например, библиотечной системе или принтинга в единой укладке [12].

Новые средства обучения меняют его методы, способствуют появлению новых педагогических подходов, краткую характеристику которых можно найти в статье австралийского исследователя Лизы Чессер (Lisa Chesser) «Новые веяния в образовании: 50 различных подходов к обучению» [8]. Одной из таких новых тенденций в организации образования является смещение дизайна образовательного процесса с традиционной ригидной структуры класса, ориентированной на выполнение единого учебного задания под руководством учителя, к персонализированному обучению. Представление о таком подходе дает материал американского специалиста в области теории и практики образования Роберта Вейссера [18].

В плане рассматриваемой темы интересна инициатива Министерства обороны США, предпринятая в 2015 г. в целях стимулирования электронного чтения. Отдельные виды вооруженных сил участвуют в данном проекте по разным направлениям. ВМФ и ВВС взяли курс на создание на подводных лодках, авианосцах, авиабазах за рубежом и других автономно действующих объектах, полноценных электронных библиотек служебной и художественной литературы. Основную роль в развитии этого направления взял на себя Объединенный комитет начальников штабов вооруженных сил США. Опираясь на рекомендации ведущих образовательных и научно-исследовательских заведений ВМФ, таких как Военно-морская академия (Naval Academy), Военный колледж ВМФ (Naval War College), Военно-морское училище постдипломного образования (Naval Postgraduate School) и др., Объединенный комитет издает оперативный бюллетень с рекомендательным списком изданий, в т.ч. и только что вышедших, по отдельным темам. Рекомендуемые книги сразу транслируются в войсковые библиотеки и доступны бесплатно [14].

Армия США идет другим путем [9], совершенствуя свою ЭБ служебной литературы. В 2015 г. она начала перевод служебных документов, включая уставы и руководства, в формат EPUB (ранее эти документы были в формате PDF), чтобы военнослужащие могли читать эти материалы на смартфонах и планшетах (Tablet computers). Ожидается, что переход на новый формат повысит познавательную активность личного состава, т.к. позволит не только читать на мониторах малых размеров, но и делать заметки в тексте, а также использовать аудио- и видеоматериалы. Известно, что в Армии США ведутся серьезные исследования в области психологии электронного чтения. В частности, установлено, что целенаправленное чтение, особенно документов, не выигрывает от дополнения текста всякого рода боксами и мультимедийными включениями, которые воспринимаются как досадное отвлечение от процесса усвоения материала.

Из вышеизложенного следует, что создание ЭУ, несмотря на многолетнюю историю, находится еще на ранней стадии, а бюрократические попытки форсировать этот процесс обречены на дорогостоящие провалы. Требуется кропотливая и осмотрительная работа в режиме научно-практического эксперимента, чтобы ЭУ внесли свой достойный вклад в прогресс образования, просвещения и культуры.

Библиографический список

1. Аккуратов Е.Г. Работа с медицинскими электронными базами данных. Ч.1. / Е.Г. Аккуратов. Ярославская государственная медицинская академия. – Ярославль, 2006. – 23 с.
2. Аккуратов Е.Г. Работа с медицинскими электронными базами данных. Ч.2. / Е.Г. Аккуратов. Ярославская государственная медицинская академия. – Ярославль, 2006. – 24 с.
3. Аккуратов Е.Г. Информационно-поисковая система Paperchase. / Е.Г. Аккуратов. Ярославская государственная медицинская академия. – Ярославль, 2006. – 24 с.
4. Аккуратов Е.Г. Электронные учебники за рубежом. / Е.Г. Аккуратов, А.А. Чернолихов. // XII Междунар. конф. «EUROPEAN RESEARCH», г. Пенза, 7 октября 2017 г.: тр. конф. Пенза: Изд-во МЦНС «Наука и просвещение». – Пенза, 2017. – С. 231-233.
5. Аккуратов Е.Г. Электронные учебники и базы данных за рубежом: перспективы использования. / Е.Г. Аккуратов. // Математика и естественные науки. Теория и практика: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 12. – Ярославль: Издат. дом ЯГТУ, 2017. – С. 324-329.
6. Лищук Т.А., Аккуратов Е.Г. Электронная медицинская библиотека как составная часть корпоративной библиотечной системы г. Ярославля: опыт создания, пути и перспективы развития. / Т.А. Лищук, Е.Г. Аккуратов. // 8-я Международная конференция «Крым 2001». Библиотеки и ассоциации в меняющемся мире: новые технологии и новые формы сотрудничества, г. Судак, 9-17 июня, 2001 г.: Труды конференции. – М., Изд-во ГПНТБ России, 2001. – С. 790-793.
7. Родионов В.И. Подготовка электронных публикаций в InDesign CS6. – СПб.: БХВ-Петербург, 2013. – 224 с. – ISBN 978-5-9775-0860-5.
8. Chesser L. Modern Trends In Education: 50 Different Approaches To Learning. // Teachthought. December 1, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.teachthought.com/pedagogy/modern-trends-education-50-different-approaches-learning> (дата обращения 14.12.2017).
9. Electronic Textbooks. / US Davis Health Sciences Libraries. // US Davis University Library. [Электронный ресурс] URL: <http://guides.lib.ucdavis.edu/e-textbooks> (дата обращения 14.12.2017).
10. Fusion of E-Textbooks, Learning Management Systems, and Social Networking Sites: A Mash-Up Development. / Hori M. et al. // Advances in Intelligent Systems and Computing / 9th International Conference on Genetic and Evolutionary Computing, ICGEC 2015. Yangon, Myanmar. 26-28 August 2015. 2016. Vol. 338. ISBN 9783319232065. P. 377-338. PDF. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cccties.org/wp/wp-content/uploads/2015/10/icgec2015.pdf> (дата обращения 14.12.2017).
11. Naq H. In South Korea, all textbooks will be e-books by 2015 // The Christian Science Monitor. 6 July 2011. [Электронный ресурс] / URL: <http://www.csmonitor.com/Books/chapter-and-verse/2011/0706/In-South-Korea-all-textbooks-will-be-e-books-by-2015> (дата обращения 14.12.2017).
12. Hoel T. E-Schoolbag in China – exploring research evidence for large scale deployment of e-Textbooks and services // 2015 IEEE 15th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT). 6-9 July 2015. Hualien, Taiwan. 6 p. PDF. [Электронный ресурс]: http://www.hoel.nu/publications/Hoel_ICALT_2015_submitted.pdf (дата обращения 14.12.2017).
13. IDPF (International Digital Publishing Forum) // [Электронный ресурс]. URL: <http://idpf.org> (дата обращения 14.12.2017).
14. Hoffelder N. The US Army is Adopting Epub // The-digital-reader. 16 June, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <http://The-digital-reader.com/2015/06/16/the-us-army-is-adopting-epub> (дата обращения 14.12.2017).
15. Learner Autonomy through the Adoption of Open Educational Resources Using Social Network Services and Multi-media E-textbooks. / Hori M. et al. // AAOU J. 2015. Vol. 10, N 1. P. 23-35. PDF. [Электронный ресурс]. URL: <http://aaou.ouhk.edu.hk/files/journal/Vol10%281%29June2015.pdf> (дата обращения 14.12.2017).
16. Millar M., Schrier T. Digital or Printed Textbooks: Which do Students Prefer and Why? // J. Theaching Travel Tourism. 2015. Vol. 15, N 2. P. 166-185. PDF. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/15313220.2015.1026474> (дата обращения 14.12.2017).
17. Wang S. Perceived attributes and factors influencing instructors' using e-textbooks in higher education. / University of Southern Mississippi. Hattiesburg, Mississippi, USA. May 2015. 148 p. PDF. [Электронный ресурс]. URL: <http://aquila.usm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=dissertations> (дата обращения 14.12.2017).
18. Weisser R. Trends in Instructional Design // A Pass Educational Group / A Pass Education Blog. March 3, 2016. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.apass.education.com/blog/trends-in-instructional-design> (дата обращения 14.12.2017).

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДПО: ДЕБАТЫ

Аннотация. Ставится проблема модернизации образовательного процесса в системе ДПО на основе практико-ориентированного и деятельностного подходов. Рассматривается значимость освоения преподавателями современных образовательных технологий, меняющих характер педагогического общения. В частности, авторы раскрывают сущность интерактивной технологии «Дебаты» и ее структурные компоненты, обращают внимание на социализирующую и развивающую роль дебатов в процессе совершенствования личности.

Ключевые слова: модернизация образования, педагогические технологии, дебаты как продуктивная технология обучения.

Dosse T.G., Krasilnikova E.V., Dosse E.Ya.

INTERACTIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION: DEBATES

Abstract. The article poses the problem of modernization of the educational process in the DPO system on the basis of practice-oriented and activity-based approaches. The importance of mastering modern educational technologies by teachers changing the nature of pedagogical communication is considered. In particular, the authors disclose the essence of interactive technology "Debates" and its structural components, pay attention to the socializing and developing role of debates in the process of personal development.

Keywords: education modernization, pedagogical technologies, debates as a productive learning technology.

Концепция модернизации российского образования приоритетной задачей повышения квалификации на современном этапе называет повышение профессиональной компетентности преподавателей вузов и колледжей, учителей школ. Изменения в среднем и высшем образовании в свою очередь предъявляют новые требования к системе дополнительного профессионального образования.

Непрерывность повышения профессионализма педагога является необходимой предпосылкой развития его творческих способностей, важнейшим компонентом его жизнедеятельности и условием постоянного совершенствования личного педагогического опыта, что, несомненно, влияет на повышение качества образования.

Поскольку в дидактике и общеобразовательной, и высшей школы сегодня одновременно происходит два процесса: модернизация традиционного обучения и реализация инноваций в обучении, - то становится очевидным, что организовывать образовательный процесс в системе ДПО следует на основе практико-ориентированного и деятельностного подходов. Целью ПК становится повышение у обучающихся способности к освоению нового профессионального опыта на основе целенаправленного развития творческого и критического мышления, ролевого и имитационного моделирования, совершенствования учебно-исследовательской деятельности, поиска и определения личностных смыслов в процессе образовательной коммуникации и реализации компетентностного подхода.

Например, одной из программ повышения квалификации, имеющих ключевое значение для эффективной деятельности вуза в условиях модернизации дидактики высшей школы с целью успешной реализации требований Государственных образовательных стандартов нового поколения, может быть дополнительная профессиональная программа «Дидактика высшей школы: современные технологии обучения». Данная программа направлена на освоение, проектирование, совершенствование, возможно, разработку и апробацию педагогами современных образовательных технологий в рамках курсовой подготовки.

Задачи указанной программы ПК представляются следующими:

- актуализация знаний о современных педагогических технологиях;
- совершенствование профессиональной компетентности преподавателя вуза в области технологий обучения;
- знакомство с опытом коллег в этом направлении, обобщение собственного опыта;

– проектирование и конструирование авторских наработок на основе актуализации теоретических знаний и практического опыта, их презентация.

Содержательный компонент программы предполагает выявление сущности современных технологий в образовании и освоение таких технологий, которые меняют характер педагогического общения: современной лекции, групповой дискуссии, обучения в группах, кейс-технологий, интерактивных игровых технологий, технологий развития критического мышления, проектной деятельности, развития креативности, оценивания достижений студентов, технологии рейтингового контроля качества обучения.

В условиях современной модернизации образования понятие «образовательная технология» рассматривается в двух аспектах: и как область педагогической науки, и как конкретная образовательная технология.

Б.Т. Лихачёв, С.А. Смирнов, Р. де Киффер, М. Мейер определяют педагогическую технологию, прежде всего, как разработку и применение средств, учебного оборудования, инструментария и тому подобное для учебного процесса.

В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин, В.М. Монахов, А.М. Купшир, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото понимают педагогическую технологию как процесс коммуникации или способ выполнения учебной задачи.

П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Стакенас, Р. Кауфман, Д. Эли, С. Ведемейер рассматривают педагогическую технологию шире: как область знаний, которая занимается конструированием оптимальных обучающих систем, опираясь на данные социальных, управленческих и естественных наук.

Вслед за М.В. Клариним, В.В. Давыдовым, Г.К. Селевко, Д. Финном, К.М. Силбер, Р. Томасом мы опираемся на многоаспектную сущность педагогической технологии. В качестве основного в нашей работе используется следующее определение: «Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и пространстве и приводящая к намеченным результатам» [4, с.4].

На наш взгляд, одной из наиболее продуктивных личностно ориентированных, динамичных и творческих, выводящих педагогическое общение на новый уровень является интерактивная технология «Дебаты». Тем более, что она способствует повышению профессиональной компетентности преподавателя в сфере научной полемики и дает возможность практического применения в процессе занятий.

Что же такое «Дебаты»? В чем их значимость для формирования личности и ее социализации? Зачем использовать данную технологию в системе дополнительного профессионального образования?

«Дебаты» представляют собой «целенаправленный и упорядоченный (структурированный) обмен идеями, суждениями, мнениями, иными словами, дебаты – это форма дискуссии» [2, с.16]. Как педагогическая технология «Дебаты» предполагают:

- активное участие обучающегося в поисковой, учебно-познавательной деятельности на основе внутренней мотивации;
- организацию совместной деятельности, партнёрских отношений участников дебатов;
- обеспечение диалогического общения не только между педагогом и студентами (слушателями), но и обучающимися.

Дебаты выполняют целый ряд функций: социализирующую, воспитывающую, развивающую, дидактическую. *Социализирующее* значение данной технологии выражается в приобщении участников к гражданским нормам и ценностям, в развитии умений адаптироваться к условиям современного общества, конкурировать, вести полемику, отстаивать свои интересы и применять полученные знания на практике.

Воспитывающая функция проявляется в том, что дебаты позволяют участникам вырабатывать самостоятельность оценок, нравственно-мировоззренческую позицию и поведенческие установки. Опросы и наблюдения показывают, что участники дебатов, обладают более высокой коммуникативной культурой, общительностью, конфликтологической устойчивостью, медиативными навыками.

Развивающая значимость технологии «Дебаты» состоит в том, что она способствует развитию воли, памяти, мышления, в том числе умения сопоставлять, сравнивать, находить аналогии, самостоятельно добывать и анализировать разноплановую информацию.

В рамках реализации *дидактической* функции дебатов являются основой для формирования общеучебных умений и практических навыков и метакомпетенций (организационных, коммуникативных, рефлексивных, адаптивных и тому подобных).

Дебаты в образовательном процессе могут быть использованы как форма организации обучения (поисковой, исследовательской, творческой деятельности) не только студентов, но и слушателей дополнительных профессиональных программ или как способ работы с содержанием учебного материала; могут являться и формой организации внеучебной деятельности (например, научно-исследовательской, воспитательной, в том числе социально-политической, клубной и т.д.). На различных этапах занятий можно рекомендовать данную технологию для актуализации знаний, организации самостоятельной работы, обобщения, систематизации, закрепления учебного материала.

Дебаты – это интеллектуальная игра-дискуссия, суть которой заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса. Их цель – убедить судью в правильности своей точки зрения. Дебаты, прежде всего, предназначены для обучения приемам дискуссии, развития интеллектуальных, коммуникативных, риторических и речевых навыков и умений, поиска истины и достижения согласия, что необходимо людям любой профессии, особенно сферы «человек – человек».

В дебатах обычно участвуют две команды из трёх человек – спикеров, которые обсуждают заданную тему, например, «Согласны ли вы, что компьютер заменил книгу?» При этом одна команда утверждает тезис (эту команду называют *утверждающей*), а другая его опровергает (*отрицающая*.)

Первый спикер утверждающей команды приводит доводы в пользу тезиса своей команды, *второй* развивает утверждающие доказательства, *третий анализирует обе* позиции, опровергая аргументы оппонентов. Три спикера отрицающей команды выдвигают все возможные обоснования своей правоты, доказывая, что позиция утверждающей команды неверна. В некоторых видах дебатов участники могут лишь произносить свои речи, в других – разрешаются перекрёстные вопросы.

При подготовке дебатов следует учитывать особенности основных структурных компонентов данной технологии.

1. Тема должна быть актуальна и интересна для обучающихся в познавательном отношении. Важно, чтобы она стимулировала исследовательскую работу и давала возможность обсуждать её на различных уровнях при обязательном условии столкновения позиций. Требуется грамотно сформулировать тему в форме утвердительного предложения.
2. Каждая команда создаёт систему аргументации (совокупность аспектов, фактов, доказательств, авторитетных высказываний и умозаключений) для обоснования своей точки зрения, которая формируется в виде кейса.
3. Необходимо обратить внимание на аспект – угол зрения, под которым рассматривается тема. Аспект помогает в обосновании и доказательстве позиций команды. Для раскрытия каждого аспекта приводится несколько аргументов, доказывающих (раскрывающих) его. Аргументы должны соответствовать рассматриваемому аспекту темы.
4. Участники дебатов представляют судьям: свидетельства поддержки, цитаты, факты, статистические данные, доказывающие их позиции. Поддержка сопровождает аргумент, являясь частью доказательства. Все поддержки обязательно имеют ссылку на источник.
5. Важнейшим элементом доказательства является критерий, который отражает связь между обсуждаемой темой и аргументацией команды, задаёт общее направление дебатов, определяет их цель.
6. Раунд вопросов спикера одной команды и ответов спикера оппонентов называется *«перекрёстными вопросами»*. Вопросы могут быть использованы как для разъяснения позиции, так и для выявления ошибок у противника. Полученная в ходе перекрёстных вопросов информация может быть использована в выступлениях следующих спикеров.

Способность правильно формулировать вопросы и умело отвечать на них во многом определяет эффективность дебатов. Умение формулировать точные, а главное, продуктивные, полезные вопросы – одно из важнейших умений участников дебатов.

Очевидно, что подготовка и проведение дебатов предполагает организацию работы в группах. Работа в группе способствует развитию таких качеств, как взаимопомощь, умение находить общее решение, аргументированно отстаивать свою точку зрения; толерантно относиться к позициям других людей. Можно сказать, что дебаты помогают не только росту познавательной активности, но и социализации личности.

Успешное использование интерактивной технологии требует от педагога умения организовывать групповую работу на основе личностно ориентированного подхода, грамотно

формировать группы с учётом поставленных целей и задач. Высоко профессиональное педагогическое содействие, помощь и поддержка каждому студенту (слушателю) должны стать основной функцией преподавателя как в вузе, так и в системе ДПО.

Деятельность педагога сегодня как в системе формального, так и неформального образования основывается на гуманистической педагогической позиции, на ценностном отношении к обучающемуся, на умении создать на занятиях культурно-информационную, предметно-развивающую среду и комфортный для всех микроклимат. Важно помнить, что приоритет обучения – это не освоение обучающимся определённого объёма знаний, умений и навыков, а формирование у него желания и умения учиться самостоятельно, непрерывно в течение всей жизни и успешно социализироваться. Настоящими помощниками в достижении этой цели являются интерактивные образовательные технологии, в том числе и дебаты, которые расширяют общекультурный кругозор, развивают интеллектуальные, коммуникативные и организаторские способности, творческие качества и ораторские умения.

Библиографический список

1. Кострицына З.М. Информационно-методический материал «Интерактивные формы обучения как средство развития личности»: Городские педагогические чтения «Современное образование: от идеи к практике». – Норильск, 2009. – 24 с.
2. Куприянова В.И., Назаров А.И. «Дебаты»: от теории к практике. Руководство. – Хабаровск: Изд-во ДВАГОС, 2009. – 101 с.
3. Научный отчёт по теме «Анализ и оценка программы «Дебаты» и проектной деятельности участников программы экспертов проекта, членов Федерального экспертного совета Министерства образования России 1999 г.» [Электронный ресурс]. URL :<http://www.files.ugansk16.ru/sait/filipova/proqect/pbaal.html>
4. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с.
5. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы. // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – 2016. - №3. – С. 13-19.
6. Янбых С.Л., Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности как условие её эффективности. // Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 364-372.

РАЗДЕЛ 2
СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 376.564

Афанасова А.А.

ОБУЧЕНИЕ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ, НУЖДАЮЩЕЙСЯ В СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ, КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ ИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

***Аннотация.** Рассматриваются механизмы возникновения семейного неблагополучия: наследование неблагополучия, наступление неблагополучия вследствие обстоятельств личного характера, вследствие изменений на макроуровне. Описываются наиболее значимые формы семейного неблагополучия, оказывающие влияние на ребенка, такие как потеря связи с рынком труда, жестокое обращение с детьми, плохие материальные условия жизни семьи, алкоголизм и т.д. Автором объясняется необходимость социального сопровождения и помощи неблагополучным семьям.*

***Ключевые слова:** семейное неблагополучие, семья, несовершеннолетние, ценностные ориентации.*

Afanasova A.A.

TRAINING FAMILY MEMBERS IN NEED OF SOCIAL ASSISTANCE AS A FACTOR IN THE
FORMATION OF THEIR VALUE ORIENTATIONS

***Abstract.** The article deals with the mechanisms of family trouble: inheritance of trouble, the onset of trouble due to personal circumstances, due to changes at the macro level. The author describes the most significant forms of family problems affecting the child, such as loss of connection with the labor market, child abuse, poor living conditions of the family, alcoholism, etc. The Author explains the need for social support and assistance to disadvantaged families.*

***Key words:** family trouble, family, minors, value orientations.*

Неспособность семьи как социального института обеспечить воспитание и содержание детей является одним из главнейших факторов появления категории детей, относящихся к группе риска. Это обосновывает актуальность социального обучения семей, нуждающихся в помощи со стороны государства, формирования у них нормативно-правовой, психологической и педагогической компетентности.

Данные статистики демонстрируют, что для последних лет характерна тенденция уменьшения числа семей, находящихся в социально опасном положении, и проживающих в них детей. По состоянию на 1 января 2016 года на учете в органах социальной защиты населения субъектов Российской Федерации состояло 274,8 тыс. семей (309,1 тыс. семей – в 2015 году), в которых проживало 489,53 тыс. несовершеннолетних (554,27 тыс. человек – в 2015 году) [3].

Семейное неблагополучие является многомерной характеристикой функционирования семьи. Исследователи выявляют три основных механизма возникновения семейного неблагополучия:

1. «Наследование» неблагополучия

В ряде случаев неблагополучие является не чем иным, как воспроизведением образа жизни и проблем родительской семьи. Людям свойственно переносить в настоящее шаблоны, с которыми они выросли. Копируя взаимоотношения родителей, дети часто воспроизводят кризисный тип семьи в своих браках.

2. Наступление неблагополучия вследствие обстоятельств личного характера

Механизм возникновения такого неблагополучия корректнее всего определить как следствие непреодолимых жизненных обстоятельств. Примером здесь может служить крайняя бедность семьи как результат внезапной инвалидности одного из членов семьи или потеря кормильца. Разнообразие сценариев, приводящих к неблагополучию, весьма велико.

3. Наступление неблагополучия вследствие изменений на макроуровне.

Неблагополучие семей может возникнуть вследствие глобальной трансформации (экономической, политической, социокультурной). Самый очевидный пример – кризис, наступивший для многих семей в постреформенное время в 1990-х годах, когда часть населения оказалась невостребованной на рынке труда.

Наиболее значимыми формами семейного неблагополучия, оказывающими влияние на ребенка являются:

1. Плохие материальные условия жизни семьи.

Семьи с детьми в России на протяжении длительного времени оказываются наиболее депривированными по причине высокой иждивенческой нагрузки на трудоспособных, вынужденной исключенности из рынка труда одного из родителей по причине ухода за детьми, а также более низких зарплат молодых специалистов. Значимыми показателями материальных условий жизни семьи являются уровень доходов домохозяйств и жилищная обеспеченность.

2. Потеря связи с рынком труда.

Семьи с детьми показывают высокую степень экономической активности и занятости, но из-за повышенной иждивенческой нагрузки чаще оказываются в числе бедных/крайне бедных. Повышенный риск бедности и, как следствие, семейного неблагополучия во всех остальных ракурсах испытывают полные семьи с детьми, в которых мужчина экономически неактивен; семьи, которых коснулась длительная безработица; а также неполные семьи с детьми, в которых родитель не имеет работы. В неполных семьях женщины с экономической точки зрения выполняют ту функцию, которая характерна для мужчин в полных семьях.

3. Внутрисемейные конфликты, неблагополучная психологическая атмосфера в семье.

Ошибочно предполагать, что все семьи, в которых случаются разногласия, являются группой риска, а детей, проживающих в них, относить к категории находящихся в трудной жизненной ситуации. В критическом положении – в обстановке жестких конфликтов, имеющих под собой множество оснований, – проживают дети из 8,2 % домохозяйств. Эти дети, безусловно, нуждаются в помощи, и их семьи непременно должны попасть в целевую группу программ по профилактике социального сиротства.

Есть все основания говорить о том, что социально-экономическое устройство общества масштабно продуцирует не только материальные, но и социальные факторы семейного неблагополучия. Совмещение экономической активности и обязанностей по уходу и воспитанию детей требует развитой системы социальных услуг. В России услуг по уходу и воспитанию детей явно недостаточно.

4. Неблагополучное семейное окружение детей, риски развода, невыполнение обязанностей по уходу за детьми.

В российском обществе существует устойчивое мнение по вопросу, кто должен нести ответственность за воспитание детей. С мнением о том, что в большей степени семья должна заботиться о своем ребенке-дошкольнике, согласны 66,5 % респондентов; 31,2 % считают, что ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста семья и общество должны разделить между собой. Существуют родители (2,3 %), которые перекладывают ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста с семьи на общество [3].

Доля респондентов, возлагающих на общество ответственность за ребенка более старшего возраста (школьника), значительно больше (11 %). Также возрастает доля тех, кто считает, что ответственность в отношении ребенка дошкольного возраста должны разделить между собой семья и общество (33 %). Родители, считающие, что забота о детях должна быть делегирована обществу, не хотят брать на себя ответственность за воспитание детей, а значит, не в полной мере выполняют свои родительские обязанности. Среди семей с детьми 2,3 % ментально имели низкую степень родительской ответственности по отношению к своим малолетним детям-дошкольникам и 11 % – к школьникам. По пересекающейся совокупности этих факторов можно считать 1,1 % респондентов потенциально безответственными родителями.

5. Жестокое обращение с детьми

В крайней стадии семейное неблагополучие выливается в жестокое обращение с детьми. По данным российской статистики, от 2 тыс. до 2,5 тыс. детей ежегодно погибают от домашнего насилия; более 50 тыс. детей ежегодно убегают из дома, спасаясь от жестокого обращения; 25 тыс. из них находятся в розыске; около 2 тыс. ежегодно сводят счеты с жизнью; более 50 % преступлений в быту совершается в присутствии детей; 30-40 % всех тяжких насильственных преступлений в России совершается в семье. В целом в стране в 2006 году почти 200 тыс. детей подверглось преступным посягательствам, что составило 0,7 % от численности детей в возрасте до 18 лет. Далее наблюдается тенденция сокращения числа таких детей, но и в 2008 году она продолжала сохраняться на высоком уровне: 126,5 тыс. человек.

Данные выборочного обследования, проведенного Центром оперативных и прикладных исследований Института социологии РАН в апреле – мае 2015 года по заказу Фонда поддержки

детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, подтверждают, что физическое наказание детей достаточно часто практикуется в современных семьях: 51,8 % современных родителей прибегали к физическому наказанию в воспитательных целях; 1,8 % утверждает, что делали это часто, 17,8 % – иногда, а 31,4 % – редко. Парадоксальным фактом можно считать то, что женщины прибегали к физическому наказанию детей чаще, чем мужчины. При этом данные и качественных, и количественных исследований подтверждают, что в более образованных и более обеспеченных семьях, то есть в семьях, обладающих более высоким уровнем экономического и человеческого капитала, случаи жестокого обращения с детьми имеют место гораздо реже.

6. Алкоголизм, наркомания

Алкоголизм и наркомания – те проблемы, которые, если не являются причинами семейного неблагополучия, то зачастую ему сопутствуют. Ребенок, попадая в среду зависимых от алкоголя или наркотиков родителей, как правило, имеет физические, психологические и социальные проблемы развития. Помимо этого, большинство детей наследуют эту зависимость и составляют группу высокого риска по формированию психических, неврологических и соматических нарушений. Ребенок зачастую спасается от родителей, страдающих зависимостью, на улице, но там его также ожидает неблагополучная среда и влияние сверстников-беспризорников. Такие семьи концентрируют в себе и все остальные проблемы, так как теряют связь с рынком труда, не имеют стабильного дохода и т.д.

Есть основания предполагать, что самыми болезненными проблемами для домохозяйства являются экстремально плохие жилищные условия и острый дефицит дохода, за ними следует высокий уровень конфликтности в семье и только потом – все остальные виды неблагополучия.

В большинстве случаев критическое положение сопряжено с комбинацией проявлений неблагополучия. Разумным решением становится фокусировка образовательного воздействия на группах семей, которые можно назвать кризисными сразу по нескольким признакам. Причем проявление проблем должно быть весьма острым. Все эти семьи явно нуждаются в социальном обучении, а признаки их неблагополучия таковы, что легко идентифицируются действующими социальными институтами (системой образования, здравоохранения, социальной защиты, жилищно-коммунального обслуживания, институтом участковых милиционеров). Количество таких семей составляет 8-10 % всех семей с детьми возрасте до 14 лет. Это означает, что речь должна идти о мониторинге и сопровождении 1,7 млн. семей.

Семья как естественная среда существования и воспитания ребенка является главным фактором, оказывающим влияние на его ценностные ориентации [2]. В большинстве неблагополучных семей оказывается негативное влияние на ценности, которые прививаются ребенку. Социально-экономические риски оказывают опосредованное влияние на ребенка, преломляясь через семейную ситуацию. Изменения в сфере семейно-брачных отношений (рост числа неполных семей, различные виды неформальных супружеских сожительств, увеличение числа неблагополучных семей, асоциальный образ жизни родителей, невыполнение ими обязанностей по воспитанию детей) представляются основными угрозами [1].

Для снижения уровня социальной уязвимости семей необходимо включение их в образовательные практики, распространяемые на всех ее членов. Образование в данном случае способно стать основой для формирования новых, просоциальных семейных ценностей. Наш опыт показывает, что социальное обучение способно нейтрализовать факторы риска или снизить степень их воздействия, смягчить будущие последствия от потерь, связанных с материализацией риска.

Сложный характер проблем детей и семей с детьми, находящимися в группе риска, а также возможности различных вариантов достижения целей, требуют особого принципа организации образовательной работы с данными категориями населения – принципа реализации оптимистической стратегии [4]. Данный принцип предполагает веру в позитивное социальное развитие ребенка и семьи. Образование социально-проблемных семей ставит задачей не борьбу с недостатками, а поиск позитивных начал членов семьи и развитие этих начал до такой степени, что бы они стали альтернативой деструктивному поведению.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учебное пособие / Л.В. Байбородова, Т.С. Лебедева, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 183 с.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Соч. в 6-ти томах. – Т.1. – Вопросы теории и истории психологии. / Л.С. Выготский. – М.: Дом Ювента, 2010. – 344с.

3. Семья и родительство в современной России. / Отчет о результатах исследования. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. – М.: Институт социологии РАН, 2009. – 122 с.
4. Тарханова, И.Ю. Современные подходы к работе с детьми группы риска. / И.Ю. Тарханова // Детский отдых в России: перспективы развития сборник тезисов и докладов выступлений по итогам II Международной конференции. – 2017. – С. 171-175.

УДК 614.4

Вдовина Л.Н., Слостухина И.А.

**ПРОФИЛАКТИКА ВИЧ ИНФЕКЦИИ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

***Аннотация.** В настоящее время ВИЧ-инфекция занимает лидирующую позицию среди глобальных проблем в мире. Гарантией безопасности от заражения СПИДом – является здоровый образ жизни, прочность брачных уз и семьи, негативное и отрицательное отношение к половым извращениям и сексуальной распущенности, случайным половым связям. Особенно важным в пропаганде здорового образа жизни в среде детей и подростков является личный пример родителей и педагогов.*

***Ключевые слова:** клеточный иммунитет, синдром иммунодефицита, эпидемия, поражённость, профилактика.*

Vdovina L.N., Slastuchina I.A.

PREVENTION OF HIV INFECTION BY MEANS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

***Abstract.** Currently, HIV infection is a leader among global problems in the world. A guarantee of safety from Contracting AIDS – a healthy way of life, the strength of the bonds of marriage and the family, negative attitude towards sexual perversions and sexual promiscuity, casual sexual relations. A personal example of parents and teachers is particularly important in promoting healthy lifestyles among children and adolescents.*

***Key words:** cellular immunity, immune deficiency syndrome, pandemic, prevalence, prevention.*

Здоровье – это бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества. Здоровье помогает человеку решать жизненные задачи, преодолевать трудности. Доброе здоровье, разумно сохраняемое и укрепляемое самим человеком, обеспечивает долгую и активную жизнь [1].

В жизни мы сталкиваемся с постоянными спутниками человека, начиная с рождения вплоть до глубокой старости – вирусами. При средней продолжительности жизни 70 лет, примерно 7 лет человек болеет вирусными заболеваниями. Ежегодно мы сталкиваемся с 2-мя и более вирусными инфекциями, а за всю его жизнь вирусы до 200 раз попадают в наш организм. К счастью, далеко не все встречи с вирусами заканчиваются болезнями, т.к. в процессе эволюции человеческий организм научился успешно адаптироваться к большинству вирусов.

В результате адаптации к окружающей среде, продуктам питания, воде и применения лекарственных препаратов вирусы постоянно мутируют и изменяют свою наследственную информацию. Поэтому ученым приходится разрабатывать новые лекарственные препараты, разработка и внедрение которых дело сложное, дорогое и не быстрое [5,6]. И если для борьбы с бактериальными инфекциями человечество располагает обширным арсеналом антибиотиков, то аналогичных лекарств для борьбы с вирусными болезнями практически нет. Можно сделать вывод, что основным методом борьбы с вирусами является их профилактика.

В настоящее время ВИЧ-инфекция занимает лидирующую позицию среди глобальных проблем в мире.

СПИД (синдром приобретённого иммунодефицита) – это эпидемическое заболевание, поражающее иммунную систему человека, которая защищает его от различных болезнетворных микроорганизмов. Поражение системы клеточного иммунитета приводит к инфекционным заболеваниям и даже злокачественным опухолям. ВИЧ обладает уникальной для вирусов изменчивостью, которая фактически в 5 раз превышает изменчивость вируса гриппа.

По официальным данным ВОЗ на 01.12.2016г [2]:

– Более 76 млн. человек в мире заразились ВИЧ-инфекцией с начала эпидемии.

- Более 34 млн. человек погибли от СПИДа.
- В среднем 6000 человек заражаются ВИЧ каждый день.
- Более 1/3 новых случаев заражения ВИЧ приходится на молодых людей в возрасте 15-25 лет.
- 36,9 млн. человек имеют ВИЧ-положительный статус.
- 19млн. человек не знают, что они ВИЧ-инфицированы.

На сегодняшний день ВИЧ-инфекция не имеет радикальных и эффективных средств лечения, поэтому главным оружием в борьбе с распространением вируса является предупреждение новых случаев инфицирования. Для этого необходимо:

- принимать правильные относительно своего здоровья решения, пытаться противостоять таким факторам риска, как потребность экспериментировать, самоутверждаться под давлением сверстников или наркодельцов;
- избегать случайных половых контактов;
- не стесняться применения презервативов;
- избегать сексуальных отношений с лицами, употребляющими наркотики;
- немедленно принимать все доступные и срочные меры для лечения венерических заболеваний;
- не применять использованные, грязные шприцы и иглы во время введения наркотиков;
- при обнаружении заболевания у беременных женщин как можно раньше обратиться в женскую консультацию для проведения профилактического лечения.

Гарантией безопасности от заражения СПИДом является здоровый образ жизни, прочность брачных уз и семьи, негативное и отрицательное отношение к половым извращениям и сексуальной распущенности, случайным половым связям.

Пока ученые разрабатывают вакцину, в мире тысячи людей умирают, и эти показатели стремительно растут вверх. В России началась настоящая эпидемия СПИДа, критический уровень заболеваемости ВИЧ-инфекции зафиксирован на данный момент в 10 регионах страны. По официальным данным к наиболее поражённым субъектам РФ относятся:

- Иркутская область – 1540,2 чел. на 100 тыс. населения;
- Свердловская область – 1528,6 чел.;
- Кемеровская область – 1482,9, чел.;
- Самарская область – 1381,7 чел.;
- Оренбургская область – 1145,1 чел.;
- Ленинградская область – 1123,9 чел.;
- Ханты-Мансийский автономный округ – 1113,6 чел.;
- Тюменская область – 979,7 чел.;
- Челябинская область – 962,6 чел.;
- г. Санкт-Петербург – 941,9 чел.;
- г. Новосибирск – 908,7 чел.;
- Ульяновская область – 884,9 чел.
- Ярославская область – 190,3 чел.

Поражённость ВИЧ-инфекцией в Ярославской области составила 190,3 чел. на 100 тыс. населения, что ниже среднего показателя по России в 3 раза [3].

Формирование культуры здоровья учащихся и подростков – обязанность любого педагога. На уроках биологии, классных часах на занятиях по дополнительному образованию важно научное обоснование гигиенических норм поведения, соблюдению гигиены в повседневной жизни, при этом усваиваются такие понятия, как

- факторы здоровья и риска;
- гигиена и питание;
- физиология и труд;
- роль трудовой деятельности в физиологическом и умственном развитии;
- значение эффективного отдыха для здоровья;
- вред гиподинамии, стресса;
- профилактика инфекционных и вирусных заболеваний;
- травматизм, кожные заболевания;
- приём наркотических веществ и их влияние на организм человека;
- венерические заболевания и пути передачи;
- заражение ВИЧ-инфекцией и ее профилактика.

Итак, здоровый образ жизни – это активная деятельность людей, направленная на сохранение, улучшение и укрепление здоровья. Основными компонентами здорового образа жизни считаются: соблюдение правил личной гигиены, рационального питания, отказ от вредных привычек, двигательная активность, психогигиена [4]. А также, правильное сексуальное поведение; позитивные отношения в семье и на работе; активная жизненная позиция.

Важно активизировать познавательную деятельность учащихся в области углубления знаний о здоровом образе жизни и использовании полученных знаний, навыков, умений в повседневной жизни.

Особенно важным в пропаганде здорового образа жизни в среде детей и подростков является личный пример родителей и педагогов.

Библиографический список

1. Еременко В.Л. Образ жизни и здоровье человека. / В.Л. Еременко. – Киев: Наука, 2000. – 154 с.
2. Интернет-сайт www.who.int/ru/
3. Интернет-сайт spid-yar.ru/
4. Лисицын Ю.П. Здоровье человека – социальная ценность. / Ю.П. Лисицын, А.В. Санно. – М.: Альфа-М, 1999 – 270 с.
5. Рахманова А.Г. ВИЧ-инфекция. / А.Г. Рахманова, Е.Н. Виноградова. – М.: Медицина, 2004 – 696 с.
6. Смородинцев А.А. Беседы о вирусах. / А.А. Смородинцев. – М.: издательство «Молодая гвардия», 2014 – 336 .

УДК 378.14

Гурьянчик В.Н.

МОЛОДЕЖЬ И ВЫБОР ПРОФЕССИИ: ВОЕННО-СОЦИАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

***Аннотация.** Выбор профессии – сложный и многогранный процесс, связанный с реализацией собственных социально-экономических интересов и личностных потребностей. В современном российском социуме возрос престиж профессии защитника отечества, что связано с социально-экономическими и социокультурными факторами. В этой связи представляется актуальным исследование мотивации молодых людей, выбравших военный вуз для реализации своих профессиональных потребностей.*

***Ключевые слова:** молодежь, выбор профессии, высшее образование, военный вуз, курсанты, военно-профессиональная деятельность, социально-педагогическая деятельность, военно-педагогический процесс.*

Guryanchik V.N.

YOUTH AND CAREER CHOICE: MILITARY-SOCIAL ASPEKT

***Abstract.** The choice of profession is a complex and multifaceted process associated with the implementation of their own socio-economic interests and personal needs. In the modern Russian society has increased the prestige of the profession defender of the Fatherland, which is associated with socio-economic and socio-cultural factors. In this regard, it is relevant to study the motivation of young people who have chosen a military University for the realization of their professional needs.*

***Keywords:** young people, career choices, higher education, military College, cadets, military-professional activity, social-pedagogical activity, the military-pedagogical process.*

Ежегодно сотни тысяч молодых людей, заканчивая 11 класс общеобразовательной школы, оказываются перед выбором своего будущего. Они определяют его исходя не только из сложившейся в обществе социально-экономической ситуации, с одной стороны, но и личностно-ориентированных установок, с другой стороны.

Можно выделить основные ситуации, в каких человек делает выбор профессии: 1) традиция: вопрос о выборе не возникал в силу традиции, обычаев; 2) случай: выбор произошел случайно в силу некоего события; 3) долг: выбор профессии связан с представлением о долге, о своей миссии, призвании или обязательствах перед людьми; 4) целевой выбор: выбор связан с сознательным определением целей профессиональной деятельности, исходя из анализа реальных проблем и путей их решения (до момента выбора знает о будущей профессиональной деятельности) [4: 263].

Исследователи в различных областях гуманитарных знаний выделяют ряд внешних социальных факторов, оказывающих влияние на процесс профессиональной ориентации молодежи, к числу которых относят семью, обучение в общеобразовательном учреждении, влияние малой группы, средства массовой информации, возможность вторичной занятости [2].

К сожалению, зачастую первоначальный выбор профессии приводит к дальнейшему разочарованию, профессиональной десоциализации и деформации. Среди типичных проблем выделяются «незавершенность процесса выбора, неуверенность в собственных возможностях, непонимание сути будущей профессии, сужение понимания границ профессиональной сферы на уровне общественных стереотипов и т.д.» [5: 224].

Особое место в системе высшего образования занимают военные вузы. После десятилетий сокращения количества военных учебных заведений, падения престижа военной службы вообще и профессии военнослужащего, в частности, в последние годы вновь наблюдается увеличение численности молодых людей, желающих обучаться в военно-учебных заведениях. Так, в 2016 г. в вузы Министерства обороны поступило 14500 юношей и девушек, в 2017 г. – 14760. Возросший интерес продиктован изменением отношения государства к Вооруженным силам, офицерскому корпусу и системе подготовки кадров, что и обусловило повышение престижа офицерской профессии.

С целью изучения основных факторов, оказавших влияние на выбор профессии военнослужащего, среди первокурсников Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) в декабре 2017 г. был проведен социологический опрос. В опросе приняло участие 72 курсанта мужского пола, обучающихся на различных факультетах.

Для выявления наиболее значимых факторов, определивших выбор курсантов, был задан вопрос: «Почему вы выбрали профессию военнослужащего?». Ответы распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Мотивация выбора профессии военнослужащего курсантами ЯВВУ ПВО

№	Мотивация выбора профессии военнослужащего	Всего, %
1	Мечтал с детства	15
2	Настояли родители	2
3	Из-за престижа данной профессии в обществе	21
4	Интерес к данной профессии	26
5	Профессия даст возможность хорошо зарабатывать	16
6	Случайно	0,5
7	Династия	6
8	Посоветовали друзья	1,5
9	Продвижение по карьерной лестнице	9
10	Повышение уровня компетенции в профессии	3

Анализ результатов ответов респондентов показал, что выбор профессии военнослужащего в большинстве случаев (26%) обусловлен интересом к данной профессии. Второе место в мотивации выбора профессии занимает престиж профессии в обществе (21%), на третьем месте – возможность хорошего заработка (16%). Таким образом, около 40% курсантов в качестве основного фактора выбора профессии офицера выделяют социально-экономический аспект.

Немаловажно и то, что в большинстве своем обучающиеся сделали свой выбор осознанно, лишь 4% опрошенных в совокупности отметили случайно-ситуационный, несамостоятельный выбор профессии (случайность, настояли родители, посоветовали друзья).

Важно было также узнать мнение курсантов о выборе именно ЯВВУ ПВО в качестве образовательной организации для получения военного образования. С этой целью был задан вопрос: «Почему Вы выбрали обучение именно в ЯВВУ ПВО?» (табл. 2).

Таблица 2

Мотивация выбора обучения в ЯВВУ ПВО

№	Основные факторы, оказавшие влияние на выбор ЯВВУ ПВО	Всего, %
1	Училище близко к дому	17
2	Нравится город	21
3	Хотел стать офицером ПВО	26

4	Семейная традиция	7
5	Посоветовали родственники (друзья, знакомые)	28
6	Было всё равно в каком училище учиться	1

Результаты ответов курсантов показывают, что выбор ЯВВУ ПВО в качестве военной образовательной организации, в противоположность выбору профессии, в основном имеет несамостоятельный характер – 28% осуществили выбор по совету других людей. Кроме того, большое внимание оказали культурно-географические факторы: близко к дому – 17%, нравится город – 21%. Осознанность выбора в виде самостоятельного желания стать офицером противовоздушной обороны продемонстрировали 26% опрошенных первокурсников.

Так как опрос проводился в декабре 2017 г., когда первый семестр обучения в высшем учебном заведении подходил к завершению, целесообразно было выяснить у курсантов степень их удовлетворенности обучением именно в ЯВВУ ПВО. 94% опрошенных в той или иной степени удовлетворены своей учебой в военном училище. Лишь 6% высказали неудовлетворенность учебой в вузе. Эти результаты отражают и изменение отношения к выбранной профессии, именно у 6% первокурсников оно ухудшилось, в то время как оставшиеся обучающиеся сохранили положительное восприятие будущей профессиональной деятельности. Среди основных причин изменения отношения к профессии назывались напряженная учеба и профессиональное разочарование. Как считает Л.А. Гегель «удовлетворенность выбранной профессией и желание работать по полученной специальности определяется, в первую очередь, мотивацией к получению высокой квалификации, а особенно интересом к обучению и социальным настроем» [3: 229].

Негативное изменение отношения к обучению в военном вузе во многом связано со спецификой социально-педагогической деятельности. Социальная военная среда (или воинский социум) – социальное образовательное пространство жизнедеятельности курсантов, социальная общность, характеризующаяся местом и условиями жизнедеятельности, обусловленными спецификой воинского труда и быта. Она включает как макросреду (все окружающие его общественные, материальные и духовные условия существования, формирования и деятельности), так и микросреду (непосредственное социальное окружение конкретного курсанта (воинский коллектив, микро-группы и т.д.). Они оказывают решающее влияние на его деятельность, поведение и общение. Как отмечают Т.В. Макеева и А.Е. Оторочкина, «социально-педагогическая деятельность является основным компонентом процесса профессиональной социализации будущих офицеров, реализуемого вузом» [6: 80].

Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта в сфере подготовки военных специалистов осуществляется в рамках блоков учебных дисциплин, распределенных по циклам. Среди них можно выделить гуманитарный, социальный и экономический цикл, математический и естественнонаучный цикл, профессиональный цикл и цикл дисциплин специализации. В рамках преподаваемых дисциплин, образующих данные циклы, формируются общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-специализированные компетенции. Применительно к курсантам первого курса, участвовавшим в исследовании, речь, прежде всего, идет о формировании общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

С целью изучения степени удовлетворенности процессом обучения курсантам было предложено ответить на вопрос: «Оцените степень удовлетворенности полученными знаниями и навыками по блокам дисциплин». Шкала оценивания предполагала баллы от 0 до 3, при этом 0 – затрудняюсь ответить, 1 – наименьшая оценка, 3 – наибольшая оценка. Первокурсники высоко оценили процесс обучения по дисциплинам гуманитарного, социального и экономического цикла – 62 курсанта поставили наивысшую оценку. Именно дисциплины этого цикла закладывают основы личностных качеств офицера как военного профессионала с одной стороны, и как гражданина с другой стороны. Одним из аспектов высшего военного образования является сохранение и привнесение в учебный процесс воинских традиций. Традиции и воинские ритуалы формировались веками и весьма многообразны. Они проводились в повседневной жизни войск, в быту, в процессе обучения и воспитания воинов [1: 377]. Именно дисциплины гуманитарного и социально-экономического характера призваны, в первую очередь, знакомить и приобщать курсантов к культурно-историческому наследию Вооруженных сил.

Далее располагается математический и естественнонаучный цикл – 45 наивысших оценок. И, наконец, замыкает тройку профессиональный цикл с 25 наивысшими оценками. Результаты опроса по дисциплинам специализации носят характер вероятностной оценки, так как первокурсники лишь

ознакомились со своей будущей профессиональной деятельностью в рамках изучения специального образовательного блока. Относительно объективную картину оценивания можно получить при исследовании степени удовлетворенности полученными знаниями и навыками по специальным дисциплинам курсантов старших курсов, у которых этот процесс занимает более 70% учебного времени.

Итогом образовательной деятельности высшего учебного заведения является выпуск высококвалифицированных специалистов в определенной сфере. Большая часть опрошенных первокурсников (80%) после окончания обучения в военном училище собираются продолжить службу в Вооруженных Силах России и лишь 12% обучающихся либо не собираются связывать свою дальнейшую судьбу с вооруженными силами, либо еще окончательно не определились с жизненными перспективами.

Таким образом, современное молодое поколение, изъявившее желание получить высшее образование в военном вузе, сделало свой выбор в основном осознанно, самостоятельно. Но при этом в числе основных мотивов, повлиявших на выбор профессии, выделяются, прежде всего, факторы социально-экономического порядка.

Следует учитывать, что первокурсники только окунулись в военно-социальную среду, поэтому в большинстве своем у них преобладает позитивная оценка настоящего и будущего относительно военно-профессиональной деятельности. С другой стороны, позитивная оценка собственной военно-образовательной деятельности свидетельствует о наличии у юношей внутренней готовности к предстоящим ограничениям и неопределенности.

Библиографический список

1. Бардин М.А. Влияние воинских традиций на формирование патриотизма в процессе подготовки будущих офицеров. / М.А. Бардин / Государство, общество, Церковь в истории России XX-XXI веков: материалы XV Международной научной конференции: в 2-х частях. – 2016. – С. 377-381.
2. Гегель Л.А., Бабочкина С.П. Влияние социальных факторов на выбор профессии учащихся старших классов общеобразовательных школ. //Социально-гуманитарные знания. – 2010. - № 5. – С. 79-85.
3. Гегель Л.А., Бабочкина С.П. Выбор профессии: проблемы становления современного специалиста. // Социально-гуманитарные знания. – 2007. - № 5. – С. 221-231.
4. Гурьянчик В.Н. Социально-психологические проблемы выбора профессии. / В.Н. Гурьянчик. / Педагогические и психологические проблемы современного образования: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 263-266.
5. Макеева Т.В. Подготовка специалистов социальной сферы к работе с клиентами, находящимися в трудной жизненной ситуации. / Т.В. Макеева. // Социокультурный менеджмент: содержание, проблемы, перспективы материалы III международной научно-практической конференции. / Отв. ред. Н.А. Ильина. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 223-225.
6. Оторочкина А.Е., Макеева Т.В. Профессиональная социализация курсантов: социально-педагогический аспект. / Карьерный успех: законы развития: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции. – Ярославль, 2016. – С. 78-83.

УДК 376.564

Драгушан Е.М.

ИЗ ОПЫТА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ И ДЕТЕЙ, ИМЕЮЩИХ ТРУДНОСТИ В СОЦИАЛИЗАЦИИ

***Аннотация.** Проанализирована деятельность педагогических работников социозащитного учреждения для несовершеннолетних по повышению педагогической компетентности родителей и формированию социально значимых навыков у детей. Совместное осуществление членами семьи и специалистами социально – педагогической и психолого-педагогической работы представлено в качестве возможности неформального образования детей и взрослых.*

***Ключевые слова:** неформальное образование, компетенции, социальные услуги, педагогическая грамотность, социальная адаптация, образовательный уровень.*

FROM EXPERIENCE OF INFORMAL EDUCATION OF PARENTS AND CHILDREN HAVING DIFFICULTIES IN SOCIALIZATION

Abstract. *The article analyzes the activity of pedagogical workers of a socioprotective institution for minors on raising the pedagogical competence of parents and the formation of socially significant skills in children. Joint implementation of social, pedagogical and psychological-pedagogical work by family members and specialists is presented as an opportunity for non-formal education of children and adults.*

Keywords: *non-formal education, competences, social services, pedagogical literacy, social adaptation, educational level.*

В настоящее время вопросы, касающиеся социальной сферы, в Российской Федерации вызывают большой интерес. Это связано с происходящей модернизацией нормативно-правовой основы и, соответственно, практическим внедрением социальных технологий. В системе социальной защиты ключевым правовым документом является Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [5], вступивший в силу с 1 января 2015 г. Данный закон заменяет собой ранее действующие федеральные законы от 2 августа 1995 г. №122-ФЗ «О социальном обслуживании граждан пожилого возраста и инвалидов» и от 10 декабря 1995 г. №195 – ФЗ «Об основах социального обслуживания населения в Российской Федерации». Особенностью реализации данного закона и его практического применения является то, что он четко определяет механизм оказания социальной помощи категориям граждан, нуждающихся в помощи и поддержке государства. В ст. 15 № 442 – ФЗ определены обстоятельства, при наличии которых граждане признаются нуждающимися в социальном обслуживании. Перечень обстоятельств состоит из несколько пунктов. Остановимся на тех, которые относятся к взаимодействию с несовершеннолетними и их родителями (законными представителями) и представляют интерес в рамках рассматриваемого в статье вопроса:

1. Наличие ребенка или детей (в том числе находящихся под опекой, попечительством), испытывающих трудности в социальной адаптации;
2. Отсутствие возможности обеспечения ухода (в том числе временного) за инвалидом, ребенком, детьми, а также отсутствие попечения над ними;
3. Наличие внутрисемейного конфликта, в том числе с лицами с наркотической или алкогольной зависимостью, лицами, имеющими пристрастие к азартным играм, лицами, страдающими психическими расстройствами, наличие насилия в семье. [5]

Рассмотрим деятельность социально-реабилитационного центра как учреждения системы социальной защиты населения, предоставляющего социальные услуги детям и родителям (законным представителям). Как правило, родители детей, обращающихся за получением социальных услуг в социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних (далее СРЦ), имеют низкий образовательный уровень. В силу своей бедности и, зачастую, низкого интеллектуального развития, они не имеют возможности и не видят необходимости в получении даже среднего специального образования. Большинство родителей после окончания школы больше не получают формального образования. Рассмотрим вариант получения родителями неформального психолого-педагогического образования на примере учреждения для несовершеннолетних системы социальной защиты.

Целью работы с семьями, получающими услуги в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних, является преодоление психолого-педагогических проблем у родителей и детей, возвращение ребенка в семью. Одна из главных задач по преодолению кризиса – это поиск внутренних ресурсов семьи и привлечение внешних ресурсов (помощь в оформлении пособий, помощь в трудоустройстве, оформлении документов). Профессиональная деятельность педагогических работников СРЦ направлена на изменение установок и моделей поведения членов семьи путем передачи им новых социально-педагогических, психолого-педагогических, правовых знаний и навыков [2].

Проведенный И.Ю. Тархановой анализ показал, что для социально-дезадаптированных детей и подростков характерны следующие личностные особенности: неадекватность самооценки; преобладание ценностей материального характера; конформизм; высокая значимость референтной группы, которой для них является группа сверстников; противопоставление собственных норм и ценностей нормам морали и нравственности, транслируемым социумом; деформация социальных позиций, присущих их возрасту: отсутствие или преждевременная утрата официальных позиций (ученик, член трудового коллектива и т.п.), одновременное расширение неофициальных позиций, связанных с участием в неформальных объединениях и, главное, с повышением личностной

значимости последних; несформированность необходимых гигиенических и трудовых навыков; неустойчивость интересов; ослабление чувства стыда, равнодушное отношение к переживаниям других; нарушения эмоционально-волевой сферы в направлении снижения или ослабления эмоциональных функций [4]. Всё это существенно снижает их социально-адаптивные возможности и требует коррекции.

С целью преодоления трудностей социализации несовершеннолетних в Государственном казенном учреждении Ярославской области социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних «Медвежонок» реализуется проект «Социально-педагогическая помощь несовершеннолетним в социальной адаптации». Данный проект разработан на основе Нидерландской модели социальной помощи детям, подросткам и их родителям. [3] С детьми проводятся занятия пошагового формирования навыков. У воспитанников 3-6 лет формируются навыки бытового самообслуживания – навык личной гигиены, навык приема пищи, навык одевания, навык поддержания порядка в окружающей обстановке. С воспитанниками 7-11 лет формируются навыки личной гигиены, навык учебной деятельности, навык поведения с незнакомыми людьми. С воспитанниками 12-18 лет проводятся занятия по формированию навыков бесконфликтного взаимодействия с взрослыми и детьми, навыков поведения в ситуации экстремальной провокации.

При поступлении детей в социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних проводится диагностика, направленная на определение уровня сформированности определенных навыков у воспитанников. Для каждого навыка разработан перечень шагов. Занятия проводятся в индивидуальной и групповой форме. Во время нахождения детей в учреждении, родители знакомятся с проблемами, выявленными специалистами у их детей, обучаются технике пошагового формирования навыков. При выбытии детей из учреждения перечень необходимых шагов по автоматизации передается родителям для закрепления. Таким образом, родители получают новые знания по преодолению трудностей в социальной адаптации их детей.

Много внимания в работе специалистов учреждения уделяется повышению педагогической грамотности родителей. Для них проводятся индивидуальные консультации социальных педагогов, в ходе которых рассказывается о типах семейного воспитания, влиянии типа воспитания на формирование характера ребенка. Социальные педагоги и педагоги-психологи проводят групповые занятия для родителей по формированию знаний о признаках, типах, последствиях жестокого обращения с детьми. Также, им разъясняется юридическая ответственность, предусмотренная Законодательством Российской Федерации, в случае жестокого обращения с несовершеннолетними. Для проведения занятий используется учебное пособие, подготовленное учёными Ярославского государственного педагогического университета «Социально-педагогическое сопровождение проблемной семьи» [1].

Помимо педагогов, с родителями и детьми работают специалисты по педагогической коррекции социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних, которые проводят коррекционно-развивающую работу с детьми. Родители получают результаты диагностики с выявленными проблемами и рекомендации по дальнейшей работе с детьми. При желании родителей учитель-логопед и учитель-дефектолог обучают упражнениям, необходимым для постановки и автоматизации звуков.

Таким образом, в системе социальной защиты населения Российской Федерации предусмотрена возможность неформального образования членов семьи с детьми, нуждающихся в помощи и поддержке государства. Практической реализацией этой возможности может стать обращение родителей или законных представителей несовершеннолетних, а также самих несовершеннолетних, с заявлением о предоставлении социально-педагогических и социально-психологических услуг. Такой вид неформального образования обеспечивает повышение психолого-педагогических знаний членов семьи с детьми, нуждающихся в помощи и поддержке государства.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учебное пособие / Л.В. Байбородова, Т.С. Лебедева, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 183 с.
2. Нормативно-правовая основа реализации в Ярославской области Федерального закона от 28.12.2013 г. № 442 – ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации». / Сборник материалов Департамента труда и социальной поддержки населения Ярославской области. – Ярославль, 2015. – 232 с.

3. Семейное воспитание: методические указания. / О.В. Калинина, О.А. Коряковцева, Т.Л. Крюкшина [и др.]. – Ярославль: Департамент по делам молодежи Администрации Ярославской области, 2000 г. – 53 с.
4. Тарханова И.Ю. Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных подростков: дисс. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01. / И.Ю. Тарханова. – Ярославль, 2005. – 200 с.
5. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 №442 – ФЗ (ред. от 21.07.2014): [Федеральный закон: принят Госдумой 23 декабря 2013 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г.] – М., 2013. – 20 с.

УДК 378.046.4

Залётов Ю.С.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРИБЫЛИ ПРЕДПРИЯТИЙ ВНЕШНЕЙ ТОРГОВЛИ РЕГИОНА

***Аннотация.** Рассматривается одна из актуальных сторон российско-китайского сотрудничества – международная торговля. Рассматривается вопрос о применении разработок специалистов ИРКП ЯГПУ им. К.Д. Ушинского для реализации курса повышения квалификации «Менеджер ВЭД» работников предприятий внешней торговли ярославского региона. Отмечается практический результат обучения в аспекте повышения прибыли предприятий и организаций, а также социализации взрослых средствами ДПО.*

***Ключевые слова:** российско-китайская международная торговля, непрерывное образование, повышение квалификации, прибыль организаций, социализация взрослых средствами ДПО.*

Zaletov U.S.

ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION AS A FACTOR OF INCREASING THE PROFITS OF FOREIGN TRADE ENTERPRISES IN THE REGION

***Abstract.** The article is devoted to one of the topical aspects of Russian-Chinese cooperation – international trade. The issue of application of the development of specialists of the IHRD YSPU K.D. Ushinsky for the implementation of the refresher course "Manager of foreign economic activity" of employees of foreign trade enterprises of the Yaroslavl region. The practical result of training in the aspect of increasing the profit of enterprises and organizations, as well as the socialization of adults by means of AVE, is noted.*

***Key words:** Russian-Chinese international trade, continuing education, professional development, organizations' profit, socialization of adults by means of AVE.*

В декабре 2017 года Министерство коммерции Китая и Евразийская экономическая комиссия (ЕЭК) завершили переговоры по соглашению о торгово-экономическом сотрудничестве между Китаем и Евразийским экономическим союзом (ЕАЭС). Переговоры касались таможенных процедур, содействия развитию торговле, прав на интеллектуальную собственность, межведомственного сотрудничества, электронной коммерции и государственных заказов [5].

Согласно статистике Федеральной таможенной службы (ФТС) Китай занимает первое место в общем объеме импорта внешней торговли России – более 60 млрд. долларов США в год [4]. В результате роста совместной торговли между РФ и КНР и агрессивной политики ряда европейских государств по отношению к России, за прошедшие три года именно торговля с Китаем показывала наибольший рост.

В результате воздействия данных обстоятельств, страны ЕАЭС предложили Китаю для совместного финансирования 38 транспортных проектов. Проекты необходимы для сопряжения ЕАЭС и Экономического пояса Шелкового пути (далее ЭППП). Основная мысль их создания – система сквозной логистики между Китаем, ЕАЭС и Евросоюзом и маршрутами, дополняющими основные транспортные коридоры Евразии: Западная Европа – Западный Китай, Север – Юг, Восток – Запад и Северный морской путь.

По словам директора департамента транспорта и инфраструктуры ЕЭК Ержана Нурахметова основная выгода от транспортных проектов – возможность встроиться в глобальный логистический рынок, а формирование современной развитой транспортной инфраструктуры – один из основных факторов повышения конкурентоспособности экономики, реализации транзитного потенциала ЕАЭС, сокращения издержек и времени доставки грузов [6].

Не вызывает сомнения тот факт, что обозначенная выше цель по развитию и упрочнению положения России в глобальном логистическом рынке, реализация задачи по развитию международных транспортных торговых коридоров, повышают спрос на дополнительное профессиональное образование (далее ДПО) специалистов в сфере международной торговли, на практике владеющих знаниями и компетенциями в сфере логистики, таможенного оформления, правоприменения государств ЕАЭС, Китая, Евросоюза. Несмотря на большое количество работ по теме ДПО, по мнению специалистов НИУ ВШЭ Центра трудовых исследований в РФ достаточно несовершенная система непрерывного профессионального образования. Если считать все возрасты и профессии, то переобучение каждый год проходит всего 15% работников, большинство из них – обязательные курсы для занятых в госсекторе врачей и учителей [1]. Также одним из основных вопросов, которым озадачены представители бизнеса при реализации программ ДПО – получение прибыли от корпоративных учебных программ. Поскольку регулярное обучение сотрудников уже давно вошло в практику не только крупного бизнеса, но и небольших компаний в регионах, актуальная цель практически всех программ ДПО – эффективно потраченные средства и применение полученных знаний сотрудниками на пользу компании.

Поскольку автор публикации непосредственно работает в сфере внешнеэкономической деятельности (далее ВЭД) региона, а также преподает курс повышения квалификации в центре делового образования (далее ЦДО) Ярославской торгово-промышленной палаты (ЯрТПП) с 2015 года, при этом являясь выпускником ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, он посчитал необходимым выбрать работы преподавателей ИРКП ЯГПУ в качестве основы для разработки и реализации учебно-тематической программы повышения квалификации «Менеджер ВЭД» проводимой им в ЦДО ЯрТПП и посвященной вопросу внешнеторговой деятельности.

Разработанная программа повышения квалификации «Менеджер по внешнеэкономической деятельности (ВЭД) рассчитана на 72 часа, реализуется в центре делового образования Ярославской торгово-промышленной палаты посредством проведения лекционных и практически ориентированных занятий и направлена на достижение следующих целей:

- усвоение знаний об основных этапах таможенного оформления иностранных и отечественных товаров;
- приобретение опыта деятельности по оформлению и декларированию товаров в таможенных целях на предприятиях в современных экономических обстоятельствах;
- формирование готовности самостоятельно осуществить таможенное оформление товара, необходимого для производственной и коммерческой деятельности организации.

Учебно-тематическое планирование данного курса представлено в таблице 1.

Таблица 1

Учебно-тематический план программы «Менеджер по внешнеэкономической деятельности»

#	Наименование раздела дисциплины и входящих в него тем	Количество часов		Всего часов
		Лекции	Практические занятия	
1	Нормативно-правовые основы ведения ВЭД на современном этапе развития отрасли	4	1	5
1.1	Законодательные основы ведения внешнеэкономической деятельности в Российской Федерации на современном этапе. Структура таможенных органов региона, их местоположение и компетенции.	4	1	5
2	Транспортное обеспечение ВЭД	13,3	3,2	16,5
2.1	Прибытие иностранных товаров на территорию ЕАЭС и на внутренние таможенные посты.	4,4	1,1	5,5
2.2	Процедура таможенного транзита иностранных товаров и товаров ЕАЭС на современном этапе развития отрасли.	4,4	1,1	5,5
2.3	Особенности завершения таможенной процедуры таможенного транзита.	4,4	1,1	5,5
3	Практические основы декларирования товаров в таможенных целях на современном этапе	40,3	10,2	50,5
3.1	Современное понятие декларации на товары (далее ДТ). Подача и регистрация ДТ после процедуры завершения таможенного транзита.	4,4	1,1	5,5

3.2	Основные документы, регламентирующие заполнение ДТ, правила заполнения ДТ.	4,5	1,2	5,7
3.3	Удаленное декларирование товаров и транспортных средств, обзор современных нормативных актов ФТС регламентирующих электронное декларирование.	4,4	1,1	5,5
3.4	Международные правила Инкотермс 2010 в договоре внешнеторговой сделки. Определение и заявление таможенной стоимости в ДТ.	4,5	1,2	5,7
3.5	Фактический таможенный контроль в процессе таможенного оформления товаров и транспортных средств.	4,5	1,2	5,7
3.6	Перемещение товаров внутри территории ЕАЭС, правила ведения статистики взаимной торговли между государствами ЕАЭС.	4,5	1,1	5,6
3.7	Административные правонарушения в таможенном деле. Порядок привлечения участников ВЭД к ответственности за правонарушения в сфере ВЭД.	4,5	1,1	5,6
3.8	Перемещение товаров содержащих объекты интеллектуальной (IQ) собственности через границы ЕАЭС (таможенное оформление и таможенный контроль).	4,5	1,1	5,6
3.9	Перемещение товаров для личного пользования гражданами РФ через таможенную границу ЕАЭС. Международные почтовые отправления.	4,5	1,1	5,6
	Всего:	57,6	14,4	72

В ходе работы по реализации данного учебно-тематического плана придерживаемся следующего алгоритма организации занятий:

1. Изучение актуальных вопросов, возникших у слушателей в ходе их профессиональной деятельности. Это необходимо для включения этих аспектов в программу курса.
2. Реализация основной части учебного курса. Обеспечение возможности выбора среди модулей тематического плана в зависимости от специфики внешнеторговой работы обучающихся.
3. Подведение итогов и обратной связи для выяснения наиболее проблемных аспектов обучения.

Одним из материальных результатов проводимых занятий с 2015 года в центре делового образования Ярославской торгово-промышленной палаты явился частичный или полный отказ от услуг таможенных представителей при непосредственном осуществлении внешнеторговой работы предприятиями и организациями, в которых работают слушатели курса, что однозначно привело к сокращению затрат и издержек при таможенном оформлении грузов и в конечном счете повысило прибыль вышеобозначенных предприятий.

В заключение мы считаем необходимым отметить один наиболее проблемный вопрос, возникший в ходе проведения занятий – современная работа в сфере ВЭД невозможна без освоения комплексных программных средств (КПС), сопровождающих таможенное оформление грузов. Наибольшее количество вопросов, возникающих у слушателей, установлено именно по эксплуатации и применению КПС. Поэтому, в своей работе полностью согласимся с мнением специалистов ЯГПУ об первоочередной реализации информационно-технологического обеспечения процесса обучения. Поскольку овладение современными КПС в ходе любой профессиональной деятельности решает насущную задачу в повышении качества образования и является частью более масштабной задачи – социализации человека средствами ДПО.

Библиографический список

1. Еще не старый, но уже не нужный [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/opinion/articles/2017/07/28/726486-starii-nenuzhnii> (дата обращения 19.01.2018).
2. Коряковцева О.А. Модернизационные процессы в российском образовании: новый взгляд на профессиональное развитие педагога. / О.А. Коряковцева. // Культура и образование в контексте

международной политики крупных государств Евразии и Америки в XIX и XXI веках. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 271 с. – С.239-240.

3. Коряковцева О.А. Новый взгляд на повышение квалификации преподавателя высшей школы. / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова, Т.В. Бугайчук. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. - №3. – С. 14-15.

4. Показатели статистики внешней торговли Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: http://www.customs.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=24772 (дата обращения 28.12.2017).

5. Соглашение по экономическому партнерству Китая и ЕАЭС практически готово [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/economy/20171220/1511304504.html> (дата обращения 20.12.2017).

6. Транзит с китайским акцентом [Электронный ресурс]. URL: <https://vedomosti.profkiosk.ru/article.aspx?aid=612545> (дата обращения 21.12.2017).

УДК 377.018.48

Муравьева Т.А.

ВОЗМОЖНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ СОЦИАЛЬНО-РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

***Аннотация.** Проанализированы нормативно-правовые акты, регламентирующие механизм модернизации системы социальной защиты, и государственная модель оформления трудовых отношений с педагогическими работниками при введении эффективного контракта. Условия оплаты труда пропорциональны показателям эффективности деятельности. Один из показателей – наличие непрерывного профессионального образования.*

***Ключевые слова:** непрерывное образование, профессиональный стандарт, независимая оценка качества, эффективный контракт.*

Muraveva T.A.

POSSIBILITIES OF CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS OF SOCIAL REHABILITATION CENTER FOR CHILDREN

***Abstract.** The article analyzes the regulatory legal acts regulating the mechanism for the modernization of the social protection system and the state model for formalizing labor relations with pedagogical workers when an effective contract is being introduced. Terms of payment are proportional to performance indicators. One of the indicators is the availability of continuous professional education.*

***Keywords:** continuous education, professional standard, independent quality assessment, effective contract*

Начиная с момента введения Федерального закона от 28.12.2013 №442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [9] в нашей стране началась как нормативно-правовая, так и профессионально-практическая модернизация системы социальной защиты населения. В рамках обсуждения проблем непрерывного профессионального образования педагогических работников, актуальность представляет изучение сути модернизации системы социальной защиты в Российской Федерации, основанной на требованиях к профессиональной деятельности.

Так, регламентирующие положения №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», вступившего в силу с 1 января 2015 года, закрепляют и координируют механизм оказания социальных услуг, виды социальных услуг, а также определяют стороны договора оказания социальных услуг. Именно в №442-ФЗ впервые делается акцент на необходимость своевременного профессионального формального, неформального непрерывного образования специалистов и педагогических работников социозащитных учреждений. Так, например, в ст. 23.1. №442-ФЗ рассматривается вопрос о независимой оценке качества оказания услуг организациями социального обслуживания. В п. 2 ст. 23.1. заявлено о том, что оценка качества предоставления социальных услуг предусматривает оценку условий оказания социальных услуг по нескольким критериям, в том числе, по критерию *компетентности* работников организации социального обслуживания. Одновременно с введением в ФЗ №442 «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» разрабатываются Профессиональные стандарты

работников сферы социальной защиты населения. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации в 2013 году были разработаны профессиональные стандарты педагогических работников социозащитных учреждений, осуществляющих профессиональную деятельность с несовершеннолетними:

- Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель)» [4];
- Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» [5];
- Профессиональный стандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» [6].

Каждый профессиональный стандарт регламентирует требования к образованию и квалификации по должностям и группам занятий.

С введением Федерального закона № 238 от 03.07.2016 г. «О независимой оценке квалификации» [8], Указа Президента Российской Федерации от 08.08.2016 г. №398 «Об утверждении приоритетных направлений деятельности в сфере оказания общественно полезных услуг» [7] и в связи с переходом на профессиональные стандарты, *особо актуален* вопрос необходимости прохождения своевременной профессиональной переподготовки и осуществление непрерывного образования педагогических работников социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних.

Воспитатели социально-реабилитационных центров работают не только с особой категорией детей, но и в особой ситуации – ситуации родительской депривации. В связи с этим актуальными вопросами непрерывного образования педагогов являются вопросы изучения психологических особенностей детей в ситуации депривации, поиска эффективных технологий адаптации ребенка к условиям пребывания в социально-реабилитационном центре, технологий взаимодействия с семьей воспитанников.

Хорошим инструментом стимулирования самообразовательной активности работников социальной сферы стало введение эффективного контракта. В 2012 г. по инициативе Председателя Правительства Российской Федерации Д.А. Медведева была утверждена «Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях», реализуемая в период 2012-2018 года. Данной программой предусмотрено введение эффективного контракта. Под эффективным контрактом понимается (далее цит. из источника): «...трудовой договор с работником, в котором конкретизированы его должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов труда и качества оказываемых государственных (муниципальных) услуг...» [3]. Система оценки качества профессиональной деятельности педагогических работников учреждений социальной защиты несовершеннолетних основана на суммарном подсчете количества баллов. Данный показатель отражает качество работы педагогических кадров. Помимо соблюдения трудовых функций, дисциплины и надлежащего исполнения трудовых обязанностей, разработан блок «Осуществление программ повышения квалификации или профессиональной подготовки (переподготовки)», который сопровождается шкалой баллов по таким направлениям, как:

1. Прохождение работниками в установленные сроки курсов или программ повышения квалификации с выдачей удостоверения установленного образца (в объеме не менее 72 часов);
2. Прохождение аттестационных процедур на присвоение или подтверждение соответствия квалификационной категории;
3. Посещение обучающих мероприятий с получением подтверждающего документа (конференции, семинары, тренинги и т.д.);
4. Посещение обучающих мероприятий без получения подтверждающего документа (конференции, семинары, тренинги и т.д.).
5. Отдельным пунктом оценивания является наличие зафиксированных нарушений установленных сроков прохождения курсов или программ повышения квалификации, либо их отсутствие.

На сегодняшний день в Ярославской области нет сложившейся системы повышения квалификации педагогических работников социозащитных учреждений, поэтому большая роль в непрерывном образовании педагогов принадлежит внутреннему обучению [2]. Для непрерывного образования воспитателей используются конференции, семинары, мастер-классы. Хорошо зарекомендовали себя конкурсы профессионального мастерства, как форма повышения профессиональной компетентности работников социальной сферы.

Большим образовательным потенциалом обладает диалоговое взаимодействие воспитателей. Оно предполагает равенство позиций партнеров, уважительное, положительное отношение взаимодействующих сторон друг к другу. Такое взаимодействие помогает «чувствовать партнера», лучше узнать, понять и мысленно встать на его позицию, прийти к согласию. Принятие партнера таким, каков он есть, уважение и доверие к нему, искренний обмен мнениями позволяют выработать в результате сходные установки, взгляды, убеждения на ту или иную ситуацию. Эффективность диалога обеспечивают его открытость, искренность, эмоциональная насыщенность, отсутствие предвзятости [1].

Таким образом, можно отметить, что педагогические работники социозащитных учреждений для несовершеннолетних в настоящее время заинтересованы в регулярном получении дополнительного профессионального и повышении квалификации, поскольку от этих показателей зависит размер оплаты труда. Реализуемая система модернизации социозащитной сферы и нормативно-правовые документы, конкретизирующие требования к профессиональной квалификации, стимулируют педагогических работников к непрерывному образованию.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Социально-педагогическое сопровождение проблемных семей: учебное пособие. / Л.В. Байбородова, Т.С. Лебедева, И.Ю. Тарханова. – Ярославль : РИО ЯГПУ, 2015. – 183 с.
2. Оценка эффективности деятельности руководителей учреждений социального обслуживания Ярославской области, работников из числа основного персонала и внедрение эффективных контрактов: сборник методических материалов. / Департамент труда и социальной поддержки населения Ярославской области. – Ярославль, 2016. – 231 с.
3. Программа поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012-2018 гг.: [официальный текст: утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации № 2190-р от 26 ноября 2012 г.: по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2012. – 13 с.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), (воспитатель, учитель)» : [официальный текст: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 544-н от 18 октября 2013 г. : по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2013. – 20 с.
5. Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере» : [официальный текст: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 682-н от 18 ноября 2013 г. : по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2013. – 20 с.
6. Профессиональный стандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» : [официальный текст: утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 689-н от 23 ноября 2013 г. : по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2013. – 22 с.
7. Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении приоритетных направлений деятельности в сфере оказания общественно полезных услуг» от 08.08.2016 г. № 398 : [официальный текст: утвержден указом Президента Российской Федерации от 8 августа 2016 г. : по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2016. – 2 с.
8. Федеральный закон № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 г. [федеральный закон: принят Госдумой 22 июня 2016 г. : по состоянию на 01 августа 2017 г.] – М., 2016. – 6 с.
9. Федеральный закон №442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 28.12.2013 (ред. от 21.07.2014): [федеральный закон: принят Госдумой 23 декабря 2013 г. : по состоянию на 01 августа 2017 г.]. – М., 2013. – 20 с.

УДК 374

Петров М.О.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация.** Рассмотрена проблема педагогического сопровождения адаптации военнослужащих по призыву. Автором рассматриваются модели педагогического сопровождения и их основные мероприятия, проводимые в войсковых частях.*

***Ключевые слова:** педагогическое сопровождение, адаптация, военнослужащие по призыву, Вооруженные Силы, социализация, личность.*

PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADAPTATION OF SOLDIERS OF THE ARMED FORCES OF THE RUSSIAN FEDERATION

Abstract. *In this article the problem of pedagogical support of adaptation of servicemen on call is considered. The author considers the models of pedagogical support and their main activities carried out in military units.*

Key words: *pedagogical support, adaptation, conscripts, Armed Forces, socialization, personality.*

Вооруженные силы, как и вся страна, последние двадцать лет переживают серьезные перемены. Утверждена Стратегия национальной безопасности до 2020 года и новая Военная доктрина, представляющие собой систему официально принятых в государстве взглядов на подготовку к вооруженной защите Российской Федерации. Одной из ступеней реализации Военной доктрины является формирование высокого профессионализма у военнослужащих. Вместе с тем происходящие перемены в обществе и российской армии обусловили и углубили социально-психологические и педагогические проблемы, связанные с воспитанием личности военнослужащих и их военно-профессиональной деятельностью в частях и подразделениях.

Проблема эффективности педагогического сопровождения и обеспечения профессиональной адаптации военнослужащих по призыву приобретает новые обороты, поэтому данная тема особенно актуальна.

Армия является одним из институтов социализации молодежи, где юноши получают не только опыт боевой и строевой подготовки, но и опыт морально-психологической закалки, укрепления гражданских и патриотических ценностей, новый опыт проживания в особых условиях быта.

Армейский образ жизни характеризуется проживанием в условиях изолированного пространства, жесткой регламентацией жизни и необходимостью беспрекословно подчиняться воинским уставам.

Служба в армии – это важнейший период социального и гражданского становления личности, период возникновения интереса к проблемам социальной действительности и их критического осмысления, определение своего места в социальных отношениях. В процессе службы в рядах Вооруженных сил происходит усвоение призывником языка социальных ценностей, норм, культуры, присущих армейской жизни, социальной общности, группе, и воспроизводство им социальных связей и социального опыта. [3]

Современный молодой человек имеет гораздо больше свободы в выборе профессии, в образце поведения, стиле мышления, чем его сверстник 20-30 лет назад. Уровень запросов, притязания, ожидания характеризуются у многих молодых людей максимализмом, что часто ведет к нереализованности планов и связанным с этим разочарованием, неудовлетворенностью сделанным выбором.

Процесс успешного достижения зрелости в юношеском возрасте в условиях армейской службы определяется смысложизненными и ценностными ориентациями личности, актуализацией нравственных и гражданских норм и установок при выборе и принятии решений [4].

Показателями степени готовности к профессиональной адаптации в армии выступают:

- опыт социальной адаптации, полученный до призыва;
- степень психологической способности к адаптивным действиям;
- качество освоения военной профессией.

Адаптация молодых военнослужащих к условиям жизнедеятельности в армии выступает как процесс, который имеет сложную структуру, состоящую из элементов, представленных в виде адаптации к социальной среде воинского коллектива, новой социальной роли, организации учебного процесса, учебно-боевой деятельности, бытовой и досуговой адаптации. Он состоит из диагностики, разработки и реализации модели и коррекции процесса профессиональной адаптации в течение всего срока прохождения службы.

Успешность профессиональной адаптации при переходе на службу в действующих частях достигается при помощи использования различных вариантов модели профессиональной адаптации. Для солдат срочной службы, имеющих высокие адаптационные способности, следует использовать «мягкий» вариант модели профессиональной адаптации, ориентированный на межличностные отношения «солдат – командир – семья».

«Жесткий» вариант модели, основанный на нормативно-нравственной триаде «военный устав – военный долг – ответственность перед семьей (домом в мировом смысле слова)», необходимо применять к солдатам со средними адаптивными способностями.

«Более жесткий» и «очень жесткий» вариант моделей рекомендуется предлагать солдатам с низким уровнем адаптивных способностей, что означает организацию адаптации на принципах, «дисциплина – военная привычка – опыт», альтернативные домашним [2].

К психологическим условиям обеспечения успешной реализации предложенной модели профессиональной адаптации военнослужащих по призыву следует отнести:

- учет социального опыта новобранца;
- степень психолого-педагогической устойчивости призывников к адаптационным процессам;
- использование для отдельных категорий военнослужащих различных вариантов профессиональной адаптации: встречной, ресурсной, фоновой, принудительной.

Главная цель педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации военнослужащих по призыву – это формирование такого военнослужащего, который соответствовал бы предъявляемым требованиям.

В качестве условий эффективности педагогического сопровождения социально-профессиональной адаптации военнослужащих можно предложить следующие:

- осуществление дифференцированного подхода, при котором в ходе сопровождения социально-профессиональной адаптации учитывается социальный опыт военнослужащих, а также объективные и субъективные факторы воинской части и подразделения;
- осуществление постоянного мониторинга социально-профессиональной адаптации, позволяющего своевременно вносить изменения в воспитательный процесс;
- использование в ходе сопровождения воспитательных технологий, носящих социально-профессиональную направленность.

В целях качественной организации приема военнослужащих, их социально-психологического изучения и психологического обследования, формирования здорового морально-психологического климата в воинских коллективах и предупреждения правонарушений необходимо организовывать:

- проведение методических и практических занятий с должностными лицами, осуществляющими прием военнослужащих;
- проведение углубленного социально-психологического изучения и психологического обследования военнослужащих в период проведения начальной военной и общевоинской подготовки, предусматривая в расписаниях занятий необходимое время для проведения указанных мероприятий;
- проведение контрольных психологических обследований при необходимости уточнения достоверности имеющихся в личных делах военнослужащих результатов их изучения специалистом по профессиональному психологическому отбору военного комиссариата;
- взаимодействие психологов со специалистами медицинской службы экстренной психологической помощи военнослужащим, имеющим затруднения в адаптации к условиям военной службы, склонным к девиантному поведению (особенно употреблявшим ранее наркотические и токсические вещества, алкогольные напитки, а также приводы в милицию за совершенные правонарушения);
- распределение военнослужащих по подразделениям с учетом рекомендаций специалистов психологической работы в призывных пунктах [1].

Высокий уровень профессионализма в конкретной военной специальности может способствовать профессиональной ориентации после службы в армии или при решении вопроса о службе по контракту.

Важно правильно выбрать модель профессиональной адаптации и педагогического сопровождения молодого бойца и гибко менять ее варианты на разных этапах службы по призыву.

Реформирование армии в последние годы привело к ряду позитивных решений, обеспечивающих повышение профессионализма военнослужащих по призыву.

В настоящее время военнослужащие по призыву освобождены от несвойственных военных обязанностей, что увеличивает время на профессиональную подготовку и профессиональную деятельность. Кроме того, внедряются новые методики обучения военному делу, больше внимания уделяется практическому знакомству с военной профессией. Во многих частях меняется режим труда и отдыха, устанавливаются постоянные интернет-связи с домом, что создает положительный психологический климат при освоении воинской специальности.

Библиографический список

1. Корытков В.А. Педагогическое обеспечение профессиональной адаптации военнослужащих по призыву в частях противовоздушной обороны Вооруженных сил России. / В.А. Корытков. / Диссерт... соиск. уч. степ. к. п. н. – Новосибирск, 2013. – 189 с.
2. Медин Р.Н. Психологическое обеспечение адаптации к службе военнослужащих по призыву. / Р.Н. Медин, С.И. Огородник. / Актуальные вопросы современной психологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 58-60.
3. Приймак Е.Н. Особенности становления социальной зрелости военнослужащих по призыву в процессе социализации на этапе службы в армии. / Е.Н. Приймак. // Российский психологический журнал. – 2014. – Т. 11. - №2. – 71 с.
4. Тарханова И.Ю. Роль образования в формировании гражданина. / И.Ю. Тарханова, Т.В. Бугайчук. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - № 3. – С. 235.

УДК 37.015.3

Тарханова И.Ю.

О СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Сегодня в педагогической науке актуальным становится вопрос о профессиональной компетентности кадрового состава различных сфер системы образования. Без преувеличения можно сказать, что в условиях приоритета непрерывного образования эта задача является актуальной вдвойне. В рамках данной статьи обсуждается проблема кадрового потенциала системы дополнительного профессионального образования, в которой ключевой фигурой всегда был и остается преподаватель-андрагог. Андрагог и его социальная значимость в обществе рассматриваются нами через призму социально-педагогических аспектов, в роли, обуславливающей качество жизни общества в целом и качество системы дополнительного профессионального образования в частности.

Ключевые слова: андрагогика, образование взрослых, социализация взрослых.

Tarkhanova I.Yu.

ABOUT SOCIAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF WORKERS OF THE CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

Abstract. Today in pedagogical science the issue of professional competence of the personnel of various spheres of the education system becomes topical. Without exaggeration, we can say that in the conditions of the priority of continuing education this task is actual doubly. Within the framework of this article the problem of the personnel potential of the system of additional professional education is discussed, in which the teacher-andragog has always been and remains the key figure. Andragog and its social significance in society are examined by us through the prism of socio-pedagogical aspects, in the role that determines the quality of life of society as a whole and the quality of the system of additional vocational education in particular.

Keywords: andragogy, adult education, socialization of adults

Профессиональная деятельность современного андрагога отличается многогранностью и многоаспектностью. Эффективность его педагогической деятельности связана не только с наполнением учебного курса актуальным содержанием, но и решением задач социализации взрослых обучающихся, что, в свою очередь расширяет требования к социально-педагогической компетентности самого преподавателя.

Всё более востребованным в системе непрерывного образования становится преподаватель нового типа, способный быстро и легко адаптироваться к меняющимся условиям социума и образовательным запросам обучающихся и работодателей, готовый продуктивно работать в инновационном режиме, способный учиться у своих учеников. От способности правильно определять близкое и отдаленное будущее своих действий, предвидеть действия и поведение обучающегося в ответ на образовательное взаимодействие, прогнозировать и проектировать развитие учебной

деятельности будет во многом зависеть качество достижения надучебной цели ДПО – социализации взрослых обучающихся.

Методологической основой нашего исследования является компетентностный подход, положенный в основу всех уровней образования как общего, так и профессионального. Одной из задач реализации компетентностного подхода в непрерывном образовании является задача расширения его социализирующих эффектов. Так помимо профессионального совершенствования непрерывное образование направлено на расширение социальных компетенций взрослого человека, под которыми понимается разнообразный набор умений, необходимых зрелой личности для преодоления трудностей социализации.

Трудность, связанная с трактовкой сущности компетенции и компетентности обусловлена тем, что одни исследователи используют эти понятия как взаимозаменяющие, другие же считают, что они принципиально не сводимы друг к другу. Основателем теории компетентности по праву считается Д.К. МакКлелланд, который в 1973 г. первым представил труд, открывший путь к ее исследованию [8].

В.В. Нестеров и А.С. Белкин рассматривают компетенцию как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – совокупность того, чем он владеет [5]. Иными словами, компетенция характеризует внутренний потенциал личности, а компетентность – реализацию этого потенциала.

Некоторые исследователи отмечают, что понятия «компетенция» и «компетентность» категории, которые применимы буквально ко всем сферам человеческой деятельности, диалектически связаны друг с другом и обладают собственной спецификой [2]. Исследование И.А. Зимней подчеркивает, что «все компетентности социальны в широком смысле слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме. Они социальны по своему содержанию, они проявляются в этом социуме» [4].

Для нашего исследования важна идея А.С. Роботова, В.А. Родионова и И.Г. Шапошникова которые в своей публикации полагают, что социально-педагогическую компетентность следует рассматривать в контексте профессиональной деятельности, где она характеризует личные возможности человека, позволяющие ему принимать эффективные решения о выборе стратегии взаимодействия с обучающимся, благодаря имеющимся профессиональным знаниям и навыкам [6].

С учетом разных точек зрения в структуру социально-педагогической компетентности включаются разные компоненты. Её структура включает коммуникативную и вербальную компетентность, социально-психологическую компетентность и межличностную ориентацию, эго-компетентность и собственно социальную компетентность [1].

Итак, социально-педагогическая компетентность андрагога – это способность применять в профессиональной деятельности и межличностном общении знания о социальной ситуации развития взрослого человека, умения и навыки взаимодействия с обучающимся как с равным, а так же и личностные качества, позволяющие быстро и адекватно адаптироваться к изменяющимся потребностям и опыту обучающихся взрослых.

В структуру социально-педагогической компетентности мы включаем следующие компоненты:

- 1) коммуникативные способности андрагога: общительность (коммуникабельность), которые включают в себя потребность в общении, контактность, способность понимать другого человека, способность к сочувствию, сопереживанию, умение пользоваться средствами общения;
- 2) профессиональная адаптивность андрагога: ориентация на оперативное решение проблем взаимодействия и запросов обучающихся, что связано со способностью находить конструктивный выход из фрустрирующих, конфликтных, проблемных ситуаций;
- 3) уверенность в себе в процессе общения, то есть низкая межличностная и самооценочная тревожность.

Учитывая, что социально-педагогическая компетентность андрагога предполагает навыки эффективного взаимодействия и партнерства, особенно это относится ко второму компоненту, логично предположить, что в его социально-педагогическую компетентность включается и профессиональная компетентность.

Профессиональная компетентность предполагает, в первую очередь, владение профессионально-педагогической деятельностью на достаточном уровне, а также перспективное видение своего профессионального роста. Эта компетентность находит свое выражение в умении планировать образовательный процесс, способности работать с материально-технической базой

обучения, владении навыками образовательного сотрудничества, приемами профессионального общения, наличие ответственности за достижение обучающимися образовательных результатов.

Среди ключевых социально-педагогических компетенций андрагога, входящих в инвариант его профессиональной компетентности, мы выделяем такие как:

- навыки совместного с обучающимся целеполагания, которое оказывает помощь не только при выборе актуального содержания образования, но и характеризует умение мотивировать взрослого на активное включение в образовательный процесс;
- коммуникативные навыки андрагога, так как проведенный нами анализ содержания образовательного процесса во взрослых аудиториях выявил, что от 50 до 90% рабочего времени обучающиеся проводят во взаимодействии как с преподавателем, так и друг с другом. В связи с этим стоит обратить внимание на проблемы повышения эффективности коммуникации, которые связаны с обеспечением полноты коммуникаций, их системности и управляемости, а также с непосредственной способностью к деловому общению как таковому, от знания коммуникативных технологий и умения их применять в образовательном контексте;
- инновационность, в плане поиска эффективных образовательных технологий и новых, необычных педагогических решений.

Говоря о социально-педагогической компетентности педагога непрерывного образования следует учитывать, что в образовательном взаимодействии выделяют два основных субъекта – преподавателя и обучающихся. Но при этом, обучающийся, как правило, принимает «взрослость» преподавателя – его знания, опыт, взгляды и установки, а также вынужден изучать и приспосабливаться к личностным особенностям преподавателя – это необходимо для минимизации усилий, затрачиваемых для достижения учебного результата. Преподаватель же далеко не всегда готов принимать «взрослость» обучающегося. Занимая авторитарную позицию, принимая на себя роль «транслятора знаний», педагог ставит обучающегося в позицию «ребенка» которого надо научить, заставить следовать требованиям, а в случае неповиновения – наказать. При работе со взрослыми обучающимися такая позиция абсолютно деструктивна, поскольку они более критичны к содержанию обучения и стилю преподавания, могут открыто выражать недовольство в случае неудовлетворения своих образовательных потребностей, способны выражать открытое несогласие, если преподаваемый материал противоречит их профессиональному и социальному опыту.

В связи с вышесказанным представляется необходимым осуществлять подбор команды преподавателей для обучения взрослых. Основные требования к андрагогу мы анализировали в своих прошлых исследованиях, придя к выводу, что это: андрагогическая позиция (готовность к принятию психологических особенностей взрослых обучающихся), признание ценности наличествующего у учеников опыта, недирективность стиля преподавания, готовность к применению интерактивных образовательных технологий и форм обучения [7].

Частью социально-педагогической компетентности андрагога является и умение проводить целенаправленную работу по развитию способностей взрослого обучающегося, принимать различные точки зрения на изучаемую проблему, умение слушать и слышать партнеров по образовательному взаимодействию, готовность критически оценивать собственный опыт.

Исследование, проведенное М.А. Захаровой, показало, что в числе факторов, влияющих на формирование профессионального «Я» будущего специалиста 47 % респондентов назвали влияние администрации факультета [3]. Данный факт позволяет выделить еще один значимый субъект образовательного процесса – административно-управленческий персонал. На наш взгляд, в системе непрерывного образования управленческий персонал еще более существенным образом, чем при обучении детей, влияет на качество образовательного процесса, поскольку именно он во многом определяет параметры организации образовательной среды, условия взаимодействия преподавателя и обучающегося.

Поскольку взаимодействие административно-управленческого персонала с преподавателями и с обучающимися направлено в обе стороны (организация, техническое обеспечение учебного процесса, диагностика состояния каждой из групп и учебного процесса в целом), клиент-ориентированное управление имеет большое значение в обеспечении морально-психологического климата образовательного процесса в целом.

При описанном единстве ценностных ориентаций всех субъектов образовательного процесса наличествующий у взрослого обучающегося социальный и профессиональный опыт ставится в центр непрерывного образования, является источником образовательных и жизненных задач. Учет образования и преобразования уровневых и структурных характеристик нервно-психического развития взрослого человека, компенсирующей роли второй сигнальной системы, прогресса

аналитико-синтетической деятельности мозга взрослого позволяет адекватно отбирать содержание обучения.

Библиографический список

1. Ардабацкая И.А. Образовательные цели личности в контексте социализации. / И.А. Ардабацкая, И.Ю. Тарханова. / Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – С. 320-323.
2. Баранова И.В. Ключевые компетенции взрослых, как фактор реализации потенциала андрагогических исследований. / И.В. Баранова, А.И. Канатов. // Человек и образование. – 2012 - № 4 – С. 103-106.
3. Захарова М.А. Факторная модель профессионального воспитания будущего учителя в вузе. / Традиции и новации профессионального воспитания в высшей школе: материалы Всерос. науч. – практ. конф. (г. Кострома, 28-30 окт. 2009 г.). / Под общ. ред. Н.М. Рассадина. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – С. 253-258.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Нестеров В.В. Педагогическая компетентность. / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. / Отв. за выпуск В.Ю. Банных. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 186 с.
6. Роботова А.С. Профессия – учитель. / А.С. Роботова, В.А. Родионова, И.Г. Шапошникова, под ред. А.С. Роботовой. – М.: Академия, 2007. – 224 с.
7. Тарханова И.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. / И.Ю. Тарханова, Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. - № 1. – С. 131-135.
8. Munter, M. Guide to managerial communication: effective business writing and speaking. – Prentice-Hall, 2000. – 198 p.

УДК 796:159.9

Токарева В.Б.

ПОДГОТОВКА ТРЕНЕРОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СПОРТСМЕНОВ

***Аннотация.** Раскрываются пути модернизации системы повышения квалификации тренеров, через обоснование необходимости введения модулей. В статье использованы методы анализа и обобщения специальной литературы и материалов, размещенных в Интернете. В статье приводятся результаты эмпирического исследования влияния тренера на личность спортсмена и на команду в целом. В ходе проведенных исследований подтверждена проблема необходимости совершенствования повышения квалификации тренеров, посредством введения когнитивного, конструктивного и рефлексивного компонентов их подготовки.*

***Ключевые слова:** повышение квалификации, тренер, спортсмен, формирование ответственности*

Tokareva V.B.

TRAINING OF SPORTS COACHS TO THE FORMATION OF THE RESPONSIBILITY OF ATHLETES

***Abstract.** The purpose of this article to reveal the ways of modernization of system of professional development of trainers, through the justification of renderers sports coaches to the formation of the responsibility of the athletes. The article uses the methods of theoretical level research, including analysis and generalization of special literature and materials posted on the Internet. The article presents the results of an empirical study of the influence of the coach on the personality of the athlete and the team as a whole. In the course of the conducted researches the problem of necessity of improvement of professional development of trainers by means of introduction of cognitive, constructive and reflexive components of their preparation is confirmed.*

***Keywords:** professional development, coach, athlete, formation of responsibility.*

Развитие личности спортсмена требует целенаправленного формирования спортивной деятельности с учетом задач и закономерностей возрастных и индивидуальных особенностей при

непрерывном возбуждении и постоянной поддержке внутренних сил спортсмена. Ведущая роль при этом принадлежит тренеру.

Работа тренера – это педагогическая, воспитательная работа; поэтому, кроме глубокого знания предмета своей специальности тренер должен быть знаком с основами педагогики, психологии, физиологии и гигиены, иметь специальную методическую подготовку. При этом методика обучения должна учитывать специфику подготовки спортсменов в том или ином виде спорта. Непродуманность методики, неправильная дозировка нагрузок, отсутствие последовательности будут иметь негативные последствия.

Прогрессивные методы, а также высокое педагогическое мастерство тренера не решают полностью задачи оптимального развития спортсмена, если не учтен во всей глубине личностный подход, так как сам процесс усвоения спортивной деятельности сугубо индивидуален и превращен в личное дело каждого спортсмена. Процесс усвоения спортивной деятельности усложняется тем, что в него всегда включается индивидуальный феномен. Развивающее влияние зависит также от индивидуальных факторов каждого спортсмена, сложившегося в ходе его предшествующего развития, а также от типологических особенностей нервной системы.

В настоящее время при анализе спортивной деятельности следует учитывать острую необходимость в разработке вопроса индивидуализации для процесса развития и обучения спортсмена. «В новых социальных условиях индивидуальный подход к учащимся стал рассматриваться как педагогический принцип на уровне социального, педагогического и психологического эксперимента» [3].

Тренер осуществляет управление при информационном взаимодействии со спортсменом посредством речи. Планы, наставления, советы, указания, замечания, беседы и т.п. – это наиболее распространенные формы управляющей информации со стороны руководителя. Анализируя информацию, тренер принимает управленческие решения, от правильности которых зависит успех его воспитанников [1].

В нашем исследовании приняли участие хоккеисты и баскетболисты от 14 до 15 лет, в количестве 35 человек. Эмпирическое исследование было построено на основе методики Роттера «Уровень субъективного контроля» и опросника Б. Басса «Определение направленности личности». Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна-Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Интересной на наш взгляд является взаимосвязь локуса контроля и направленности личности на общение. Результаты показали, что хоккеисты 1997 года не только считают свои действия важным фактором в организации игры, но и то, что общение является неотъемлемой частью их деятельности. Это говорит о том, что спортсмен готов принимать те оценки, которые им дают, неважно, что они отрицательные. Их адекватность, принятие критики со стороны не только своих сверстников, но и тренера говорит об их открытости новому опыту и уверенностью в собственных возможностях. Возможно, это объясняется тем, что команда Локомотив 1997 года проводит большое количество времени вместе. А так как знание своего партнера не только в игре и на тренировках, но и в неформальной обстановке, как друга дает спортсмену основание доверять ему, а значит и дает уверенность в себе и своих силах. Такие игроки более сыграны.

Взаимосвязь показателя экстерналистского локуса контроля в сфере деятельности и показателя направленности личности на себя, говорит о том, что более важное влияние на деятельность баскетболистов оказывает окружение и случай. Полученные результаты говорят нам о том, что такие спортсмены будут ориентированы на вознаграждение и неважно связано это с их усилиями или с ошибкой соперника. Неумение правильно оценивать свои достоинства и недостатки говорит о неспособности личности к самоанализу, такой спортсмен не может правильно относиться к ситуации и сложившимся условиям. Л.С. Выготский также подчеркивал важность самоанализа в произвольной регуляции поведения [2]. Возможно, это объясняется тем, что баскетболисты данной команды по сравнению с хоккеистами меньше времени проводят друг с другом, учатся в разных школах и встречаются только на тренировках. Как таковой сыгранности не происходит, из-за этого каждый игрок работает только в пользу себя.

В результате анализа показателей уровня субъективного контроля у хоккеистов и баскетболистов выявлены значимые различия по пяти показателям из шести: интернальность в области достижения успеха, в области неудач и производственных отношений, в сфере межличностных отношений, в сфере здоровья, в области достижения успеха и в области неудач. Сравнивая обе команды по показателям интернальности видно, что внутренний локус контроля у

хоккейной команды гораздо выше, чем у баскетбольной. Следовательно, хоккейная команда отличается тем, что приписывает причины большинства жизненных событий собственной личности. Они считают себя ответственными за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и проявленными усилиями с результатами деятельности. Хоккеисты более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели. Возможно, высокая интернальность у хоккеистов объясняется стажем и большим опытом тренера, нежели тренера баскетбольной команды. Тренер команды Локомотива более опытен, он не только тренирует выносливость и физическую силу ребят, но и помогает им советами, как наставник. Тренер команды баскетболистов имеет небольшой стаж и еще только начинает карьеру тренера. Поскольку контакт с ребятами у него налажен не настолько хорошо, как у другой команды, то могут возникать некие трудности в воспитании.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что тренеры непосредственно влияют, не только на личность одного спортсмена, но и на всю команду в целом. Тренер корректирует взгляды своих подопечных, отношение спортсмена к жизни, к той ситуации, которая складывается в отношениях между игроками команды, между членами его семьи и его окружением. Хороший тренер должен научить спортсменов работать самостоятельно, принимать ответственность за результаты своих выступлений, а не перекладывать ее на других людей или события.

Как же полученные данные влияют на модернизацию содержания подготовки тренеров? На данный вопрос можно ответить с помощью проектирования новой модели повышения квалификации тренеров.

Мы выделили состав и признаки готовности тренеров к формированию ответственности спортсменов как совокупности специальных знаний, умений и качеств личности тренера, обеспечивающих повышение эффективности решения профессионально-педагогических задач по совершенствованию подготовленности спортсменов посредством целенаправленного формирования их личной ответственности за результат. Согласимся с мнением О.А. Коряковцевой и И.Ю. Тархановой о социализирующем эффекте дополнительного профессионального образования, в том числе повышения квалификации профессионалов [4]. Учитывая ориентировочную и практико-организаторскую функции социализации в структуре повышения квалификации тренеров можно выделить когнитивный, конструктивный и рефлексивный компоненты.

Так когнитивный компонент готовности тренера к формированию ответственности спортсмена включает психолого-педагогические и специальные знания об особенностях спортивного коллектива и закономерностях его формирования. Его сформированность проявляется в том, что тренеры оперируют основными понятиями и фактической информацией о целях и формах воспитательной работы в спортивных коллективах, об особенностях распределения ответственности за результат в командных видах спорта.

Конструктивный компонент направлен на обучение тренера планированию и организации мероприятий по созданию условий развития ответственности в ходе основного учебно-тренировочного процесса. Результаты этого компонента позволяют тренеру осуществлять отбор содержания, форм, методов и средств психолого-педагогического воздействия в их оптимальном сочетании.

Рефлексивный компонент повышения квалификации тренеров направлен на развитие особой чувствительности к объекту педагогической деятельности, осознание степени своего воздействия на спортсменов, регулирование системы отношений «субъект – субъект» в педагогической деятельности, а также на формирование перцептивных умений, эмпатии, аттракции, идентификации, педагогической интуиции.

Библиографический список

1. Гогонов Е.Н. Психология физического воспитания и спорта: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Е.Н. Гогонов, Б.И. Мартынов. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 288 с.
2. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1960. – 500 с.
3. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. / А.А. Кирсанов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1982. – 224 с.
4. Коряковцева О.А. Непрерывное образование как средство социализации взрослого человека. / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова. // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015 – №8 – С. 132-135.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В рамках процесса социализации осуществляется усвоение социальных норм, умений, стереотипов, социальных установок, принятых в обществе форм поведения и общения, вариантов жизненного стиля. Развитие человека как субъекта осуществляется в процессе накопления им социокультурного опыта, который характеризуется культурным, национальным и этническим своеобразием. В данной статье проводится анализ специфики социализации личности в поликультурной среде, акцентируются два ключевых механизма социального воспитания: формирование культуры межнационального общения и воспитание толерантности к представителям иных этносов.

Ключевые слова: социализация, социальное воспитание, поликультурная среда

Shemet N.V.

SOCIALIZATION OF THE PERSON IN THE POLY CULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. Within the process of socialization, the assimilation of social norms, skills, stereotypes, social attitudes, socially accepted forms of behavior and communication, variants of the life style is realized. The development of man as a subject is carried out in the process of accumulating socio-cultural experience, which is characterized by cultural, national and ethnic originality. This article analyzes the specifics of the socialization of the individual in a multicultural environment, emphasizes two key mechanisms of social education: the formation of a culture of interethnic communication and the education of tolerance for representatives of other ethnic groups.

Keywords: socialization, social education, multicultural environment.

Поликультурная среда – это своеобразное пространство уклада жизни сообщества, проживающего на определенной территории, охватывающего такие формы его организации, как практикуемые данным сообществом основные принципы производственной и бытовой деятельности, взаимодействие с природой, различные социальные институты, язык, условия, иницирующие и поддерживающие общность населения и входящих в его состав групп людей. Исходя из данного определения, можно сделать вывод, что поликультурная среда – это система условий, направленных на гармоничное сосуществование на какой-либо территории разных этнических групп.

Социализация личности в поликультурной среде, по мнению М.Н. Сираевой включает в себя следующие компоненты: физическое воспитание, умственное воспитание, социокультурное воспитание и воспитание жизненной активности [8]. Кроме того, мы можем включить сюда и социальное воспитание личности, направленное на мирное проживание на одной территории двух и более этносов – это воспитание культуры межнационального общения и воспитание толерантности.

Общение представляет собой сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнерами друг друга. Субъектами общения являются живые существа, люди. В принципе общение характерно для любых живых существ, но лишь на уровне человека процесс общения становится осознанными, связанным вербальными и невербальными актами. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее – реципиентом.

Подробно рассмотрим цель общения как ключевой аспект социализации личности в поликультурном пространстве. Целью общения может быть удовлетворение социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических и многих других потребностей. Основной функцией общения в первую очередь является получение и передача информации, в том числе и между представителями различных этносов и культур. В таком случае мы можем говорить межнациональном общении. Для того, чтобы данный процесс происходил наиболее благоприятно введем такое понятие как культура межнационального общения.

Ключевым элементом общения в поликультурном пространстве является культура межнационального общения – это совокупность мировоззренческих, идейно-политических, нравственных, эстетических ценностей общества, функционирующих, взаимообогащающихся и творчески развивающихся в процессе непосредственного и косвенного (опосредованного) общения.

Межнациональное общение – это определенные взаимосвязи и взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами [3].

Р.Г. Абдулатипов утверждает, что культура межнационального общения, являясь необходимым атрибутом любой сферы межнациональных отношений, по природе своей есть феномен духовной жизни общества, в специфической форме отражающий морально-политическое, нравственное существо национальных отношений [1].

В.И. Матис отмечает, что культура межнационального общения складывается из множества компонентов, но наиболее важными являются знания. Знаниевый компонент складывается из следующих элементов:

- знание истории культуры своего этноса, ее традиций;
- знания национальной культуры этноса, с которым осуществляется процесс общения;
- знания роли своей национальной культуры и роли культуры этноса – партнера в мировой культуре;
- знания особенностей национальной культуры как выражения национальной психологии [6].

Вывод, который мы можем сделать из всего выше изложенного заключается в том, что социализация посредством воспитания культуры межнационального общения заключается в воспитании уважения к традициям, обычаям, языку, менталитету, внешнему виду людей других национальностей. Для того, чтобы данный процесс был продуктивным, необходима его непрерывность, т.е. происходит не только в учебной сфере, в нем также участвуют как отдельные личности (подростки, их родители и педагоги), так и различные общности (этнические группы, группы друзей и знакомых, семейные коллективы и т.п.); как формальные объединения – класс, так и неформальные (разновозрастные группы подростков по месту жительства); как привычные педагогам элементы (образовательная и воспитательная системы), так явления и понятия, ранее не привлекавшие их внимания, например, языковая и традиционно-обрядовая сферы. Следовательно, требуется воздействие на все компоненты, влияющие на процесс социализации личности [5].

Важным компонентом социализации личности в поликультурной среде нам представляется также формирование такого качества как толерантность.

В русском языке существует два слова с близким значением – толерантность и терпимость. В английском словаре толерантность – готовность и способность без протеста воспринимать личность. Во французском – уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов. В китайском – великодушие в отношении других.

Что касается педагогического смысла толерантности, то здесь достаточной ясности пока нет. В научном мире предпочитают говорить о разных типах толерантности, которые, так или иначе, относятся к воспитанию. Например, предлагается выделять толерантность образовательную, межнациональную, расовую, религиозную. Употребляется также понятие «этнической толерантности», которое, как считают некоторые исследователи, непосредственно отражает процесс взаимодействия и взаимовлияния культур в рамках одного государства.

Российские педагоги выявили многозначность воспитания толерантности в поликультурной среде, а также сформулировали некоторые педагогические дефиниции этого термина. Предлагается считать толерантностью: миролюбивость, уважение к другим языкам и тем, кто на них говорит, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным различиям, деликатное отношение к представителям всех этнокультурных групп, признание возможности равноправного существования «другого». Среди основных направлений воспитания толерантности выделяется формирование готовности быть открытым для понимания многообразия культур и истории других народов.

По мнению М.И. Рожков толерантность – это реализуемая индивидом готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения [7].

Толерантность – интегрированное качество. Если оно сформировано, то и проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношениях с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относиться к людям другой веры или национальности. В связи с этим можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку; социальная – к конкретной группе, обществу; национальная – к другой нации; веротерпимость – к другой вере.

Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений, и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди, по своей природе различающиеся внешним видом, речью, поведением и отношением к ценностям, обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим [2]

Для поликультурного пространства неприемлема идея абсолютной толерантности. Она не только невозможна, но и социально опасна, поскольку предполагает воспитание в духе предельного конформизма или готовности поступиться принципами толерантности.

Труднопреодолимым препятствием на пути формирования толерантности как элемента поликультурного воспитания стоят укоренившиеся в сознании учащихся националистические стереотипы и предубеждения – этноцентрическая интолерантность.

Интолерантность (лат. Intolerantia) – это непереносимость, нетерпимость. Ее опасность состоит, прежде всего, в том, что исключаются какие-либо альтернативы и компромиссы во взаимоотношениях представителей этнокультур. Этноцентрическая интолерантность проявляется в широком диапазоне – от невежливости в быту и поведении до дискриминации и агрессивности. В ее основе лежит ксенофобия (этнофобия): воинственный этноцентризм, когда осуждаются чужие культурные ценности, навязываются собственные; негативные и неверные суждения о других этнокультурных общностях; отрицательная реакция на членов определенной этнокультурной группы и т.д.

Этноцентрическая интолерантность среди молодежи драматично проявляется в разных концах мира, будучи порождением трагических событий межнациональной розни: этнических чисток при распаде Югославии, террористических актов сепаратистов и националистов в Индии, Израиле, Чечне, Великобритании, Испании и т.д.[4].

В ходе социализации личности в поликультурной среде речь идет, прежде всего, о том, чтобы наполнить толерантность педагогическим содержанием, опираясь на знание специфических закономерностей, составив номенклатуру воспитания определенных убеждений и навыков поведения. Важный путь к толерантности – отрицание интолерантности в виде конформизма или ксенофобии. Для нас важно воспитывать в детях, прежде всего, уважение к своему народу, ведь через уважение и любовь к своей культуре они смогут понять и представителей других культур, тому, как те относятся к своим традициям и обычаям. Им будет легче приспособиться к совместному существованию нескольких этносов на одной территории. Надо попытаться искоренить вражду между разными национальностями не с помощью силы, а с помощью осознания себя, своей культуры и культуры чужого этноса.

Библиографический список

1. Абдулатипов, Р.Г. Нация и национализм: добро и зло в национальном вопросе. / Р.Г. Абдулатипов. – М.: Славянский диалог., 1999. – 228 с.
2. Бугайчук Т.В. Роль образования в формировании гражданина. / Т.В. Бугайчук, И.Ю. Тарханова. // Современные проблемы науки и образования. – 2014 - № 3 – С. 235.
3. Гасанов З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория, практика. / З.Т. Гасанов. – М.: МПСУ, 2016. – 223 с.
4. Джурицкий А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом: учеб. пособие для студ. вузов. / А.Н. Джурицкий. – М.: Сфера, 2007. – 346 с.
5. Коряковцева О.А. Технологии развития гражданской идентичности студенческой молодежи в образовательном пространстве вуза : учебно-методическое пособие. / О.А. Коряковцева, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2013. – 48 с.
6. Матис В.И. Проблема национальной школы в поликультурном обществе. / В.И. Матис. – Барнаул: Барнаул. гос. пед. ун-т, 2005. – 328 с.
7. Рожков М.И. Воспитание гражданина. Уроки социальности. / М.И. Рожков. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 80 с.
8. Сираева М.Н. Методы и формы организации поликультурного образования студенческой молодежи в современном вузе. / М.Н. Сираева. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – №88. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metody-i-formy-organizatsii-polikulturnogo-obrazovaniya-studencheskoy-molodezhi-v-sovremennom-vuze> (дата обращения: 15.01.2018).

РАЗДЕЛ 3
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В
СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 37.04

Ельцов А.А.

РОЛЬ ТЬЮТОРА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

***Аннотация.** Автором представлен теоретический анализ вопроса о роли тьютора в системе дополнительного профессионального образования, при этом акцент сделан на функции тьютора и его основные задачи в условиях педагогического вуза.*

***Ключевые слова:** тьютор, дополнительное профессиональное образование педагогический университет.*

Yeltsov A.A.

THE ROLE OF THE TUTOR IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF
THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

***Abstract.** The author of the article presents a theoretical analysis of the question of the role of the tutor in the system of additional professional education, with emphasis on the functions of the tutor and his main tasks in the conditions of a pedagogical university.*

***Keywords:** tutor, additional vocational education pedagogical university.*

В современных условиях решающим фактором социального прогресса становится способность человека к осознанному и целенаправленному развитию. В связи с этим повышается актуальность создания условий, ориентированных на реализацию личностного потенциала. Одной из сфер социализации взрослых может стать дополнительное профессиональное образование.

Современной системе дополнительного профессионального образования нужен педагог, обладающий не только высокой профессиональной компетентностью и педагогическим мышлением, но и способный творчески решать сложнейшие инновационные педагогические задачи, связанные с организацией самостоятельной образовательной деятельности обучающихся на основе новых образовательных технологий.

Необходимо осознавать, что если в течение долгого времени педагог выступал перед обучающимися в роли основного источника знаний, то теперь он становится специалистом, профессионально сопровождающим активную образовательную деятельность личности, формируя потребность в постоянном совершенствовании ключевых компетенций, прививая навыки самообразования, готовя к решению проблем, с которыми этот специалист еще не встречался.

Таким образом, можно сделать вывод, что подготовка педагогов системы дополнительного профессионального образования к работе по социально-педагогической поддержке является актуальной как для педагогической теории, так и практики.

Современной позиции поддержки обучающегося в учебном процессе наиболее соответствует тьюторство. Отметим, что Приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761-н должность тьютора была впервые введена в перечень должностей педагогических работников системы образования, то есть стало возможным в правовом поле реализовать практику тьюторства в государственных образовательных учреждениях [3].

Говоря о теоретико-методологических предпосылках, можно констатировать, что проблема подготовки педагогов к сопровождению учебной деятельности учащихся уже была освещена в трудах классиков педагогики, таких как П.П. Блонский, П.Ф. Бунаков, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, И.Я. Яковлев.

Сущность тьюторской деятельности, функции педагога, осуществляющего тьюторское сопровождение обучающихся, рассматривались также в работах Л.В. Байбородовой, Н.В. Борисовой, В.В. Давыдова, Т.В. Громовой, Т.М. Ковалевой, И.Ю. Тархановой, Д.Б. Эльконина и др. Вместе с тем в педагогической теории проблема подготовки будущих педагогов системы дополнительного профессионального образования к реализации функций тьютора остается еще недостаточно

разработанной, требует уточнения определения сущности и содержания деятельности педагога дополнительного профессионального образования, реализующего функции тьютора.

Сегодня педагог-тьютор руководствуется в своей деятельности целым рядом нормативно-правовых документов, в частности:

- Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»;
- Приказом Минздравсоцразвития Российской Федерации от 26.08.2010 № 761-н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»;
- приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 июля 2013 года № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;
- Уставом и другими локальными нормативными актами образовательного учреждения, в котором работает специалист [1].

Осмысливая цель деятельности тьютора в системе дополнительного профессионального образования, необходимо понимать особенности программ, которые необходимо реализовывать в образовательных организациях. А это программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образовательной сферы, поэтому и основной целью деятельности тьютора является сопровождение слушателя в период освоения программ дополнительного профессионального образования – профессиональной переподготовки и курсов повышения квалификации.

В этом случае деятельность тьютора направлена на решение следующих задач [1]:

1. Организационное сопровождение программы дополнительного профессионального образования и координация деятельности слушателей;
2. Участие в разработке и реализации методических, диагностических и информационных материалов, а также рекомендаций по совершенствованию учебного процесса;
3. Консультирование слушателей;
4. Участие в мониторинге выявления затруднений слушателей.

Безусловно, основная деятельность тьютора связана с результативной реализацией программ дополнительного профессионального образования, кроме того он должен быть постоянно в контакте с каждым слушателем. Тьютор устанавливает с группой отношения сотрудничества, обеспечивая эффективную образовательную деятельность, представляя интересы слушателей.

Сегодня уже сформулированы основные функции тьютора, они следующие [2]:

- организация, контроль и помощь в осуществлении миссии и целей образовательной организации;
- оказание помощи обучающимся и преподавателям в разработке и реализации индивидуальных образовательных маршрутов для слушателей;
- организация консультирования по возникающим образовательным затруднениям слушателей, помощь в конструировании образовательных стратегий;
- постпрограммное сопровождение обучающихся;
- контроль над качеством подачи материала, поддерживая интерес и результативность его освоения;
- установление доброжелательных партнерских отношений со слушателями;
- создание необходимых средств организации учебного процесса;
- участие в разработке контрольно-диагностических материалов;
- содействие слушателям в корректировке их индивидуальных планов при наличии объективных обстоятельств.

Компетентность же тьютора системы дополнительного профессионального образования можно рассматривать в рамках условных четырех блоков – мотивационно-целевого, когнитивного, действенно-практического, эмоционально-волевого.

1. Мотивационно-целевой блок.

Это осознание важности и необходимости тьюторства для реализации принципа индивидуализации образования, наличие готовности занять тьюторскую позицию во взаимодействии с взрослыми обучающимися.

Компоненты данного блока:

- стремление к взаимодействию с взрослыми, обучающимися в системе дополнительного профессионального образования;

- сформированность профессиональной направленности на реализацию функции тьютора в работе с взрослыми, обучающимися в системе дополнительного профессионального образования;
- осознание целей и задач тьютора;
- интерес к освоению методов, приемов и способов тьюторской деятельности;
- стремление узнать, освоить новые образовательные технологии.

2. *Когнитивный блок.*

Предполагает наличие системы теоретических знаний об особенностях работы с взрослыми, обучающимися в системе дополнительного профессионального образования, о специфике тьюторской деятельности.

Компоненты данного блока:

- знание психологических особенностей взрослых, обучающихся в системе дополнительного профессионального образования;
- знание нормативно-правовой основы деятельности тьютора;
- знание теоретических основ тьюторской деятельности;
- знание основных методик и технологий работы тьютора.

3. *Действенно-практический блок.*

Предполагает владение современными образовательными технологиями, умение выбирать оптимальные педагогические средства для реализации функции тьютора.

Компоненты данного блока:

- умение организовать самостоятельное образовательное движение взрослого обучающегося в системе дополнительного профессионального образования;
- умение проектировать индивидуальную образовательную программу;
- умение выстраивать общение с взрослыми обучающимися в системе дополнительного профессионального образования;
- умение взаимодействовать с учителями, с руководством образовательной организацией для создания условий индивидуализации образования взрослого обучающегося в системе дополнительного профессионального образования.

4. *Эмоционально-волевой блок.*

Это наличие у педагога личностных качеств, необходимых для тьютора. Компонентами данного блока являются:

- достаточно высокая работоспособность;
- высокая самоорганизация;
- целеустремленность;
- способность к партнерскому взаимодействию;
- нестандартность мышления;
- терпимость, толерантность к иным позициям, точкам зрения;
- рефлексия своей деятельности;

В заключении необходимо сделать вывод о том, что от того, насколько тьютор компетентен в своей работе, зависит очень многое – от атмосферы в образовательном коллективе до, собственно, качества обучения слушателей по программам дополнительного профессионального образования.

Библиографический список

1. Основные компетенции тьютора в дополнительном образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://narfu.ru/upload/medialibrary/bff/6.pdf>. (Дата обращения: 15.10.2017).
2. Положение о функционале и квалифицированных компетенциях тьютора в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: http://yspu.org/images/8/86/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE_%D1%82%D1%8C%D1%8E%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B5.pdf. (Дата обращения: 15.10.2017).
3. Приказ Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н [Электронный ресурс]. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;n=116278;req=doc#0> (Дата обращения 15.10.2017).
4. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. О перспективах развития дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе. / Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2016. – № 29. – С. 166-175.

5. Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г., Бугайчук Т.В., Куликов А.Ю., Юферова М.А., Коряковцева О.А. Послесловие. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 332-335.

УДК 159.9

Завёрткина Е.Г.

ЛИЧНОСТНЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Автором представлены результаты важного исследования, а именно выявления особенностей развития личности юноши через определение взаимосвязи между уровнем личностной тревожности, самооценкой и психодинамическими свойствами темперамента.

Ключевые слова: личностные особенности, эмоциональные особенности, юношеский возраст, самооценка, тревожность, темперамент.

Zavertkina E.G.

PERSONAL AND EMOTIONAL FEATURES IN YOUNGER AGE

Annotation. The author presents the results of an important study, namely, the identification of the personality development of a young man through the definition of the relationship between the level of personal anxiety, self-esteem and psychodynamic properties of temperament.

Key words: personal characteristics, emotional features, youthful age, self-esteem, anxiety, temperament.

Юношеский возраст один из ответственных периодов формирования личности, который включает осознание смысла жизни и её целей. Большинство ученых признается, что данный возраст является главным периодом формирования собственных убеждений и умения самостоятельно строить свой жизненный путь.

Несмотря на то, что тревожность и самооценка уже долгое время находятся в сфере внимания психологов, работ, посвященных обобщению подходов, исследовательских результатов, накопленных фактов по данной тематике не так много, особенно в отечественной психологии. Особую остроту сегодня приобретает изучение изменений, происходящих в сознании современной молодежи. [2]. Неизбежная в условиях ломки сложившихся устоев переоценка ценностей, их кризис более всего проявляются в сознании этой социальной группы. Вопрос о молодежи всегда остро стоит, прежде всего, потому, что это поколение наименее интегрировано в социальные связи, наименее устойчиво в своих взглядах, в своем поведении, в отношении к окружающему миру.

Являясь масштабным личностным образованием, выполняющим регулятивные функции в становлении мотивационной, волевой, эмоциональной, нравственной сферы субъекта, самооценка имеет кардинальное значение как фактор воспитания, поэтому особую актуальность приобретают вопросы психологического обеспечения управления её формирования. Самооценка принадлежит к числу личностных образований, опосредствующих психическое развитие путем включения в динамические связи и отношения с другими феноменами психики. В нашем исследовании рассмотрены особенности её взаимодействия с личностной тревожностью и свойствами темперамента.

В изучении самооценки накоплен значительный экспериментальный материал, однако он не является, достаточно систематичным и не вскрывает особенностей формирования и функционирования самооценки как целостного образования, компоненты которого развиваются в сложных отношениях между собой и с другими психическими образованиями. Однако при её изучении от исследователя часто «ускользает» специфическое психологическое содержание самооценки как механизма саморегуляции, особенности ее форм и видов функционирования, ее структура, представляющая собой своеобразный сплав эмоциональных и когнитивных компонентов, обеспечивающих возможность иерархизации субъектом знаний и переживаний, относящихся к его собственной личности.

Среди негативных переживаний человека тревожность занимает особое место, часто она приводит к снижению работоспособности, продуктивности деятельности, к трудностям в общении. Разобраться в феномене тревоги, а также в причинах ее возникновения достаточно сложно. Тревожность, как личностное образование влияет на формирование самооценки.

Одним из направлений исследования тревожности является поиск ее связей с различными личностными качествами, в частности с самооценкой и темпераментом. Существуют данные о корреляции определенных показателей с тревожностью как свойством личности. Принято считать, что высокой самооценки релевантен относительно низкий уровень тревожности, и наоборот [1].

Цель исследования – выявить и изучить взаимосвязи между уровнем личностной тревожности, самооценкой и психодинамическими свойствами темперамента людей юношеского возраста.

Гипотеза исследования существует взаимосвязь между уровнем тревожности, самооценкой и свойствами темперамента, а именно: высокий нейротизм связан с тревожностью; высокий уровень тревожности – с низкой самооценкой.

В процессе работы был использован комплекс методов, направленных на проверку выдвинутой гипотезы и решение поставленных задач, включающих анализ литературы по проблеме исследования, анализ и обобщение исследований по проблеме тревожности в юношеском возрасте, изучение взаимосвязи самооценки на тревожности, валидные и апробированные психодиагностические методики, сравнительный анализ данных, методы статистической обработки результатов. (Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Методика диагностики самооценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина. Опросник ЕРІ Г.Ю. Айзенка, адаптированный А.М. Прихожан.)

Результаты эмпирических исследований частично подтвердили нашу гипотезу о том, что существует взаимосвязь между уровнем тревожности, самооценкой и свойствами темперамента.

1. Исследованная группа школьников старших классов отличается ярко выраженной ситуативной и личностной тревожностью (больше 70% испытуемых тревожны);
2. Старшеклассники более склонны к положительной самооценке, к вере в свои силы, к уверенности в собственном интересе для других, они более открыты, верят в себя, принимают себя такими, какие они есть;
3. В межличностном общении у большинства испытуемых наблюдается низкий уровень экстернальности в поведении, т.е. они рассчитывают на значимых других и ждут помощи и поддержки;
4. Одиннадцатиклассники не в полной мере способны к самопониманию, им не всегда понятны причинно-следственные связи действия и поступков, способность осознавать и анализировать свое поведение развита недостаточно;
5. Мы обнаружили тенденции к самообвинению, развитое чувство вины и пессимистические настроения.
6. Также наблюдается выше нормы развитая самоуверенность – не критичность мышления, слишком большая уверенность в себе, придание своему «Я» чрезмерного значения в системе межличностных отношений или в конкретной деятельности.

При снижении уровня тревожности наблюдается рост глобального самоотношения (повышение уровня самооценки). Уровень личностной тревожности связан с такими шкалами самооценки как: самоуважение, аутосимпатия, самопринятие, самопонимание, и свойствами темперамента: нейротизмом, экстраверсией.

7. Обнаружены значимые различия между группами испытуемых с высокой, умеренной и низкой самооценкой по критериям: самоуважение, ожидание от других, аутосимпатия, самоуверенность, самоотношение, отношение других.

Если общий уровень тревожности у людей юношеского возраста повышается, понижается эта способность к анализу своих действий, к самопониманию.

Мы установили, что чем выше умение руководить своими поступками и поведением, самопринятие и самоинтерес, тем меньше выраженность экстравертированности. Найдены значимые корреляционные связи между самооценкой и свойствами темперамента: экстра-интроверсией и нейротизмом.

С помощью проведенного корреляционного анализа данных мы смогли частично подтвердить выдвинутую нами гипотезу, обнаружили взаимосвязь между уровнем тревожности, самооценкой и свойствами темперамента, а именно: связь высокого уровня тревожности – с низкой самооценкой. Не удалось доказать связь тревожности и нейротизма.

Тревожность – очень широко распространенный психологический феномен нашего времени. Она является частым симптомом неврозов и функционального психоза, является пусковым механизмом расстройства эмоциональной сферы личности.

Формирование и развитие позитивной самооценки – это фундамент, на котором должна строиться вся жизнь. Позволяя же негативным схемам мышления доминировать в нашей жизни, мы формируем у себя привычку ожидания негативных результатов.

Свойства темперамента оберегают организм от чрезмерно большого, либо, наоборот, чрезмерно малого расходования энергии. В этом и состоит приспособительная, адаптивная роль его и поэтому так велико его медико-биологическое значение.

Кроме того, знание типологических особенностей психики, их влияния на поведение во фрустрирующих ситуациях может способствовать повышению уровня саморегуляции и самоконтроля личности, профилактике неадаптивных форм поведения и неадекватных способов реагирования при столкновении с жизненными проблемами [3]. Подобные знания помогут предсказывать поведение человека в затруднительных ситуациях и, следовательно, заранее выработать позитивные, соответствующие проблеме стратегии поведения.

Библиографический список

1. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. Увеличения индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний. / Л.В. Бороздина, Е.А. Залученова. // Вопросы психологии. – 1993. - №1. – С. 12-15.
2. Заверткина Е.Г. Психологические особенности подростков, объединяющихся в неформальные группы. / Материалы 67-й междунар. научн. конф. «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ, 2013. – С. 52-60.
3. Журавлев А.Л., Дикая Л.Г. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. / А.Л. Дикая, Л.Г. Журавлев. – М.: Издательство: Институт психологии РАН, 2007. – 624 с.

УДК 371.38

Калачёва Н.А.

ШКОЛЬНЫЕ БИЗНЕС-КОМАНДЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

***Аннотация.** Автором представлен опыт работы района по реализации в школах нового для России проектного метода – «Школьная бизнес-команда». Данный проект направлен на развитие личностных УУД обучающихся. В статье рассмотрены основные этапы организации этого проекта.*

***Ключевые слова:** проектный метод, школьная бизнес-команда, личностные УУД, обучающиеся школы.*

Kalacheva N.A.

SCHOOL BUSINESS COMMANDS AS A TOOL OF DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF TRAINING

***Abstract.** The author of the article presented the region's experience in implementing a new project method for schools in Russia - the School Business Team. This project is aimed at the development of personal trainees. The article describes the main stages of the organization of this project.*

***Keywords:** project method, School business team, personal universal learning activities, training schools.*

Детям нравится играть в бизнес. Конечно, компании и предприятия, которые они создают, не могут конкурировать с фирмами взрослых. Однако зачастую они основаны на совершенно неожиданных и перспективных идеях. «Школьная бизнес-команда» - один из наиболее активных и привлекательных аспектов современных образовательных и воспитательных программ. Школьники получают опыт в области предпринимательства: умение работать с людьми, правильно распределять функции между собой, формировать команду, чувствовать ответственность, генерировать идеи. Помимо этого идет развитие личностных УУД у обучающихся. Проектные методы работы помогают формировать и развивать компетенцию личностного самосовершенствования, ценностно-смысловую, социально-трудовую, коммуникативную и другие компетенции.

Предлагаем более подробно рассмотреть проектный метод «Школьная бизнес-команда», с которым мы познакомились на курсах в республике Татарстан. Это учебный практикум по экономике, где основная форма проведения – ролевая игра, в процессе которой участники получают

новые знания и умения в области предпринимательства и применяют их на примерах управления типовой версией малого бизнеса. Целью практикума является содействие развитию теоретического образования и организации практического обучения основам предпринимательской деятельности. Данный практикум построен на основе Сингапурской методики обучения, где особое внимание в образовательном процессе уделяется предметам естественнонаучного цикла, математике и языковой подготовке. Однако школьники вовлечены в обучение не только на уроках. Большое количество времени в школе отводится на дополнительные виды деятельности, связанные с реализацией каких-либо проектов, занятиями спортом, творчеством и т. д. Весь образовательный процесс направлен на воспитание открытых миру лидеров, способных работать в команде.

Итак, в чем заключается суть игры. В процессе ролевой игры учащиеся создают игровое «предприятие», действующее на рынке «свободной конкуренции», и выступают в роли «инвесторов», «акционеров», «руководителей», «служащих», «рабочих». Деятельность осуществляется на добровольной основе в соответствии с правилами и ограничениями, принятыми в ролевой игре. В игре используются упрощенные модели «рынка», «предприятия», «системы налогообложения», позволяющие участникам в наглядной форме вести «бухгалтерию предприятия». При этом участниками могут быть как учащиеся образовательных организаций, так и их родители, учителя, представители бизнеса и общественности, оказывающие содействие образованию молодёжи. Но, не смотря на это, все решения принимаются учащимися самостоятельно. Учителя, родители, представители бизнеса и общественности не принимают участия в управлении и деятельности школьной команды и выступают в роли «консультантов», «экспертов», то есть наставников, которые делятся с учащимися своим практическим профессиональным опытом, а также «акционеров» и «потребителей» продукции школьной команды.

Выделим основные этапы организации «Школьной бизнес-команды» (ШБК).

На первом этапе выделяются несколько шагов. Одним из важных является распределение ролей и обязанностей, назначение руководителей отделов. Например, в структуру школьной бизнес-команды входят: президент, вице-президент по производству, вице-президент по финансам, вице-президент по маркетингу, вице-президент по персоналу, вице-президент по ИКТ, другие члены команды.

При этом у каждого члена команды есть свои обязанности:

Обязанности президента:

- Создает и поддерживает дух инициативы и творчества;
- Координирует работу руководителей отделов;
- Руководит разработкой бизнес-плана;
- Отвечает за выбор бизнес-идеи.

Обязанности вице-президента по маркетингу:

- Разрабатывает маркетинговую стратегию;
- Руководит проведением маркетинговых исследований и рекламных кампаний;
- Организует тренинги по продажам для всех членов ШБК;
- Вносит предложения по стимулированию сбыта;
- Определяет целевую аудиторию товара, проводит позиционирование товара;
- Определяет каналы распространения рекламы.

Обязанности вице-президента по производству:

- Разрабатывает производственный процесс;
- Выбирает производственную стратегию;
- Выбирает потребность в сырьевых ресурсах, материалах и оборудовании;
- Ведет учет товарно-материальных запасов.

Обязанности вице-президента по финансам:

- Организует учет приходно-расходных операций;
- Совместно с вице-президентом по производству составляет перечень необходимого оборудования и сырья;
- Высчитывает себестоимость продукции, определяет цену продаж;
- Хранит кассу и бухгалтерские документы команды;
- Распределяет дивиденды среди акционеров ШБК.

Обязанности вице-президента по ИКТ:

- Разработка компьютерного дизайна команды;
- Размещение рекламы команды на Интернет-ресурсах и СМИ;

- Разработка макетов рекламных материалов (баннеры, листовки и др.);
- Создание компьютерных презентаций;
- Оформление заявок на конкурсы;
- Мониторинг экономических конкурсов и проектов.

Обязанности вице-президента по персоналу:

- Создает штатное расписание ШБК;
- Координирует процесс набора персонала в ШБК;
- Ведет учет рабочего времени;
- Начисляет зарплату.

Кстати, можно оформить «игровые отношения» подписанием «трудового договора».

Второй этап также состоит из нескольких шагов. И одним из важных является выбор бизнес-идеи. (Генерировать идеи школьники любят, причем самые необычные идеи могут стать передовыми и лечь в основу работы команды). Критериями, которые предъявляются к бизнес-идеям, являются: креативность, осуществимость, востребованность (социальная значимость), этичность и др.

Следующий шаг и **третий этап** организации школьной бизнес-команды – определение необходимых материалов и оборудования. Рассчитать себестоимость и цену товара можно несколькими способами, самый простой – применить формулу для расчета и таблицу для расчета.

Скажем несколько слов о нашем проекте. Нами составлен план реализации проекта на уровне района. Время для создания команды и распределения ролей школами района – январь. Выбор бизнес-идеи, запуск «производства», подготовка к районному конкурсу – фестивалю в форме ярмарки – февраль-март, также в течение февраля-марта проводятся консультации для руководителей ШБК и организации участия в фестивале. Сама ярмарка проходит в апреле. Особенностью школьных бизнес-команд является преемственность, которая проявляется в смене поколений – формально команда существует только на время учебного года. Таким образом, обновляется не только команда, но и идеи школьного бизнеса.

Итак, для чего нам это нужно. Полученные теоретические знания позволяют обучающимся определить направление бизнеса, провести исследовательскую работу по изучению рынка и презентовать свои идеи в виде бизнес-плана. При составлении бизнес-плана вырабатывается профиль команды, определяются товары или услуги, выявляются целевые рынки, проводится маркетинговое исследование, определяются конкурентные преимущества компании. Немаловажным видится изучение социальных, экологических и этических аспектов производства того или иного товара или услуги. Определение финансовой стратегии компании позволяет углубить знания обучающихся в сфере бухгалтерского учета, определения себестоимости продукции и путей извлечения наибольшей прибыли. При этом роль педагога сводится к минимуму, поскольку все решения участники компании принимают сами.

Работа в школьной бизнес-команде развивает компетентности критического и творческого мышления, коммуникации и взаимодействия, совершенствует навыки работы с информацией и использованием современными компьютерными технологиями. Организация и участие в ярмарках позволяет применить знания на практике в процессе изготовления и реализации продукции. Немаловажным видится и этический аспект – направление части прибыли на благотворительность.

Библиографический список

1. Бочарников О. Каждому по достоинству: уроки сингапурского эксперимента [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/discussions/singapore-education-experience> (дата обращения 01.02.2018).
2. Валеева А.Б. Школьная бизнес-компания – ступенька к предпринимательству: рабочая программа по экономике [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.tatar.ru/upload/images/files/кружок%20Школьная%20экономическая%20компания.pdf> (дата обращения: 01.02.2018).
3. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. К проблеме развития кадрового потенциала региональной системы образования в условиях внедрения профессионального стандарта. / Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева. // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ярославль – Минск-Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С.157-159.
4. Социальный менеджмент: учебно-методическое пособие. / О.А. Коряковцева. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017 – 104 с.
5. Koryakovtseva, O.A., Bugaychuk, T.V. Formation of young people's civil identity: technological approach. // T.V. Bugaychuk, O.A. Koryakovtseva. // Последние тенденции в области науки и

ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПРОФЕССИИ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. Автором представлена проблема выбора профессии, которая встает перед человеком в течение жизни несколько раз. Восприятие профессии зависит от личностных характеристик, и из сложившейся ситуации. Важнейшая проблема – возможности реализации сделанного индивидуального выбора. Проблема выбора профессии связана и с таким вопросом, как динамика ценностей в восприятии человека. В ходе социологического исследования проведенного в ЯГПУ им. К.Д. Ушинского установлены некоторые особенности выбора профессии студентами педагогического вуза.

Ключевые слова: выбор профессии, студенты, педагогический университет, восприятие профессии, ценности.

Kulikov A.Yu.

PROBLEM OF SELECTION OF THE PROFESSION BY STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. The article presents the problem of choosing a profession that faces a person during life several times. Perception of the profession depends on personal characteristics, and from the current situation. The most important problem is the possibility of realizing the individual choice made. The problem of choosing a profession is connected with such a question as the dynamics of values in the perception of a person. In the course of a sociological survey conducted at the YSPU named after K.D. Ushinsky established some features of the choice of profession by students of a pedagogical university.

Keywords: choice of profession, students, pedagogical university, perception of profession, values.

Проблема выбора профессии встает перед человеком в течение жизни несколько раз. Первый ориентировочный выбор делают родители в период выбора учебного заведения для получения общего образования. Специализация общеобразовательного учебного заведения создает когнитивную базу для профессиональной ориентации личности. Второй этап выбора профессии связан с поиском молодым человеком жизненного идеала и соотношения своих субъективно воспринимаемых способностей и возможности с требованиями, предъявляемыми тем или иным видом деятельности. Такое соотношение – длительный процесс, начинающийся с попыток индивида определить свою будущую профессию и так или иначе корректирующийся в ходе профессионального обучения – в зависимости как от субъективных индивидуальных устремлений, так и от изменений в социально-экономической сфере общества, в отдельных сферах бизнеса и системах управления. На этих этапах выбор профессии принимает различные формы – от туманных размышлений ребенка о видах деятельности до весьма конкретных планов студента вуза построения своего профессионального и жизненного пути. Восприятие профессии зависит от личностных характеристик (темперамента, способностей, характера, степени развития познавательных, эмоциональных и волевых процессов человека, его общих интересов, знаний и жизненного опыта). С другой стороны, многое вытекает из сложившейся ситуации (семейных традиций, условий воспитания, характера полученного образования, системы социальных связей личности).

Важнейшая проблема – возможности реализации сделанного индивидуального выбора. Собственные представления человека о профессии, о своих личных способностях к той или иной деятельности и вытекающие отсюда претензии, как известно, далеко не всегда совпадают с теми потребностями в рабочей силе, которые предъявляет рынок труда, с объективной рыночной оценкой претендента на конкретное рабочее место.

В психологии существуют довольно большое количество подходов к проблеме выбора профессии, одна из них теория «производственного выбора», согласно которой индивид, планируя будущую деятельность, сравнивает свое понимание профессии с взглядами тех, кто играет лидирующую роль в соответствующей сфере труда; отсюда выводилась закономерная ориентация на следование за этими лидерами – как в самой деятельности, так и в понимании связанных с нею задач.

Проблема выбора профессии связана и с таким вопросом, как динамика ценностей в восприятии человека. Его взгляды, система притязаний к той или иной профессии – все это может существенно изменяться со временем. Применительно к длительным периодам времени в странах развитой рыночной экономики проявляется тенденция относительного снижения запросов в области доходов и возможностей построения карьеры. Зато повышается значимость для человека возможных контактов, сменяемости видов деятельности, а также собственной ответственности.

Иллюстрацией различных этапов восприятия определенной профессии и эволюции ценностных установок по отношению к ней может послужить сравнение, построенное на сопоставлении взглядов молодежи разных стран. В данной связи интересно, в частности, социологическое обследование, проведенное в Кельнском университете (Германия) и нацеленное на выявление мотивов выбора студентами своей профессии. Аналогичную работу провела исследовательская группа в Финансовой академии при Правительстве РФ [8].

Как свидетельствуют приводимые данные, в условиях развитого рыночного общества наиболее сильным мотивом в выборе профессии выступает стремление к интересной деятельности. И для наших студентов этот момент существен, но в их ответах он не поднимается выше третьего места. Такой параметр, как желание работать самостоятельно, тоже весьма притягателен для немецких студентов. В условиях же российской действительности этот стимул пока действует относительно слабо, а первенствует возможность получения высокого дохода. Правомерно полагать, что по достижении более зрелого рыночного состояния экономики данный стимул в глазах российских студентов займет примерно тоже (восьмое) место, что и в глазах немецких. Для студентов обеих стран одинаково важны возможности профессиональной карьеры.

Таблица 1

Мотивы выбора профессии студентов экономических вузов Германии и России

Мотивы выбора профессии	Немецкие студенты (%)	Российские студенты (%)
интересная деятельность	95,7	66,5
самостоятельная деятельность	86,5	31,9
сознательная деятельность	73,2	20,6
высокая ответственность	70,7	24,7
возможность карьеры	69,2	69,7
широкое общение	64,9	46,4
гарантированность работы	41,1	32,3
высокий доход	38,8	70,9
престиж профессии	25,1	51,0
свободное время	20,6	2,5
общественная полезность	19,1	32,1

Процесс поиска людьми направления своей будущей деятельности исследователи связывают также с понятием «зрелость профессионального выбора»; речь идет о степени подготовленности индивида к восприятию реальных условий труда (в рамках выбранной специальности). Как правило, у большинства людей поначалу преобладают завышенные ожидания и претензии. Столкновение же с реальной действительностью заставляет человека корректировать свои взгляды, проходить стадию адаптации.

«Состыковка» представлений с реальностью может происходить по-разному в зависимости от таких факторов, как: информированность человека; степень его адаптационной возможности; сложившиеся стереотипы поведения (привычки); характер профессии и конкретные параметры рабочего места.

Определяющим фактором при восприятии себя в окружающем мире в современном обществе является уровень информатизации жизни в нем. Для постиндустриального общества характерна модель восприятия мира с преобладанием виртуальных источников информации. Основная потребительская ценность данного общества – информация. Личность в данном обществе становится продуктом информационных технологий. Процесс социализации личности протекает в зависимости от широты его «социального горизонта» [2].

Социальный горизонт, по аналогии с географическим, можно определить как очерченная личностью мнимая линия, ограничивающая круг объектов реального, возможного и допускаемого человеком социального восприятия. За пределами линии социального горизонта могут существовать также объекты восприятия, но информация о них для личности не является значимой.

В границах социального горизонта можно выделить несколько областей:

- область непосредственного социального окружения;

- область прошлого социального восприятия;
- область избирательно доступного социального окружения;
- область телекоммуникационного социального окружения;
- область воображаемого, мнимого социального окружения.

Соотношение объемов данных областей социального восприятия для каждого человека различно. Тенденция современного общества, сужение первых областей и гипертрофированное увеличение последних. От этого будет зависеть образ мира, его оценка, отношение к миру, актуализация потребностей. Это является значимым при выборе человеком профессии.

В ходе социологического исследования, проведенного в ЯГПУ им. К.Д.Ушинского установлены некоторые особенности выбора профессии студентами. Всего было опрошено около 150 студентов, обучающихся на всех 4 курсах, по педагогическому направлению подготовки.

На первом курсе, из определившихся с выбором профессии студентов, 67% выбрали образование, на 2 курсе – 76%, на 3 курсе – 65%, 4 курсе – 56%. Как видим из приведенных данных, по мере обучения адекватность оценки социально-экономической ситуации растет, студенты на выпускном курсе более дифференцировано выбирают сферу деятельности. Одновременно удалось установить, что среди первокурсников в два раза больше, чем среди выпускников студентов, определившихся с выбором профессии, это также отражает влияние восприятия окружающего мира на профессиональный выбор. Для студента на первом курсе основным источником информации о профессиях, выступает телевидение (84%) и друзья (44%), для выпускника значение телевидения снижается до (60%), роль друзей практически не меняется, и в 2 раза вырастает роль печатной информации (до 56%), для первокурсника ответственность за ошибку при принятии решения о выборе профессии не актуальна, для выпускника (качественные изменения информационных потоков происходят уже на третьем курсе) неадекватная оценка своих сил и требований профессии, уже в ближайшее время может обернуться крахом жизненных планов.

Студенты постепенно приходят к пониманию того, что идеальных профессий не бывает. Каждая из них имеет свои «за» и «против». Чем гибче мышление человека, тем быстрее он адаптируется к условиям профессиональной деятельности.

Профессиональная деятельность предполагает наличие тех или иных мотивов, побуждающих стимулов, обычно весьма дифференцированных для разных индивидов и социальных групп. С одной стороны, мотивы поведения человека формируются на основе его потребностей. С другой стороны, восприятие человеком ситуации, в которой протекает деятельность, не меньше влияют на мотивы.

Полученные в ходе исследования данные подтверждают точку зрения о том, что выбор профессии определяется в первую очередь по потенциальному материальному вознаграждению, причем не всегда правильно определяемому студентом. Более 80% студентов первого курса предъявили к потенциальной профессии материальные претензии, ограниченные лишь собственной фантазией. Для студентов старших курсов становятся весомыми не столько сиюминутные выгоды в профессиональной деятельности, сколько перспективы карьерного роста (около 50%), возможность реализовать собственные проекты (около 44%), высокий уровень ответственности и возможность принимать самостоятельные решения (по обоим более 38%), для 28% важными оказались предоставляемые социальные гарантии. Ответы о материальном вознаграждении в большинстве своем имеют размытые формулировки (52% - обеспечивающие достойное существование и т.п.).

Это показывает, насколько важно увязывать, при управлении процессом выбора личностью профессии, такие феномены, как способности и другие объективные результаты развития человека с их субъективной оценкой; ожидаемые результаты труда; вознаграждение; восприятие в рамках единой системы профессиональной ориентации; ситуацию социально-психологического взаимодействия данного индивида с окружающим миром и виртуальный образ этого взаимодействия сформированный у него. В условиях формирования в стране общества информационного типа, решающий фактор выбора профессии становится способ и объем получения индивидом информации о потенциальных сферах профессиональной деятельности.

Значимое место занимает такой фактор, как психологическая готовность выбирающего профессию индивида противостоять давлению ближнего и дальнего социального окружения заинтересованного в реализации в процессе выбор профессии своих целей (например, друзья едут поступать в вуз за компанию), важная роль психологических особенностей самого человека (оптимист или пессимист, уровень интеллекта, критичности, способность бросить вызов трудностям и т.д.).

Анализ проблем позволяет сделать вывод:

1. Выбор профессии для студентов педагогического вузов является сложным процессом, требующим активного и заинтересованного участия общества и его институтов.
2. Основные мотивы выбора молодых людей связаны с улучшением материального положения, трудоустройством, решением личных социальных проблем.

В качестве первоочередных мер по формированию профессиональной направленности у студентов можно предложить упорядочить поток информации о профессиях и различных областях деятельности выпускников, поступающий через средства массовой информации.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть ориентированы на уточнение мотивов выбора студентами будущих профессий в динамике их изменения в процессе обучения.

Библиографический список

1. Бабосов Е.М. Социология управления. – Минск: ТетраСистемс, 2001. – 288 с.
2. Заславская Т.И. Рывкина Р.В. Социология экономической жизни. Очерки теории. – Новосибирск, 1991.
3. Карпов А.В. Психология менеджмента. – М., 1999.
4. Короткова Л.Н. Социология общественного мнения. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2001.
5. Коряковцева О.А., Плуженская Л.В. Моделирование процесса управления инновационной деятельностью вуза. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности материалы VII Международной научно-практической конференции. – 2015. – С. 64-66.
6. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 1997.
7. Радаев В.В. Экономическая социология. // Российский экономический журнал. – 1995. – № 3
8. Соколинский В. Экономическая психология. // Российский экономический журнал. – 1996. – № 4-6.
9. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ. – 2016. – №1. – С.131-135.
10. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. О перспективах развития дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе. // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2016. – №29. – С. 166-175.
11. Херцберг Ф., Майнер М. Побуждения к труду и производственная мотивация. // Социологические исследования. – 1990. - № 1.
12. Янбых С.Л., Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности как условие её эффективности. // Педагогические и психологические проблемы современного образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 364-372.

УДК 159.9

Ледовская Т.В.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ У СТУДЕНТОВ ОЧНОЙ И ЗАОЧНОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** Автором рассматриваются особенности эмоционального выгорания и совладающего поведения студентов очной и заочной форм обучения. Отмечено, что студенты очного и заочного отделения характеризуются разным уровнем сформированности синдрома эмоционального выгорания. Уровень эмоционального выгорания студентов заочного отделения существенно выше. Студенты заочного отделения выбирают менее продуктивные копинг-стратегии, что способствует их большему дальнейшему выгоранию.*

***Ключевые слова:** эмоциональное выгорание, совладающее поведение, студенты.*

Ledovskaya T.V.

EMOTIONAL BURNING OUT AND COPING BEHAVIOR AT STUDENTS OF INTERNAL AND CORRESPONDENCE FORMS OF EDUCATION

***Abstract.** Article is devoted to the analysis of emotional burning out and coping-behavior of students of internal and correspondence forms of education. It is noted that students of internal and correspondence*

forms of education are characterized by the different level of formation of a syndrome of emotional burning out. Level of emotional burning out of students of correspondence department is significantly higher. Students of correspondence department choose less productive a strategy coping that promotes their bigger further burning out.

Keywords: *emotional burning out, coping behavior, students.*

В настоящее время проблема изучения стрессовладающего поведения людей, а в особенности студентов и работников социальной сферы, при осуществлении ими профессиональной деятельности обозначена особенно остро и обусловлена возрастающими требованиями со стороны общества к уровню образования и увеличению работоспособности людей различных профессий.

В последние годы внимание исследователей и специалистов различных профилей привлекает проблемы довольно широкого распространения синдрома эмоционального выгорания (СЭВ) среди студенческой молодежи. Так, по данным С. Джекобса и Д. Додда [6] до 40% студентов колледжей страдают выгоранием разной степени выраженности, причем частота выявления СЭВ увеличивается от младших к старшим курсам.

Эмоциональное выгорание – это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. В настоящее время большинство психологов выделяют три ключевых признака этого синдрома – это предельное истощение, чувство личностной отстраненности от клиентов (пациентов, учеников) и от работы, и ощущение неэффективности и недостаточности своих достижений [5]. В связи с этим особо актуальным становится изучение вопроса эмоционального выгорания в контексте профессионального обучения педагогов.

Проблема преодоления стресса и предотвращения эмоционального выгорания предполагает изучение закономерностей формирования и реализации защитных процессов организма и психики, а также личностной детерминации процессов преодоления и роли функциональных ресурсов в формировании приемов противодействия стрессу. Процессы, направленные на преодоление стрессовых состояний, принято называть «копинг» (от англ. coping – совладание, преодоление). Понятие «coping behavior» («совладающее поведение», «поведение по преодолению») используется для характеристики способов поведения человека в различных трудных ситуациях. Р. Лазарус и С. Фолкман определили его как постоянно изменяющиеся когнитивные и поведенческие усилия, прилагаемые человеком для того, чтобы справиться со специфическими внешними и / или внутренними требованиями, которые чрезмерно напрягают или превышают ресурсы человека.

Стратегии совладания – это основанные на осознаваемых усилиях конкретные действия для регуляции субъектом эмоционального и интеллектуального напряжения с целью оптимальной психологической адаптации к внешним обстоятельствам [3].

Целью данного исследования является поиск ответа на вопрос: «Каким образом эмоционально-психологическая сфера может оказывать влияние на эффективность учебно-профессиональной деятельности?», а также поиск ответа на вопрос о возможности профилактики и коррекции эмоционального выгорания и совладающего поведения студентов заочной формы обучения.

В проведенном нами исследовании принимали участие студенты очного и заочного отделений ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» и ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». Общая численность выборки составила 81 человек из них 8 юношей и 73 девушки, обучающихся на направлениях и специальностях «Социальная педагогика», «Педагогика и психология», «Менеджмент организации».

Также, стоит отметить, что выборка студентов заочной формы обучения формировалась при помощи метода анкетирования таким образом, что в исследовании приняли участие педагоги образовательных учреждений, вынужденные повышать свой образовательный уровень, или проходить переквалификацию, т.е. можно сказать, что обучение на заочном отделении для них являлось дополнительным профессиональным образованием. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, развитие личности, обеспечение соответствия квалификации работника меняющимся условиям трудовой деятельности и социальной среды [2].

В исследовании использованы следующие методики: 1) методика диагностики эмоционального выгорания В.В. Бойко; 2) копинг-тест Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что подавляющее большинство студентов очного отделения имеют низкий уровень эмоционального выгорания и являются довольно

сохранными в эмоциональном плане. Эти данные, полученные при качественном анализе, подтвердились при статистической обработке с помощью t-критерия Стьюдента (рис. 1).

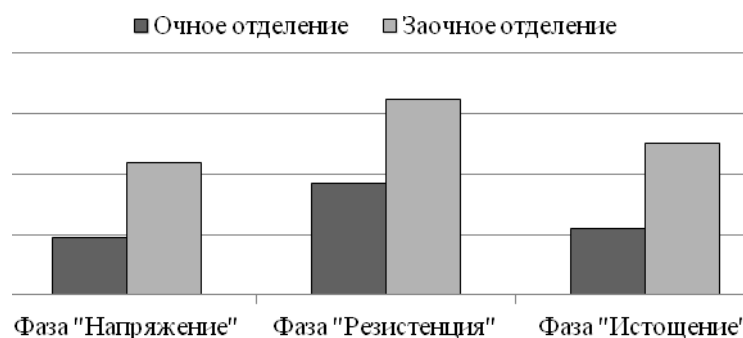


Рис. 1. Сравнение уровня синдрома эмоционального выгорания по фазам у студентов разных форм обучения

Во время статистического анализа результатов были выявлены значимые различия между привычными вариантами копинг реагирования у студентов очного и заочного отделения. По итогам проведенного исследования можно отметить, что студентам в целом характерно использование широкого спектра используемых копинг-стратегий.

Установлено, что среди предпочитаемых позитивно направленных стратегий преодоления эмоционального выгорания наиболее часто используются стратегии обращения к позитивным ситуациям и состояниям, которые позволяют снизить воздействие стрессовой ситуации: «дистанцирование», которое помогает отказаться от активности, связанной со стрессами; «планирование решения проблемы»; «положительная переоценка», позволяющая сделать выводы, продуктивно переработать ситуацию. Обнаружены различия в частоте использования данных стратегий между студентами очной и заочной форм обучения. В частности, представители очного отделения с большим успехом пользуются такой позитивной копинг стратегией как «планирование решения проблемы», (см. рис. 2) которая относится к так называемым активным копингам, способствующим продуктивному разрешению любой ситуации.

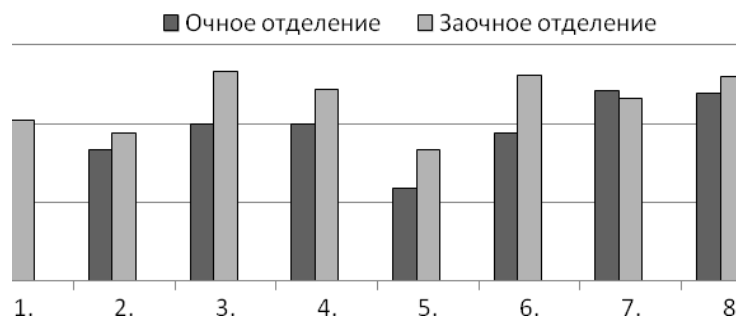


Рис. 2 Копинг-стратегии, предпочитаемые студентами очного и заочного отделения

Примечание: 1. Конфронтационный копинг 2. Дистанцирование 3. Самоконтроль 4. Поиск соц. поддержки 5. Принятие ответственности 6. Бегство-избегание 7. Планирование решения проблемы 8. Положительная переоценка

Студентам заочной формы обучения, обладающим высоким уровнем эмоционального выгорания, на фоне общего тревожного и агрессивного состояния свойственно злоупотребление таким видом реагирования как «конфронтационный копинг», стремление повлиять на ситуацию путем изменения окружающей среды, а не себя. Также эта группа студентов использует малопродуктивную стратегию «бегство-избегание». Об этом свидетельствуют различия, выявленные в ходе анализа полученных результатов на статистически достоверном уровне ($p \leq 0,01$).

По результатам статистического анализа выявлены значимые различия в использовании группами неоднозначных копингов «самоконтроль» и «принятие ответственности». На уровне достоверности $p \leq 0,01$ группа студентов заочного отделения наиболее часто обращается к этим видам копинга, что свидетельствует о большей зрелости данной группы студентов. Студенты заочного отделения находятся на высоком уровне осмысления жизни вообще и проблемной стрессовой ситуации в частности. Именно поэтому такие зрелые варианты копинг реагирования как самоконтроль и принятие ответственности используются ими в большем размере. Но повышенный

самоконтроль и гиперответственность могут привести к усталости и общей нервозности и выгоранию, что и подтвердилось в результатах исследования.

Следующим этапом эмпирического исследования являлся корреляционный анализ данных. Среди выявленных взаимосвязей преобладают корреляции эмоционального выгорания с неадаптивными, непродуктивными копинг-стратегиями. Чем в большей степени студенты в стрессовой ситуации прибегают к таким стратегиям совладания как конфронтационный копинг, избегание, дистанцирование, поиск социальной поддержки тем в большей степени у них проявляются симптомы выгорания: «переживание психотравмирующих обстоятельств» (при $p \leq 0,01$), «неудовлетворенность собой» (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$), «тревога и депрессия» (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$), «расширение сферы экономии эмоций» (при $p \leq 0,01$), «редукция профессиональных обязанностей», «эмоциональный дефицит» (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$), «эмоциональная отстраненность», «личностная отстраненность» (при $p \leq 0,01$ и $p \leq 0,05$), «психосоматические и психовегетативные нарушения» (при $p \leq 0,01$) и т.д.

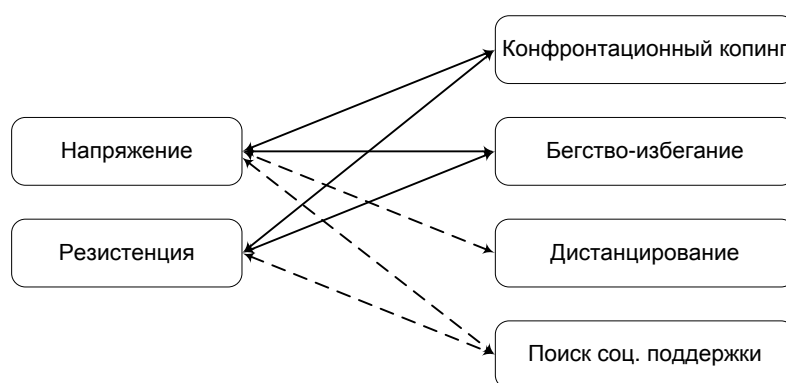


Рис. 3. Корреляционные связи копинг-стратегий с первыми фазами выгорания: напряжение и резистенция

Корреляционный анализ показал, что существует прямая взаимосвязь симптомов первых двух фаз выгорания (напряжение и резистенция) с неэффективными копинг-стратегиями. Т.е. чем более непродуктивные, пассивные или агрессивные стратегии поведения применяет человек, тем больше процент выгорания (см. рис.3).

Анализируя полученные результаты, мы можем обратить внимание на то, что значимые корреляции синдрома выгорания были выявлены не только с непродуктивными, пассивными и агрессивными копинг стратегиями, но и с продуктивными, когнитивными копингами, такими как: положительная переоценка, поиск социальной поддержки, принятие ответственности и самоконтроль. Последние копинг-стратегии больше всего коррелируют с симптомами последней фазы выгорания – истощением, из чего можно сделать вывод о том, что на последней стадии развития СЭВ студентам свойственно применять активные, социальные копинги реагирования, связанные с эффективным преобразованием окружающей среды, саморазвитием и обращением к социуму.

При детальном рассмотрении корреляционных связей у студентов очной и заочной форм обучения мы выявили различия в доминирующих копинг-стратегиях данных групп. У студентов заочного отделения доминирующими копинг стратегиями можно назвать бегство-избегание (значимая связь со всеми фазами выгорания и общим баллом СЭВ при $p \leq 0,01$), конфронтационный копинг (с несколькими симптомами выгорания при $p \leq 0,05$), а также принятие ответственности (с несколькими симптомами выгорания и общим баллом СЭВ соответственно при $p \leq 0,01$ $p \leq 0,05$) и самоконтроль (с несколькими симптомами выгорания при $p \leq 0,05$). Таким образом, можно сделать вывод о том, что для студентов-заочников привычно использование проблемно ориентированных, подчас деструктивных копингов, таких как конфронтация, поиск решения проблемы, а также эмоционально ориентированных: самоконтроль, принятие ответственности, избегание. Как показывают результаты исследования, в ситуации эмоционального выгорания применение деструктивных вариантов реагирования лишь усугубляет развитие синдрома.

По определению самого Р. Лазаруса, такие копинг-стратегии как «самоконтроль» и «принятие ответственности» являются лишь эмоционально ориентированными копингами, меняющими лишь отношение к проблеме, а не саму проблему. А также, при большой частоте применения копинг-стратегий «самоконтроль» и «принятие ответственности» может превратиться в нездоровую

самокритику, самобичевание, снижение самооценки, продуктивности и как следствие приведет к выгоранию.

Таким образом, в ходе эмпирического исследования были получены следующие результаты: 1) студенты очной и заочной формы обучения характеризуются разным уровнем сформированности синдрома эмоционального выгорания. Уровень выгорания студентов заочного отделения существенно выше; 2) выявлены различия в применяемых копинг-стратегиях студентами очной и заочной формы обучения. В частности, на начальных фазах выгорания студенты заочного отделения склонны использовать наиболее непродуктивные копинг-стратегии; 3) Исследование показало, что студенты заочной формы обучения выбирают менее продуктивные копинг-стратегии, что способствует их большему дальнейшему выгоранию.

Библиографический список

1. Башун О.В., Прошина И.И. Проблемы и перспективы непрерывного образования взрослых. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2016. - № 3. – С. 20-24.
2. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2015. - № 5. – С. 100-103.
3. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три конинг-шкалы. – Кострома: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 64 с.
4. Нижегородцева Н.В., Вадурин Е.Н. Результаты исследования психологической готовности педагогов к обучению в системе дополнительного профессионального образования. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2013. Т.2. - № 3. – С. 223-228.
5. Скугаревская М.М. Синдром эмоционального выгорания. // Медицинские новости. – 2002. - №7. – С. 3-9.
6. Jacobs, S.R., Dodd, D.K. Student Burnout as a Function of Personality, Social Support, and Workload. // Journal of College Student Development, 2003. – P. 23-28.

УДК 37.013.2

Леушина Е.А.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

***Аннотация.** Педагогическая деятельность имеет исключительную социальную значимость. Одной из них является необходимость организации эффективного взаимодействия участников образовательного процесса. Следующей особенностью педагогической деятельности является исключительная важность оптимальной организации и осуществления основных процессов обучения, воспитания, и профессиональное самоопределение обучающихся. Важнейшей характеристикой процесса профессионального самоопределения становится готовность личности к исследованию – социума, профессии, деятельности. На первый план выходит способность проявлять себя в непредвиденных обстоятельствах, уметь использовать элементы научного творчества.*

***Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, научно-исследовательская деятельность, образовательный процесс.*

Leushina E.A.

SCIENTIFIC-RESEARCH ACTIVITY AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

***Abstract.** Pedagogical activity has an exceptional social significance. One of them is the need to organize effective interaction of participants in the educational process. The next feature of pedagogical activity is the exceptional importance of the optimal organization and implementation of the basic processes of education, upbringing, and professional self-determination of students. The most important characteristic of the process of professional self-determination is the readiness of the individual to study – socium, profession, activity. The ability to manifest itself in unforeseen circumstances, to be able to use elements of scientific creativity comes to the forefront.*

***Keywords:** professional self-determination, research activity, educational process.*

Педагогическая деятельность имеет исключительную социальную значимость, во многом определяющую ее особенности. Одной из них является необходимость организации эффективного взаимодействия участников образовательного процесса. Данная особенность определяет важность таких компетенций и личностных качеств педагога, как коммуникативные навыки, способность учитывать психологические особенности обучающихся, обязательность, ответственность, чувство такта и корректность. Следующей особенностью педагогической деятельности является исключительная важность оптимальной организации и осуществления основных процессов обучения, воспитания, и профессиональное самоопределение обучающихся [1, 2].

В настоящее время профессиональное самоопределение происходит слишком поздно, поэтому отсутствие возможности реализовать свои профессиональные предпочтения отрицательно сказывается на личности и на обществе в целом. В последние десятилетия отмечается значительный рост требований современного работодателя к профессиональной подготовке выпускника учебного заведения. Молодой специалист должен совершенствоваться в профессии, быть готовым к изменению профессиональной деятельности, быть социально и профессионально мобильным. В таких условиях важнейшей характеристикой процесса профессионального самоопределения становится готовность личности к исследованию – социума, профессии, деятельности. На первый план выходит способность проявлять себя в непредвиденных обстоятельствах, уметь использовать элементы научного творчества. Безусловным требованием подготовки квалифицированного специалиста является не только наличие знаний по учебным дисциплинам и профессиональных качеств, но и сформированные навыки углубленной самостоятельной работы, научного мышления, творческих способностей, готовность к непрерывному образованию. Приоритеты в подготовке молодых специалистов к научно-исследовательской деятельности отдаются высшим учебным заведениям. При этом, вуз призван не только решать данные задачи, но и формировать мотивацию студентов к исследовательской деятельности. Образовательный процесс в вузе должен быть направлен не только на приобретение специальности, но и предоставление студентам оптимальных возможностей для самоопределения, в том числе посредством исследовательской деятельности [3, 4].

Термин «научно-исследовательская деятельность» в педагогике употребляется, как универсальный способ освоения действительности, вид деятельности, основной целью которого является развитие личностных качеств обучающегося, а также приобретение навыков исследования. В образовании главной целью научно-исследовательской деятельности является не столько производство новых знаний, сколько приобретение личностью функционального навыка исследования как универсального способа освоения действительности, развитие способности к исследовательскому типу мышления. Научно-исследовательская деятельность студентов, как фактор профессионального самоопределения имеет интегративный характер и представляет собой систему профессионально ориентированных взаимосвязанных видов исследований (учебных, научных и рефлексивных), адекватных фазам обучения и стадиям профессионального самоопределения личности.

Исследовательская деятельность студентов успешно реализует задачи профессионального самоопределения при определенных условиях: организационно-педагогических (условия научно-теоретической разработки проблемы); нормативно-организационных (регламентация содержания и процесса профессионально ориентированной научно-исследовательской деятельности); организационно-процессуальных (оптимизация видов и форм научно-исследовательской работы студентов в соответствии с этапами обучения и в контексте стадий профессионального самоопределения); коммуникативных (обеспечение успешного опыта научного и профессионального взаимодействия) При таком подходе готовность к научно-исследовательской деятельности выступает, как качество личности, способствующее решению данных задач. Результатом формирования готовности к научно-исследовательской деятельности становится также мотивация к продолжению работы исследовательского характера и после окончания профессионального обучения [4].

Библиографический список

1. Долматов А.В., Долматова Л.А. Культура и эффективность психолого-педагогического взаимодействия педагогов и студентов в интерактивных формах обучения. //Вестник Санкт-Петербургской юридической академии. – СПб., 2013. – Т. 19. - №2. – С. 91-97.
2. Леушина Е.А., Леушина Н.А. Инновационные методы обучения в работе педагога. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : сборник статей девятой

международной научно-практической интернет-конференции. / под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль : РИО ЯГПУ., 2017. – С. 141-147.

3. Леушина Е.А. Культурное воспитание, как актуальное направление в педагогике. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. - №1 (20). – С. 104-106.

4. Решетникова Н.Н. Готовность студентов вуза к научно-исследовательской деятельности как средство формирования профессионального самоопределения. // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2010. - №3(43). – С. 197-202.

УДК 159.9

Мазилев В.А., Слепко Ю.Н.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОДАРЕННОСТИ¹

Аннотация. Авторами формулируются методологические идеи исследования педагогической одаренности на основе теории способностей, развитой в работах В.Д. Шадрикова. Теория способностей позволяет подойти к решению вопроса о связи способностей и одаренности человека. Качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает природную одаренность индивида; в качественно-своеобразном сочетании способностей субъекта деятельности проявляется одаренность субъекта деятельности; качественно-своеобразное сочетание способностей личности позволяет говорить об одаренности личности.

Ключевые слова: одаренность, педагогическая одаренность, деятельность, способности, теория способностей В.Д. Шадрикова.

Mazilov V.A., Slepko Yu.N.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF RESEARCH OF PEDAGOGICAL EQUIPMENT

Abstract. The article formulates the methodological ideas of the study of pedagogical giftedness on the basis of the theory of abilities, developed in the works of V.D. Shadrikov. The theory of abilities allows us to approach the solution of the question of the connection between the abilities and giftedness of man. Qualitatively-original combination of abilities, considered as the properties of functional systems that implement individual mental functions, gives the natural gift of the individual; in the qualitatively peculiar combination of the abilities of the subject of activity, the giftedness of the subject of activity is manifested; qualitatively-original combination of abilities of the person allows to speak about giftedness of the person.

Keywords: giftedness, pedagogical giftedness, activity, abilities, theory of abilities V.D. Shadrikov.

Вряд ли надо специально пояснять, насколько велика роль учителя и его личности в образовательном процессе. Если учитель, педагог, воспитатель обладает необходимыми знаниями, умениями и навыками, нужными компетенциями, умеет грамотно решать профессиональные задачи, имеет опыт творческой педагогической деятельности, эффективность образовательного процесса обещает быть достаточно высокой. Чем профессиональнее учитель, тем лучше – при прочих равных условиях – реализуются задачи обучения, воспитания и развития учащихся. Сегодня становится понятно, что только организация профессиональной подготовки задачу эту в полной мере решить не может, так как важно наличие у обучаемых профессиональных способностей.

Проблема качества образования имеет важную научную составляющую, причем относящуюся именно к фундаментальной науке. Дело в том, что учитель – массовая профессия. Пойти по традиционному пути – организовать отбор субъектов с необходимыми качествами, в данном случае с высоким исходным уровнем педагогических способностей, как это решается в случае так называемых творческих профессий (литературное творчество, кинематограф, театр, музыка и т.д.), не представляется возможным. Более того, в нынешних условиях это представляется весьма затруднительным: про массовость профессии уже было сказано. Кроме того, престиж профессии совсем не так высок, как бы того хотелось, про низкий уровень зарплат в сфере образования известно.

¹ Исследование подготовлено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9. на выполнение проекта по теме «Методология интеграции психологии: от интеграции психологического знания к интеграции психологического сообщества»

© Мазилев В.А., Слепко Ю.Н., 2018

Таким образом, мы видим, что традиционный подход к решению такого рода проблем сталкивается с трудностями, которые представляются непреодолимыми.

Проблема фундаментальна, как уже было сказано. Она имеет методологические и теоретические основания. Дело в том, что традиционная терминология и понятийный аппарат теории способностей формировались достаточно давно. Согласно этой модели, способности это качества, обеспечивающие высокую результативность в соответствующей профилю деятельности. Эта модель предполагала определенную научно обоснованную стратегию решения проблем. В нынешних условиях требуется другая модель и, соответственно, иная научно обоснованная стратегия. Изменить стратегию можно, если изменить точку зрения на главное понятие для данного проблемного поля – способности. Нам представляется, что наиболее подходящей для современных условий является теория способностей, разрабатываемая на протяжении последних десятилетий В.Д. Шадриковым [1; 3; 4]. На основе развития идей теории способностей, разрабатываемой В.Д. Шадриковым, может быть поставлена новая задача разработки концепции одаренности и на ее основе подходов к развитию и формированию педагогической одаренности, что представляет собой новый способ решения фундаментальной проблемы.

В основе методологии реализации указанных задач лежат исследования, выполнявшиеся на протяжении последних тридцати лет В.Д. Шадриковым и под его руководством. К таким исследованиям, прежде всего, относятся изучение психологии способностей, ставшие основой для разработанной теории способностей [1; 2; 3; 4]. В теории способностей В.Д. Шадрикова были даны ответы на фундаментальные вопросы взаимосвязи и отношении способностей и психических функций, способностей и деятельности, о соотношении задатков и способностей и мн. др. Было дано определение понятия способностей, согласно которому они являются свойствами функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющих индивидуальную меру выраженности и проявляющихся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности [1]. Определение способностей через свойства функциональных систем позволило логично ввести понятие «способности» в систему основных категорий психологии. Данный подход раскрывает природу способностей, позволяет дать определение природных способностей индивида. Эти способности обеспечивали выживание индивида в природных условиях.

Психологический анализ показывает, что любую деятельность, осуществляемую в практической или идеальной форме, можно разложить на отдельные психические функции. В любой деятельности необходимо что-то воспринять, запомнить, представить, осмыслить, принять решение и т.д. В этом случае реализация психических функций будет выступать как отдельные психологические действия. Эти действия могут превращаться и в самостоятельные деятельности, когда ставится цель что-то воспринять (деятельность наблюдателя), запомнить, решить. Адекватно описать психическую функцию как родовую форму психологического действия (деятельности) можно через психологическую функциональную систему деятельности. Выше было сказано, что способности выступают как конкретное проявление психических функций. Способности выступают как свойство психологической функциональной системы, реализующей определенную психическую функцию. Следовательно, развитие способности может быть адекватно представлено как развитие системы, реализующей психическую функцию, как процесс системогенеза. Связь способностей и деятельности определяется тем, что способности в структуре деятельности обеспечивают субъекта необходимой информацией для достижения цели, формируемой на основе актуальной потребности, и обеспечения необходимого взаимодействия с внешним миром для достижения цели. Способности обеспечивают не только восприятие внешнего мира в соответствии с требованием деятельности, но и понимание этого мира, его включенность во внутренний мир человека, его ментальный опыт.

Разработанная теория способностей дала возможность подойти к решению вопроса о связи способностей и одаренности человека. Качественно-своеобразное сочетание способностей, рассматриваемых как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, дает нам природную одаренность индивида. Если же мы будем рассматривать качественно-своеобразное сочетание способностей субъекта деятельности, то мы получим представление об одаренности субъекта деятельности. Наконец, качественно-своеобразное сочетание способностей личности дает нам одаренность личности.

На всех трех уровнях одаренность (теоретически) выступает как интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, как системное качество. Как и способности, одаренность имеет индивидуальную меру выраженности, определяемую как способностями (с их мерой выраженности), входящими в одаренность, так и взаимодействием способностей, их связями. И здесь мы подходим к узловому вопросу в понимании одаренности. Он заключается в следующем:

«Как взаимодействуют способности, что их объединяет в деятельности?». Решение в теории способностей вопросов об их связи с одаренностью, с деятельностью, о связи деятельности и одаренности позволило заключить, что можно представить деятельность с позиций реализующей ее системы способностей, как постоянно меняющуюся по составу и мере взаимодействия структуру способностей, каждая из которых имеет свое оперативное проявление. И если давать определение одаренности, есть основания сказать, что одаренность есть интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности, выступающее как системное качество субъекта деятельности, имеющее индивидуальную меру выраженности и развивающееся в деятельности и в жизнедеятельности.

Такой подход к пониманию способностей и одаренности позволяет обратиться к исследованию педагогической одаренности – выделению ее структуры (способностей), анализу динамики развития в процессе профессионализации, связи педагогических способностей и психических функций и др.

В основе реализации исследования педагогической одаренности лежит весь арсенал методов психологии, актуальных для современного психологического знания. Во-первых, в исследовании могут быть использованы организационные методы (сравнительные, лонгитюдные и комплексные); во-вторых, методы эмпирического исследования (обсервационные, вербально-коммуникативные, экспериментальные, психодиагностические, методы изучения продуктов деятельности), биографические и др.; в-третьих, методы обработки данных (количественные и качественные); в-четвертых, интерпретативные методы (генетический, структурный, функциональный, комплексный, системный). Основой для реализации каждой группы методов являются методы теоретического исследования современных проблем одаренности, способностей и деятельности.

Библиографический список

1. Шадриков В.Д., Мазиллов В.А. Общая психология : учебник для академического бакалавриата. / под ред. В.Д. Шадрикова. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 420 с.
2. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. – М.: Логос, 2012. – 200 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 320 с.
4. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.

УДК 159.9

Мазиллов В.А., Голубкова Е.А.

ФАКТ В ПСИХОЛОГИИ: ПОСТРОЕНИЕ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ТЕОРИИ

***Аннотация.** Статья посвящена важной в методологическом отношении проблеме. Особенная актуальность данной работы состоит в том, что многими авторами она вообще не осознается как методологическая проблема. В психологическом словаре факт вообще определяется как результат наблюдения или эксперимента, не допускающий неоднозначного толкования. Это противоречит широко известным ситуациям, когда факт оценивается и интерпретируется по-разному. Такой подход не позволяет конструктивно решить проблему. Проблеме факта в психологии не уделяется должного внимания. Факт рассматривается как простое явление. Рассмотрение факта в контексте структуры психологического исследования позволило выявить его структуру. Показано, что в области психологии факт имеет трехуровневое строение, тогда как в физиологии двухуровневое. В этом проявляется специфика психологии как науки. Утверждается, что для психологии необходим уровневый подход к трактовке факта. Уровневый подход может быть реализован, если проблема факта рассматривается в контексте методологической теории научного исследования. Намечается перспектива дальнейших исследований, направленная на поиски синтеза уровневого строения и структурного анализа.*

***Ключевые слова:** методология, факт, психологическое исследование, когнитивная методология, философия науки, структура, уровень, предтеория.*

Mazilov V.A., Golubkova E.A.

FACT IN PSYCHOLOGY: CONSTRUCTION OF STRUCTURAL-LEVEL THEORY

***Abstract.** The article is devoted to a methodologically important problem. The particular relevance of this work is that many authors do not realize it at all as a methodological problem. In the psychological*

dictionary, the fact is generally defined as the result of observation or experiment, which does not allow ambiguous interpretation. This contradicts widely known situations, when the fact is evaluated and interpreted in different ways. This approach does not allow solving the problem constructively. The problem of fact in psychology is not given due attention. The fact is seen as a mere phenomenon. Consideration of the fact in the context of the structure of psychological research made it possible to reveal its structure. It is shown that in the field of psychology the fact has a three-level structure, whereas in physiology a two-level structure. This is the specificity of psychology as a science. It is asserted that for psychology a level approach to the interpretation of the fact is necessary. The level approach can be realized if the problem of fact is considered in the context of the methodological theory of scientific research. A prospect for further research aimed at finding a synthesis of the level structure and structural analysis is outlined.

Keywords: *methodology, fact, psychological research, cognitive methodology, philosophy of science, structure, level, pre-theory*

В психологии проблеме факта не очень повезло. Он представлялся простым и интуитивно понятным, поэтому специальным психологическим исследованием практически не подвергался. В поле зрения психологов он попадал в тех случаях, когда исследовались более крупные вопросы: структура психологического исследования или строение психологического знания.

Характерно, что факт в психологии понимается как простой и однозначный. Обратимся к популярному Большому психологическому словарю, который сообщает, что факт это «результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких толкований» [1, С. 578].

Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее «нескольких толкований», является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Главное препятствие состоит в том, что факт при таком подходе не выступает (и не может выступать) основанием, объединяющим исследователей, дающим основу для конструктивного диалога. На уровне эмпирическом затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку стандарта для описания факта в психологии. На уровне теоретическом недооценка данной проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне методологическом отсутствие разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Факт, то есть то, что непосредственно наблюдается, воспринимается субъектами, расценивается наблюдателями явно по-разному. Представляется, что факт все же не простое однозначное явление, каким его обыкновенно представляют, но феномен, имеющий некоторую структуру.

В 1862 г. в лаборатории Клода Бернара (Париж) Иван Михайлович Сеченов (1829-1905) экспериментально проверил гипотезу о влиянии центров головного мозга на двигательную активность. И.М.Сеченов обнаружил, что химическое раздражение среднего мозга кристаллами поваренной соли блокировало рефлекторную двигательную реакцию конечности лягушки. Сегодня этот сеченовский опыт используется как лабораторная работа в курсе нормальной физиологии. Сеченов продемонстрировал свои опыты Клоду Бернару, затем в Берлине Эмилю Дюбуа-Реймону и в Вене, – Карлу Людвигу и Эрнсту Брюкке. Этот опыт получил заслуженное признание коллег, обнаруженный учёным центр был назван «сеченовским центром», а феномен центрального торможения – сеченовским торможением. Было доказано предположение о тормозящем влиянии одной части нервной системы на другую.

Обратим внимание на то, что выдающиеся физиологи дали заслуженно высокую оценку открытому И.М. Сеченовым факту. Для нас важно, что его собственная оценка этого факта была значимо иной. Она была психологической, что, несомненно, доказывает, что уже в то время Сеченов мыслил как психолог. Если говорить коротко, для Сеченова в этом простом физиологическом эксперименте открылся психологический смысл: он увидел в данном феномене не просто торможение, а механизм воли – самого загадочного и трудноуловимого для исследования психического процесса. Как об этом писал М.Г. Ярошевский: «Речь шла о таком поведении организма, которое не только приспособляется к среде, но и обладает внутренней силой

сопротивления непосредственно действующим раздражителям, способностью не идти у них на поводу, а противостоять им и следовать собственной внутренней программе. Открытие торможения доказывало, что организм обладает такой способностью. Объектом экспериментов Сеченова были высшие нервные центры лягушки. Но ставя эти эксперименты, он имел в виду человека и его поведение. Об этом говорит, в частности, и его попытка изучить торможение не только на животном, но и на самом себе. Конечно, он не рисковал здоровьем других. В качестве подопытного он избрал самого себя, поставив на себе мучительный и небезопасный эксперимент. Открытие центрального торможения использовалось Сеченовым не только для объяснения того, как формируется волевая личность. Когда рефлекс обрывается, не перейдя в движение, то это, по Сеченову, вовсе не означает, что первые две трети рефлекса оказались зряшными. Не получив внешнего выражения, завершающая часть рефлекса (а она, как отмечалось, несёт в качестве движения познавательную нагрузку) «уходит вовнутрь», превращается в мысль, хотя и незримую, но продолжающую служить организатором поведения. Этот процесс преобразования внешнего во внутреннее получил имя интериоризации» [12, С. 353].

Понятно, что оценить масштаб открытия для психологии выдающиеся физиологи не могли. Иными словами, происходит то же самое, что позднее породит дискуссии, был ли психологом И.П. Павлов.

К случаю И.П. Павлова (1859-1936) мы вернёмся чуть ниже. А пока отметим, что оценку этого факта Сеченов проводил с позиций психологии, что объясняет принципиально иные его «перспективы» по сравнению с коллегами-физиологами. Обратим внимание на этот момент, к анализу которого нам ещё придется вернуться, что видение психолога и физиолога заметно отличается.

Случай И.П. Павлова. Итак, был ли Павлов психологом? Конечно, и это не подлежит сомнению. Приведём цитату из его Нобелевской речи: «В сущности нас интересует в жизни только одно наше психическое содержание. Его механизм, однако, и был, и сейчас ещё опутан для нас глубоким мраком. Все ресурсы человека: искусство, религия, литература, философия и история науки – всё это объединилось, чтобы пролить свет в эту тьму. Но в распоряжении человека есть ещё один могучий ресурс – естествознание с его строгими объективными методами» [10, С. 255]. Достаточно обратиться к его «Введению» к «Двадцатилетнему опыту...». Работая в течение нескольких лет над пищеварительными железами, исследуя тщательно и подробно условия их деятельности, И.П. Павлов пишет: «Я естественно не мог оставить без внимания и так называемое до тех пор психическое возбуждение слюнных желёз, когда у голодных животных и у человека при виде еды, разговоре о ней и даже при мысли о ней начинает течь слюна. И это, тем более что я сам точно установил также и психическое возбуждение желудочных желёз» [8, 9].

А.Т. Снарский предпринял анализ внутреннего механизма этого возбуждения, стоя «на субъективной точке зрения, т.е. считаясь с воображаемым, по аналогии с нами самими, внутренним миром собак (опыты делались на них), с их мыслями, чувствами и желаниями» [Там же]. Как отмечает Павлов, при этом-то и произошел небывалый в лаборатории случай: «Мы резко разошлись друг с другом в толковании этого мира и не могли никакими дальнейшими пробами согласиться на каком-либо общем заключении и, вопреки постоянной практике лаборатории, когда новые опыты, предпринятые по обоюдному согласию, обыкновенно решали всякие разногласия и споры» [Там же]. Павлов пишет далее, что доктор Снарский остался при субъективном истолковании явлений, я же, поражённый «фантастичностью и научной бесплодностью такого отношения к поставленной задаче, стал искать другого выхода из трудного положения. После настойчивого обдумывания предмета, после нелёгкой умственной борьбы я решил, наконец, и перед так называемым психическим возбуждением остаться в роли чистого физиолога, т.е. объективного внешнего наблюдателя и экспериментатора, имеющего дело исключительно с внешними явлениями и их отношениями» [Там же].

Как свидетельствует исследователь творчества Павлова: «Отказаться вообще от термина психическое и от субъективного мира человека, как это предлагали в то время некоторые учёные, И.П. Павлов не мог, так как он, как физиолог, изучающий функции пищеварения, придавал психическому фактору исключительное значение» [11, С. 100].

Действительно, как отмечает Павлов, «при наблюдении нормальной деятельности слюнных желёз нельзя не быть поражённым высокой приспособляемостью их работы. Вы даёте животному сухие, твёрдые сорта пищи – льётся много слюны; на богатую водой пищу слюны выделяется гораздо меньше» [8, с. 100]. Иными словами, И.П. Павлов приходит к выводу, что в деятельности «плёвой желёзки» (как он часто именовал слюнные железы) мы можем увидеть недвусмысленные и

очевидные проявления «внутреннего мира собаки», их «мыслей, чувств и желаний». В работах Павлова мы, таким образом, наблюдаем последовательный естественно-научный подход к анализу психических явлений. Это недвусмысленный ответ на тот вопрос, который Павлов некогда адресовал самому себе: «нельзя ли найти такое элементарное психическое явление, которое целиком и с полным правом могло бы считаться вместе с тем и чистым физиологическим явлением, и, начав с него – изучая строго объективно (как и всё в физиологии) условия его возникновения, его разнообразных усложнений и исчезновения, - сначала получить объективную физиологическую картину всей высшей нервной деятельности животных» [11, С. 322].

Уже поверхностный анализ свидетельствует о том, что факт внутренне неоднороден.

Пытаясь установить состав факта, можно выделить уровень процедурный (или технический). На этом уровне факт будет представлен совокупностью тех процедур, которые необходимо выполнить для того, чтобы получить факт (например, взять лягушку, сделать срез мозга, поместить на него кристаллики соли и т.д.).

Кажется, на этом уровне никаких разногласий не предвидится. Более того, если бы они прогнозировались, то под угрозой оказалась бы воспроизводимость факта.

Очевидно также, что наблюдаемый факт является событием, которое существует как научный феномен. Имеется в виду то, что он воспринимается как имеющий отношение к науке, подчиняющийся закономерностям науки, соотносящийся с системой ее понятий и трактуемый в терминах науки. Этот уровень следует именовать предметным (или концептуальным).

Для психологического факта характерно наличие еще одного уровня – идеологического (или методологического). Это связано с тем, что в области психологии существует неоднозначная трактовка предмета, в связи с чем, явление может восприниматься по-разному в зависимости от того, как понимается сам предмет. Возможно, в данном случае мы имеем дело с уникальностью положения в психологии, чего не наблюдается в других науках.

Сопоставим всё обсуждавшееся выше с данными исследования на материале общей психологии, психологии труда, социальной психологии [2], [4], [3].

Итоги проведенного исследования можно сформулировать следующим образом.

Факт имеет уровневую структуру. Идеологический уровень характеризует представленность предмета психологии, то есть отражает специфику факта как именно психологического. Предметный – выражает содержание факта как соответствующего теоретическим представлениям автора. Процедурный уровень описывает способ воспроизведения (получения) факта.

Установлено, что факт имеет сложную детерминацию, причем различные уровневые подструктуры факта детерминированы различными компонентами предтеории. Факт зависим от предтеории в целом, но наиболее сильные влияния, определяющие характеристики факта, в следующем: идеологический уровень определяется трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, базовой категорией и моделирующими представлениями.

Основным фактором, определяющим различия в квалификации факта, выступают различия в предтеориях субъектов. Обратим внимание на то, что этот результат открывает интересные и многообещающие перспективы дальнейших исследований. Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному «теоретически нагруженными», так как оценивались с позиции разных предтеорий. В качестве предтеории, определяющей восприятие и трактовку факта, могут выступать элементы профессиональных представлений, представляющие собой фрагменты теорий, которые субъект как профессионал принимает. Например, субъект может руководствоваться известными в психологии теориями. Скажем, в отечественной психологии известно несколько концепций деятельности или мышления, созданных различными исследователями. К примеру, для С.Л. Рубинштейна в его подходе базовой категорией является процесс, тогда как для А.Н. Леонтьева это структура [2]. Для одной концепции деятельности моделирующими представлениями выступает индивидуальный процесс труда, для другой – совместно-распределенное взаимодействие индивидов в решении общей задачи [2]. Такого рода различия опыта субъектов будут в значительной степени определять различия в рецепции фактов, которые представляются практически неизбежными.

Поскольку для понимания факта столь важна соответствующая предтеория, важно понять, каким образом происходит эта интерпретация. Неизбежно актуальным становится исследование более общей структуры, в которую включены разного рода предтеории, имеющиеся в наличии у того или иного субъекта. В этом случае логично говорить о профессиональном сознании, в котором

должны быть представлены такого рода структуры. Вероятно, не стоит специально говорить о том, что названные нами структуры пока еще исследованы недостаточно. Здесь мы сталкиваемся с одной из острейших проблем психологии. Действительно, психологами исследовано много различных видов профессиональной деятельности, в частности, выявлена информационная основа многих видов деятельности. И, вероятно, никто не станет утверждать, что можно сказать то же самое о деятельности самого психолога. Конечно, нельзя сбрасывать со счетов и то, что изучение профессионального сознания связано с большими трудностями. Как представляется, более конструктивно рассматривать обсуждаемые вопросы в другом контексте. Речь идет о понятии внутреннего мира человека. Применительно к нашей проблематике, можно говорить о внутреннем мире психолога. Таким образом, может быть поставлена задача исследования внутреннего мира психолога-профессионала.

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна и представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу. Структура факта (по А.Л. Никифорову [5,] [6]) и уровневое строение вполне органично интегрируются в рамках уровневой модели. Процедурному уровню соответствует тот структурный компонент факта, который А.Л. Никифоров называет «материально-практическим компонентом» факта. Имеется в виду совокупность приборов и инструментов, а также совокупность практических действий с этими приборами, навыки, умения, используемые при установлении факта. Уточним, что в психологии для получения факта не обязательно используются приборы, но действия для его получения совершаются непременно. Предметному уровню соответствует перцептивный компонент (по А.Л. Никифорову). Напомним, в этом случае подразумевается определенный чувственный образ или совокупность чувственных образов, включенных в процесс установления факта. Этому же уровню соответствует лингвистический компонент факта (по А.Л. Никифорову). Лингвистический компонент, напомним, необходим, так как без него мы вообще не могли бы говорить о чем-то как о факте. Наконец, идеологический уровень. Идеологический уровень характеризует представленность предмета психологии, то есть отражает специфику факта как именно психологического. Вероятно, этот уровень характеризует уникальность психологического факта, ибо в психологии (в отличие от других дисциплин) сохраняется множественность трактовки предмета. Оказалось необходимым сопоставить строение факта в психологии и в смежных дисциплинах (например, в физиологии мозга или в социологии). Оказалось, что строение радикально различается: в психологии наличествуют три уровня, тогда как в смежных дисциплинах их только два. В психологии необходимо присутствует идеологический уровень, а в физиологии мозга или социологии его нет. Таким образом, оказалась выявленной потенциальная причина возможного непонимания представителей смежных специальностей при проведении междисциплинарных исследований. Нам это представляется важным результатом, который дополнительно подтверждает, что своеобразие психологии по сравнению с другими науками значительно больше, чем обыкновенно полагают.

Напомним, что уровневая трактовка факта позволяет преодолеть ложный постулат о несоизмеримости научных фактов в до- и послереволюционной ситуациях (имеются в виду научные революции по Т. Куну). Наши исследования убедительно показывают, что факт, имеющий уровневую структуру, имеет как инвариантные, так и изменяющиеся составляющие. В этом мы склонны видеть большие перспективы применения данного подхода в сфере философии и истории науки.

Библиографический список

1. Еникеев В.Н. Факт. / В.Н. Еникеев. // Большой психологический словарь. / Под ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова. – СПб, 2008. – С. 578.
2. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. / В.А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ, 2017.
3. Мазилев В.А. Методологические проблемы исследований в истории психологии. / В.А. Мазилев. // Ярославский Педагогический вестник. – Т. II: Психолого-педагогические науки. – Ярославль: ЯГПУ, 2015. - № 1. – С. 91-97.
4. Мазилев В.А. Методология психологии: к разработке концепции психологического факта. / В.А. Мазилев. // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: ЯГПУ им К.Д. Ушинского, 2015. - № 4. – С. 157-168.
5. Никифоров А.Л. Факт. / А.Л. Никифоров. // Новая философская энциклопедия. – Т. 4. – М., 2010. – С. 157-158.
6. Никифоров А.Л. Философия и история науки. / А.Л. Никифоров. – М.: Идея-Пресс, 2008.

7. Ноздрачёв А.Д., И.П. Павлов – первый Нобелевский лауреат России. – Т. 1: Нобелевская эпопея Павлова. / А.Д. Ноздрачёв. – СПб.: Гуманистика, 2004.
8. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности. / И.П. Павлов. – М.: Наука, 1973.
9. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. / И.П. Павлов. – М.; Л, 1951. – Т. 3. Кн. 2.
10. Павлов И.П. Нобелевская лекция. / И.П. Павлов. // Ноздрачёв А.Д. И.П. Павлов – первый нобелевский лауреат России. Т. 1: Нобелевская эпопея Павлова. СПб.: Гуманистика, 2004. – С. 236-255
11. Шингаров Г.Х. Научное творчество И.П. Павлова: проблемы теории и метода познания. / Г.Х. Шингаров. – М.: Медицина, 1985.
12. Ярошевский М.Г. История психологии от античности до середины XX века. / М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 1997.

УДК 159.9

Мазиллов В.А.

КАРТА И ТЕРРИТОРИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОГО ЗНАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ²

Аннотация. В статье ставится проблема интеграции. Выделяются два направления: проблема подразделяется на решение двух различных, но взаимосвязанных исследовательских задач: изучения интеграции психологического знания и интеграции психологического сообщества. В данном случае речь идет об интеграции научного знания. В статье подвергается анализу методология научной психологии и методология психологии практической. В качестве примера практической психологии взято направление нейролингвистическое программирование. В статье фиксируются отличия «карт» - базовых понятий в научной и практической психологии. Делается вывод, что они не совпадают, более того, существенно различаются. Делается вывод, что эти различия влияют на эффективность решения конкретных задач.

Ключевые слова: психология, интеграция, карта, территория, междисциплинарные связи, междисциплинарные исследования, предмет психологии.

Mazilov V.A.

MAP AND TERRITORY: METHODOLOGICAL PROBLEMS OF INTEGRATION OF SCIENTIFIC KNOWLEDGE IN PSYCHOLOGY

Abstract. The article poses the problem of integration. Two areas are distinguished: the problem is divided into two different, but interrelated, research tasks: studying the integration of psychological knowledge and integration of the psychological community. In this case, we are talking about the integration of scientific knowledge. The methodology of scientific psychology and the methodology of practical psychology are analyzed in the article. As an example of practical psychology, the direction of neurolinguistic programming is taken. The article notes the differences between "maps" – the basic concepts in scientific and practical psychology. It is concluded that they do not coincide, moreover, they differ significantly. It is concluded that these differences affect the effectiveness of solving specific problems.

Keywords: psychology, integration, map, territory, interdisciplinary relations, interdisciplinary research, subject of psychology.

Для современной психологической науки характерно активное декларирование ценностей интеграции – интеграции как достаточно обширного сообщества психологов, так и непосредственной интеграции психологического знания. Необходимость интеграции обсуждается и объявляется как на уровне отдельных отраслей психологического знания, так и на уровне всего корпуса общепсихологического знания [5], [6], [13,14]. Интеграция в психологии рассматривается как одно из ведущих средств не только решения накопившихся методологических, теоретических, экспериментальных проблем и трудностей, но и как ключевой фактор дальнейшего развития психологии как самостоятельной научной дисциплины [8], [9], [10,11]. Однако противоречие современного этапа в развитии психологии состоит в том, что при высокой актуальности интеграционных процессов их реальное осуществление идет крайне медленно [12], [16], [15]. Это может быть связано с рядом причин.

² Исследование выполнено при финансовой поддержке государственного задания № 25.8407.2017/8.9
© Мазиллов В.А., 2018

Во-первых, наличие не вполне адекватных установок в отношении понимания механизмов, технологии и средств интеграции у психологов исследователей.

Во-вторых, отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия разных подходов к исследованию проблем психологии.

В-третьих, отсутствие позитивных примеров демонстрации обоих видов интеграционных процессов – в психологическом сообществе и психологическом знании.

Тем не менее, интеграция неуклонно происходит, она несмотря ни на что остается важной задачей, стоящей перед психологическим сообществом. Можно говорить о стихийной интеграции, которая реализуется в практике осуществления научных исследований и естественного общения ученых. Она происходит, могут быть выделены и описаны ее механизмы [8],[16],[13].

В настоящей статье обратим внимание на вторую из перечисленных выше причин – отсутствие необходимого методологического аппарата для разработки технологии взаимодействия разных подходов к исследованию проблем психологии. Отметим, что отсутствие методологического аппарата в свою очередь связано с целой группой факторов, среди которых есть и объективные и субъективные.

К числу факторов объективных относится резко различающийся характер подходов к исследованию одних и тех же явлений. Различия настолько велики, что возникает впечатление, что они вообще несоотносимы, или, используя терминологию Томаса Куна, несоизмеримы. Конечно, в рамках небольшой статьи невозможно охватить все или хотя бы большинство аспектов проблемы. Рассмотрим расхождение между психологией научной (академической) и практической (практико-ориентированной). Не будем анализировать корни этого расхождения, они достаточно подробно описаны в истории психологии [4], [14]. Не станем анализировать увлекательную историю отношений научной и практической психологии, она также достаточно подробно описана [4], [14].

Возьмем в качестве типичного примера практической психологии нейролингвистическое программирование (НЛП) и попробуем сравнить базовые основания этого подхода с основами научного академического психологического подхода.

Отметим лишь только, что в новейшей истории психологии с легкой руки Ф.Е. Василюка об отношении этих направлений в психологии стали говорить в терминах «схизиса». Имеется в виду расщепление, раскол отсутствие контактов. Название этой статьи, получившей очень широкий резонанс, – «Методологический смысл психологического схизиса». Схизис – расщепление психологии – трактуется Ф.Е. Василюком как характеристика современного ее состояния в нашей стране: «К сожалению, приходится диагностировать не кризис, но схизис нашей психологии, ее расщепление. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности...» [3, С. 26].

Не станем обсуждать проблему в целом, сопоставляя концепции в деталях, обратимся лишь к одному моменту, имеющему, на наш взгляд, ключевое значение. Обозначение этого вопроса вынесено в заголовок настоящей статьи. Это вопрос о соотношении «карты и территории». Представляется, что в данном случае необходим некоторый комментарий.

В современной психологической литературе этот образ используется очень широко.

Заметим, что первым его использовал Альфред Коржибски (1879-1950), польско-американский исследователь. Первое использование этого выражение зафиксировано в 1931 году в докладе на встрече Американского математического общества в штате Луизиана (*Korzybski A. A Non-Aristotelian System and its Necessity for Rigour in Mathematics and Physics*. Доклад в Американском математическом обществе (Новый Орлеан, штат Луизиана, США). Встреча American Association for the Advancement of Science. 28 декабря, 1931 год). Означает это выражение А. Коржибского то, что и достаточно понятно и кажется совершенно очевидным: *карта не территория, а это значит, что описание реальности не является самой реальностью*. Как мы увидим, за очевидностью этого тезиса скрывается значимое содержание... Противопоставление карты и территории получило широкую известность после знаменитой работы Коржибского [18], изданной в 1933 году, и основания им новой дисциплины под названием общая семантика.

Не будем вдаваться в детали, приведем лишь цитату из его книги: «Язык подобен карте; он *не является* территорией, которую он изображает, но как карта он может быть хорош или плох. Если карта показывает структуру, которая отличается от представленной на ней территории – например, показывает города в неверном *расположении*, или восточные территории на западе, - то такая карта не просто бесполезна, она вредоносна, так как она дает ложные данные и сбивает с верного пути. Если кто-то решит ее использовать, он не сможет быть уверенным в том, что достигнет места

назначения» [7]. Росту его популярности этой метафоры несомненно способствовал Грегори Бейтсон, использовавший ее в своих работах [1].

Авторитет Г. Бейтсона, несомненно, способствовал тому, что выражение стало популярным в различных направлениях практико-ориентированной психологии. Используется широко этот образ и нейролингвистическом программировании [2], которое мы собрались подвергнуть анализу. Итак, мы ведем разговор о карте и территории. Иными словами, речь о том, каким образом происходит обозначение реальности в языках, которые использует научная психология и практическая психология. Очевидно, что эти языки не совпадают. Как мудро было замечено Л.С. Выготским, «все слова психологии суть метафоры, взятые из пространств мира». Ответ, видимо, «упирается» в то, что эти области психологического знания используют для обозначения разные метафоры.

Собственно, замечено это было давно. Двадцать лет назад мне уже приходилось об этом писать [17]. Вспомним основные моменты. Нейролингвистическое программирование (НЛП) – направление в психотерапии, возникшее в США в начале 70-х гг. Ассистент профессора лингвистики университета в Санта Крузе Джон Гриндер и студент-психолог Ричард Бендлер разработали основные положения НЛП. Формулированию основ НЛП в значительной степени стало возможным благодаря анализу опыта таких выдающихся психотерапевтов как Фредерик Перлз, Вирджиния Сатир, Милтон Эриксон. Не имея возможности дать психологический анализ концепции нейролингвистического программирования (что, замечу, представляется задачей чрезвычайно интересной и, по-видимому, небесполезной), остановимся лишь на одном моменте – отношении теории и практики в НЛП. Д. Гриндер и Р. Бендлер во многом разделяют взгляды Фрица Перлза, которому принадлежит известное (и весьма экстравагантное) определение теоретизирования, которое не будем здесь приводить. В НЛП не интересуются теориями, там создают (и достаточно успешно) модели, которые эффективно работают. Это, конечно, не означает, что в НЛП обходятся без создания теории: теории там, несомненно, существуют, просто они конструируются на основаниях, отличных от традиционной психологии. С теориями научной психологии они действительно имеют мало общего – в этом представители НЛП, безусловно, правы. НЛП предлагает строить модели, отбирая те, которые работают эффективно, и отказываясь от недостаточно продуктивных. Свобода создания моделей, отсутствие необходимости их обоснования, по сути, означают отказ от научности в классическом смысле. Естественно, в НЛП нет необходимости выделения научного предмета, соответственно нет теории предмета (в его традиционном понимании).

НЛП может служить ярким примером развития тенденции, характерной для психотерапевтических подходов в XX столетии. Неоднократно отмечалось, что в основе психотерапевтических практик лежит не научная теория, а своеобразная мифология (точнее, мифологии, ибо они столь же разнообразны, как и сами технические приемы, используемые в психотерапии). В НЛП в качестве мифологии используются модели. Причем, что должно быть особенно обидно классической науке, подход НЛП возник на проблематике, которая всегда считалась традиционной для академической психологии. В нейролингвистическом программировании говорят о каналах получения и переработки информации, репрезентативных системах и речевой регуляции. Все это направлено на то, чтобы улучшить процессы коммуникации. Все это классические проблемные поля академической психологии. Сразу вспоминаются «Монбланы» книг, посвященных психологическим исследованиям ощущений и восприятий. Да и представления, и, конечно же, речевые механизмы многократно исследовались психологами разных направлений. Про психологию общения и исследования коммуникации и говорить не стоит... Но те модели, которые строятся представителями НЛП, эффективно работают в образовании, в бизнесе, в политике. В отличие от схем, созданных в академической психологии (увы, во многих случаях это – так). Согласно Ж. Пиаже, построение моделей является обязательным этапом в процессе объяснения в психологии. Просто модели эти в академической психологии и в НЛП создаются разными способами. Это различие в способах позволяет НЛП снять ограничения, вызванные неадекватным *определением предмета* в научной академической психологии. Вероятно, традиционное понимание предмета научной психологией не позволяет создавать столь же эффективные модели [17].

Обычно под НЛП понимают модели коммуникации и поведения, которые могут использоваться для описания или организации взаимодействий в психотерапии и различных сферах человеческой практики. По характеристике самих авторов подхода, в основе его лежат самые различные идеи: психотерапевтический опыт М. Эриксона, В. Сатир и Ф. Перлза; исследования по функциональной асимметрии мозга; исследования порождающей грамматики Н.Хомского; идеи «экологии разума» Г. Бейтсона; классификации логических типов Б. Рассела и т.д. НЛП – гибридная концепция, тяготеющая к необихевиоризму. И хотя она широко использует понятия, совпадающие с

концептами академической психологии, их трактовка в НЛП и в академической психологии существенно различна. В качестве примера обратим внимание на проблему сознания: какое место отводится ему в названных концептуальных системах.

Что касается НЛП, то, разумеется, нельзя сказать, что это центральное понятие данной концепции. Более того, совершенно очевидно, что, согласно НЛП-модели, значительная (точнее, большая) часть программ, в «перепрограммировании» которых и состоит основной терапевтический эффект, субъектом вообще не осознается. Поэтому так важны в НЛП «подстройки» к клиенту, позволяющие «работать» с другими уровнями психики. (Здесь нет возможности обсуждать проблему трансовых состояний и их роль в НЛП-техниках). В НЛП, что хорошо известно, важнейшая роль принадлежит диагностике ведущих «репрезентативных систем» переработки информации и так называемой «калибровке», предполагающей «разговор» с бессознательным. В сочетании с характерной для американской науки высочайшей технологичностью это обуславливает поразительную эффективность, о которой говорилось выше. «Высокая наука» имеет дело с понятиями, обозначающими феномены, а практическая психология – с феноменами, обозначенными понятиями. Логика работы с понятиями отличается от логики работы с феноменами, примерно в том же соотношении как модель живого организма отличается от самого оригинала. Ясно, что моделью невозможно объяснить многообразие проявлений оригинала и его взаимодействия с окружающим миром.

Откуда берется номенклатура понятий, которыми пользуется научная психология? Ответ можно получить из анализа деятельности одного из создателей методологических основ современной психологии Христиана Вольфа (1679-1754). Остановимся на одном моменте, связанном с технологией работы Вольфа. Его «Эмпирическая психология» может рассматриваться как первое систематическое изложение психологии в новое время. В связи с этим важно подчеркнуть, что для того, чтобы конституировать дисциплину, необходим организующий принцип, который бы определил «номенклатуру» психических феноменов, относящихся к дисциплине, и позволил их как-то упорядочить. Иными словами, необходимо «задать систему». Вольф придерживается следующей стратегии. Он определяет душу как простую вещь, которая может сознавать себя и другие вещи. В качестве основной силы души Вольф полагает силу представления, в которой находит выражение активность сознания. Эта активность остается неизменной, но может менять свои предметы. Эти проявления и называются душевными способностями. Перечень способностей может быть определен, по Вольфу, при помощи языка: то, для чего существует специальное наименование, может считаться особой способностью. Вольф делает оговорки относительно «непостоянства» речи. Дальше в действие вступают законы логики, поскольку вся душевная жизнь, по Вольфу, подчинена формам и законам логики. Вольф выделяет волю («способность желать») и познание («способность познавать»).

Рассмотрим более подробно способность познания. Материалом для этой способности являются представления. Они могут быть смутными, ясными либо отчетливыми. По своему содержанию они могут быть или восприятиями, или представлениями. Представления подчиняются закону ассоциации: каждое представление вызывает в душе более общее, часть которого он составляет. Поскольку, как свидетельствует опыт, бывают и новые сочетания, должна существовать «сила выдумки». Явления памяти имеют место при повторении прежних переживаний. Внимание может придавать отдельным представлениям ясность и отчетливость. В целом перед нами планомерное сцепление психологических понятий, ставших позже общим местом. Важно подчеркнуть, что концепция Вольфа в XVII столетии продемонстрировала метод работы в психологии. «Эмпиризм» состоял в том, что самонаблюдение выполняло верифицирующую роль: оно должно было подтвердить соответствие построений опыту. Источником эмпирического материала самонаблюдение не являлось: было достаточно отдельных примеров, которые бы подтвердили «жизненную правду» созданной картины («сцепления психологических понятий»). Это позволяет понять, почему Вольф называл свою эмпирическую психологию наукой «эмпирической теоретической»: эмпирическая – соответствующая опыту, теоретическая – логическая конструкция имеющая произвольный (теоретический) характер. Этот метод Христиана Вольфа не только стал общим местом – здесь Дессуар абсолютно прав – но и определил традицию. Менялись только принципы, определяющие «сцепление» – сам способ в течение длительного времени оставался неизменным [17].

Не будем далее развивать эту тему. Способности сменялись функциями, функции процессами – система расчленения оставалась неизменной. Стоит ли удивляться, что периодически боремся, то с элементаризмом, то с функционализмом, то еще с каким-либо «-измом», но не слишком успешно.

Причина, понятно, в «ветхозаветных» расчленениях, отсутствии должного историко-методологического анализа... Но мы немного отвлеклись...

Исходя из подобных соображений основатели НЛП Р. Бендлер и Дж. Гриндер, поняв, что залог успешности работы выдающихся мастеров они не смогут обнаружить в их теоретических концепциях, решили тщательно исследовать их конкретную психотерапевтическую работу и, в буквальном смысле, смоделировать ее. Поэтому в основу НЛП изначально была положена идея поиска тех психологических феноменов, благодаря которым люди избавлялись от собственных ограничений, получали позитивные результаты в своей деятельности и могли влиять на других людей. Отсюда видно, что Р. Бендлер и Дж. Гриндер ставили перед собой более широкую задачу, чем, просто, изучение мастеров психотерапии. Исследованные ими и их последователями, приводящие к успеху, психологические феномены, составляющие механизмы трансформации, оказались достаточно общими и были эффективны во всех модусах существования человека, где требовалось достижение его совершенства. Из «высокой науки» они позаимствовали идеи Н. Хомского о законах трансформационной грамматики, а у Г. Бейтсона некоторые идеи о кибернетике и о логических уровнях и логических типах, которые восходят к Б. Расселу. Хотя, необходимо отметить, что эти идеи могли лишь играть роль стратегических ориентиров и из них не могли вытекать конкретные техники изменения. Техники изменения выделялись из эмпирических исследований жизнедеятельности успешных людей, которые затем претерпевали многочисленные вариации при решении разных задач.

Как представляется, из проведенного выше анализа следуют некоторые предварительные выводы.

1. Когда мы пытаемся сопоставлять различные подходы, в том числе научные и практико-ориентированные, полезно проводить углубленный понятийно-терминологический анализ, т.к. именно несовпадение значений выступает значимой причиной недоразумений.
2. И в рамках научной и в рамках практической психологии полезно *целенаправленно и преднамеренно* проводить уточнение и корректировку карт. Это, без сомнения, принесет пользу.
3. Пытаясь установить контакт и взаимопонимание между разными подходами, полезно осуществлять сверку карт. Вероятно, после этого будет возможно планирование совместных операций. Идеи интеграции пока остаются ценностью и идеалом из будущего. Пытаясь установить контакты, мы это будущее приближаем.

Библиографический список

1. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума. / Г. Бейтсон. – М.: УРСС, 2005.
2. Бендлер Р., Гриндер Д. Структура магии. / Р. Бендлер, Д. Гриндер. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2004
3. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса. // Вопросы психологии, 1996. - № 6, – С. 25-40.
4. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии. / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 558 с.
5. Козлов В.В. Интегративная психология. / В.В. Козлов. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2007. – 528 с.
6. Козлов В.В. Манифест интегративной психологии. / В.В. Козлов. // Социальная психология XXI века. – Ярославль, 2004. – С. 10.
7. Коржибский А. Наука и психическое здоровье (книга 2) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.klex.ru/mx4> (Дата обращения: 01.02.2018).
8. Мазилев В.А. Коммуникативная методология и интеграция психологического знания. / В.А. Мазилев. // Ярославский педагогический вестник. – 2016 – № 3. – С. 181-191.
9. Мазилев В.А. Методология комплексных и междисциплинарных исследований в психологии. / В.А. Мазилев. // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. – Ч. 2. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. – М.: ИП РАН, 2012. – С. 51-53.
10. Мазилев В.А. Методология психологии. / В.А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 344 с.
11. Мазилев В.А. Научная психология: проблема объяснения. / В.А. Мазилев. // Методология и история психологии. – 2008. – Т. 3. - № 1. – С. 58-73.
12. Мазилев В.А. Научная психология: проблема предмета. / В.А. Мазилев. // Труды Ярославского методологического семинара. – Т. 2: Предмет психологии. / Под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2004. – С. 207-225.

13. Мазилев В.А. Принцип соизмеримости теорий в психологии. / В.А. Мазилев. // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – Т. 19. – 2013. - № 4. – С. 28-32.
14. Мазилев В.А. Стены и мосты. / В.А. Мазилев. – Ярославль: ЯГПУ, 2004. – 243 с.
15. Мазилев В.А. Психология академическая и практическая: актуальное сосуществование и перспективы. / В.А. Мазилев. // Психологический журнал, 2015. – Т. 36, - № 3. – С. 87-96.
16. Мазилев В.А. Интеграция психологического знания. – Ярославль: МАПН, 2008. – 112 с.
17. Мазилев В.А. Теория и метод в психологии. / В.А. Мазилев. – Ярославль: МАПН, 1998. – 356 с.
18. Korzybski A. Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics. [Электронный ресурс] URL: <https://web.archive.org/web/20061207124130http://www.esgs.org:80/uk/art/sands.htm> (Дата обращения: 01.02.2018)

УДК 378.14

Макеева Т.В.

ГОТОВНОСТЬ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

***Аннотация.** Процесс профессиональной социализации будущих военных специалистов направлен на формирование компетенций, необходимых для практической деятельности и для решения жизненно важных задач. Одной из составляющих успешной профессиональной деятельности является готовность к непрерывному образованию. В статье представлены результаты исследования курсантов выпускного курса с целью выявления ценностных смыслов и отношения к дальнейшей образовательной деятельности.*

***Ключевые слова:** молодежь, непрерывное образование, высшее образование, военный вуз, курсанты, военно-профессиональная деятельность.*

Makeeva T.V.

THE READINESS OF CADETS OF A MILITARY ACADEMY FOR CONTINUING EDUCATION

***Abstract.** The process of professional socialization of future military specialists focused on building competencies required for practical activities and for the solution of vital tasks. One of the important components of a successful career is the willingness to continuing education. The article presents the results of a study of cadets of the senior class to identify the value of meaning and the relationship to future educational activities.*

***Keywords:** young people, continuing education, higher education, military College, cadets, military-professional activity.*

Современное постиндустриальное общество характеризуется динамизмом и мобильностью. Устойчивое развитие такого общества, прежде всего, обеспечивается системой производства человека. В этих условиях новое значение приобретает система образования. Причем образование, нацеленное не на подготовку узкопрофильных специалистов, а образование фундаментальное, которое способно обеспечить социально-профессиональную мобильность в современных условиях. Развитие такого образования способствует повышению уровня конкурентоспособности работников, особенно молодых специалистов. Как отмечает В.Н. Гурьянчик «степень соответствия между уровнем образования работников и их профессионально-квалификационным статусом является важной характеристикой того, насколько эффективно используется человеческий капитал, производимый системой образования» [3: 21].

Таким образом, современная система образования должна рассматриваться не как услуга, обеспечивающая настоящие потребности рынка труда, а как общенациональный ресурс, способный обеспечить социально-экономическую стабильность и необходимый уровень профессиональной мобильности.

В этой связи особое место в духовном производстве человеческого капитала занимает парадигма непрерывного образования, то есть «процесс личностного и профессионального становления человека в течение всей жизни, обеспечивающий соответствие его опыта запросам меняющегося производства и социальных отношений» [9: 8]. Именно в рамках образования через всю жизнь происходит накопление знаний, их практическое применение в профессиональной

деятельности, адаптация человека к изменяющимся общественным условиям. Прежде всего, это относится к молодому поколению, которое только вырабатывает свою социально-профессиональную стратегию поведения в обществе, поколению, которое в отличие от своих родителей будет более мобильным в общественной жизни. «Именно накопление образовательного ресурса, - отмечает А.И. Музыкантский, - условие появления поколения, способного успешно адаптироваться к изменениям в обществе» [4: 79].

Сама идея непрерывного образования не является чем-то новым. Еще в советское время в целях повышения уровня образованности населения, увеличения количества специалистов и квалифицированных работников была создана определенная система образования взрослых посредством школ рабочей молодежи, рабфаков и пр. Однако, эта система решала, прежде всего, политические и экономические задачи – всеобщая грамотность населения и обеспечение экономики необходимыми квалифицированными кадрами. Современная идея непрерывного образования исходит из Европы, где и были сформулированы основные принципы такого подхода к духовному воспроизводству: «непрерывность, общедоступность, преемственность, многообразие образовательных учреждений, приоритетность общечеловеческих ценностей, гуманистический и светский характер, единство культурного и образовательного пространства» [6:113].

Особое место в системе непрерывного образования принадлежит военному образованию. В рамках формирования общих концептуальных подходов к непрерывному образованию в России оформилась соответствующая система в рамках министерства обороны. Она предполагает несколько уровней получения знаний – от довузовского образования до подготовки специалистов в системе военных академий и постоянного повышения квалификации на соответствующих курсах. Однако реализация модели непрерывного образования в Вооруженных силах, как, впрочем, и в целом в обществе, возможна лишь при условии готовности военнослужащих на протяжении всей службы повышать свое профессиональное мастерство и стремиться к новым знаниям.

В военной высшей школе, как указывает М.А. Бардин, «понятие подготовки офицерских кадров является одним из базовых, характеризующее процесс обучения и воспитания курсантов. Это понятие включает в себя комплекс теоретических, практических и методических мер, способствующих формированию высоких профессиональных качеств офицеров в военно-учебных заведениях» [1:377].

В этой связи на базе Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны (далее – ЯВВУ ПВО) был проведен опрос курсантов выпускного курса на предмет изучения их готовности к непрерывному образованию. В опросе принял участие 91 курсант мужского пола. В данной статье представлены результаты опроса, касающиеся мнения выпускников о будущем образовании.

Прежде всего, необходимо было узнать готовность выпускников продолжать свою военную службу после окончания военного вуза. В этой связи курсантам был задан вопрос: «Собираетесь ли Вы продолжить службу после окончания военного училища?». Ответы распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1.

Готовность курсантов продолжить службу после окончания военного училища

№	Варианты ответов	Всего, %
1	Да, до достижения предельного возраста пребывания на военной службе	64%
2	Да, только из-за возможности приобрести жильё	7
3	Да, только 5 лет	8
4	Нет	0
5	Как получится	13
6	Затрудняюсь ответить	8
Итого		100

Как показывают результаты ответов, практически две трети обучающихся на выпускном курсе готовы служить в Вооруженных силах до достижения предельного возраста пребывания на военной службе. Еще 7% опрошенных продолжают службу только ради улучшения жилищных условий, а 8% - только последующие 5 лет, с целью избежать возмещение государству затрат на предоставленные образовательные услуги. При этом ни один из опрошенных не высказал желания завершить военную карьеру после окончания училища. В тоже время достаточно высока доля (21%) тех, кто еще не определился с дальнейшим выбором, либо уповает на случай, конкретную военно-

служебную ситуацию, в которой окажется молодой офицер и которая продиктует его дальнейший выбор.

Так как большая часть курсантов положительно рассматривает вопрос о дальнейшей военной службе, нас интересовало их отношение к непрерывному образованию в военно-профессиональной среде. Однако опрос показал, что менее половины выпускников (49%) не только слышали, но и знают, что означает «непрерывное образование». К сожалению, 31% вообще не имеют представления об этом, а 17% лишь слышали, но не знают, что означает это понятие.

Как уже отмечалось выше, непрерывное образование создает условия для повышения мобильности, конкурентоспособности, ведь оно обеспечивает «человека инструментами для самообразования в соответствии с его интенциями, устремлениями, направленными на достижение своей уникальности в социуме [8: 12]. Но это возможно лишь при условии, что человек расценивает образование как жизненную ценность. К сожалению, 32% выпускников не осознают важности непрерывного образования. Только 18% утвердительно ответили на вопрос «Считаете ли Вы непрерывное образование своей жизненной ценностью?», еще 28% курсантов в целом полагают, что образование в той или иной степени является ценностью в жизни.

В рамках экзистенциального подхода М.И. Рожков акцентирует внимание на глубинных основаниях выбора человеком направления своего образования, личностных смыслах, мотивирующих его профессиональную подготовку [7]. Исходя из этого нам интересно было выяснить что, по мнению выпускников, позволит дать им непрерывное образование. Варианты ответов на вопрос «Что, по Вашему мнению, позволит Вам дать дополнительное образование?» представлены в таблице 2. При этом курсанты могли выбрать несколько вариантов ответа.

Таблица 2.

Основные жизненные перспективы непрерывного образования

№	Варианты ответов	Всего, %
1	Повышение по службе	23
2	Повышение моего интеллектуального уровня	36
3	Удовлетворение потребностей в саморазвитии	21
4	Повышение материального благополучия	7
5	Ничего не даст, только зря потратишь время и деньги	5
6	Затрудняюсь ответить	8

Результаты ответов демонстрируют осознанное понимание необходимости непрерывного образования, его влияние на будущую военно-профессиональную деятельность, на формирование всесторонне развитой личности. Более половины (57%) опрошенных курсантов видят в непрерывном образовании фактор своего личностного развития (повышение интеллектуального уровня, удовлетворение потребности в саморазвитии), 23% выпускников отдают предпочтение возможности военно-профессионального карьерного роста. Лишь незначительная часть пятикурсников (5%) считает, что непрерывное образование – это пустая трата денег и времени.

Анализ массовой практики современных высших военно-учебных заведений (военных вузов) свидетельствует о том, что существующая модель профессиональной подготовки военного специалиста не всегда соответствует в полной мере вызовам современной социально-экономической и социокультурной ситуации. Недооценивается роль социокультурной и социально-педагогической составляющих в процессе подготовки будущих военных специалистов, основной акцент делается на приобретение профессиональных знаний и компетенций [5: 79]. Такой подход к системе военного образования нацелен лишь на настоящие потребности общества и Вооруженных сил в специалистах разного профиля, причем узкопрофессионального характера. Однако рано или поздно военная служба заканчивается и военнослужащие оказываются в новой реальности гражданской жизни, которая во многом не соответствует их представлениям о социальной действительности. Одна из объективных трудностей связана с тем, что большинство имеющих сегодня на рынке труда свободных рабочих мест не отвечает уровню образования и профессиональной квалификации офицеров запаса. Согласно данным службы занятости, из общего числа вакансий, только 35% составляют должности для лиц с высшим образованием, остальные 65% - рабочие специальности [2: 14].

Военнослужащие в рамках непрерывного образования имеют возможность совершенствовать свою образовательную подготовку, как в системе военного образования, так и в гражданских вузах. Мы выяснили предпочтения выпускников относительно выбора места последующего обучения. Большинство пятикурсников отдают предпочтение военной академии – 39% опрошенных; обучение в

адъюнктуре и профессиональную переподготовку выбрали по 11%; обучение в магистратуре гражданского вуза – 5%; не планируют продолжить обучение 9% курсантов. К сожалению, на момент опроса, то есть за семь месяцев до выпуска из военного училища 25% выпускников не определились с будущим образованием.

Рамки данной статьи не позволяют в полной мере представить результаты проведенного опроса. Эта работа продолжается и с курсантами других курсов обучения, что позволит в дальнейшем нарисовать полную картину отношения военной молодежи как проблеме выбора профессии и обучения в военном учебном заведении, так и к проблеме непрерывного образования.

Опрос выпускников военного училища по проблеме их отношения к непрерывному образованию продемонстрировал противоречивость взглядов будущих офицеров к вопросу постоянного получения новых знаний. С одной стороны, мы увидели их стремление продолжить военную карьеру в Вооруженных силах, готовность продолжать обучение в различных учебных заведениях, а, с другой стороны, значительная часть пятикурсников не имеет представления о непрерывном образовании как таковом и не видят для себя его ценности.

Полученные результаты говорят о необходимости проведения информационно-разъяснительной работы не только среди выпускников, но и курсантов всех курсов с целью формированию у них осознанного понимания роли и места знаний в их военно-профессиональной деятельности и в жизни в целом.

Библиографический список

1. Бардин М.А. Влияние воинских традиций на формирование патриотизма в процессе подготовки будущих офицеров. // Государство, общество, Церковь в истории России XX-XXI веков: материалы XV Международной научной конференции: в 2-х частях, 2016. – С. 377-381.
2. Гурьянчик В.Н. О состоянии процесса профессиональной подготовки и переподготовки увольняемых военнослужащих. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: Материалы шестой всероссийской научно-практической интернет-конференции, 2014. – С. 14-22.
3. Гусар С.А., Гурьянчик В.Н., Ключев Ю.В., Керимов Ф.Т.О., Коварда В.В., Лянник А.Е., Михайлушкин П.В., Баранников А.А., Редько А.М., Шафоростова О.Н. Экономический потенциал и перспективы России и стран СНГ. Книга 5: монография. / С.А. Гусар и др. – Краснодар: АНО «Центр социально-политических исследований «Премьер», 2012. – 192 с.
4. Музыкантский А.И. Образование как стратегический ресурс общества. // Социально-гуманитарные знания. – 2015. - № 6. – С. 74-87.
5. Оторочкина А.Е., Макеева Т.В. Профессиональная социализация курсантов: социально-педагогический аспект. // Карьерный успех: законы развития: материалы V Международной молодежной научно-практической конференции. – Ярославль, 2016. – С. 78-83.
6. Писарева Л.И. Немецкая модель непрерывного образования. // Педагогика. – 2016. - № 2. – С. 113-122.
7. Рожков М.И. Педагогическое обеспечение работы с молодежью: Юногика. – М.: Владос, 2009. – 264 с.
8. Романов К.В. Миры детства в философии непрерывного образования. // Педагогика. – 2017. - №3. – С. 12-18.
9. Титова Л.Г., Юдин В.В. Концептуальные положения организации непрерывного образования. – Ярославль, 2017. – 26 с.

УДК 159.9.

Попов Т.А.

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

***Аннотация.** Рассматривается проблема развития профессиональной идентичности у курсантов военного вуза, акцент сделан на анализе подходов к формированию будущих военных профессионалов.*

***Ключевые слова:** профессиональная идентичность, курсант, военный вуз, профессиональное развитие.*

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITY COURSES OF MILITARY UNIVERSITY

Abstract. *The article is devoted to the problem of professional identity development among military cadets, the emphasis is on analysis of approaches to the formation of future military professionals.*

Keywords: *professional identity, cadet, military high school, professional development.*

Начальный этап профессионализации (выбор сферы деятельности, поиск своего места в профессиональном сообществе, социальная адаптация и самореализация как эффективно работающего члена общества) трактуется Н.Н. Балицкой, Т.В. Бугайчук, Т.М. Буякас, А.А. Зотовым, Г.Ю. Любимовой, И.В. Михайловым, Ю.П. Поваренковым, В.А. Поляковым, В.Ф. Сафиным, В.В. Чебышевой, С.Н. Чистяковой, А.В. Юпитовым и другими исследователями, как ключевой, зачастую определяющий весь ход дальнейшей жизни человека. Период ученичества, очевидно, совсем не прост – как в плане «честного» курсантского труда, так и в личностном плане. Как считают И.С. Кон, А.В. Мудрик, О.А. Коряковцева, именно на рубеже поздней юности и ранней зрелости молодой человек должен решить вопрос о приоритетности своих жизненных ценностей, наметить ближайшие и перспективные цели, «попробовать», «проверить» себя в различных ситуациях [6, 7, 10]. Приобретению высокой квалификации сопутствует еще одна важная психологическая проблема – личное, «пристрастное» отношение к предстоящей работе, ориентация в первую очередь на профессиональные, корпоративные, а не чисто материальные ценности, связанные с деятельностью в данном качестве.

По мнению Т.В. Бугайчук и Ю.П. Поваренкова период обучения в высшем учебном заведении является важным в процессе становления профессиональной идентичности [2, 8, 14]. Данная точка зрения прослеживается в ряде работ отечественных психологов. Например, важной задачей университетского образования, с точки зрения Г.Ю. Любимовой, помимо передачи знаний и умений (информирование) является также формирование личности профессионала, содействие его самоидентификации с профессией [12]. Н.В. Кузьмина указывает, что студент выбирает вуз, чтобы получить специальность и работать по ней и если бы он полностью отдавал себе отчет в том, что составляет сущность его будущей специальности, какие ему потребуются знания, умения и навыки, то не возникало бы проблемы формирования самоидентичности [11]. Но дело осложняется тем, что выбор высшего учебного заведения нередко обусловлен стремлением стать студентом при нейтральном, а иногда и негативном отношении к профессии военного.

Нельзя не отметить и ряд обобщающих концепций, в которых делаются попытки исследовать психологические механизмы профессионального обучения в целом и в тесной связи с другими этапами профессионализации личности. Обсуждая проблему образования, В.П. Зинченко подчеркивает, насколько важно «пробудить у обучающегося желание и волю к самоопределению, к поиску себя» [4]. Т.М. Буякас, говоря о профессиональном самоопределении, вспоминает теорию конгруэнтности Я-концепции и профессии Д. Сьюпера, согласно которой представление человека о самом себе – это важнейшая детерминанта профессионального становления [3]. Человек, считает Д. Сьюпер, неосознанно ищет профессию, в которой он будет сохранять соответствие своим представлениям о себе, а, «входя в профессию», будет искать осуществления этого соответствия. Видя, что у большинства курсантов первого года обучения уже есть эта «воля к самоопределению», надо поддерживать ее как предпосылку становления процессов профессионального и личностного самоопределения [13].

Таким образом, мы считаем, вслед за современными российскими учеными, что задача подлинного военного образования состоит в том, чтобы помочь курсанту организовать внутреннее взаимодействие, диалог между учебной деятельностью (процессом познания) и личностным самоопределением.

Развитие идентичности будущего военного определяется влиянием двух факторов. Прежде всего, курсанты военного вуза в процессе обучения усваиваются профессиональные ценности в терминах дисциплин психолого-нравственного и гражданского цикла. Через эти понятия осознаются профессионально значимые свойства и особенности «своего Я». Вторым этапом формирования профессиональной идентичности будущих военных специалистов является сама профессиональная деятельность и специальность в период прохождения практики, в ходе которой проявляются, уточняются для других и для себя профессионально важные свойства и особенности будущего военного специалиста.

Библиографический список

1. Балицкая Н.Н. Формирование самоидентичности у будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. / Н.Н. Балицкая. // Вопросы психологии. – 1995. - №1. – С. 25-29.
2. Бугайчук Т.В. Характеристика понятия и структуры идентичности с позиции системогенетического подхода. / Т.В. Бугайчук. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2013. – С. 114-117
3. Буякас Т.М. Процесс обучения как диалог между профессиональным и личностным становлением. / Т.М. Буякас. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2001. – №2. – С. 69-77.
4. Зинченко, В.П., Моргунов, Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Тривола, 1994. – 304 с.
5. Климов Е.А. Педагогический труд: психологические составляющие: учеб. пособие для студ., магистрантов и аспирантов классических и пед. высш. учеб. заведений России / Е.А. Климов; МГУ им. М.В. Ломоносова. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Академия, 2004. – 240 с.
6. Кон И.С. Открытие «Я». / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367с.
7. Коряковцева О.А. К вопросу о развитии российского педагогического образования в отдельно взятом вузе. / О.А. Коряковцева. // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2014. - № 1 (35). – С. 190-198.
8. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности. / О.А. Коряковцева. Т.В. Бугайчук. / Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. – С. 244-256.
9. Коряковцева, О.А., Бугайчук, Т.В. Социально-политические и психологические основы работы с молодежью. / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук. – Ярославль, 2013.
10. Коряковцева О.А. Общественно-политическая активность молодежи: сущность, технологии и опыт компаративного анализа. / О.А. Коряковцева. – Ярославль: ЯГПУ, 2008. – 188 с.
11. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967.
12. Любимова Г.Ю. От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов. / Г.Ю. Любимова. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 2000. – №1. – С. 48-56.
13. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера. / И.В. Михайлов. // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 110-122.
14. Поваренков Ю.П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. / Ю.П. Поваренков. // Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – С.154-163.

УДК 159.9.072

Ракитина О.В.

О ПРИОРИТЕТАХ В ВЫБОРЕ ВИДОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (по результатам опроса студентов-психологов)

Аннотация. Анализируются основные направления обеспечения преемственности в профессиональной подготовке студентов вузов. Выделяются основные виды профессиональной деятельности психолога: исследовательская, педагогическая, организационно-управленческая, деятельность в области теории и психологической практики. Представлены результаты опроса студентов бакалавриата и магистратуры относительно субъективной значимости для них конкретных видов деятельности психолога.

Ключевые слова: непрерывное образование; преемственность, профессиональная деятельность; психолог; студенты бакалавриата; студенты магистратуры.

Rakitina O.V.

ON THE PRIORITIES IN THE TYPES PROFESSIONAL ACTIVITY (according to a survey of students-psychologists)

Abstract. The main directions of ensuring continuity in the professional training of University students are analyzed. The main types of professional activity of the psychologist are distinguished: research, pedagogical, organizational and managerial, activity in the field of theory and psychological practice. The

results of the survey of undergraduate and graduate students on the subjective significance of their specific activities psychologist.

Keywords: *continuing education; continuity, professional activity; psychologist; undergraduate students; graduate students.*

В психолого-педагогическом аспекте суть современного непрерывного образования состоит в создании необходимых условий для всестороннего гармоничного развития личности независимо от возраста, первоначально приобретенной профессии, специальности, места жительства, но с обязательным учетом индивидуальных особенностей, мотивов, интересов, ценностных установок [1]. Важнейшей характеристикой непрерывного профессионального образования является преемственность. Анализ содержания Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ВО, а также публикаций по проблеме преемственности профессионального обучения позволяет выделить четыре основных направления:

1. *Преемственность в формировании личности обучающегося* (бакалавриат / специалитет – магистратура – аспирантура – дополнительное профессиональное образование). В контексте современного образования человек должен учиться постоянно, либо в образовательных учреждениях, либо заниматься самообразованием. Образовательная деятельность в вузе на уровне бакалавриата и магистратуры должна быть организована таким образом, чтобы: 1) непрерывно и последовательно формировать общую и профессиональную компетентность обучающихся; 2) на ранних этапах обучения выявлять и отбирать студентов, способных и мотивированных на конкретный вид профессиональной деятельности. Например, с первых курсов бакалавриата выявлять студентов, ориентированных на научную и научно-преподавательскую деятельность для последующей учебы в аспирантуре и определения карьеры в области науки. Отметим, что это важное, но не единственное условие привлечения в науку талантливой молодежи.

2. *Преемственность образовательного процесса, содержания образовательных программ* бакалавриата, магистратуры, а также образовательных программ аспирантуры и системы дополнительного профессионального образования. В этом случае непрерывность характеризуется преемственностью содержания образовательной деятельности при переходе от одного вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому. Как пишет А.М. Новиков, для того чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно продвигаться в образовательном пространстве, «...необходимы согласование, стыковка образовательных программ. Иными словами, преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» с «входом» в последующую. Попытки выстроить сквозное через все ступени содержание образования, как показывает первоначальный опыт, зачастую оказываются неудачными из-за невозможности четкого преемственного структурирования всего образовательного материала, **не разрушая конечных задач каждой из них**» [5, с. 216]. Ф.Д. Рассказов и С.Н. Степанова отмечают: «...существующая система научно-исследовательской деятельности студентов, с одной стороны, не обеспечивает в должной мере преемственности навыков творческой, научной деятельности, полученных в довузовский период, с другой стороны, не обеспечивает целостности ее составных элементов в период обучения в университете. Поэтому необходимо пересмотреть и качественно обновить систему образовательной подготовки и научно-исследовательской деятельности студентов, внести коррективы в ее содержание, формы и методы» [9, С. 19-20]. Реализация этой задачи невозможна без создания организационной, методической, финансовой и материальной базы науки в вузах как составной части высшего профессионального образования. Кроме того, образовательные программы аспирантуры, докторантуры должны еще обладать и реабилитационными возможностями – те, кто в свое время оставил работу над диссертацией, не должны быть потеряны для науки, они должны иметь возможность вернуться к исследовательской работе даже через несколько лет, восстановить, переработать, диссертационное исследование с учетом актуальной ситуации науки, закончить и защитить диссертацию.

3. *Преемственность форм и методов обучения.* А.М. Новиков в 2000 г. писал, что проблема преемственности форм и методов обучения не решена. В качестве доказательства автор приводит опыт работы с прямыми договорами, которые заключаются между колледжами и вузами, при этом создаются преемственные учебные планы и программы, дающие возможность принимать выпускников колледжа сразу на третий курс. Однако в процессе обучения часть поступивших бросает учебу. С точки зрения автора одна из причин – в несоответствии классно-урочной и вузовской систем [5].

4. *Преимственность в работе образовательных учреждений* [1], [5], [8]. В.Н. Белкина, Г.В. Сергеева [1] и др. авторы выделяют в системе непрерывного профессионального образования две составляющие, призванные обеспечить *вертикальную и горизонтальную образовательную мобильность* человека в течение всей его жизни. *Вертикальная* составляющая включает в себя начальное профессиональное образование, среднее профессиональное образование, высшее профессиональное и послевузовское образование. *Горизонтальная* составляющая обеспечивается системой (подсистемой) дополнительного профессионального образования.

Мы полагаем, что преимущественность в профессиональной подготовке студентов также должна осуществляться «по вертикали» и «по горизонтали» [6]. Вертикальный вектор преимущественности предполагает последовательность и поэтапность формирования системы компетенций как качеств личности в подсистемах начального, среднего профессионального образования, но в основном и главным – в системе высшего и дополнительного профессионального образования. Горизонтальный вектор предполагает обновление, расширение и приобретение новых компетенций в области профессиональной деятельности через обучение на курсах повышения квалификации, стажировку, участие в научных симпозиумах, научно-практических конференциях и пр. Горизонтальная образовательная мобильность также должна наблюдаться в междисциплинарных связях, в определении и построении образовательных модулей и учебных планов образовательных программ, прежде всего бакалавриата и магистратуры. При этом, определяя направления подготовки, важно исходить из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов организации (в соответствии с ФГОС), а также учитывать профессиональную направленность студентов. В отношении подготовки психологов в системе высшей школы эта задача еще более сложная, поскольку психология как вид профессиональной деятельности имеет сложносоставной, «совмещающий» характер. Остановимся на этом особо.

Содержанием ФГОС ВО определено, что образовательный процесс в академическом бакалавриате и магистратуре по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» реализуется в основном через научно-исследовательскую и педагогическую деятельности.

На ступени бакалавриата ФГОС ВО по направлению 37.03.01 «Психология» предусматривает подготовку выпускника к практической, научно-исследовательской, педагогической, организационно-управленческой деятельности. ФГОС ВО по направлению 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» обозначает подготовку выпускника в следующих областях: педагогическая деятельность в дошкольном образовании; педагогическая в начальном общем образовании; социально-педагогическая; психолого-педагогическое сопровождение общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения; психолого-педагогическое сопровождение детей ОВЗ.

На магистерском уровне ФГОС ВО направления 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» предусматривает, что по окончании магистратуры выпускник должен быть готов осуществлять психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, а также педагогическую, научно-исследовательскую, научно-методическую, организационно-управленческую деятельности. ФГОС ВО направления 37.04.01 «Психология» определяет научно-исследовательскую; практическую, проектно-инновационную, организационно-управленческую, педагогическую деятельности.

Но при этом Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в качестве основного вида профессиональной деятельности обозначает психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, т.е. практикоориентированную работу. Анализ трудовых функций, которые составляют содержание работы практического психолога в сфере образования, показывает, что в нее, помимо собственно практической работы, включены компоненты научно-исследовательской, методической и организационной деятельности. Реальность же такова, что работа психолога, действующего в современном образовательном пространстве, требует осуществления самых разных трудовых функций и совмещения различных видов профессиональной деятельности: практической (консультативной, диагностической, коррекционно-развивающей, просветительской, профилактической), методической, педагогической, воспитательной, административной, исследовательской, экспертной и других [2], [3], [7]. В современных условиях в деятельности психолога происходит интеграция этих трудовых функций (научно-исследовательской, практической, организационной и пр.). При этом какие-то из них являются главными, какие-то – дополнительными.

В целях изучения важности для субъекта образования различных видов деятельности нами был проведен небольшой опрос на группах студентов бакалавриата и магистрантов, обучающихся по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование» (в Москве и Ярославле). Целью опроса было определение субъективной значимости для студентов ступеней бакалавриата и магистратуры видов профессиональной деятельности как на этапе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности (табл. 1). В опросе приняло участие 11 студентов бакалавриата и 14 магистрантов. Понятно, что данные опроса нельзя экстраполировать на другие студенческие группы, однако они позволяют обозначить те проблемы, которые мы можем наблюдать в области профессиональной подготовки, а также дают возможность выделить наиболее важные области профессиональной деятельности для конкретных групп обучающихся.

Таблица 1

Рейтинг видов профессиональной деятельности в группах студентов-психологов

Виды (области) деятельности	В процессе обучения		В будущей проф. деятельности	
	Сумма баллов	Рейтинговое место	Сумма баллов	Рейтинговое место
Студенты бакалавриата				
Исследовательская деятельность	36	3	41	5
Педагогическая деятельность	38	4	37	4
Психологическая теория	23	2	31	3
Психологическая практика	22	1	22	1
Организационно-управленческая деятельность	46	5	30	2
Магистранты				
Исследовательская деятельность	41	3	55	5
Педагогическая деятельность	49	4	40	2
Психологическая теория	38	2	49	3
Психологическая практика	31	1	31	1
Организационно-управленческая деятельность	66	5	51	4

Прежде всего, необходимо отметить приоритетное значение *психологической практики* для студентов обеих ступеней подготовки, при этом практика сохранит свою первостепенную функцию и в профессиональной деятельности выпускника.

Овладение *психологической теорией* – важная задача только на период обучения. Данный факт объясняется тем, что большинство опрошенных магистрантов не имеют психологического образования в качестве базового, они осознают необходимость формирования компетентности в различных областях психологии на профессиональном уровне. Но в предстоящей профессиональной деятельности планируют сосредоточиться на области практики.

Вызывает интерес тот факт, что студенты бакалавриата в своей будущей работе нацелены на *организационно-управленческую деятельность*, т.е. планируют осуществлять карьерный рост. Хотя данного уровня квалификации им будет недостаточно, что определено Профессиональными стандартами. Магистранты же не рассматривают руководящую деятельность в качестве приоритетной, хотя по уровню квалификации по окончании магистратуры могут на это рассчитывать. Это свидетельствует о существовании проблемы реализации профессиональной карьеры психолога в сфере образования.

Возрастает роль *педагогической деятельности*: на этапе обучения она не особо значима, но магистранты сознают, что в будущем им предстоит заниматься педагогической работой.

Научно-исследовательская деятельность находится на третьем месте. В будущей профессии ей отведено последнее место. При этом качество эмпирического исследования, выполненного студентом в рамках выпускной квалификационной работы, определяется (наряду с другими параметрами) требованиями репрезентативности, необходимостью использования значительного количества эмпирических методик, обязательным применением нескольких методов вторичной математической статистики. Однако в своей дальнейшей профессиональной деятельности большинство из выпускников бакалавриата и магистратуры вряд ли повторят подобное исследование, за исключением тех, кто ориентирован на карьеру ученого, а таких единицы. Это значит, что защищенная диссертация ляжет на полку, а большая часть компетенций, которые сформируются у выпускника магистратуры, не будет востребована на рабочем месте, а следовательно, будет утрачена [8], [11].

Приоритетность в видах профессиональной деятельности будущих психологов должна учитываться в содержании дисциплин и практик образовательных программ бакалавриата и магистратуры. А это в свою очередь определяет содержание программ повышения квалификации и

профессиональной переподготовки научно-педагогических работников высшей школы. Важными задачами должны быть:

- 1) формирование компетенций профессиональной интеграции (О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов) [4];
- 2) определение индивидуальных образовательных траекторий студентов (Т.Е. Тужба) [10].

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволяет сделать следующие

ВЫВОДЫ:

1. Студенты и бакалавриата и магистратуры осознают сложносоставной, «совмещающий» характер учебно-профессиональной деятельности психолога, по-разному оценивают значимость видов деятельности в процессе обучения и в будущей профессиональной деятельности. Приоритет стабильно отдается психологической практике. На этапе обучения наименее значима организационно-управленческая деятельность, а в предстоящей профессиональной деятельности – исследовательская работа.
2. Дифференциацию образовательных интересов необходимо учитывать в процессе профессиональной подготовки обучающихся, а также в системе повышения квалификации преподавателей вуза.

Библиографический список

1. Белкина В.Н., Сергеева Г.В. Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования будущих педагогов. // Ярославский педагогический вестник. Научно-методический журнал. – Т. 2 «Психолого-педагогические науки». – 2011. – Т. 2. – №4. – С. 159-162.
2. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. – М.: МГППУ; Смысл, 2003.
3. Климов Е.А. К молодежи, посвятившей себя психологии. // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 5-10.
4. Коряковцева О.А, Куликов А.Ю. Профессиональная компетентность преподавателя как условие модернизации высшего педагогического образования. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации : материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием). / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 18-21.
5. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития: монография. – Москва: Эгвес, 2000. – 272 с.
6. Раkitина О.В. Задачи психологического сопровождения субъектов непрерывного образования в процессе формирования научно-исследовательской компетентности. // XI международная научно-практическая конференция «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». – СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 450-453.
7. Раkitина О.В. Направления профессиональной реализации преподавателя высшей школы как задача дополнительного профессионального образования. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы девятой международной научно-практической интернет-конференции. / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. – С. 72-76.
8. Раkitина О.В. Проблема преемственности в подготовке научных кадров в высшей школе: психолого-педагогический аспект. // Экономика и образование: вызовы и поиск решений: материалы II Всероссийской (заочной) научно-практической конференции, г. Ярославль, 15 апреля 2014 г. / Под ред. В.П. Лежникова, В.А. Кваша. – Ярославль: Изд-во «Канцлер», 2014. – С. 138-143.
9. Рассказов Ф.Д., Степанова С. Н. Современные проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузах. // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 18-21.
10. Тужба Т.Е. Индивидуальные образовательные траектории как средство обеспечения личностно-ориентированного обучения в вузе. // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник научных трудов участников международной конференции. Москва, РУДН, 24-26 апреля 2013 г. / Под общ. ред. Н.Б. Карабущенко. – М. : РУДН, 2013. – С. 350-354.
11. Юревич А.В. Психология социальных явлений. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.

СИТУАЦИЯ УСПЕХА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Ситуация успеха стимулирует развитие мотивации достижения, которая в свою очередь способствует не только состоянию удовлетворенности обучением в вузе, но и положительно влияет на развитие личности студента в целом, способствует профессионально-личностному росту, максимальному использованию потенциальных возможностей в процессе определения собственного образа жизни и дальнейшей его реализации.

Ключевые слова: ситуация успеха, профессионально-педагогическая мотивация, профессиональная направленность личности.

Shkatova T.G.

THE SITUATION OF SUCCESS AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS IN EDUCATIONAL-PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. The success situation stimulates the development of achievement motivation, which in turn contributes not only to the state of satisfaction with teaching in the University, but also has a positive effect on the development of student personality as a whole, promotes professional and personal growth, maximum use of potential opportunities in the process of defining its own lifestyle and its further implementation.

Keywords: situation of success, professional-pedagogical motivation, professional orientation of the personality.

Педагогическая направленность личности определяется как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека» [2: 230]. В содержание этого понятия Н.В. Кузьмина включает еще и интерес к детям, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Типы личностной направленности по Н.В. Кузьминой связаны с выбором стратегии профессиональной деятельности. Она выделяет истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую направленность. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. «Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог» [2: 16-17].

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности. В педагогическую направленность как высший её уровень включается призвание, которое соотносится в процессе своего развития с потребностью в избранной деятельности. На этой высшей ступени педагогической направленности «педагог не мыслит себя без школы, без жизни и деятельности своих учеников» (Н.В. Кузьмина).

Важным мотивационным фактором эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов является *мотив достижения*. Мотив достижения переживается человеком как стремление к успеху, представляющему собой разницу между прошлым уровнем исполнения и настоящим уровнем. Это стремление проявляется также в направленности на достижение перспективных целей, в получении уникальных, оригинальных результатов, как в продукте деятельности, так и в способах ее осуществления. Потребность в достижениях стимулирует поиск человеком таких ситуаций, в которых он мог бы испытывать удовлетворение от достижения успеха. Учебно-профессиональная деятельность содержит много возможностей для достижения успеха, поэтому можно предположить, что лица с высокой потребностью в достижениях должны испытывать большее удовлетворение от учения, вкладывать больше усилий в самостоятельную учебную деятельность, что и будет приводить к возникновению ситуации успеха и росту учебно-профессиональных достижений студента.

Обратной стороной мотива достижения является *мотив избегания неудачи*. Студенты с ярко выраженным стремлением избегания неудачи, как правило, обнаруживают низкую потребность в улучшении достигнутых результатов, предпочитают стандартные способы решения проблем, боятся

творчества. Потребность в избегании неудачи лежит в основе рутинного исполнения деятельности, тормозит саморазвитие личности и процесс профессионального становления студента. Для студентов с преобладающим мотивом избегания неудачи характерна высокая тревожность, неконструктивное отношение к учению (создание защитной установки относительно учебной деятельности). Такие студенты учатся, как правило, не для того, чтобы получить удовлетворение учебными достижениями, а скорее, для того, чтобы избавиться от неприятностей, связанных с неуспехом.

Таким образом, ситуация успеха/неуспеха выступает средством, влияющим на становление мотивационной основы учебно-профессиональной деятельности студента.

Ситуация успеха – переживание субъектом деятельности своих личностных достижений. Это определение позволяет выделить назначение ситуации успеха. Оно в иницировании физических и духовных сил личности, в максимальном развитии ее способностей [3: 109]. Ситуация успеха всегда субъективна, результат усилий расценивается как успешный только в сопоставлении с результатами прошлых достижений, в направлении перспектив развития личности.

Существуют правила создания ситуации успеха, которые можно рекомендовать преподавателям и студентам в учебно-профессиональной деятельности [3: 110-112]:

1. *Доброжелательность окружающих* снимает психологическую зажатость, иницирует активность субъекта. Доброжелательность выражается в подчеркивании важности предлагаемого задания, трудового поручения и т.п. «Нам это очень важно, потому что...», «Для тебя это важно, так как...». Усиление значимости дела немедленно повышает представление личности о собственных возможностях, а значит, наполняет большей уверенностью в своих силах.

2. *Снятие страха* – необходимо для детей, демонстрирующих мотив «избегания неудач». Такой ребенок боится допустить малейшую ошибку и поэтому отказывается выполнять даже те задания, которые ему вполне доступны. Педагог использует следующие формулировки: «Это совсем нетрудно...», «Если даже у тебя не получится, ничего страшного, мы поищем другой способ...», «Мы же рядом, мы все готовы помочь».

3. *Формулировка скрытой инструкции* – это завуалированная помощь ребенку, который должен научиться обходиться без помощи, полностью опираться на собственные силы. Педагог напоминает: «Ты помнишь, конечно, что лучше начать с...», «Обычно мы начинаем так...», «Здесь, вероятно, нужно...» и т.п.

4. *Авансированная похвала*. Этот прием основан на механизме опережающей эмоциональной коррекции. Например, если сказать ребенку: «У тебя, такого ловкого, непременно получится этот прыжок», то вера в себя, настойчивость в достижении результата повышаются. Таким образом, взрослый переносит переживание положительных эмоций (положительный аффект) с конца деятельности на ее начало, активизируя волевые усилия ребенка.

5. *Персональная исключительность*. Этот прием позволяет подчеркнуть индивидуальность ребенка. Формулировки могут быть такими: «Только ты нас можешь выручить», «Мы все надеемся на твою помощь» и др.

6. *Педагогическое внушение* – экспрессивное, интонационно насыщенное, мимически выраженное и пластически представленное убеждение педагога в том, что он верит в ребенка, его успех. Выполнение этого правила целиком зависит от развитости педагогической техники у воспитателя.

7. *Высокая оценка детали*. Педагог подчеркивает наиболее удавшиеся ребенку моменты деятельности. Тогда педагогическая оценка приобретает для ребенка личностный смысл, принимается им и становится источником для собственных оценок самого себя и других людей. Примеры оценок: «Особенно удалось тебе...», «Больше всего мне нравится, как ты...» и др.

Преподаватель может предложить студентам смоделировать несколько педагогических ситуаций:

- ребенку необходимо нарисовать в тетради ряд квадратиков заданного размера, а он боится начать выполнять задание воспитателя;
- застенчивому ребенку воспитатель дает поручение пригласить заведующую к ним в группу на открытое занятие;
- новичку в группе впервые предстоит дежурство по столовой;
- ребенок придумал новые правила знакомой игры, а воспитатель просит рассказать эти правила другим детям.

Темы педагогических ситуаций предлагаются и самими студентами.

После обсуждения со студентами правил создания ситуации успеха педагог просит каждого вспомнить подобные ситуации из собственной жизни (педагогическая практика, детский опыт) и описать их с учетом выделенных правил. Подобный рефлексивный анализ позволяет студенту

оценить свое состояние с позиции созданной им самим ситуации успеха: какие из операций оказались для него наиболее важными, когда именно он почувствовал, что дела идут у него успешно и т.д.

Ситуация успеха стимулирует развитие мотивации достижения, которая в свою очередь способствует не только состоянию удовлетворенности учением в вузе, вызывает эффект облегчения учения, но и положительно влияет на развитие личности студента в целом, способствует профессионально-личностному росту, максимальному использованию потенциальных возможностей в процессе определения собственного образа жизни и дальнейшей его реализации.

Библиографический список

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
2. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
3. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Педагогическое общество России, 1998 – 250 с.

УДК 159.99

Юферова М.А., Кустикова Ю.А.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕДИАЦИИ В УРЕГУЛИРОВАНИИ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

***Аннотация.** Авторами обсуждаются современные практики разрешения и урегулирования конфликтов, в образовательной организации, достоинства применения медиации в школе и необходимые условия для создания школьных служб медиации.*

***Ключевые слова:** конфликт, комиссия по урегулированию споров, школьный омбудсмен, урегулирование конфликта, школьная медиация.*

Yuferova M.A., Kustikova Y.A.

THE POSSIBILITIES OF MEDIATION IN CONFLICT RESOLUTION IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION

***Abstract.** The article discusses the current practices of conflict resolution and resolution in educational organizations, the advantages of mediation in school and the necessary conditions for the creation of school mediation services.*

***Keywords:** conflict, dispute resolution Commission, school Ombudsman, conflict resolution, school mediation.*

В последнее время конфликты в образовании становятся острее, масштабнее и всё чаще заканчиваются деструктивно. Иногда эскалация конфликта, выход его за рамки образовательного учреждения – результат некомпетентного вмешательства в конфликтную ситуацию специалистов школы.

Практика показывает, что основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной школе являются:

- недостаточное внимание созданию комфортного психологического климата в образовательной среде, а также к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в школе;
- объективное состояние психологического здоровья участников межличностного взаимодействия;
- низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды.

М.М. Рыбакова отмечала, что, прежде всего, педагог обязан проявлять инициативу в разрешении конфликта, нести ответственность за перевод его в конструктивное русло. Однако у современных педагогов крайне ограничен набор методов для выполнения таких задач (поиск и наказание виновного, замечание в дневнике, вызов родителей в школу). Часто такие методы эффективны в краткосрочной перспективе и не всегда способствуют сохранению доверия в отношениях с учениками и родителями.

На сегодняшний день в практике работы школ определены новые институты разрешения конфликтов. Так закон 273-ФЗ «Об образовании в РФ» предусматривает обязательное создание в школе: комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Является ли такая комиссия инновационным подходом к урегулированию конфликта? Скорее нет, комиссия – выносит коллегиальную экспертную оценку конфликта и решение, которое стороны обязаны исполнять. И если стороны не согласны с решением комиссии, то велика вероятность эскалации напряжённости в отношениях.

Результаты мониторинга, проведённого в 2016-2017 г.г. в 90 школах г. Ярославля г.г. показал, что Комиссия востребована и работает в 30 % школ. Более чем в половине школ она создана по приказу, но не востребована на практике. В 20 % случаев директору для разрешения конфликта достаточно личной компетенции руководителя. К трудностям в работе Комиссий руководители школ отнесли: отсутствие профессионально подготовленных специалистов в сфере урегулирования конфликтов, отсутствие методического обеспечения данной деятельности.

Другим новшеством в разрешении конфликтов в школе является деятельность школьного омбудсмена – уполномоченного по защите прав участников образовательных отношений. Им может стать, как представитель родительской общественности, так и педагог. По результатам нашего мониторинга за последний год лишь в 13 % школ есть факты обращения к школьному омбудсмену. Общаясь со школьными омбудсменами, большинство из которых являются педагогами школы, мы выявили, что деятельность таких специалистов недостаточно регламентирована, не ясным остаётся порядок обращения к школьному омбудсмену, механизм вмешательства в конфликт и полномочия школьного омбудсмена.

В последнее время одной из эффективных технологий урегулирования социальных противоречий становится медиация – особый вид переговоров, при котором нейтральный посредник помогает сторонам конфликта найти взаимовыгодное решение. Медиация полезна в тех случаях, когда необходимо разрешить спор и при этом восстановить или сохранить отношения между людьми. Всё активнее медиацию используют при разрешении семейных, жилищных, трудовых и корпоративных споров, а также в урегулировании конфликтных ситуаций в образовательной среде между учениками, родителями, педагогическим коллективом и администрацией.

В образовании медиация находит применение через организацию деятельности Школьных служб примирения или школьных служб медиации (ШСМ). Правительство России поддерживает эту деятельность рядом законодательных инициатив. Однако по результатам анкетирования администрации и педагогов школ обнаружено смешение таких понятий как Школьная служба медиации и Комиссия по урегулированию споров. По результатам анкетирования установлено, что ШСМ созданы в 9 школах города (10 %), также отмечено, что основная сложность для их создания и функционирования – отсутствие подготовленных кадров – 40 % опрошенных. Так же отмечаются документационные, мотивационные и организационные трудности.

Школьная медиация позволяет достигать как краткосрочные, так и долгосрочные цели: помогает взрослым разрешать свои конфликты и конфликты детей более конструктивно, а детям учиться договариваться и общаться, участвуя в переговорах и выступая медиаторами в конфликтах своих сверстников.

Данная практика способствует развитию социальных компетентностей, созданию позитивной культуры разрешения конфликтов, воспитывает чувство ответственности за собственные решения, поскольку в медиации ответственность за принятие и исполнение решения лежит на самих сторонах. Участие в медиациях детей, делает их более самостоятельными и приспособленными к окружающему миру, а умение договариваться начинает цениться выше. Это важно как для грамотной ориентации будущих профессионалов в деловой сфере, так и для построения крепких семейных отношений.

Использование технологии медиации может оказаться полезным школе также и с точки зрения введения в практику нового Федерального государственного стандарта основного общего образования, так как медиация напрямую «работает» на достижение следующих личностных образовательных результатов:

- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми...;
- осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению;
- готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нём взаимопонимания.

Освоение медиации способствует достижению метапредметных компетенций, таких как:

- умение осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей;
- умение организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность, находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов;
- формулировать, аргументировать, отстаивать своё мнение.

Таким образом, школьная медиация решает сразу несколько важных социальных задач, в том числе касающихся воспитания нового успешного поколения граждан нашей страны.

Наша практика показала, что компетентное вмешательство медиатора-переговорщика возможно на любом этапе развития конфликта, даже если ситуация зашла в тупик и стороны исчерпали имеющиеся ресурсы. Опыт проведенных медиаций показывает, что даже самая жёсткая позиция, например: «Я требую уволить этого педагога!», может быть преобразована в сторону конструктивного взаимодействия в интересах ребёнка.

Положительный эффект имеет многосторонняя медиация в школе. Как правило, в таких переговорах принимают участие родители ребёнка, пострадавшего в результате драки или психологического давления со стороны других учеников и родители виновных в инциденте детей, а также классный руководитель, завуч, социальный педагог. Подобные встречи с участием медиатора, очень полезны. Они позволяют участникам восполнить недостающую информацию о случившемся, отреагировать эмоции, поговорить о том, что беспокоит каждого. Важной составляющей в медиации является возможность проговаривания сторонами своих убеждений, интересов и ценностей, что способствует переосмыслению конфликта. Часто такие встречи проходят эмоционально, однако чёткое использование медиатором специальных коммуникативных технологий, соблюдение правил переговоров, своевременное восстановление баланса сил и адекватная реакция на манипуляции позволяет достичь на переговорах атмосферы доверия и сотрудничества и выработать соглашение, отвечающее интересам сторон.

Следует отметить, что создание служб медиации в учреждениях образования требует самого серьёзного системного и комплексного подхода, рассчитанного на долгосрочную перспективу. Серьёзными препятствиями внедрения медиации в школьную практику могут стать: отсутствие поддержки администрации, низкая мотивация и заинтересованность педагогов и учащихся в деятельности ШСМ, смена поколений обученных медиации школьников, поэтому важным этапом этой работы является конфликтологическое просвещение всех участников образовательных отношений и комплексное обучение технологии медиации заинтересованных педагогов и школьников.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Юферова М.А. Развитие конфликтной компетентности преподавателя. / Т.В. Бугайчук, М.А. Юферова. // Ярославский педагогический вестник. – 2017 – № 2 – С. 114-117.
2. Юферова М.А. Психологические особенности поведения педагога в конфликте. / М.А. Юферова. // Конфликтология. – 2014. – № 5. – С. 330-331.
3. Юферова М.А., Коряковцева О.А. Влияние общей адаптивности на конфликтоустойчивость личности. / М.А. Юферова, О.А. Коряковцева. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. – 2015. – Т. 21 – №3 – С. 60-63.
4. Юферова М.А. Чернецова С.Б. Особенности применения медиации при разрешении споров в образовательном учреждении. // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 430 с. – С. 193-197.
5. Юферова М.А. Чернецова С.Б. К вопросу о профессиональной компетентности педагогов, участвующих в разрешении конфликтов в образовательном учреждении. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции. / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016 – 200с. – С. 102-104.
6. Юферова М.А., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Настольная книга специалиста по урегулированию конфликтов в образовательной организации. – Ярославль, 2016.

РАЗДЕЛ 4 ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1

Ардабацкая И.А.

ИНТЕГРАЦИЯ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ-КОМПЛЕКСА КАК СТРУКТУРИРОВАННЫЙ И УПРАВЛЯЕМЫЙ ПРОЦЕСС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Представлено исследование проблемы интеграции формального и неформального образования в условиях школы-комплекса через структурированный и управляемый процесс взаимодействия субъектов образовательной среды. Автором статьи определены принципы этого процесса, критерии и уровни.

Ключевые слова: интеграция, формальное образование, неформальное образование, школа-комплекс.

Ardabatskaya I.A.

INTEGRATION OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION IN THE SCHOOL COMPLEX AS A STRUCTURED AND CONTROLLED PROCESS OF INTERACTION BETWEEN SUBJECTS OF EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article presents a study of the problem of integration of formal and non-formal education in the school complex through a structured and managed process of interaction of subjects of the educational environment. The author defines the principles of this process, criteria and levels.

Keywords: integration, formal education, non-formal education, school-complex.

Неформальному образованию уделяется существенное внимание и в современной государственной политике России. Так, в документе «Федеральная целевая программа развития образования в Российской Федерации на 2016-2020 годы», делается акцент на том, что «вопреки международным тенденциям государственная образовательная политика России практически не охватывает сферу неформального (за рамками организаций дополнительного образования детей) и информального образования (медиа-сфера, сеть Интернет, индустрия досуга), обладающую значительным потенциалом для решения задач воспитания и просвещения граждан» [1].

Анализ публикаций последних лет показал, что большинство авторов рассматривают неформальное образование детей через призму дополнительного образования. Дополнительное образование называется неотъемлемой частью неформального в работах А.В. Золоторевой [4] и Л. Посцана [8], рассматривается как «неформальное и непрерывное» в исследованиях А.Е. Волкова, А.А. Климова [3] и Т.В. Мухлаевой [7], как «формализованный институт неформального образования» по мнению Л.Н. Буйловой [2]. Данная точка зрения не только популярна, но и хорошо аргументирована, нельзя не согласиться, что неформальное и дополнительное образование детей решают одни и те же задачи, ориентированы на сходные целевые группы, осуществляют свою деятельность примерно в одних и тех же направлениях.

Вместе с тем в публикациях последних лет представлена и другая позиция, которая заключается в том, что, несмотря на схожие черты, дополнительное образование детей отличается от структур неформального образования особенностями функционирования, институциональной инфраструктурой, источниками финансирования и т.д. [2]. В качестве субъектов неформального образования рассматриваются общественные объединения [5], коммерческие и некоммерческие организации, различные формы самоорганизации детей и взрослых [6].

В своём исследовании мы отстаиваем точку зрения, что неформальное образование может восприниматься не только как дополнительное, но и как неотделимое от формального школьного образования. При этом неформальный компонент является исторически сложившейся частью школьной жизни – это и привычные всем образовательные экскурсии, и ставшие неотъемлемой частью образования исследовательские проекты, и традиционная для советской школы работа с отстающими учениками, к сожалению переродившаяся сегодня в репетиторство. По нашему мнению, неформальное образование не является для школ абсолютной инновацией. Всё, что требуется от администрации образовательной организации – поощрять случаи трансформации формальных

образовательных практик в неформальные. Один из путей достижения этого – создавать среды совместного обучения, где формальное и неформальное уживается между собой.

В своей деятельности мы создаём среду совместного обучения, в том числе посредством привлечения родителей, основной целью при этом является создание поля самосоциализации детей и взрослых. Важной нам представляется социальная направленность всех программ, освоение обучающимися школьной среды и среды жизнедеятельности через собственную практику и восприятие. Для этого используются разнообразные методы работы с детьми: лично-направленные, при использовании которых содержание становится актуальным для каждого; стимулирующие, позволяющие через диалог поддерживать свободу высказываний, пробуждать у детей интереса к нравственным проблемам и созданию общественного мнения; активизирующие, призванные пробуждать творческие способности личности, её эмоциональную сферу.

Итак, вслед за И.Ю. Тархановой и О.А. Коряковцевой мы рассматриваем интеграцию формального и неформального образования в условиях школы-комплекса как структурированный и управляемый процесс взаимодействия субъектов образовательной среды, для которой характерно принятие субъектами образования друг друга [9, 10]. Это возможно только при условии постоянного общения, диалога, взаимного доверия и сопереживания всех участников образовательного процесса, включенных как в формальные, так и в неформальные образовательные отношения.

Характеристика интеграции формального и неформального образования в условиях школы-комплекса определяется рядом показателей, по которым можно определить уровень интегрированности субъектов образовательного процесса (см. табл. 1).

Таблица 1

Уровни интеграции		
Уровень интеграции	Характеристика уровня	Показатели
Отсутствие интеграции	Отсутствует взаимодействие субъектов формального и неформального образования	Незаинтересованность субъектов формального и неформального образования во взаимодействии друг с другом
Низкий уровень	Взаимодействие ситуативное, по указанию администрации, отсутствие общей цели	ограниченность в сотрудничестве субъектов формального и неформального образования
Средний уровень	Наличие соглашений об интеграции, партнерский диалог	наличие совместных дел, стремление к совместной деятельности
Высокий уровень	Наличие единой системы формального и неформального образования в школе, общей цели	Взаимодействие субъектов формального и неформального образования на равных, наличие сотрудничества

Взаимодействие субъектов формального и неформального образования способствует интеграции субъектов взаимодействия, их взаимообогащению и развитию, а также формированию социально-целесообразной образовательной системы школы.

В организационном плане интеграция формального и неформального образования, во-первых, выступает как механизм преодоления изолированности, разобщенности субъектов образования, установления их взаимосвязей и взаимного дополнения; а во-вторых, формирует единый, целостный, многопрофильный и многофункциональный образовательный комплекс с единой, мобильной системой общих ресурсов выполнения социального заказа образованию.

В основе интеграции субъектов формального и неформального образования мы предлагаем положить следующие принципы:

Принцип социального партнерства – формирование между субъектами интеграции особого типа отношений, основанных на: взаимоуважении; признании реальных и значительных потенциальных возможностей каждого из социальных партнеров в реализации общей цели; подлинной заинтересованности в тесной совместной работе по ее достижению.

Принцип комплексности интеграции формального и неформального образования, основным условием реализации которого является обоснованное и профессиональное использование социальных технологий (прежде всего технологии социального партнерства), позволяющих на практике обеспечить конструктивное взаимодействие путем определения зоны общей ответственности и мобилизации имеющихся ресурсов.

Принцип профессионализма в решении задач интеграции. Реализация принципа профессионализма предусматривает учет объема и качества знаний, умений и навыков в области

теории и методики профилактической работы, которыми располагают субъекты взаимодействия. Сферой их ответственности могут быть лишь те направления и участки работы, которые соответствуют уровню их квалификации.

Принцип нацеленности на эффективный образовательный результат – ориентация субъектов интеграции на повышение качества образования в целом. Высокий конечный результат невозможен без слаженной работы, мобилизации кадрового и материального потенциала, реализации продуманной и взвешенной стратегии и тактики решения поставленных задач.

Анализ тенденций, которые определились в науке и практике в вопросах интеграции субъектов формального и неформального образования, позволяет выделить следующие критерии и показатели, обеспечивающие эффективность интеграции, её адаптивность к быстро меняющимся социально-экономическим условиям (Табл.2).

Таблица 2

Критерии оценки процесса интеграции субъектов формального и неформального образования в условиях школы-комплекса

Критерии	Показатели
Функциональность интеграции формального и неформального образования	оптимальное распределение функций, прав, полномочий между субъектами формального и неформального образования; обеспеченность нормативно-правовой документацией, регламентирующей выполнение каждым из них собственных функций и порядка взаимодействия
Эффективность взаимодействия субъектов формального и неформального образования	наличие единой цели взаимодействия; положительная динамика образовательных результатов; наличие механизма поддержки и внедрения эффективных форм и методов интеграции.
Качество взаимодействия субъектов формального и неформального образования	наличие мотивации на взаимодействие; степень соответствия достигнутых результатов поставленным целям и ожиданиям социума; уровень разделения прав, ответственности, полномочий между субъектами формального и неформального образования; степень повышения влияния неформального образования на достижение образовательных результатов
Продуктивность взаимодействия субъектов формального и неформального образования	наличие системы внутреннего и внешнего аудита деятельности субъектов формального и неформального образования; участие в конкурсах, семинарах, конференциях; обмен опытом, в том числе и через публикации результатов работы.

Таким образом, мы понимаем интеграцию субъектов формального и неформального образования, прежде всего, как процесс, предполагающий активную позицию всех его участников. Успешность интеграции по нашему мнению, зависит от: четкости определения полномочий субъектов формального и неформального образования, оптимизации информационного обмена, опоры на профессиональный потенциал педагогических работников, реализующих программы формального и неформального образования.

Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 г. Москва «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016-2020 годы». // Российская газета – 28 мая 2015 г.
2. Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей в свете идей непрерывного неформального образования. / Л.Н. Буйлова. // Научные труды SWorld. – 2013 – Т. 14 - № 1 – С. 25-33.
3. Волков А.Е., Климов А.А. Квалификационный капитал и развитие системы непрерывного образования России. / А.Е. Волков, А.А. Климов. // Российское образование: тенденции и вызовы: Сб. ст. и аналитических докл. / Сост. В.А. Мау, Т.Л. Клячко, А.А. Климов, М.В. Носкова. – М.: Изд-во «Дело» АНХ, 2009. – С. 190-197.
4. Золотарева А.В. Дополнительное образование детей в аспекте формальных и неформальных характеристик. / А.В. Золотарева. // Ярославский педагогический вестник. – 2015 - № 4 – С. 46-53.
5. Кульпединова М.Е. Неформальное образование в общественном объединении как фактор социального самоопределения детей и молодежи. / М.Е. Кульпединова. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2012 – Т. 18 - № 1-2 – С. 198-202.

6. Мирошкина М.Р. Педагогическое сопровождение самоорганизации детских объединений в условиях сетевого общества. / М.Р. Мирошкина. // Известия Саратовского университета. – 2013 – Т.2 - № 1 – С. 67-72.
7. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования. / Т.В. Мухлаева. // Человек и образование. – 2010 - № 4 – С. 158-162.
8. Посцан Л. Неформальное образование в Республике Молдова (2012): состояние и перспективы. / Л.А. Посцан. // Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. – Киев, 2012. – С. 74–86.
9. Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения. / А.Ю. Нагорнова, Л.В. Байбородова, Р.М. Шерайзина, Л.Ю. Монахова, И.А. Донина, Е.И. Закамерная, С.Д. Зиновьева, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, и др. Коллективная монография. / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017.
10. Тарханова И.Ю., Коряковцева О.А. Социальное образование молодежи – пространство инноваций. / И.Ю. Тарханова, О.А. Коряковцева. // Вестник педагогических инноваций. – 2017. - №3 (47). – С. 26-31.

УДК 320.26.09

Бардин М.А.

ГУМАНИТАРНАЯ ПОДГОТОВКА КАК ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ИНОСТРАННЫХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

***Аннотация.** Рассмотрены отдельные вопросы преподавания гуманитарных наук для иностранных военных специалистов. Рассматриваются дидактические принципы организации гуманитарной подготовки иностранных студентов в военном вузе, определяются методические основы данного процесса.*

***Ключевые слова:** ближнее и дальнее зарубежье, дидактические принципы, гуманитарная подготовка, метод, педагогические технологии.*

Bardin M.A.

HUMAN TRAINING AS PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR FOREIGN MILITARY EXPERTS

***Abstract.** This article discusses some issues of teaching Humanities for foreign military specialists. The didactic principles of organization of humanitarian training of foreign students in military higher education are considered, methodical bases of this process are defined.*

***Keywords:** near and far abroad, didactic principles, humanitarian training, method, educational technology.*

Современный этап развития России в области обеспечения национальной безопасности характеризуется разносторонними интенсивными внешнеполитическими отношениями с другими государствами. РФ сотрудничает в военной области со многими странами, в российских военных вузах проходят подготовку иностранные военные специалисты из многих государств ближнего и дальнего зарубежья. В ярославском высшем военном училище противовоздушной обороны обучаются военнослужащие из бывших союзных республик, а ныне самостоятельных государств, а также из государств дальнего зарубежья. В соответствии с государственным образовательным стандартом они получают высшее профессиональное образование, в том числе и обстоятельную гуманитарную подготовку. В программу их обучения в качестве обязательной входит и учебная дисциплина «политология и социология». Практика преподавания данной учебной дисциплины показывает, что у иностранных курсантов возникают проблемы в восприятии учебного материала, связанных в первую очередь с языковыми и культурными барьерами. Проблема и в социально-психологической адаптации к новым условиям проживания и обучения [4, С. 335-336]. В большей степени это касается курсантов из дальнего зарубежья, поскольку курсанты из ближнего зарубежья довольно неплохо владеют русским языком и обладают менталитетом, близким к российскому.

Программа подготовки иностранных военных специалистов включает в себя целый блок гуманитарных дисциплин.

И данный блок, как и сама подготовка, отличается рядом особенностей, которые связаны с некоторыми дидактическими принципами.

Дидактические принципы – основополагающие требования к практической организации учебного процесса. Они универсальны для всех категорий обучающихся. В дидактике выделяется достаточно обширный ряд принципов, основными из которых признаются принципы научности, наглядности, доступности, систематичности, связи теории с практикой. Если рассмотреть по отдельности, то принцип научности это подлинные, прочно установленные наукой знания. В этой связи для преподавания иностранным курсантам необходимо отбирать лишь основы данной науки, основные понятия и компетенции, избегать включения спорных или не устоявшихся ещё вопросов [2, С. 214].

Одним из важнейших принципов преподавания является принцип наглядности. Для иностранных военных специалистов значение этого принципа многократно возрастает по сравнению с преподаванием российским курсантам. Поскольку русский язык для них не родной, для прочного усвоения учебного материала у иностранных курсантов возрастает роль органов чувств. Особенно важным является зрительное восприятие. На занятиях с иностранцами наиболее часто используются изобразительные и графические средства наглядности: портреты политических деятелей, схемы, карты и т.д. Стоит отметить, что когда курсанты смотрят слайды, они еще больше заинтересовываются преподаваемой учебной дисциплиной. Реализация принципа наглядности требует соблюдения ряда правил, а именно, чтобы демонстрируемые объекты были большими по размеру, с чётким изображением. Для этого очень хорошо подходят мультимедийные комплексы, которыми сейчас оснащены классы и аудитории в училище.

Что касается конкретной дисциплины, то уровень преподавания учебной дисциплины «Политология и социология» должен быть невысоким, поскольку курсанты к этому времени освоили только базовый уровень русского языка. Это уровень только минимальной коммуникативной достаточности. Он предполагает использование русского языка как средства коммуникации на минимально допустимом коммуникативном уровне. Однако и практика показывает, что курсанты из ближнего зарубежья, и, как ни странно, из Алжира, Перу, Судана, как правило, быстро осваивают русский язык и готовы к тому, чтобы изучать «Политологию и социологию» на таком же уровне, что и российские курсанты.

В российской педагогике в последние годы понятия «метод» и «методика обучения» подменяют словосочетаниями «педагогическая технология», «технология преподавания», «технология проведения урока», «технология устного опроса» и т.п. Данное обстоятельство делает целесообразным рассмотреть существенные признаки метода в обучении, но ограниченные рамки статьи не позволяют в полной мере рассмотреть данную проблему. Понимание метода исходит из толкования греческого термина «*methodos*». Слово состоит из *meta* (после, вне, за пределами) и *hodos* (путь), поэтому, метод выступает как путь в определённой деятельности. Методы обучения отражают закономерности и многообразие видов деятельности и действий педагога и курсанта.

Преподаватель и курсант выступают и как субъект, и как объект, хотя в качестве субъекта вполне обоснованно рассматривают в первую очередь педагога. В связи с этим становится актуальным научный поиск методов обучения и путей повышения качества преподаваемой учебной дисциплины «Политология и социология», а также использование некоторых новых методов в преподавании данного учебного предмета. Одна из проблем заключается в отсутствии адаптированных учебников для высших военных учебных заведений, нет опубликованных и апробированных методик преподавания «Политологии и социологии» не только для иностранных военных специалистов, но и для иностранных студентов в целом. Отчасти, практикующему преподавателю, то есть тому, кто непосредственно ведёт занятия в группах с иностранными курсантами, могут помочь публикации по обучению иностранных студентов русскому языку. Также могут быть полезны работы, посвящённые общим вопросам методики преподавания отечественной истории, обществознания, культурологии. В современной научной литературе отсутствуют рекомендации по использованию дидактических принципов для обучения иностранных курсантов, обучающихся в российских военных вузах.

Гуманитарная подготовка связана напрямую и с качеством читаемых лекций. Отличные лекции – это плод кропотливой работы по собиранию материала (особенно для курса по политологии и социологии), выстраиванию текста лекции, подготовке презентаций. Но самая важная часть этой работы начинается после завершения лекции. Умение анализировать свои ошибки – вот то, что делает преподавателя настоящим профессионалом. И это касается педагогов учебных заведений любого профиля. А гуманитариев – особенно [3, с.49-53].

Как показывает практика общения и преподавания обществоведческих дисциплин курсантам ЯВВУ ПВО, до приезда и учебы в училище они, практически, никто ни имели хорошей гуманитарной

подготовки. Те, кто учились в местных военных учебных заведениях, очень мало занимались историей собственных государств, не изучали ни философские, ни другие обществоведческие дисциплины. Поэтому значимость преподавания гуманитарных предметов в разы возрастает.

Таким образом, поставленные в статье особенности реализации некоторых дидактических принципов при обучении иностранных военных специалистов, а также значимость преподавания гуманитарных предметов, обуславливают необходимость корректировки методики преподавания учебной дисциплины «политология и социология». Опора на дидактические принципы позволяет преподавателям успешно преодолевать национально-языковой барьер, препятствующий успешному освоению гуманитарных наук.

Библиографический список

1. Лазарев В.С. Формирование познавательных действий в учебной деятельности. // Педагогика. – 2014. - №6. – С. 3-13.
2. Сушко А.В., и др. Особенности реализации дидактических принципов при обучении иностранных военных специалистов учебной дисциплине «История России». // Омский научный вестник. – 2013. - №3. – С. 214-217.
3. Пухальская В.Г., Куликович А.Ю. Работа над лекцией после лекции. // Педагогика. – 2014. - №6. – С. 49-53.
4. Гурьянчик В.Н., Макеева Т.В. Проблемы адаптации иностранных военных специалистов, обучающихся в военном вузе. // Человек в информационном пространстве: понимание в коммуникации. Сборник научных трудов. – Ярославль: изд-во ЯГПУ, 2017. – Т.1. – 366 с.

УДК 81.119

Бардина Л.Н.

О ЗНАЧЕНИИ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ ЗНАНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ – МЕНЕДЖЕРОВ

***Аннотация.** Данная работа рассматривает необходимость более широкого преподавания лингвострановедения. Это расширяет кругозор и просто вызывает большой интерес.*

***Ключевые слова:** лингвистика, страноведение, лингвострановедение, кросс-культурные связи.*

Bardina L.N.

ABOUT THE IMPORTANCE OF LINGUISTIC KNOWLEDGE FOR STUDENTS, MANAGERS

***Abstract.** The present paper deals with the importance of cross-cultural connections in teaching English. Linguistics and country studies are the great interest for students*

***Keywords:** linguistics, country studies, linguistic and cultural studies, cross-cultural.*

Цель данной работы заключается в раскрытии значения лингвострановедческих знаний в преподавании иностранных языков. Актуальность работы очевидна, поскольку лингвострановедение (от лат. lingua – язык + страноведение) – научное направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. В связи с изменениями, произошедшими в нашей стране, статус менеджера сильно изменился. В советские времена менеджеры были «штучным товаром» и процесс подготовки менеджеров был в основном ориентирован на административную сферу. Проблемы осуществления кросс-культурной коммуникации не являлись приоритетными. В настоящее время профессия менеджера стала широко востребованной, и его деятельность рассматривается через призму межкультурной коммуникации.

В современном мире экономика является одной из важнейших сфер жизни. После распада СССР и снятия «железного занавеса» в истории нашего государства начался новый этап, связанный с интеграцией в жизнь мирового сообщества, тесным сотрудничеством с зарубежными странами, переходом к рыночной экономике. Резкий рост деловых контактов с зарубежными партнерами, необходимость изучения и во многом заимствования экономического опыта зарубежных стран в силу отсутствия собственного, потребность в переводе на русский язык учебной и другой экономической литературы создали широкое поле деятельности для переводчиков. Погрешности в переводе экономической документации, а также учебных пособий могут иметь весьма серьезные последствия.

За последние годы в отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных

языков выдвинулось стремление к коммуникативной компетенции как конечному результату обучения, который предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (то есть языковую компетенцию обучающихся), но и усвоение колоссальной языковой информации, необходимой для полноценного общения и взаимопонимания, поскольку последнее недостижимо без принципиального тождества основных сведений коммуникантов об окружающей действительности. В материалах по итогам работы конгрессов МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы) за последние несколько лет, в области методических проблем обучения отмечается, что «глобальной, интегрирующей идеей требований методики выступает коммуникативность, рассматриваемая на сегодняшний день в речедетельностном, лингвострановедческом и собственно методическом аспектах. Необходима такая организация обучения, которая учитывает не только грамматику языка, но и природу самого обучения, включает аспекты культуры, личности и общества, речевого поведения носителей языка – процессы, имеющие место при передаче и восприятии высказываний, существующие и потенциальные потребности учащихся. Они диктуют представление действующей системы языка в речевых актах, нацеленных на выполнение определенных коммуникативных задач» [2].

Понятие компетенции не ново. Философы и педагоги-дидакты во все времена разграничивали знание (компетенцию) и его реализацию (деятельность). Уточнение коммуникативных целей и создание на их основе коммуникативных программ обучения сопрягаются с установлением соответствующего уровня языковой и коммуникативной компетенции. Эти понятия, развитые в теории речевых актов и в паралингвистике, явились своеобразной реакцией на проблему соотношения языковых знаний и речевых (коммуникативных) умений в процессе овладения языком.

По мнению многих лингвистов, языковая компетенция определяется как иноязычная техника, как знания о языке, его системе, функционально-речевых разновидностях, закономерностях функционирования языковых единиц в речи, правилах текстообразования. Но смысл овладения языком не сводится только к её приобретению. Языковая компетенция является необходимым условием владения языком, предпосылка, которая может оказаться неиспользованной, если не сформирована «коммуникативная компетенция».

«Коммуникативная компетенция» понимается, как набор умений решать определенные коммуникативные задачи в реальных ситуациях общения, как владение иноязычной речевой деятельностью в актуальных для учащихся сферах коммуникации (социально-культурной, общественно-политической, научной и другими), как выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способностей (готовности человека ориентироваться в различной обстановке, то есть оценивать ситуации с учетом темы, коммуникативных задач, установок, намерений, возникающих у участников до и вовремя общения, как способность воспринимать и порождать иноязычную речь в соответствии с условиями речевой коммуникации, важнейшими из которых являются сферы коммуникации, ситуации общения с учетом адресата и характера взаимодействия партнеров. Содержание коммуникативной компетенции составляет методически, психологически и лингвистически согласованное единство всех компонентов, образующих ситуации общения, а также знания и умения, которые необходимы учащимся для понимания и порождения собственных программ речевого поведения. Его специфика и объем зависят от целей овладения языком, которые ставят перед собой учащиеся, их интересов и мотиваций, принимаемых ролей, видов коммуникативной деятельности, выполняемых во время учебного процесса и после его завершения. Кроме того, содержание коммуникативной компетенции согласуется с целями и задачами изучения иностранных языков, которые диктуются интересами общества.

Но содержание коммуникации и процесс её протекания не универсальны, поскольку окружающую действительность люди разных культур воспринимают по-разному, и даже очень сходным материальным и духовным ценностям придают отличающееся в чем-то значение. Роль и место каждого поступка не совсем одинаковы у разных народов. При осуществлении коммуникации в рамках представителей одной культуры можно наблюдать весь комплекс специфических традиций, отношений, убеждений. Нейтральных же высказываний, которые могут быть отнесены к любой культуре, сравнительно немного. Следовательно, научившись общаться в пределах одной культуры, человек должен снова учиться общению в рамках другой. Эти понятия заключены в языковых средствах выражения.

Поэтому применительно к практике преподавания иностранных языков выделение лингвострановедческого аспекта языка диктует необходимость говорить не столько о коммуникативности, сколько о лингвострановедческой компетенции учащихся. Процесс овладения иностранным языком связан с процессом усвоения «этносоциокультурного багажа» народа-носителя

языка. Деятельность людей, принадлежащих к одной культуре, системна. Каждый член коллектива действует и поступает по общепринятым нормам, которые, хотя и варьируются в зависимости от особенностей индивида или обстоятельств, но все же сохраняют инвариантность. Сложность состоит в том, чтобы выделить их и описать, так как пока не выяснено, что считать единицами культуры.

Можно привести многочисленные примеры, когда люди, достаточно свободно владеющие языком, оказавшись в условиях страны изучаемого языка, зачастую не достигают полного понимания речи иностранцев, а их высказывания не всегда понятны иностранцам, хотя общение ведется на одном и том же языке с соблюдением всех языковых норм в плане фонетики, лексики, грамматики. Полной коммуникативности здесь нет только из-за непонимания речи в плане содержания. Если же изучающий иностранный язык отождествил в своем сознании слово родного языка со словом иностранного, то он практически отождествляет и лексические фоны обоих слов, и в результате в речи наблюдается интерференция особого рода – лингвострановедческая. В её основе лежит перенос иностранцем навыков и сведений из привычной ему действительности во вторичную культуру. Лингвострановедческая интерференция обусловлена не воздействием одного языка на другой, а воздействием одной культуры на другую, но проявляется она именно в речи.

Работа над текстом для чтения показывает, что рецептивное владение иностранным языком опирается не только на формы и значения, более или менее непосредственно воплощенные в тексте, но и на взаимное соответствие «фонового знания обучающихся», то есть на знание того фона, на котором происходит действие. Часто, преодолевая формальные, терминологические трудности текста, упускаются из вида его национально-культурный компонент, что также приводит к неполноценной коммуникации. Поэтому в целях реализации принципа коммуникативности необходимо учитывать требование направлять усилия преподавателя на обучение не языку или речи, а на обучение иноязычному общению и использованию иностранного языка в разных видах интеллектуальной и практической деятельности, а учет связи языка и культуры, и, соответственно, реализация этой связи в практике преподавания является одним из основополагающих компонентов принципа активной коммуникативности. Исходя из вышеизложенного, в преподавании иностранного языка в вузах считается обязательным выделение лингвострановедческого аспекта, способствующего формированию у учащихся лингвострановедческой компетенции.

Применительно к языковому вузу лингвострановедческая компетенция включает в себя знания об основных особенностях социокультурного развития страны изучаемого языка на современном этапе и умение осуществлять свое речевое поведение соответственно с ним.

В данном случае практическая цель курса иностранного языка состоит в том, чтобы обеспечить достаточно свободное, нормативно правильное и функционально адекватное владение всеми видами речевой деятельности на изучаемом языке на уровне, близком к уровню образованного носителя данного языка.

Что касается изучения иностранного языка, то здесь лингвострановедческой компетенцией называют целостную систему представлений об основных национальных традициях, обычаях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющую ассоциировать с лексической единицей этого языка ту же информацию, что и его носители, и добиваться полноценной коммуникации.

На начальном этапе, когда уровень владения языком ещё не высок, информация о предмете, явлении, сообщаемая школьникам, может носить самый общий характер. Тем не менее, нам представляется, что уже здесь важны языковые единицы с национально-культурным компонентом семантики (национальные реалии, фоновые слова, антонимы, топонимы, в меньшей мере – фразеологизмы, коннотативная лексика) затрагивающие эмоциональную сферу. Работа с этими лексическими единицами требует специальных приемов семантизации, а учащиеся должны получить информационный запас, то есть уметь узнавать их в речевом материале, воспринимать на уровне понятия и отдельных, наиболее значимых долей лексического фона, то есть обладать начальным уровнем лингвострановедческой компетенции.

История изучения вопросов лингвострановедения показывает, что данное направление является одним из актуальных и активно развивающихся в методике преподавания иностранных языков, способствующих повышению эффективности учебно-воспитательного процесса, открывающее большие возможности для научных исследований. Включение лексических словарных материалов в учебный процесс расширяет кругозор учащихся, повышает мотивацию учения, оптимизирует процесс овладения знаниями, навыками и умениями.

Лингвострановедение представляет собой аспект языка, наряду с традиционными – фонетическим, лексическим, грамматическим и стилистическим – изучающий национально-

культурный компонент языкового материала, отражающего культуру страны изучаемого языка; лингвострановедческий аспект присутствует в любом методе обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М.: Индрик, 2005. – 1038 с.
2. Гурикова Ю.С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода при обучении иностранному языку – Педагогическое мастерство: материалы V Международной научной конференции (г. Москва, 11. 2014 г.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6-9.
3. Кулахметова Н.Н. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроках английского языка. // Иностранные языки в школе. – 2005. - № 5. – С. 2-9.

УДК 371+373.3/.5

Бочкарёва О.В.

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИТУАЦИЙ В ДИДАКТИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ИНТЕРЕСА УЧАЩИХСЯ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

***Аннотация.** В настоящее время проблема активизации интереса учащихся общеобразовательной школы к профессии учителя является весьма актуальной. Формирование мотивации к педагогической деятельности способствует развитию культуры общения, выстраиванию партнерских отношений. Анализ педагогических ситуаций помогает школьникам осознать те проблемы, с которыми сталкивается современный учитель в реальной действительности. Развитие интереса к профессии учителя происходит на основе проигрывания разных ролевых позиций: «учитель – ученик», «ученик – ученик», «учитель – учитель» и др. Педагогический анализ помогает школьникам развить интерес к профессии учителя, способствует формированию начального интегративного образа «Я-профессиональное».*

***Ключевые слова:** интерес, педагогический анализ, педагогическая ситуация, дидактический диалог, образовательный процесс, роль, личность, школьник.*

Bochkareva O.V.

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL SITUATIONS IN THE DIDACTIC DIALOGUE AS A MEANS OF ACTIVATING THE INTERESTS OF PUPILS TO THE TEACHER'S PROFESSION

***Abstract.** At present, the problem of activating the interest of students in the general education school to the profession of the teacher is very relevant. The formation of motivation for pedagogical activity contributes to the development of a culture of communication, building partnerships. The analysis of pedagogical situations helps schoolchildren to aware of the problems that the modern teacher faces in real life. The development of interest in the profession of the teacher occurs on the basis of playing different roles: "teacher – learner", "learner – learner", "teacher – teacher", etc. Pedagogical analysis helps pupils to develop interest in the profession of the teacher, contributes to the formation of the primary integrative image of "I'm professional."*

***Keywords:** the interest, pedagogical analysis, pedagogical situation, didactic dialogue, educational process, role, personality, pupils.*

Проблема активизации интереса учащихся выпускных классов общеобразовательной школы к профессии учителя является весьма актуальной для современной действительности, так как изменяются параметры социального фона, те реалии, в которых существует и осуществляет свою деятельность педагог. Недостаточный уровень заработной платы, низкий уровень воспитанности современного ученика и родителей, их ориентация на низкопробную продукцию культуры, или полное ее непонимание не способствует развитию мотивации современного школьника, связанной с педагогической работой. Как правило, родители ориентируют современного школьника на профессию бизнесмена, банковского служащего, юриста и т.д. Одним из действенных средств, выходом из этой непростой ситуации представляется применение активных диалогических средств обучения школьников с целью их ориентации на педагогические специальности, на обучение в профильных педагогических классах.

В повседневной практике образования достаточно распространен такой тип взаимодействия, при котором позиция «учитель – ученик» жестко закреплена, регламентирована и удалена друг от друга. Часто монологический стиль взаимодействия не способствует усвоению знаний, ограничивает как творчество учителя, так и активность учащихся, поэтому отношения имитируют подражание заданным трафаретам. Задача педагога – вызвать интерес к профессии учителя – может решаться следующим образом: необходимо изменить отношение к объекту деятельности, мотивировать диалогическое отношение к другим людям, совместно с которыми эта деятельность протекает.

Начальный уровень развития профессионального самосознания школьников связан с потребностью «примерить на себя» ролевые функции, связанные с деятельностью учителя. Анализ педагогических ситуаций помогает школьникам осознать те проблемы, с которыми сталкивается современный учитель в реальной действительности, представить трудности взаимодействия и общения с учащимися. Желание реализовать себя хотя бы в модели, представить и проиграть ролевую функцию в ситуации помогает школьникам развить интерес к профессии учителя, способствует формированию начального интегративного образа «Я-профессиональное». Решение индивидуальных психолого-педагогических и личностных проблем происходит на основе анализа ситуаций, фиксирующих разнообразие поступков действующих лиц.

Ученый М.М. Бахтин отмечает, что событие общения фиксирует сеть высказываний, которая связывает участников ситуации, определяя характеристики поступка: аксиологичность, единственность, ответственность и событийность. Высказывание, по утверждению М.М. Бахтина, организует общение, так как являет установку на ответную реакцию: «Оно (высказывание), всегда связывает между собой участников ситуации как соучастников, одинаково знающих, понимающих и оценивающих эту ситуацию» [1, С. 78]. Особенное внимание ученый обращает на связь общения и реальной ситуации, утверждая, что вне жизни изучать языковые формы абсурдно и непродуктивно. М.М. Бахтин называет такие формы монологичными, изолированными, утверждая, что только жизненные высказывания и есть «та реальность, которая только и может лежать в основе характеристики коммуникативных функций языка» [1, С. 271].

В ходе анализа педагогической ситуации, приближенной к реалиям современной действительности, школьники пытаются установить все возможные ситуативные переменные, которые влияют на педагогическое решение и выбрать из предложенных решений оптимально целесообразные и продуктивные. О.В. Бочкарева утверждает, что «прогрессивная роль моделирования и анализа педагогических ситуаций состоит в формировании процесса интенционализации информации (ее уплотнения, обобщения, представления ситуации в виде совокупности признаков, характерных для нее)» [2, С. 246]. Именно избыточный характер ситуационных переменных в описываемой ситуации создает возможности для многогранного рассмотрения педагогической проблемы школьниками и делает творческим процесс ее осмысления. Разнообразие высказываний учащихся, их сопоставление, динамика обсуждения в дидактическом диалоге обеспечивает нахождение оптимального ответа среди обилия вариантов.

Модель познавательной деятельности основана на ценностно-смысловой коммуникации ученика с «источником» ценности, опосредованной построением собственного «жизненного текста» на основе педагогического текста. Диалогическое взаимодействие, по мнению А.А. Мурашова, является преимущественной формой творчества на речевом уровне. Он вводит понятие «риторическая диалогика», включающее в себя составляющие компоненты: «фигура диалогизма», «риторический вопрос», «парадоксальный тезис», «косвенный диалог» и др. Выдвигаемые автором риторические категории – этос, пафос и логос – рассматриваются ученым в системе учебного диалога [5].

Диалогическое взаимодействие преподавателя и учащихся нацелено на обретение ценностных смыслов в ходе анализа многопозиционной содержательной психолого-педагогической ситуации. Возникновение проблемной ситуации в мышлении учащихся порождает высказывания, которые обладают подвижными границами избыточной формы и носят вероятностный характер, так как это могут быть и утверждения, и отрицания, и сомнения. Формулируя вопросы, учащиеся выстраивают гипотезы, высказывают предположения, осознают проблемную область знания. Развитие интереса к профессии педагога связано с развитием личности, субъектности.

Рефлексивные и метарефлексивные процессы личности актуализируются в смысловом пространстве диалога внутреннего «Я» с «Я» «Другого» в разных позиционных отношениях. По мнению М.А. Молчановой, которая рассматривает диалогичность обучения как одно из основных условий гуманизации современного образования, в процессе реализации дидактического диалога происходят личностные новообразования рефлексивного уровня. Это те процессы, которые

обращены внутрь личности: самоуправление, саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль и др. «Диалогическое» содержание внутреннего мира личности исследователь связывает с формированием ценностных ориентаций и мировоззрения личности [4]. Можно утверждать, что рефлексия – это путь к подлинному, осмысленному существованию, опирающийся на опыт взаимодействия «Я» и «Другого Я». Понимание самого себя в профессии возможно только в дидактическом диалоге через осмысление разнообразных позиций, зафиксированных в суждениях. На основе понимания позиции другой личности, мы понимаем себя, а через самопонимание можно понять сущее в мире. Сама диалогичность включена в контекст бытия, и каждый мыслительный акт личности существует на основе разрешения противоречия с еще неосмысленным явлением. Только в ситуации диалога и рождается новое знание. В диалектике диалогического типа развивается человеческая субъективность.

В ходе профессионально ориентируемых занятий выявляется разная степень осознания школьниками себя с личностной и профессиональной позиции. На начальном этапе обучения учащиеся указывают на трудности в осознании педагогических и психологических проблем, выявлении противоречий, развитии рефлексии, познания своего «я», проникновения в мысли и чувства другого человека. На заключительном этапе обучения появляются рефлексивные обобщения и выводы о своем «я» («я испытываю трудности в процессе общения», «мне надо еще многому научиться, чтобы стать учителем»). Высказывания школьников углубляются и связываются с процессами саморазвития («необходимо изучать психологию и педагогику, хорошо знать себя, знать воспитанников, чтобы стать хорошим педагогом, с которым интересно»).

Существующий в открытой форме, где функционируют разные мнения, позиции учащихся, дидактический диалог моделируется на основе постановки проблемных вопросов, фиксирующих обращенность к генезису психолого-педагогического знания, к сложному пути его познания. «Только выстраивая подлинно диалогические отношения, разрешая проблемные ситуации в своей практике, педагог может на своем примере показать, утверждать и следовать отношениям, которые строятся на доверии... Только через доверительный диалог, в котором педагог будет делиться трудностями и тревогами за ребёнка, иногда выходя с просьбой помощи к родителям, иногда предлагая свою помощь, можно выстроить доверительные отношения с ними»[3, С. 25].

В дидактическом диалоге мы наблюдаем реальную антиномию: с одной стороны, предъявляемое состояние знания субъектов взаимодействия сопоставляется с другими позициями, подвергается сомнению, с другой стороны, признается независимость и самостоятельность каждого высказывания, каждой точки зрения. Вклад каждого участника в диалогическое взаимодействие предполагает динамику личностного усилия к преобразованию смысловых высказываний. Отдельная смысловая позиция не может являться подлинно диалогической, так как становится таковой только в контексте других ценностно-смысловых позиций в составе целостности. Реально происходящий диалог между школьниками и педагогом обнаруживает достаточно ситуативный характер, так как и контекст воспроизведения педагогической реальности в модели постоянно меняется, через высказывания происходит процесс обновления смыслов.

В самом предмете познания педагогической реальности участники диалога осознают знакомые им реалии современной действительности, понимают нечто такое, что присуще им самим. Природа познания себя в профессии учителя возможна на основе развития мышления субъекта и понимания характера сопряжения знаний с «Я» личности, ее идеями, ценностями, идеалами. Познание «Я-профессиональное» включает в себя этический компонент деятельности, который зарождается и развивается в дидактическом диалоге. Смысл диалогического взаимодействия, сотворчества проявляется в интересе в профессии, интересе друг к другу, когда каждый из участников участвует в нем в соответствии со своими идеалами, способностями, ценностными установками.

Таким образом, активизация интереса учащихся выпускных классов общеобразовательной школы к профессии учителя происходила на основе решения следующих задач:

- разработка педагогических ситуаций для школьников, нацеливающих их на овладение профессией учителя;
- выявление основных проблем педагогического образования, представление их в виде учебных педагогических задач;
- определение умений диалогического общения и взаимодействия;
- актуализация ценностно-смысловых позиций учащихся на проблему в содержании педагогического образования;

- введение школьников в научно-исследовательскую деятельность, усиливающую их самостоятельный поиск и мышление;
- выстраивание дидактического диалога на основе ситуации выбора и принятия адекватного решения;
- осуществление переноса освоенных способов и видов взаимодействия в дидактическом диалоге на новые ситуации;
- выявление возможности электронных средств обучения, Интернет-ресурсов для расширения информационного поля обучения.

Активизация интереса к профессии учителя, преломление школьниками знаний и способов деятельности через призму собственного опыта, обеспечивают глубокое проникновение в смысл педагогической информации и обретение этого смысла для себя. Личность учителя ориентированного на диалог с учащимися, безусловно знающего больше своих учеников, тем не менее, должна сочетать в себе знание и незнание, ту явленную проблемность, которая и помогает организовать дискуссию, обмен мнениями и высказываниями. Учитель, решающий задачу развития интереса к собственной профессии, должен быть сам чрезвычайно увлечен ею, быть гибким, способным подвергать сомнению имеющиеся у него знания, постоянно переосмысливать их, преломляя сквозь призму достижений современной науки.

Библиографический список

1. Бахтин М.М. Под маской. Фрейдизм. Формальный метод в литературоведении. Марксизм и философия языка. / М.М. Бахтин // Сб. ст. / Сост. И.В. Пешков. – М.: Лабиринт, 2000. – 640 с.
2. Бочкарева О.В. Развитие культуры общения студентов в педагогическом диалоге. / О.В. Бочкарева. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации сборник статей девятой международной научно-практической интернет-конференции. / Под ред. М.В. Новикова. – Ярославль: ЯГПУ, 2017. – С. 243-249.
3. Ёлкина Н.А. Партнёрство как способ диалогического взаимодействия в музыкально-педагогическом процессе дошкольного образовательного учреждения. / Н.А. Ёлкина, О.В. Бочкарева. // Актуальные проблемы музыкального образования и этномузыкологии: Материалы I Всероссийской заочной научно-практической конференции (Вологда, 20 мая 2016). / Отв. ред. Т.П. Брова. – Вологда: ВоГУ, 2017. – С. 22-26.
4. Молчанова М.А. Гуманизация организационных форм обучения в современной общеобразовательной школе: дис... д.п.н.: 13.00.01. / М.А. Молчанова. – Луганск, 1993. – 424 с.
5. Мурашов А.А. Творческое взаимодействие учителя и учащихся: риторическое обеспечение: автореф. дис... д.п.н.: 13.00.01 / А.А. Мурашов. – М., 1999. – 33 с.

УДК 371.3

Бугайчук И.А., Давыдов А.В.

ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС (на примере уроков информатики)

Аннотация. Авторами представлен опыт проведения учебных занятий по информатике с применением активного метода обучения – метода проекта. Особое внимание уделяется организации проектов-практикумов как наиболее мощный методический прием, который помогает педагогу решать различные педагогические и дидактические задачи.

Ключевые слова: метод проектов, урок информатики, активные методы обучения, обучающиеся.

Bugaichuk I.A. Davydov A.V.

PRACTICE OF APPLICATION OF THE PROJECT METHOD IN REALIZATION OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS (on the example of informatics lessons)

Abstract. The article presents the experience of conducting training sessions in informatics with the use of an active method of teaching – the method of the project. Particular attention is paid to the organization of workshops as the most powerful methodical method that helps the teacher to solve various pedagogical and didactic tasks.

Keywords: project method, informatics lesson, active teaching methods, students.

От современного педагога требуется владение такими компетенциями как организационные (навыки планирования работы студентов, умение ставить учебные задачи и распределять функции, а также ориентировать обучающихся на достижение конкретного результата) и коммуникативные (умение управлять учебным взаимодействием, слушать и слышать обучающегося, вести диалог с позиций равнозначности существующих точек зрения). Возможности эффективного решения обозначенных задач предоставляет внедрение в образовательный процесс активных методов обучения. Активные методы позволяют мотивировать обучающихся, повысить интерес к изучаемому материалу, ориентировать учебный процесс на достижение личностных результатов. А, главное, современные образовательные технологии, основанные на активных методах, могут стать эффективным средством формирования ряда компетенций, заложенных в ФГОС.

В условиях выполнения практических упражнений с использованием активных методов обучения происходит постановка реальных задач, решение которых происходит благодаря применению полученных теоретических знаний и приобретенных практических навыков. Преимуществом активных форм обучения является отсутствие замкнутости образовательного пространства, поскольку обучение в аудитории может сочетаться с интерактивными формами обучения, в том числе формами заочного или очного дистанционного контакта между педагогом и обучающимся.

Активные формы обучения равно применимы для проведения критического, нацеленного на раскрытие или объяснение фактов обучения, или научного – сугубо теоретического исследования любого вопроса и по каждой дисциплине. Активные формы могут использоваться везде и всеми, и это их наибольшее преимущество среди многообразия тенденций и возможностей образовательного процесса в современных условиях.

Мы считаем, что именно на активных занятиях, если они ориентированы на достижение конкретных целей и хорошо организованы, обучающиеся усваивают материал наиболее полно и с пользой для себя.

Педагогу необходимо постоянно искать новую методику преподавания, технологию на основе активизации и интенсификации учебной деятельности обучающихся. Необходимо обучающимся научить работать с информацией: искать, обрабатывать, хранить, передавать. Последнее время всё чаще говорят об обучении, построенном на исследовательском поиске учащихся. Одна из таких технологий обучения – это проектное обучение.

В настоящее время метод проектов приобретает популярность в связи:

- с растущей необходимостью формирования новой системы образования и воспитания молодежи;
- с переориентацией на социализацию личности через участие в общественной деятельности;
- с развитием способности к самостоятельному решению разнообразных жизненных проблем;
- с переходом на субъект-субъектные отношения педагога и учеников;
- с ориентацией на компетентностное образование.

По мнению Е.С. Полат проектный метод в образовании – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств, как учителя, так и учащихся [4]. Изучение данного вопроса в педагогике занимались такие ученые, как

Информатика, пожалуй, самая динамичная область знаний и для преподавания данной дисциплины, призванной подготовить учащихся к жизни и профессиональной деятельности в информационной высокоразвитой среде, требуется непрерывное обновление подходов, форм, методов и методических технологий, так как применение традиционных методов недостаточно для качественного усвоения материала.

Метод проектов в информатике интересен спектром его применения на занятиях различных типов и на разных этапах. Этот метод является мощным методическим приемом, который помогает педагогу решать различные педагогические и дидактические задачи.

Проектный метод разнообразен как по видам, так и по целям. Его успешно можно использовать и для контроля знаний и для исследовательской работы учащихся, для отработки практических умений и навыков, а также на этапе закрепления знаний.

Также эффективной формой обучения информатике является практикум, но если эту не слишком творческую форму объединить с проектной деятельностью, то получим очень интересную деятельность, которая нравится учащимся.

Такие практикумы-проекты сочетают в себе элементы репродуктивной и продуктивной деятельности, представляют учащимся выбор содержания работы и значительный простор для

проявления своего творчества. По мнению Е.В. Огородникова и Р.И. Георгиевой эти свойства воплощаются за счет предоставления учащимся широкого выбора содержательного выполнения проекта при его фиксированной структуре и алгоритмизации технологической стороны проекта [3]. Ученик получает детальное руководство по тому, как реализовать тот или иной элемент осваиваемой информационной технологии. К этому элементу привязывается один из типовых фрагментов данного типа проекта.

Методика проведения практикумов-проектов допускает и предполагает разные уровни творчества учащихся, в зависимости от их способностей от реализации новой потребности до оптимизации сделанного кем-то ранее проекта. Промежуточным может быть новые свойства или функции продукта практикума, новый принцип реализации, новая схема организации продукта.

Работы проекта-практикума имеют тройное назначение. Они предполагают:

- освоение элемента какой-либо информационной технологии;
- реализацию одной из частей какого-либо типового проекта;
- реализацию элемента содержания одной из тем какого-либо школьного предмета.

Например, первым назначением работы проекта-практикума может являться освоение элемента технологии работы с компьютерной графикой и презентациями (создание рисунков, обеспечение движения объектов в презентации, организация управления сменой кадров). Вторым назначением работы проекта-практикума может быть часть проекта типа интерактивной динамической презентации (основной сюжет развития событий без вмешательства пользователя, дополнительные сюжеты при щелчках мышью на различных объектах, и т.п.) Третьим назначением работы практикума может быть реализация содержательной части презентации по одной из тем какого-либо школьного предмета. Результатом такого практикума будет педагогический продукт по одной из тем какого-либо школьного предмета, в том числе и информатики, освоение одной из информационных технологий.

Работая над проектом, учащиеся должны придерживаться определенных требований:

- наличие значимой в исследовательском творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения.
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.
- самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.
- структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

- определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);
- выдвижение гипотезы их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, наблюдений и т.п.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Представление результатов выполненных проектов в виде материального продукта: компьютерная презентация, сообщение, реферат, буклет, видеофильм, компьютерная программа, доклад и т.п.

Реализация проектной формы учебной деятельности на практике ведет к изменению позиции учителя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора учебно-познавательной деятельности своих учеников. В связи с этим должен меняться и психологический климат в классе, так как педагогу приходится переориентировать свою учебно-воспитательную работу и работу учащихся на разнообразные виды самостоятельной деятельности, на приоритет деятельности исследовательского, поискового, творческого характера [2].

- Как и любая другая деятельность, работа над проектом должна иметь результат. При использовании метода проектов существуют, по крайней мере, два результата. Первый (скрытый) – это педагогический эффект от включения учащихся в «добывание знаний» и их логическое применение (личностный фактор):
- активность каждого участника проекта в соответствии с его индивидуальными возможностями;
- коллективный характер принимаемых решений;

- характер общения и взаимопомощи, взаимодополняемости участников проекта;
- умение отвечать на вопросы оппонентов, лаконичность и аргументированность ответов каждого члена группы;
- рефлексия и самооценка учащихся (умение делать выбор и осмысливать как последствия данного выбора, так и результаты собственной деятельности).

Второй – выполнение самого проекта. Причем оценивается не объем освоенной информации (что изучено), а ее применение в деятельности для достижения поставленной цели, в том числе:

- значимость и актуальность выдвинутых проблем, адекватность их изучаемой тематике;
- корректность используемых методов исследования и методов обработки получаемых результатов;
- необходимая и достаточная глубина проникновения в проблему, привлечение знаний из других областей;
- доказательность принимаемых решений, умение аргументировать свои заключения, выводы;
- эстетика оформления результатов выполненного проекта [6].

Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», то есть, если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению. Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает четкое планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, четкое распределение (если имеется в виду групповая работа) ролей, то есть заданий для каждого участника при условии тесного взаимодействия.

Проектная деятельность заинтересовывает учащихся, если они знают, что продукт их труда будет востребован. Выбирая тему проекта и выполняя его, воспитанники учатся выявлять потребности приложения своих сил, находить возможности для проявления своей инициативы, способностей, знаний и умений, проверяют себя в реальном деле, проявляют целеустремленность и настойчивость. От ученика требуется умение координировать свои усилия с усилиями других. Чтобы добиться успеха, ему приходится добывать необходимые знания и с их помощью проделывать конкретную работу.

Хотя современные мультимедийные образовательные комплексы предоставляют большие возможности для эффективного изучения информатики и многих других школьных дисциплин, но метод проектов, как никакая другая методика, формирует самостоятельность, критическое отношение к себе и товарищам, формирует межпредметные связи и повышает эффективность изучения той дисциплины, проект для которой реализовывался.

Основываясь на вышесказанном, можно выделить следующие преимущества использования метода проекта в преподавании информатики:

- это высокий уровень активности и познавательной деятельности учащихся (знания и умения ученики получают в ходе решения теоретических и практических проблем);
- развитие позитивной мотивации к учению;
- развитие продуктивного мышления (результатом обучения является конечный продукт-проект);
- раскрытие творческих способностей учащихся;
- уменьшение необходимости формальной проверки результатов.

В завершении хотелось бы отметить, что метод проектов способствует развитию основных компетенций: информационных, коммуникативных, учебно-познавательных. Являясь одним из передовых методов обучения учащихся, он развивает творческие способности учеников и дает возможность для самовыражения.

Библиографический список

1. Васильев, В. Проектно-исследовательская технология: развитие мотивации. / В. Васильев. // Народное образование. – 2000. - № 9. – С. 132-136.
2. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. / Ю.Б. Зотов. – М.: Просвещение, 1999.
3. Огородников Е.В., Георгиева Р.И. Практикумы-проекты по информационным технологиям. / Е.В. Огородникова, Р.И. Георгиева. // Информатика и образование. – 2007. - №2. – С. 21-28.
4. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Академия, 2000.

5. Современный урок информатики в профильной школе: методическое пособие. / Под ред. Е.В. Огородникова, С.Г. Григорьева. – М.: МГПУ, 2004. – 102 с.
6. Щербо И. Бросок вперед, или второе пришествие метода проектов. / И. Щербо. // Директор школы. – 2003. - №7. – С. 3-5.
7. Янбых С.Л., Коряковцева О.А., Доссэ Т.Г. Готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности как условие её эффективности. // Педагогические и психологические проблемы современного образования материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2015. – С. 364-372.

УДК 378

Бутузова Г.Н., Иванов А.Ю.

АКТУАЛИЗАЦИЯ СОЗДАНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА «РЕКОНСТРУКЦИЯ ПЕРСПЕКТИВЫ ИНТЕРЬЕРА»

***Аннотация.** Данная работа посвящена созданию обучающего электронного курса «Реконструкция перспективы интерьера». Рассматривается актуальность изучения курса для дополнительного профессионального образования, этапы его разработки.*

***Ключевые слова.** Информационные технологии, обучающий электронный курс, реконструкция перспективы интерьера, интерактивность, модернизация.*

Butuzova G.N., Ivanov A.Yu.

ACTUALIZATION OF ESTABLISHING A TRAINING ELECTRONIC COURSE «RECONSTRUCTION OF THE INTERIOR PERSPECTIVE»

***Abstract.** This article is devoted to the creation of an electronic training course "Reconstruction of the interior perspective". The urgency of studying the course for additional professional education, the stages of its development are considered.*

***Keywords.** Information technologies, teaching the electronic course, reconstruction of the interior perspective, interactivity, modernization.*

В соответствии с требованиями модернизации системы образования рекомендуется дополнить основной курс «Начертательной геометрии» разделами: «Перспектива интерьера», «Реконструкция перспективы», «Фотореконструкция», «Основы вертикальной планировки» и т. д.

Изучение приемов реконструкции перспективы интерьера необходимо архитекторам, дизайнерам интерьеров, инженерам промышленных предприятий, средовым дизайнерам, работающим в условиях современного производства. Данный курс рекомендуется для повышения квалификации, переподготовки кадров, работающих в сфере дизайна и архитектуры, углубленного изучения начертательной геометрии в рамках очного, заочного и дистанционного образования.

Актуальность изучения раздела «Реконструкция перспективы интерьера» заключается в том, что по фотографиям, видеосъемке, перспективным изображениям можно восстановить размеры интерьеров жилых, промышленных зданий, проанализировать любой промышленный процесс.

При проектировании интерьеров жилых, общественных, производственных зданий должны строго учитываться нормы проектирования, относящиеся к размерам помещений, а также расстановке мебели и оборудования. Помещения должны соответствовать эргономическим требованиям для создания комфортной среды в системе «человек – машина – среда».

Для проверки композиционного решения интерьера на стадии проектирования применяется обратная задача: по перспективному изображению или фотографии определить размеры помещения, мебели, оборудования и восстановить ортогональные проекции помещения. Полученный план проверяется по нормам проектирования и соответствия требованиям эргономики. Затем производится корректировка ортогональных проекций и перспективы, вносятся необходимые изменения.

Приемы реконструкции можно использовать в реставрационных работах, когда часть помещения разрушена и имеется фотография или рисунок данного помещения. Используя приемы реконструкции перспективы интерьера, можно выполнить обмерочные чертежи, восстанавливая размеры по фотографии, без работ по обмеру помещений и оборудования.

С развитием новых информационных технологий значительно расширились возможности применения новых электронных обучающих средств и современных методик обучения, которые

становятся неотъемлемым компонентом образовательного процесса и делают его более информативным, наглядным, интересным обучающимся.

В настоящее время электронные средства обучения стали активно внедряться в самых различных организационных формах: как поддержка традиционного очного и заочного обучения или как новый уровень развития дистанционного обучения по программам профессионального образования, повышения квалификации преподавателей вузов, довузовской подготовки, первого и второго высшего образования, дополнительных курсов, курсов по выбору, магистратуры.

Высокая степень наглядности представленного материала, взаимосвязь различных компонентов курса, комплексность и интерактивность позволяют углубленно изучить раздел «Реконструкция перспективы интерьера».

Чтобы выполнить реконструкцию грамотно, надо уметь анализировать перспективные построения и знать некоторые теоретические положения, по которым определяют ее основные элементы, описанные в [1].

Благодаря комплексу разнообразных мультимедийных возможностей (видеосюжеты, анимация, звук, качественные иллюстрации, системы контроля и самоконтроля, электронные тренажеры, электронные библиотеки и т.д.) процесс обучения становится более эффективным и интересным.

Данный электронный курс предназначен для изучения основ перспективы и приёмов реконструкции интерьера.

Электронный обучающий курс включает следующие разделы: лекционный курс, лабораторные работы, тренажер, презентации, электронную библиотеку.

С главной страницы можно перейти на любой другой раздел локального сайта. Раздел «лекционный курс» включает 5 лекций, с последующим переходом на другую лекцию или возвратом к предыдущей. Также с раздела «лекционный курс» можно перейти на другой раздел сайта. Раздел лекций содержит большой графический материал. Лекции обработаны в Microsoft Word, рисунки сохранены в формате *gif. Для приобретения практических навыков в реконструкции интерьера создан раздел «тренажер», включающий 10 подразделов. В разделе «лабораторные работы» поэтапно рассмотрено выполнение перспективы и реконструкции перспективы интерьера, что позволяет самостоятельно выполнить лабораторные работы.

Раздел «презентации» создан для использования преподавателем слайдов или видеороликов во время аудиторных занятий и чтения лекций.

Для более углублённого изучения курса предлагается электронная библиотека. В этом разделе размещены книги в формате *pdf и * DjVu.

В качестве примера рассмотрена реконструкция фронтальной перспективы интерьера (рис. 1).



Рис. 1. Реконструкция фронтальной перспективы интерьера

Разработанные пособия позволяют расширить курс обучения, дополняя его разнообразными возможностями компьютерных технологий.

Библиографический список

1. Короев Ю.И. Начертательная геометрия : учеб. для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Архитектура-С, 2004. – 424 с.

МЕТОД АНАЛИЗА КОНКРЕТНЫХ СИТУАЦИЙ КАК ПЕРВИЧНАЯ ФОРМА ИГРОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Рассматриваются подходы к организации и проведению учебных занятий игровыми методами. Рассмотрены особенности методов проведения игрового обучения с точки зрения игровой педагогической практики. Показаны преимущества игрового обучения по сравнению с традиционным.

Ключевые слова: учебные игры, игровая ситуация, игровое обучение, военные специалисты, эффективность.

Vinogradov A.A.

THE METHOD OF ANALYSIS OF SPECIFIC SITUATIONS AS THE PRIMARY FORM OF LEARNING
THE GAME

Abstract. Discusses approaches to organizing and conducting training game methods. Considered peculiarities of methods of conducting game-based learning from the point of view of pedagogical practice game. Shows the benefits of a game of communication compared to traditional.

Keyword: educational game, game situation, learning through play, military expert, efficiency.

Организация познавательной деятельности курсантов и слушателей в форме анализа конкретных ситуаций имеет ряд разновидностей в зависимости от дидактических целей занятия и контингента обучающихся [1]. В их числе разбор «микроситуаций» или казусов по ходу лекции, рассмотрение конфликтных ситуаций, имевших место в реальной действительности, «метод клиники», решение ситуационных задач и т. п.

Игры как метод обучения отличаются не только существенной активностью участников, но и большим, по сравнению с традиционными методами, интеллектуальным и психическим напряжением обучающихся. Преподаватели, разрабатывая, планируя и проводя игровые занятия, должны ясно представлять и учитывать их дидактические особенности.

В учебной игровой практике военных вузов метод анализа (разбора) конкретных ситуаций основан на анализе некоторого фиксированного сочетания исходных данных, динамика в таких ситуациях отсутствует. Задания не предусматривают взаимодействия команд игроков и отдельных участников, не предусматривается и выработка коллегиальных решений в процессе анализа ситуаций. Метод в первую очередь рассчитан на индивидуальную работу курсантов и слушателей. Он является первой и наиболее распространенной формой игрового моделирования, способствует формированию профессиональной интуиции, умению разбираться в нестандартных ситуациях, а также предвидеть возможные последствия тех или иных решений.

В практике работы высшей военной школы довольно часто используется метод разбора конкретных ситуаций для совершенствования навыков в управлении. При соответствующем подборе материала и правильной постановке занятий ситуационные задачи могут служить и иллюстрациями, и упражнениями, и средством передачи передового опыта.

В простейшем случае, метод разбора конкретных ситуаций используется на практических занятиях. Курсанты и слушатели получают детальное печатное описание конфликта или ситуации, которые могут возникнуть в их будущей профессиональной деятельности. В конце описания приводится список действий, одно или несколько из которых являются приемлемыми для разрешения возникшего конфликта. Такой перечень действий не только позволяет обучающемуся «прокрутить» возможные варианты решений проблемы, но и мысленно проследить последствия каждого решения, непредвиденные побочные осложнения и т. п. Иначе говоря, курсант (слушатель) может решить задачу несколькими способами и научиться отличать тупиковые варианты решения от вариантов, ведущих к цели.

В следующий раз военный преподаватель предлагает курсантам и слушателям самостоятельно проанализировать те или иные критические ситуации, которые на практике привели к непредвиденным последствиям, потребовали серьезных решений.

Привлечение внимания курсантов и слушателей к таким случаям особенно полезно, если они произошли в той области, где в дальнейшем будут трудиться выпускники военного вуза. Полезны они также для выработки точек зрения на свое повседневное поведение и в экстремальных условиях.

В некоторых случаях на учебных занятиях в военных вузах используется «метод клиники», являющейся частным случаем метода анализа конкретных ситуаций. Суть его состоит в том, что на занятии детально анализируется подход к решению той или иной реальной проблемы. Название данного метода пришло из медицинской практики: так называется метод работы, когда группа врачей или практикантов производит «разбор» конкретного больного. Все участники обсуждения работают на равных и могут высказать свое мнение. Определяются четкие этапы решения задачи, оцениваются сопутствующие обстоятельства, составляется план действий.

«Метод клиники» рекомендуется для тренировки курсантов и слушателей в решении задач в рамках заранее составленной и известной программы. Он эффективен, если надо исправить какие-то ошибки, наиболее часто допускаемые обучающимися, помочь им преодолеть трудности. Главным условием успеха в этом случае является постановка задач, непосредственно связанных с их будущими профессиональными интересами.

Разновидностью метода анализа конкретной ситуации является метод рассмотрения аварийных случаев. Здесь каждый участник занятия получает письменное описание истинной или воображаемой аварийной ситуации. Затем им дается время на обдумывание, после чего проводится групповой анализ. В конце занятия подводятся итоги обсуждения.

Иногда исходная аварийная ситуация сообщается курсантам и слушателям устно, ее зачитывает один из участников занятия, бывает, что используется кинофрагмент, вводящий обучающихся в данную ситуацию. Затем все присутствующие разбиваются на подгруппы и обсуждают ее. Через строго определенное время все участники обсуждения собираются вместе и сравнивают свои решения.

Этот метод хорошо развивает у будущих военных специалистов навыки управления деятельностью и его контроля, межличностных отношений в коллективе. Метод очень эффективен для отработки у курсантов и слушателей приемов быстрого устранения неполадок в оборудовании, развития быстрой реакции.

Используемые в учебном процессе конкретные ситуации классифицируются по различным признакам: по степени новизны (известная, подобная, неизвестная); применяемым в зависимости от метода решений (стандартные, модифицируемые, новые); этапам принятия решений (простые или одношаговые, сложные, многошаговые, требующие для решений нескольких последовательных операций); иерархическому уровню принятия решений; специализации (технологические, оперативно-управленческие, экономические и др.) [2].

При оценке игр как метода обучения следует иметь в виду ряд обстоятельств.

Во-первых, игры по сравнению с другими методами обучения обладают одним неоспоримым преимуществом: свойством интегрировать полученные знания применительно к избранной профессии.

Во-вторых, однажды созданная хорошая игра может использоваться в течение многих лет как эффективный инструмент обучения нескольких поколений курсантов и слушателей. Конечно, содержание игры должно ежегодно обновляться в соответствии с изменением содержания самой науки.

В-третьих, игровые методы обучения, с помощью которых обучающиеся осваивают профессиональную деятельность и приобретают знания без прямого вмешательства или помощи педагога (последний остается как бы за сценой), – мощное средство пробуждения интереса к содержанию этой деятельности. В условиях увеличения доли самостоятельной работы курсантов и слушателей игры представляют собой идеальную форму ее реализации.

В-четвертых, трудно переоценить целесообразность приобретения навыков принятия ответственных решений в обстановке условной практики. Обучение в игре может предотвратить реальные ошибки, которые возникают у будущих военных специалистов при переходе к самостоятельной профессиональной деятельности.

В пятых, в игре процесс обучения можно успешно сочетать с задачами исследования, таким образом наглядно демонстрируя курсантам и слушателям исследовательский метод в действии. Поэтому при разработке плана проведения игры предусматривается ряд вопросов (проблем), подлежащих исследованию, а также выделение отдельной группы участников игры, в обязанность которой входит хронометраж и фиксирование частных результатов игры.

В-шестых, неопределимым для будущего военного специалиста является приобретение опыта комплексной постановки проблемы, согласования индивидуальных приоритетов при групповом выборе решения и его реализации.

В-седьмых, игры способствуют развитию группового мышления, умению действовать в составе коллектива, добиваясь выработки обоснованного общего решения.

В-восьмых, игры позволяют опробовать новые: формы и правила, структуры управления, нормативы и методики, проверяя их, как на испытательном стенде, в качестве которого выступает сама игра.

Высокая эффективность игровых методов обучения обусловлена существенными преимуществами по сравнению с традиционными. Некоторые из них хотелось бы выделить особо:

- наглядность последствий принимаемых решений. В игре можно пренебречь деталями, исключить из информационного массива так называемый «шум», порожденный свойствами реальных процессов, которые не относятся к делу;
- переменный масштаб времени. Игра позволяет «жить быстрее» или «медленнее», ускорять и замедлять ход событий. В обстановке условной практики, которую создает игра, можно за несколько часов «прожить» несколько лет;
- повторение опыта с изменением установок (накоплением навыков в ходе обучения). В игре можно несколько раз проигрывать одну и ту же ситуацию, подходя к ее решению каждый раз по-новому;
- возможность изменить масштаб охвата. Различный масштаб охвата игровых звеньев может значительно сократить сроки поиска принципиальных решений в разных условиях.

Таким образом, учебные игры обладают широкими дидактическими возможностями. С их помощью можно формировать чрезвычайно широкий спектр умений, навыков и профессионально-значимых качеств личности будущего офицера в зависимости от того, как организуется подготовка и проведение игры, какие мотивы закладываются в ее основу преподавателями.

Библиографический список

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 346 с.
2. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении. / Г.И. Щукина, В.Н. Липник, А.С. Роботова и др. / Под ред. Г.И. Щукиной. – М.: Просвещение, 1984. – 220 с.

УДК 373.2

Ёлкина Н.В.

КОММУНИКАТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В образовательном процессе особое внимание уделяется педагогической коммуникации, при которой педагог выступает либо непосредственно как источник информации, либо как организатор ее поиска. Коммуникация предполагает обмен различного рода информацией, знаниями, навыками и умениями в ходе взаимодействия людей. Тем не менее, зачастую приходится сталкиваться с ситуацией, когда в процессе речевого взаимодействия обмена информацией не происходит. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетенции участников общения, которая рассматривается современными исследователями коммуникативного подхода в качестве главной цели обучения. В соответствии с коммуникативным подходом обучения необходимо учитывать особенности речевой коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения. Понятие «профессиональная коммуникативная компетентность» занимает важное место в социолингвистике, методике обучения, риторике, педагогике. В научной литературе отсутствует единое мнение по вопросу достаточного, необходимого уровня знаний и умений для осуществления полноценного профессионального общения. Это объясняется разницей как в подходах к определению понятия, так и самой сложностью явления.*

***Ключевые слова:** коммуникация, речевая коммуникация, коммуникативное поведение, коммуникативное обучение / образование / тренинг.*

COMMUNICATION AS A PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. *In the educational process special attention is paid to pedagogic communication in which the teacher acts either directly as a source of information or as an organizer to search for it. Communication involves the exchange of various kinds of information, knowledge, skills and abilities in the course of human interaction. However, we face a situation when in the process of verbal interaction is the exchange of information occurs. The reason for this is the incompleteness of the communicative competence of participants of communication, which is considered by modern researchers of the communicative approach as the main learning objectives. In accordance with the communicative approach of teaching it is necessary to consider the peculiarities of speech communication, but at the core of the learning process should be based on the model of real communication. The concept of "professional communicative competence" is important in sociolinguistics, methods of teaching, rhetoric, pedagogy. In scientific literature there is no consensus on the issue is sufficient, the required level of knowledge and skills to implement a full-fledged professional communication. This is due to the difference in approaches to the definition and the complexity of the phenomenon.*

Key words: *communication, speech communication, communicative behavior, communicative learning / education / training.*

Человеческое общество немислимо вне общения. Общение выступает необходимым условием бытия людей, без которого невозможно полноценное формирование не только отдельных психических функций, процессов и свойств человека, но и личности в целом. Реальность и необходимость общения определена совместной деятельностью: чтобы жить люди вынуждены взаимодействовать. Общается всегда деятельный человек, деятельность которого пересекается с деятельностью других людей. Общение позволяет организовывать общественную деятельность и обогатить её новыми связями и отношениями между людьми.

В июне 2002 года в Пятигорске состоялась первая российско-американская коммуникативная конференция, где большинство участников с российской стороны представляли преподаватели-филологи и лингвисты. Неожиданным диссонансом и вызовом прозвучало в той аудитории профессионалов, работающих с языком, высказывание одного из участников-философов: «Можно утверждать, что в социально-научном знании происходит формирование новой парадигмы – коммуникативной парадигмы. Двадцатый век был веком лингвистики, двадцать первый век будет веком коммуникации» [4]. В этом утверждении, несмотря на его категоричность, на наш взгляд, отразилась смелая попытка отразить место коммуникативного знания как отдельного знания в среде современных наук о человеке.

В российской научно-педагогической литературе коммуникация, речевая коммуникация, коммуникативное поведение, коммуникативное обучение / образование / тренинг – понятия относительно новые, недостаточно отразившиеся не только в их педагогическом, но и в общесемантическом значении (например, представители социальных наук, включая педагогов-исследователей, с которыми мне приходится обсуждать эти темы, нередко задают вопрос, в чем отличие коммуникации от общения, - вопрос, несмотря на очевидную «семантическую», концептуальную). Не получила пока однозначного названия и вся та область знания, что изучает явление человеческой коммуникации. В ряду терминов, которые «пробуются» в настоящее время в русском языке, можно слышать такие, как «коммуникативистика», «коммуникалогия», «коммуникативные дисциплины», «коммуникативная наука», «теория коммуникации», «теория и практика коммуникации», и т.п. Споры среди социальных исследователей вызывает и вопрос, что собственно изучает эта область знания, чем ее предмет отличается от предмета социальной психологии, прикладной психологии, социологии и культурной антропологии.

В среде социальных наук Запада эта область социально-научного знания занимает отдельное место, известна как Communication или Communication Studies (что определяется как теория коммуникации) и представлена различными школами. Наиболее важные положения, разделяемые этими школами во взглядах на процесс человеческой коммуникации, можно обобщить следующим образом [4]:

1. Коммуникация – это основной социальный процесс сотворения, сохранения-поддержания и преобразования социальных реальностей (Communication is a primary social process of co-creating, maintaining and transforming social realities).

2. Генерирование смысла: как социальные смыслы создаются (Generation of meaning: how social meanings are created). Проблема создания смыслов в процессе коммуникации является ключевой для теоретиков этого направления.

3. Роль контекста в коммуникации, культура как наиболее общий контекст (The role of context in communication, culture being as the widest context).

4. Восприятие своего «Я» как социально-культурный конструкт (Identity as a social, culturally constructed view of the self). Коммуникация – процесс, в котором мы конструируем не только свою социальную реальность (или реальности), но и свое собственное «Я».

5. Символическая природа коммуникации (Symbolic nature of communication). Коммуникация – процесс создания общих смыслов посредством использования символов, среди которых первоочередная роль принадлежит языку, отсюда – признание значимости социолингвистических и семиотических исследований в социальных подходах к коммуникации.

6. Взаимовлияние исследователя и исследуемой им коммуникативной практики (Reflexivity between researcher and communication practice). Сторонники социальных подходов разделяют положение о том, что коммуникативная теория – это «практическая теория» и что коммуникация – это «практическая дисциплина».

Данные положения, суммирующие современные социальные подходы к изучению коммуникации, важны, на мой взгляд, как концептуально, так и практически. Концептуально – поскольку дают представление о сложности и многомерности природы человеческой коммуникации как социального феномена. Практически – потому что ориентируют нас на то, что понять и объяснить эту многоплановость можно лишь интегрируя усилия и достижения всех социальных наук, всего знания о человеке.

Далее рассмотрим, что же включают в себя такие понятия, как «коммуникация», «коммуникативные способности», «коммуникативные умения», «коммуникативная компетентность», и как они отражаются в образовательном процессе.

Коммуникация – Communication – от лат. Communico – делаю общим.

Коммуникация – в широком смысле – обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов. Коммуникация может осуществляться вербальными и невербальными средствами. Различают механистический и деятельностный подход к коммуникации.

Коммуникация – в механистическом подходе – однонаправленный процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения.

Коммуникация – в деятельностном подходе – совместная деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается общий (до определенного предела) взгляд на вещи и действия с ними.

Коммуникация представляет собой самостоятельную часть процесса общения и специфическую форму взаимодействия субъектов.

В педагогическом процессе коммуникация выступает как полифункциональное условие общения и выполняет ряд функций: информационную, мотивационную, социальную, регулятивную, развивающую, воспитательную и конфликтологическую. В социально-психологическом смысле коммуникация – это процесс передачи информации от респондента к реципиенту.

В исследованиях выделяют различные виды коммуникаций: педагогическая, деловая, массовая, межличностная, субъектная и т.д. [5,7].

В образовательном процессе особое внимание уделяется педагогической коммуникации, при которой педагог выступает либо непосредственно как источник информации, либо как организатор ее поиска. Коммуникация предполагает обмен различного рода информацией, знаниями, навыками и умениями в ходе взаимодействия людей. Тем не менее, зачастую приходится сталкиваться с ситуацией, когда в процессе речевого взаимодействия обмена информацией не происходит. Причиной этого является несформированность коммуникативной компетенции участников общения, которая рассматривается современными исследователями коммуникативного подхода (К. Морроу, Е.И. Пассов и др.) в качестве главной цели обучения.

В соответствии с коммуникативным подходом обучения необходимо учитывать особенности речевой коммуникации, а в основе процесса обучения должна лежать модель реального общения. Такое понимание коммуникативного подхода позволяет выделить его основные принципы:

- речевая направленность процесса обучения;
- ориентация не только на содержание, но и на форму высказывания;
- использование подлинно коммуникативных заданий;
- использование аутогенных материалов;

– использование личностно-ориентационного подхода к обучению, что включает в себя учет потребностей студентов при планировании и организации урока, опору на индивидуальные когнитивные стили и учебные стратегии обучаемых, перераспределении ролей педагога и студента в учебном процессе, использование личного опыта и их самостоятельности в решении учебных задач.

Перечисленные принципы коммуникативного подхода должны реализовываться через систему приемов, отбор и организация которых определяют эффективность процесса обучения.

Следующее понятие коммуникативность – это процесс взаимодействия между людьми, в ходе которого возникают, проявляются и формируются межличностные отношения. Коммуникативность предполагает обмен мыслями, чувствами, переживаниями и т. п.

Говоря о таком явлении как коммуникативность личности, следует иметь в виду, что это явление необходимо рассматривать не только как совокупность некоторых характерологических свойств и качеств, позволяющих осуществлять процесс общения, но и то, что коммуникативность личности является компонентом мотивационно-потребностной сферы. Это подразумевает собой то, что коммуникативность требует наличия соответствующей направленности личности, определяющей социальный и нравственный вес личности, ее потребности, интересы, убеждения, идеалы и соответствующих ценностных ориентаций, как правило, не непосредственно мотивирующих поведение, а выполняющих координирующую функцию, в том числе и «фильтрующую».

Коммуникативность в целом определяется такими компонентами, как коммуникативная активность, эмоциональная реактивность в общении, коммуникативная уверенность, коммуникативный объект [6].

Развитие коммуникативности личности начинается с формирования у человека такой направленности личности, при которой ценность человеческого общения находится не на периферии, а в центре системы ценностных ориентаций человека.

Понятие коммуникативности необходимо дополнить элементами, относящимися к осознанию деятельностной среды (социальной и физической), окружающей человека и способностью воздействия на нее для достижения своих целей, а в условиях совместной работы делать свои действия понятными для других.

Все это предполагает осознание:

- а. собственных потребностей и ценностных ориентаций, техники личной работы;
- б. своих перцептивных умений, т. е. способности воспринимать окружающее без субъективных искажений и «систематизированных слепых пятен» (стойких предубеждений в отношении тех или иных проблем);
- в. готовности воспринимать новое во внешней среде;
- г. своих возможностей в понимании норм и ценностей других социальных групп и культур (реальный интернационализм);
- д. своих чувств и психических состояний в связи с воздействием факторов внешней среды;
- е. уровня своей экономической культуры (отношение к среде обитания – жилищу, земле как источнику продуктов питания, родному краю, архитектуре и т.п.).

Одним из центральных факторов коммуникативности является способность человека адекватно отражать личностные и индивидуальные особенности окружающих людей.

Коммуникативность предполагает ситуативную адаптированность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения.

Основными источниками приобретения человеком коммуникативности являются жизненный опыт, искусство, общая эрудиция и специальные научные методы. Все эти источники имеют для каждого из нас различную субъективную значимость, однако ведущая роль в любом случае принадлежит жизненному опыту.

Особое место в структуре жизненного опыта занимает опыт межличностного общения. К сфере жизненного опыта следует отнести также уровень совершенства профессиональной и бытовой деятельности, так как успешные трудовые операции коммуникативно значимы для формирования в повседневной культуре моделей коммуникативного поведения. Общая эрудиция также является одним из необходимых компонентов коммуникативности. Под общей эрудицией понимается запас достоверности и систематизированных знаний гуманитарных, относящихся к истории и культуре человеческого общения, которыми располагает данный индивид.

Когда мы говорим о профессиональной компетентности педагога, мы подразумеваем, прежде всего, его профессиональные знания, но в то же время мы предполагаем, что эти знания подкреплены общей гуманитарной культурой человека, его умением разбираться в окружающем мире, умением

общаться. Умение общаться для целого ряда профессий, а педагогических в первую очередь, является составной частью профессиональной компетентности, необходимым условием истинного профессионализма. Профессиональной речевой компетентности следует обучать, давать необходимые знания, формировать базовые умения. Далее мы рассмотрим, что включает в себя понятие «профессиональная коммуникативная компетентность».

Понятие «профессиональная коммуникативная компетентность» занимает важное место в социолингвистике, методике обучения, риторике, педагогике. В научной литературе отсутствует единое мнение по вопросу достаточного, необходимого уровня знаний и умений для осуществления полноценного профессионального общения. Это объясняется разницей как в подходах к определению понятия, так и самой сложностью явления.

В современных исследованиях дается несколько однопорядковых терминов при обозначении совокупности знаний и умений, необходимых для успешного профессионального речевого общения.

В данном случае мы употребляем термины «компетенция» и «компетентность» не как синонимы, а как понятия неразрывно связанные друг с другом, а именно: формирование компетенции понимается нами как формирование определенного круга знаний, умений, которыми следует владеть. Компетентность выступает как результат формирования определенных знаний и умений, т.е. то, чем человек уже достаточно хорошо владеет.

Термин «коммуникативная компетенция» используется для обозначения способности индивида порождать социально приемлемые высказывания. В таком определении на первом плане – способность человека к порождению определённого высказывания, способность, под которой подразумеваются знания и определенная сформированность умений, обеспечивающих эту способность.

Г.И. Богин, рассматривая модель языковой личности, говорит об упорядоченном перечне уровней развитости языковой личности и о перечне компонентов, из которых слагаются эти уровни. Он определяет меру развитости личности как меру ее готовности социально адекватно производить, или принимать тексты с соответствующими языковыми характеристиками, т. е. речь идет о том, что каждый уровень развития личности соответствует определённому виду текстов.

В работах по лингвистике, риторике, педагогике (М.А. Брандес, Т.А. Дридзе, М.А. Гвенцадзе) коммуникативная компетенция рассматривается как исходное понятие, т.е. способность адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам общения; и как целевое, т.е. формирование умений понимать, правильно истолковывать и строить типы текста, обусловленных владением нормами речи и умением учитывать специфику данной речевой ситуации, то есть как достижение компетентности.

Анализ научно-методической литературы, исследований в данной области позволяют сделать вывод о том, что коммуникативная компетенция и коммуникативная компетентность являются исходной и итоговой лингводидактической категорией.

Следовательно, для формирования профессиональной коммуникативной компетентности необходимо [1, 2, 3, 8]:

- 1) обучать свободному овладению жанрами, которые являются профессионально определяющими для данной специальности. Это умение считается основополагающим, так как каждый жанр имеет свою специфическую форму и композиционное построение согласно цели коммуникации. Разнообразие жанровых форм определяется коммуникативными задачами и целями общения. Знание специфических характеристик каждого жанра является чрезвычайно важным для коммуникации;
- 2) умение употреблять термины в деловом контексте. При этом часто знание употребляемых слов в деловом контексте резко отличается от обыденно-привычных слов;
- 3) знание этикетных речевых формул в деловом общении, которые являются неотъемлемой частью профессионального речевого общения;
- 4) владение основами риторических знаний и умений;
- 5) учитывать ряд экстралингвистических факторов, которые служат важным параметром оценки коммуникативной ситуации и планирования коммуникативных действий. К таким факторам относятся, прежде всего, обстоятельства процесса общения, личностные качества специалиста;
- 6) знание статусно-ролевых характеристик партнера (психологическая компетентность). Успех коммуникации нередко зависит от того, как выбраны форма и стиль общения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие «профессиональная коммуникативная компетентность» является интегральным понятием. Оно включает умения:

- свободно владеть репертуаром профессиональных речевых жанров;
- правильно использовать профессиональную терминологию, этикетные речевые средства общения;

- четко знать и выполнять свою «социальную роль» в профессиональном общении;
- использовать основные риторические правила и приемы при создании текста определенного профессионально востребованного жанра и, конечно;
- правильно использовать язык как систему.

Кроме того, профессиональная коммуникативная компетентность должна опираться на базу, которую составляют коммуникативная компетентность повседневного общения, включающая знание о языке, речи, стилях, сформированные умения построения определенного речевого высказывания.

Библиографический список

1. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
2. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. / Д.И. Изаренков. // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С.54-60.
3. Константинова А.Ю. Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи? / А.Ю. Константинова. // Русский язык за рубежом. – 1993. - № 3. – С.78-83.
4. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование. // Сборник научных трудов «Теория коммуникации & прикладная коммуникация». Вестник Российской коммуникативной ассоциации, выпуск 2 / Под редакцией И.Н. Розинной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2004. – 244 с. – С. 103-122.
5. Панфилова А.П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности. / А.П. Панфилова. – СПб, 1999.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
7. Социализация растущего человека в контексте прогрессивных научных идей XXI века: социальное развитие детей дошкольного возраста. // Сборник научных трудов I-ой всероссийской научно-практической конференции с международным участием. / Под. общ. ред. Т.И. Никифоровой., Т.И. Гризик, Л.А. Григорович. – Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс., 2015. – 789 с.
8. Хомский Н. Язык и мышление. / Н. Хомский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 122 с.

УДК 37.026

Коряковцев С.П., Фомичёв М.А.

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

***Аннотация.** Рассматриваются тенденции развития образовательных технологий в современной высшей школе. Обсуждается новое содержание профессиональной деятельности преподавателя в условиях электронного обучения.*

***Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии; образовательная среда; студенты вуза; современные образовательные технологии; компетентностный подход.*

Koryakovtsev S.P., Fomichev M.A.

APPLICATION OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES

***Abstract.** In the article the tendencies of development of educational technologies in modern higher school are considered. A new content of the professional activity of the teacher in the conditions of e-learning is discussed.*

***Keywords:** information and communication technologies; educational environment; students of the university; modern educational technologies; competence approach.*

Значимой отличительной чертой современной цивилизации становится все возрастающая скорость количественных и качественных изменений. Радикальное ускорение перемен в обществе во многом происходит за счет быстрого развития информационно-коммуникационных технологий.

Формирование информационного общества, общества информации и знаний, существенным образом модифицирует современную образовательную систему, ставит перед ней новые задачи и

цели, меняет содержание и формы образовательного процесса. Индивидуализация обучения, его интерактивный характер, компетентностный подход, акцент на самостоятельную работу студентов – все это призвано обеспечить переход от знаниево-просветительской парадигмы, подразумевающей ретрансляцию готового знания, к личностно- и практико-ориентированной модели, предусматривающей формирование системы компетенций в качестве результата образовательного процесса [6].

Компетентностный подход переносит акцент с обучающего на обучаемого, со стартовой позиции учебного процесса – на его результат, с начального информационного обеспечения учебного процесса готовыми знаниями – на его итог – овладение учащимся комплексом компетенций. Тем не менее, предметное знание не исключается из образовательной среды, а лишь теряет свою главенствующую роль, отходя на второй план. С первых встреч с обучающимися преподаватели технических дисциплин должны обеспечить конкретное понимание целей изучения дисциплины, вклад данной дисциплины в формирование компетенций [5]. Именно ИКТ способны практически реализовать подобные задачи в сфере образования.

Многолетние наблюдения за учебным процессом выявили не только все более и более слабую математическую подготовку поступающих в вузы, но и отсутствие самостоятельности и интереса к учебе, желание по любому поводу искать ответ в интернете, неумение сосредоточиться, страх публичных выступлений и отсутствие терпимости к высказываниям других. Падение интереса к изучению технических дисциплин часто спровоцировано в первую очередь применением довольно старых наглядных материалов, однообразным использованием учебников, таблиц, схем. Все это стимулирует поиск каких-то новых подходов к работе с нынешними обучающимися. В процессе обучения в первую очередь необходимо обращать внимание на те методы, которые позволяют студентам идентифицировать себя с учебным материалом, полностью включаться в изучаемую ситуацию, побуждают к активным действиям, дают возможность переживать состояние успеха и соответственно мотивировать свое поведение. Одним из способов повышения интереса к техническим дисциплинам сегодня становится использование современных образовательных технологий. Системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс является ключевым моментом происходящей ныне реформации и модернизации системы образования. Гуманизация образования предполагает ценностное отношение к различным личностным проявлениям студентов. Следовательно, знания выступают не как цель, а как способ, средство развития личности. Современные информационно-коммуникационные технологии предоставляют для этого богатейшие возможности.

Использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) дают возможность [1]:

- построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому студенту собственную траекторию обучения;
- коренным образом изменить организацию процесса обучения студентов, развивая у них системное мышление;
- рационально организовать познавательную деятельность студентов;
- использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;
- изучать явления и процессы в микро- и макром мире, внутри сложных технических систем на основе использования средств компьютерной графики и моделирования;
- представлять в удобном для изучения масштабе различные физические, химические, технические процессы, реально протекающие с очень большой или малой скоростью.

В отличие от обычных технических средств обучения ИКТ позволяют не только насытить обучающегося большим количеством готовых, строго отобранных, соответствующим образом организованных знаний, но и развивать интеллектуальные, творческие способности студентов, их умение самостоятельно приобретать новые знания, работать с различными источниками информации.

Одним из достоинств применения ИКТ в преподавании технических дисциплин является повышение качества обучения за счет новизны деятельности, интереса к работе с компьютером. Применение компьютера на занятиях стало важным методом организации активной и осмысленной работы студентов, сделав занятия более наглядными и интересными. Использование ИКТ в технических дисциплинах способствует повышению качества обучения по предмету; помогает отразить существенные стороны различных объектов, зримо воплотив в жизнь принцип наглядности; выдвинуть на передний план наиболее важные (с точки зрения учебных целей и задач) характеристики изучаемых объектов и процессов.

И.А. Пресс выделил три основных направления, по которым осуществляется развитие и совершенствование информационно-коммуникационных обучающих технологий [3, 4]:

– как сопровождение классического традиционного процесса обучения (face-to-face) – ИКТ предоставляют участникам образовательного процесса дополнительные информационные ресурсы и средства коммуникации, значительно усиливающие степень педагогического воздействия на обучаемого;

– как поддержка дистанционного обучения – ИКТ обеспечивают реальную возможность проводить обучение на расстоянии, решая комплекс социальных проблем за счет принципиального повышения доступности образования;

– как собственно on-line обучение – ИКТ реализуют обучение в режиме реального времени территориально-распределенной аудитории обучаемых. Статистические данные показывают, что за последние годы произошел резкий скачок в темпах развития on-line формы обучения.

По оценкам экспертов ежегодные расходы на on-line обучение в мире растут, примерно, на 27%, что в 4 раза больше, чем расходы на традиционное (классическое) образование. Сегодня можно говорить о наличии целой индустрии on-line обучения, оборот которой в 2016 году составил \$ 91 млрд. (из них только 1% приходится на Россию).

Но при этом мы хотели бы обратить внимание на то, что техническое образование эффективнее тогда, когда оно базируется на смешанной модели («blended model»), рационально сочетающей в себе традиционные классические и информационные технологии. Внедрение ИКТ может быть эффективным лишь в случае системного подхода и комплексного решения. Опыт показывает, что введение в учебный процесс отдельных инновационных элементов без предварительного научно-методического обоснования, детального дидактического анализа понятийного аппарата учебных дисциплин не приносит ощутимых результатов [3].

Электронное обучение не должно отрицать классические методы и технологии обучения. Именно комплексация традиционных классических методик и новых электронных технологий способна дать высокий ожидаемый педагогический результат, способствовать решению поставленных дидактических целей и задач. Очные лекции, лабораторные практикумы, семинары, живые дискуссии не устаревают в условиях электронного обучения, а лишь видоизменяются, благодаря новым технологическим решениям. При этом особое внимание должно уделяться самостоятельной работе обучающихся, ибо знания, добытые самостоятельно, составляют главную ценность образования. Смешанная модель подразумевает сочетание асинхронного (Web базированного) и синхронного форматов. В настоящее время для реализации такой модели имеется достаточно разнообразный инструментарий, существенно расширяющий арсенал педагогических средств. Прочно завоевали свои позиции в учебном процессе разнообразные системы организации обучения и управления (LMS): MOODLE, Blackboard, SAKAI и др., программное обеспечение проведения интерактивных Web-конференций (Adobe Connect Pro, Elluminate и др.), электронные образовательные ресурсы, учебные курсы, основанные на интерактивном аудио/видео, виртуальные практикумы, симуляторы, а также технологии Web 2.0 и Web 3.0: блоги, Wiki, подкасты, виртуальн миры. Все это и многое другое позволяет участникам образовательного процесса – преподавателю и студенту – совместно трудиться в многомерном образовательном пространстве в формате делового сотрудничества равноправных партнеров [2].

Важная тенденция в развитии ИКТ – коллаборативность, подразумевающая коллективность в работе [6]. Современные ИКТ способствуют мобильному обмену информацией, выстраивают и поддерживают устойчивую связь между людьми. Например, Wiki – великолепный инструмент коллективной творческой работы, позволяющий создать благоприятную среду для продуктивного диалога, обсуждений, дискуссий и выработки совместных решений. Общая работа над мультимедийными проектами помогает участникам образовательного процесса проявлять креативность в создании образовательного продукта, который затем используется другими участниками. Использование Wiki в учебном процессе требует от преподавателя дополнительных навыков: навыков модератора, фасилитатора, организатора, координатора виртуальной образовательной среды курса.

Итак, современный студент, поддерживая тесный контакт с другими участниками образовательного процесса через информационно-коммуникационные технологии, приобретает широчайшие возможности для общения, дискуссии, активного изучения учебного материала, получения новейшей информации. Всё это особенно значимо и для преподавателя, который, повышая мотивацию студента, может активно общаться в профессиональном сообществе, искать и находить оптимальные пути решения сложных педагогических задач.

Библиографический список

1. Коряковцев С.П. Проблема индивидуального сопровождения обучающегося в условиях дистанционного образования. / С.П. Коряковцев. / Карьерный успех: формирование кадрового потенциала Материалы III Международной молодежной научно-практической конференции. / Отв. ред. Е.А. Ободкова, 2014. – С. 37-43.
2. Коряковцев С.П., Давыдов А.В. Дистанционные технологии в современной системе профессионального образования: индивидуальный образовательный маршрут. / С.П. Коряковцев, А.В. Давыдов. / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы восьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием). / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – С. 150-154.
3. Пресс И.А. Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе современной высшей школы. / И.А. Пресс. / Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных и гуманитарных дисциплин: Труды международной научно-методической конференции 27-29 мая 2014 г. / «Национальный минерально-сырьевой университет «Горный». – Санкт-Петербург, 2014. – 562 с.
4. Пресс И.А. Развитие информационно-обучающей среды вуза: итоги и перспективы. / И.А. Пресс. / Сб.: Инновационные технологии в образовании. – 2010. – СПб: Изд-во СЗТУ. – С. 35-40.
5. Раевская Л.Т., Карякин А.Л. Инновационные технологии в преподавании технических дисциплин. / Л.Т. Раевская. // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26753> (дата обращения: 12.02.2018).
6. Теория и методика профессионального образования в вопросах и ответах: учебное пособие. / Сост.: Т.В. Бугайчук, Т.Г. Доссэ, О.А. Коряковцева, А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2016. – 107 с.

УДК 37.08

Крошева Е.А.

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПО СПОРТУ

Аннотация. Автором представлен теоретический анализ проблемы профессиональной компетентности тренера – преподавателя по спорту. С опорой на различные источники представлена трехкомпонентная структура профессиональной компетентности тренера.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, тренер-преподаватель по спорту, компетентность.

Krosheva E.A.

ABOUT THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TRAINER-TEACHER FOR SPORTS

Abstract. The author of the article presents a theoretical analysis of the problem of the professional competence of a trainer – a teacher in sports. Based on various sources, the three-component structure of the trainer's professional competence is presented.

Keywords: professional competence, trainer-teacher in sports, competence.

Мастерство тренера во многом определяется имеющимися у него качествами, которые придают своеобразие его общению с учащимися, определяют быстроту и степень овладения им различными умениями. Все сказанное приобретает особую остроту в спорте высших достижений. В этой сфере деятельности наиболее важно знать, как сформировать позитивные межличностные отношения в команде, как избежать конфликта или выйти из него, как создать такой социально-психологический климат, который способствовал бы успешному формированию мотивации спортсмена, его готовности переносить предельные нагрузки и стремлению к достижению высоких результатов. Для решения этой задачи необходимо не только совершенствовать методику тренировочного процесса и обучения, но и выходить на уровень дидактического культуротворчества и формирования педагогических технологий. Следовательно, приоритетными для тренера-преподавателя должны стать ценности самореализации и саморазвития личности, идея свободы выбора содержания и способов дидактической деятельности, развитие собственных аналитико-рефлексивных и креативных способностей. Все это может только профессионально компетентный тренер.

Говоря о компетентности тренера, следует отметить, что в термине «компетентность» и «компетенция» есть немало спорных моментов, неоднозначно оцениваемых разными авторами. Следствием теоретических разногласий в области компетентностного подхода является недопонимание практиками целей и задач, ожидаемого результата, новых подходов в их деятельности. А это, в свою очередь, означает, что нельзя в скором времени ожидать у выпускника вуза сформированных ключевых компетенций, которые позволили бы ему более эффективно осуществлять свою деятельность на новом этапе развития.

Отечественные психологи А.П. Журавлев, Н.Ф. Талызина, Р.К. Шакуров, А.И. Щербаков указывают, что компетентность включает не только знания, умения и навыки, но и способы выполнения деятельности. А.К. Маркова рассматривает компетентность как соотношение объективно необходимых знаний, умений, психологических качеств, которыми обладает специалист, с их влиянием на процесс и результат деятельности. Анализируя предложенные понимания компетентности, можно говорить о том, что знаниевый компонент является потенциальным диапазоном, рамками, границами, площадью возможной деятельности, тогда как использование на практике, освоение знаниевого пространства и составляет собственно профессиональную компетентность [7]. Переключается с этой мыслью трактовка компетентности, предложенная Дж. Равеном. По Дж. Равену, компетентность – это специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Кроме того, Дж. Равен говорит о высших компетентностях, которые – вне зависимости от того, в какой конкретной сфере они проявляются, – предполагают наличие у человека высокого уровня инициативы, способности организовывать других людей для достижения поставленных целей, готовности оценивать и анализировать социальные последствия своих действий.

Мы опираемся на подход В.Д. Шадрикова, согласно которому, компетентность – это новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющие успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности [1].

У многих исследователей отмечается, что проблема субъективных свойств педагога, тренера, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, является предметом многих специальных теоретических и экспериментальных исследований (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина и др.). По Н.В. Кузьминой, структура субъективных факторов включает: тип направленности, уровень способностей и компетентность (в которую входят специальная педагогическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность). Очевидны три основные компоненты этой факторной структуры: личностный, индивидуальный (или индивидуально-педагогический) и профессионально-педагогический, включающий профессиональные знания и умения. Это профессиональная компетентность, определяемая по предметному основанию тех наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология), и уровню саморазвития. Существенны здесь предложенная автором дифференциация самого явления компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта «как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов, эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события». Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития [6].

Структура субъективных свойств, согласно А.К. Марковой, может быть представлена следующими блоками характеристик. Объективные характеристики: профессиональные умения и профессиональные педагогические, психологические знания; субъективные характеристики: профессиональные позиции, установки и личностные психологические особенности [7].

Как видно из сопоставления этой структуры со структурой субъективных свойств педагога, представленной Н.В. Кузьминой, в ней специально не выделен блок способностей и несколько по-другому трактуется само понятие компетентности. Так, если в концепции Н.В. Кузьминой компетентность есть фактор, рядоположенный с другими факторами педагогической профессиональной деятельности, то в концепции А.К. Марковой профессиональная компетентность есть родовое понятие. Она включает все субъективные свойства, проявляемые в деятельности и

обеспечивающие ее эффективность. Большим достоинством этого подхода является то, что все характеристики профессиональной компетентности соотнесены с тремя сторонами труда учителя: его технологией – собственно педагогической деятельностью, педагогическим общением и личностью учителя. Это позволяет А.К. Марковой достаточно наглядно представить, во-первых, самого субъекта педагогического труда – учителя: учитель как субъект педагогического труда (личность учителя, учитель как субъект педагогического общения, учитель как субъект педагогической деятельности).

Таким образом, анализ проблемы компетентности преподавателя показал актуальность и значимость этого вопроса в современном образовании. На современном этапе развития педагогической и психологической науки проводится много исследований педагогической деятельности, педагогических способностей и педагогических компетенций.

Анализируя литературные источники, мы пришли к выводу, что, профессиональная компетентность тренера по спорту – это совокупность индивидуально-психологических особенностей личности и готовности тренера, как субъекта педагогического воздействия структурировать научные и практические знания в целях эффективной организации тренировочного процесса спортивного коллектива для успешного решения поставленных задач.

Рассматривая с данной позиции профессиональную компетентность, вслед за А.К. Марковой и М.Б. Ивановым предлагаем судить о ней по характеру результата труда тренера. Каждый тренер компетентен в той степени, в какой выполняемая им работа отвечает требованиям, предъявляемым к конечному результату данной профессиональной деятельности; оценка или измерение конечного результата – это единственный научный способ судить о компетентности. Неправомерно судить о компетентности не по результату, а то тому, что вкладывается в его достижения [4].

Основываясь на теоретическом анализе работы А.А. Дергача, А.А. Исаева, профессиональная компетентность тренера по спорту, может исследоваться на следующих уровнях:

1. Личностном, как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленное характером предстоящей деятельности. На данном уровне критериями профессиональной компетентности тренера по спорту могут выступать: профессиональный интерес к деятельности тренера; наличие педагогических способностей, профессионально важных качеств, умение владеть собой и своими эмоциями; совершенное владение техникой и тактикой спортивной игры.

2. Функциональном, представляющем ее как временную готовность и работоспособность, предстартовую активизацию психических функций, умение мобилизовать необходимые физические и психические ресурсы для реализации деятельности. Здесь критериями профессиональной компетентности являются [2, 3]:

- владение основами конкретного вида спорта;
- владение средствами, формами и методами обучения занимающихся спортивным умениям;
- система учебно-воспитательной работы со спортсменами;
- система контроля над деятельностью воспитанников, умение определять особенности функционального состояния их организма и в связи с этим дозировать нагрузки на тренировках и соревнованиях;
- умение выявлять особенности индивидуальной подготовки, способностей и склонностей к конкретным видам деятельности;
- высокий уровень сформированности общепедагогических умений;
- систематический анализ собственной деятельности и извлечение уроков из ошибок и неудач, т.е. перестройка деятельности в направлении совершенствования.

3. Личностно-деятельностном, определяющем готовность как целостное проявление всех сторон личности, дающем возможность эффективно выполнять свои функции. Критериями служат [2, 3]:

- непосредственное управление процессом подготовки (управление технико-тактической подготовкой спортсменов, организация воспитательной работы в коллективе, управление волевой, физической, теоретической подготовкой спортсменов, контроль над общеобразовательной учебой, подготовка тренеров-общественников и судей);
- повышение личной квалификации (повышение личного профессионального и культурного уровня, участие в научно-методической работе);
- спортивный отбор и решение организационных вопросов (финансовое обеспечение процесса подготовки, поиск спонсоров, проведение спортивного отбора, решение организационных вопросов подготовки);

- подготовку к участию в соревнованиях, организацию и проведение соревнований (управление соревновательной деятельностью спортсмена, организация тренировочных сборов, организация и проведение соревнований, участие в судействе соревнований);
- медико-биологические аспекты (организация восстановительных процессов, оказание медицинской помощи при болезнях и травмах);
- планирование, контроль, учет (планирование процесса подготовки спортсменов, контроль за ходом тренировочного процесса и состоянием спортсменов, учет работы и составление отчетности).

Таким образом, тренер должен обладать профессиональной компетентностью на трех уровнях, что гарантирует успешное профессиональное развитие высококвалифицированного и конкурентоспособного тренера по спорту, а профессионально компетентным применительно к тренерской деятельности является такой труд, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется профессиональная деятельность, межличностное общение, реализуется личность тренера, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В. Компетентный подход в образовании: анализ литературы. / Т.В. Бугайчук. / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: Материалы второй всероссийской научно-практической интернет-конференции. / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2010. – С. 74-80.
2. Дергач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера. – М.: «Физкультура и спорт», 1981.
3. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогика и психология деятельности организатора детского спорта. – М., 1985.
4. Иванов М.Б. Формирование дидактической компетентности будущих тренеров по хоккею в процессе обучения в вузе. / М.Б. Иванов. // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2012. – №3 (24).
5. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Роль молодежного массового спорта и культуры в формировании патриотических и гражданских основ личности. / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук. / Развитие политических институтов и процессов: зарубежный и отечественный опыт: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (Омск 29 апреля 2016 г.). – Омск: Изд-во Ом. Гос. ун-та, 2016. – С. 151-154.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения – М., 1990.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.

УДК 378.16

Купцов Н.М.

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНИК КАК АДАПТИВНАЯ ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА

Аннотация. Представлено определение электронного учебника, описаны требования, предъявляемые к электронному учебнику, условия педагогически целесообразного и эффективного его применения в образовательном процессе. Рассматриваются этапы проектирования и создания электронного учебника.

Ключевые слова: образование, электронный учебник, информационные технологии, развитие образования, гипертекстовые ссылки.

Kuptsov N.M.

ELECTRONIC TEXTBOOK AS AN ADAPTIVE INFORMATION SYSTEM

Abstract. The article describes the definition of an electronic textbook, describes the requirements for an electronic textbook, the conditions for its pedagogically appropriate and effective application in the educational process. The stages of designing and creating an electronic textbook are considered.

Keywords: education, electronic textbook, information technologies, development of education, hypertext links.

Повсеместная информатизация становится одним из ведущих факторов в развитии цивилизации в XXI веке [5].

Известно, что в современном мире укрепляет свои позиции информационно компьютерная модель образования. Появление компьютеров не только дало новое техническое средство для процесса обучения, но и значительно поменяло его. Согласно Сеймуру Пайперту, существует два основных пути использования компьютеров. Первый – изменение стереотипов в усвоении знаний. Второй – изменение в методике преподавания [3].

Проблемам образования в современном мире уделяется большое внимание, так как неуклонно растет спрос на высококвалифицированных специалистов, появляются новые профессии, а качество подготовки специалистов не всегда удовлетворяет работодателей. Потребности общества в специалисте нового типа вызываются изменениями в структуре профессиональной деятельности, ее видов, функций, профессиональных задач и умений.

В рамках Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы должны быть решены задачи достижения высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов образования – профессионального (включая высшее), общего и дополнительного, а также достижения качественно нового уровня развития молодежной политики, повышения доступности программ социализации детей и молодежи для успешного вовлечения их в социальную практику. Решение указанных задач одновременно позволит в полном объеме реализовать основные направления федеральной государственной политики в сфере образования в 2016-2020 годы, определенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Концепции долгосрочного социально-экономического развития [1].

Существенный прогресс в решении этой проблемы может быть достигнут на основе использования информационных технологий в образовании.

Одним из перспективных направлений использования информационных технологий в образовании в настоящее время является использование электронного учебника. Электронный учебник является ключевым дидактическим звеном информационно-коммуникационной технологии обучения [5].

В настоящее время существует множество определений электронного учебника:

- это электронный учебный курс, содержащий систематическое изложение учебной дисциплины, ее раздела или части, соответствующий Государственному стандарту и учебной программе и официально утвержденный в качестве данного вида издания;
- это компьютерное педагогическое программное средство, предназначенное, в первую очередь, для предъявления новой, дополняющей печатные издания информации, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее тестировать обучаемого, его знания и умения;
- это комплекс информационных, методических и программных средств, который предназначен для изучения отдельного предмета и обычно включает вопросы и задачи для самоконтроля и проверки знаний, а также обеспечивает обратную связь [4].

В настоящее время выделяют два вида электронных учебников:

- учебник с высокой динамикой иллюстративного материала представляет уже ставший традиционным учебник по предметной области, который является независимым и неизменяемым. Наряду с основным материалом он содержит средства интерактивного доступа, средства анимации и мультимедиа, а также видеозображения, в динамике демонстрирующие принципы и способы реализации отдельных процессов и явлений. Он используется на персональных компьютерах или в локальных компьютерных сетях и распространяется на CD-дисках.
- Internet-учебник – открытый и имеющий ссылки на внешние источники информации, базы данных и знаний электронного учебника, размещаемый на одном из серверов глобальной компьютерной сети [5].

Основные требования, предъявляемые к электронному учебнику:

1. Электронный учебник должен содержать только минимум текстовой информации.
2. Электронный учебник должен содержать гиперссылки по элементам учебника и возможно иметь ссылки на другие электронные учебники и справочники.
3. Электронный учебник должен содержать список рекомендованной литературы, изданной традиционным, печатным способом.
4. Электронный учебник должен позволять делать закладки в любом месте, отображать список закладок, отсортировав их в любом порядке.
5. Электронный учебник должен содержать разные формы контроля [2].

Многие из перечисленных требований противоречивы и трудно совместимы, поэтому разработка электронного учебника представляет собой сложную задачу, решаемую коллективом специалистов разного профиля.

Эксперты, с учетом имеющихся исследований в области информатики, выделяют основные технологические этапы проектирования и создания электронного учебника:

1. Первый этап – аналитический, включающий в себя разработку замысла учебника, содержания учебника, построение информационной модели в виде разделов и тем, формулировку задач и целей обучения.
2. Второй этап – стратегический, включающий определение «образа» контингента обучающихся, разработка сверхзадачи учебника, выбор определяющей стратегической линии обучения.
3. Третий этап – тактический, включающий в себя разработку общего плана построения электронного учебника.
4. Четвертый этап – технолого-конструкционный, включающий в себя формирование авторского коллектива создателей учебника, непосредственную реализацию замысла в виде программного продукта, его отладку и внесение корректирующих уточнений.
5. Пятый этап – внедренческий, включающий проведение испытания готового программного продукта.
6. Шестой этап – прогностический, включающий анализ обратной связи: «пользователь – авторский коллектив», совершенствование электронного учебника с учетом замечаний и пожеланий, перенос нового видения проблем создания электронных учебников на решение следующей дидактической задачи [6].

Электронный учебник в первую очередь необходим для самостоятельной работы, так как:

- представляет собой изложение учебного материала в мультимедийной форме, облегчая тем самым усвоение информации;
- допускает адаптацию в соответствии с потребностями учащегося, уровнем его подготовки, интеллектуальными возможностями и скоростью восприятия;
- уменьшает временные затраты на процесс поиска дополнительного материала, предоставляя значительный объем информации;
- представляет большие возможности для самопроверки на всех этапах изучения дисциплины;
- выполняет роль наставника;
- приучает получать информацию из различных источников и одновременно развивает информационную культуру обучаемого.

Электронный учебник удобен и для преподавателя, поскольку позволяет использовать на занятиях материал по собственному усмотрению; экономит время на проверке знаний, за считанные минуты опрашивая обучаемых в электронной форме контроля знаний; организует индивидуальную работу со студентами. Применение результатов работ в проекте электронного учебника позволяет получить новые технологии работы со знаниями [4].

Реализованный в любой технологии электронный учебник должен быть доставлен потребителю. Электронный учебник как средство обучения должен выполнять в учебном процессе функции, свойственные обычному учебнику на печатной основе и еще обладать индивидуальными, особенностями информационных технологий.

Электронные учебники могут применяться в обучении в двух вариантах: полностью заменять преподавателя или частично дополнять традиционное обучение.

Учебник необходим обучаемому, поскольку без него он не может получить прочные и всесторонние знания и умения по данному предмету.

Электронный учебник *полезен* на практических занятиях потому, что он:

- позволяет преподавателю проводить занятия в форме самостоятельной работы за компьютерами, оставляя за собой роль руководителя и консультанта;
- позволяет использовать компьютерную поддержку для решения большего количества задач, освобождает время для анализа полученных решений и их графической интерпретации;
- позволяет преподавателю с помощью компьютера быстро и эффективно контролировать знания учащихся, задавать содержание и уровень сложности контрольного мероприятия.

Электронный учебник *удобен* для преподавателя потому, что он:

- позволяет выносить на занятия материал по собственному усмотрению, оставляя для самостоятельной работы с электронным учебником то, что оказалось вне рамок занятия;

- освобождает от утомительной проверки домашних заданий, типовых расчетов и контрольных работ, передоверяя эту работу компьютеру;
- позволяет оптимизировать соотношение количества и содержания примеров и задач, рассматриваемых в аудитории и задаваемых на дом;
- позволяет индивидуализировать работу с обучаемыми, особенно в части, касающейся домашних заданий и контрольных мероприятий.

Таким образом, электронный учебник по своей форме и содержанию значительно отличается от обычного учебного пособия на бумажном носителе. Он насыщен всевозможными электронными технологиями: анимацией, разноуровневыми и многовариативными заданиями, видео- и аудиофрагментами, гипертекстовыми ссылками и т.д., что значительно повышает интерес обучаемых к предмету в процессе его использования.

Помимо этого, работа с электронным учебником характеризуется немедленной обратной связью, что очень ценно для обучаемых. Но, в то же время, существуют и определенные *недостатки* применения электронных учебников:

- необходимость наличия дорогостоящего оборудования,
- более быстрая утомляемость обучающихся, связанная с постоянным излучением монитора.

Таким образом, преподавателю необходимо в своей работе органично сочетать электронный учебник и традиционное учебное пособие для более эффективного усвоения учебного материала [7]

В настоящее время имеется большое количество электронных учебников по различным предметам, но большинство из них предназначены для одного пользователя – обучаемого. Такие электронные учебники применяются, в основном, при самостоятельной работе, что, безусловно, является важным моментом. Однако, сфера применения электронных учебников значительно шире, т.е. электронный учебник должен стать неотъемлемой частью учебного процесса во всех его формах.

Библиографический список

1. Беляев Д. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://bda-expert.com/2015/01/koncepciya-federalnoj-celevoj-programmy-gazvitiya-obrazovaniya-na-2016-2020-gody/> (Дата обращения 05.02.2018).
2. Босова Л.Л., Зубченко Н.Е. Электронный учебник: вчера, сегодня, завтра. / Л.Л. Босова, Н.Е. Зубченко. // Международный электронный журнал образовательные технологии и общество: научный журнал. – Казань: Изд-во КГТУ, 2013. – № 3. – Том 16 (Педагогика. Образование). – С. 697-712.
3. Бутко Е., Мосичева И., Шестак В. Дополнительное образование в России, XXI век [Электронный ресурс]. URL: <http://refedu.ru/butko-e-ya-mosicheva-i-a-shestak-v-p-dopolnitelenoe-obrazovani.html> (Дата обращения 15.01.2018).
4. Елистратова Н.Н. Электронный учебник как средство и условие мультимедийного обучения в педагогике высшей школы. / Н.Н. Елистратова. // Вестник Рязанского государственного университета: научный журнал. – 2010. – № 2. – Том II (Педагогика. Образование). – С. 15-22.
5. Колесникова О.В. Электронный учебник как средство информатизации общества. / О.В. Колесникова. // Вестник Псковского государственного педагогического университета: научный журнал. – 2010. – № 10. – Том II (Естественные и физико-математические науки). – С. 62-67.
6. Монастырев П.В., Аленичева Е.В. Этапы создания электронных учебников. / П.В. Монастырев, Е.В. Аленичева. // Высшее образование в России: научно-педагогический журнал Министерства образования Российской Федерации. – 2001. – № 5. – (Педагогические технологии). – С. 103-105.
7. Хамуля, Л.А. Педагогические особенности разработки электронного учебника в военном вузе. / Л.А. Хамуля. // Научно-методический электронный журнал «Концепт»: Научно-методический электронный журнал. – 2016. – № 5. – С. 57-63.

УДК 623.419

Ляндаев А.А.

РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ВЫБОРУ СПОСОБОВ И ПРИЕМОВ ИНТЕНСИФИКАЦИИ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. Рассматриваются различные способы интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: интенсификация учебно-познавательной деятельности обучающихся, технологии обучения, методы, приемы и средства обучения, проблемная ситуация, уровень проблемности учебного материала.

Lyandaev A.A.

RECOMMENDATIONS ON THE CHOICE OF WAYS AND METHODS OF INTENSIFYING TRAINING SESSIONS

Abstract. *This article presents various ways of intensification of educational-cognitive activity of students.*

Keywords: *intensification of educational-cognitive activity of students, learning technology, methods, receptions and means of teaching, problem situation, the level of problems of educational material.*

Педагогическими работниками вузов используются самые различные способы интенсификации учебно-познавательной деятельности обучающихся. Они могут основываться не только на применении современных информационных технологий и технологий обучения, но и на искусном использовании (применении) общеизвестных методов, приемов и доступных средств обучения, используемых на учебных занятиях. Можно сформулировать и предложить ряд рекомендаций для преподавательского состава. Такими могут быть:

1. На кафедре по каждой учебной дисциплине, разделу, теме целесообразно подобрать или разработать типовые проблемные ситуации, которые используются как базовые при непосредственной подготовке преподавателя и обучающихся к конкретному учебному занятию.
2. Применительно к каждой проблемной ситуации разработать научно обоснованные типовые варианты решений и действий обучающихся, вытекающих из этой проблемной ситуации с приложением рекомендаций, методик, тестов оценки промежуточных или конечных результатов учебных действий.
3. Проблемные ситуации по учебной дисциплине, разделу, теме, учебному занятию расположить в определенной логической последовательности, объединить их общим военно-профессиональным или оперативно-тактическим замыслом, который охватывает основные этапы процесса учебной или профессиональной деятельности будущего военного специалиста.

Практическим опытом подготовки военных специалистов в ЯВВУ ПВО и в ряде других вузов доказано, что система видов учебных занятий, предварительно заданная учебным планом подготовки военного специалиста, может быть уточнена с учетом изложенных уровней проблемности учебных занятий. Это позволит в дальнейшем в сочетании с продуманным использованием возможностей современных педагогических и информационных технологий, учебно-материальной базы, непрерывным ростом педагогического искусства руководящего состава вуза и научно-педагогических работников существенно повысить качество подготовки специалистов. Этим одновременно обеспечивается, как показывает опыт обучения, и интенсификация подготовки специалиста, а, следовательно, и профессиональная ориентация военно-профессиональной подготовленности офицеров-выпускников.

Такой подход к организации и проведению учебных занятий делает преподавателя вуза в большей степени организатором и руководителем индивидуального обучения слушателя, курсанта. Он является его научным консультантом, научным руководителем, объективным контролером и ценителем уровня усвоения знаний, навыков, умений (деятельностей), а в некоторых случаях и партнером в совместных научных исследованиях по проблемам военной науки и повседневной деятельности подразделений, частей. Обучающийся в этих условиях наиболее полно реализует свои учебные и творческие возможности, максимально использует созданные условия для самообучения, самоконтроля и самооценки уровня личной подготовленности.

Успешная реализация рассмотренных способов интенсификации подготовки военного специалиста преподавательским составом кафедры возможна при целенаправленной (на интенсификацию обучения) организации его учебной работы. Следует заметить, что в этом случае направленная мотивация учебной деятельности должна охватывать все структурные части, этапы и циклы учебного занятия, в результате чего учебные вопросы учебного занятия как бы взаимообуславливают друг друга, формируя целостное представление о теоретическом и практическом содержании обрабатываемого на занятии элемента содержания образования или способа профессиональной деятельности специалиста.

При такой организации интенсификации обучения на учебном занятии весьма важной в активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, а порой и определяющей, является контрольно-оценочная деятельность.

Она охватывает контрольно-оценочные акты, выполняемые преподавателем как организатором и руководителем обучения и контрольно-оценочные акты, выполняемые самостоятельно обучающимися. Особенность этих актов в том, что они должны носить системный характер. Контрольно-оценочные акты преподавателя на учебном занятии могут быть констатирующие, выражающиеся в форме бинарной оценки «есть – нет», «имеется – не имеется», а также отметки в форме «+» «зачет», «-» «незачет»; проверяющие, когда устанавливается степень овладения знаниями, навыками, умениями. Приемами здесь выступают:

- а. контроль по конечному результату;
- б. контроль пооперационный (пошаговый контроль);
- в. тестирование (контроль по тестам).

Обязательным условием этих актов является определение оценки достигнутого. Оценка в указанных случаях может определяться на основе:

- а. нормативных и нормируемых показателей, критериев, когда результат учебной деятельности оценивается с точки зрения установленной нормы (образца);
- б. сопоставлений, когда результат контроля одного обучающегося сравнивается с аналогичным результатом другого;
- в. личностных данных обучающегося, когда результат контроля сравнивается с прошлыми результатами этого обучающегося и тем самым устанавливается динамика роста его обученности.

Практическими рекомендациями преподавателю по выбору способов интенсификации обучения могут служить следующие положения.

1. Выбираемый метод обучения (преподавания, учения, организации обучения дисциплине, контроля и оценки успеваемости) должен быть целесообразным, т.е. отвечать цели подготовки специалиста. Возможных методов каждый раз может быть несколько, задача состоит в выборе оптимального для конкретных условий проведения учебного занятия.

2. Выбрать из возможных способов интенсификации обучения, оптимальный для данного учебного занятия, для отработки данного учебного вопроса, максимально соответствующий условиям учебной среды.

3. Предварительно отработать выбранные способы интенсификации обучения и их реализации непосредственно на учебном занятии посредством включения в них определенных педагогических приемов. Такими приемами могут быть:

- продуманная и педагогически целесообразная очередность и планомерность в создании условий учебной среды, в решении учебных задач на занятии;
- принудительная (инициируемая) интенсификация мышления и учения обучающихся посредством выбора оптимальных воздействий – стимулов мотивации их учебно-познавательной деятельности;
- обязательность взаимодействия (зрительного, информационного, диалогового) обучающего и обучающегося;
- создание условий (тактической обстановки, критических ситуаций и др.) для повышения степени мотивации поиска, усвоения и творческого применения новых знаний, навыков, умений для решения поставленных учебных задач;
- умелое направление учебно-познавательной деятельности обучающихся на гарантированное формирование заданного квалификационного уровня и развитие личности будущего военного специалиста, на приобретение им профессионально важных качеств и поведенческих навыков в сжатые сроки;
- создание предпосылок и условий для поэтапной оценки успешности учебно-познавательной деятельности, полноты и качества усвоения содержания учебной программы.

Как видно, приемы интенсификации обучения всецело реализуются в учебной деятельности, вписываются в логику учебного процесса и позволяют зачастую отказаться от общеизвестного способа интенсификации обучения путем увеличения объема учебной информации. Этот вывод ориентирован на комплексное использование возможностей современных информационных технологий и технологий обучения, тренажной, лабораторной базы и вычислительной техники, моделей военно-профессиональной деятельности специалиста, моделирование условий учебной и профессиональной среды, отвечающих современным дидактическим и психофизиологическим требованиям. По мнению многих преподавателей, этот способ интенсификации обучения приводит к

«прессованию» информации, сводит до минимума нерациональные затраты времени и труда обучающего и обучающихся и одновременно обеспечивает активный учебно-познавательный процесс на основе единства интеллектуальной и личностной активности обучающегося. Этот феномен получил название «антиципация», или «опережающее возбуждение» как «преднастройка» на активные действия.

В заключение можно сделать вывод о том, что в структуре учебной деятельности главным показателем, критерием наличия интенсивного и устойчивого учебно-познавательного интереса как реализации способов интенсификации обучения является периодический «возврат к незавершенной деятельности» по освоению знаний, навыков, умений, что ведет в итоге к необходимости творческого мышления, к активному и заинтересованному формированию творческого потенциала личности обучающегося. Абсолютно доказано, что основным мероприятием, где реализуются конкретные способы, приемы интенсификации, является учебное занятие и в целом система учебных занятий по учебной дисциплине, объединенная единой целевой установкой. Такая система может с полным основанием считаться интенсивной системой обучения по учебной дисциплине.

Библиографический список

1. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
2. Военная дидактика. Учебник. / Под общей редакцией С.М. Карабутова. – М.: Академ. Проект, 2001. – 806 с.

УДК 378.147

Савина С.А., Моднов С.И., Толмачёва В.В.

ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К УЧАСТИЮ В РЕГИОНАЛЬНОМ ЭТАПЕ ЧЕМПИОНАТА «МОЛОДЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЫ» (WORLDSKILLS RUSSIA)

***Аннотация.** Представлен опыт подготовки студентов ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж» к участию в региональном этапе чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенции «Электромонтажные работы».*

***Ключевые слова:** WorldSkills Russia (WSR), региональный чемпионат, направления подготовки, электромонтажные работы, отбор и подготовка студентов.*

Savina S.A., Modnov S.I., Tolmacheva V.V.

PREPARATION OF STUDENTS OF THE COLLEGE FOR PARTICIPATION IN THE REGIONAL STAGE OF THE CHAMPIONSHIP WORLD SKILLS RUSSIA

***Abstract.** The experience of preparing students of the Yaroslavl Automotive College is presented for participation in the regional stage of the World Professional Championship (WorldSkills Russia) in the field of Electrical Wiring.*

***Keywords:** WorldSkills Russia (WSR), regional championship, training areas, electrical work, selection and preparation of students.*

Официальным представителем Российской Федерации в Международном движении WorldSkills International и оператором конкурсов профессионального мастерства на территории России является некоммерческая организация «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия», учреждённая Правительством Российской Федерации совместно с Агентством стратегических инициатив по продвижению новых проектов. Полномочия учредителей от имени Российской Федерации осуществляют Министерство образования и науки и Министерство труда и социальной защиты.

К 2013 г. было разработано методическое обеспечение по проведению национальных чемпионатов рабочих профессий и создан ряд координационных центров в различных регионах Российской Федерации. Основными целями проведения чемпионатов WSR является профессиональная ориентация молодых граждан России в возрасте от 12 до 22 лет, а также внедрение в систему отечественного профессионального образования лучших международных наработок по следующим направлениям:

- разработка профессиональных стандартов;
- обновление производственного оборудования;

- формирование системы оценки качества образования;
- соответствие уровня профессиональной подготовки квалификационным характеристикам WSR;
- корректировка образовательных программ;
- подготовка собственных экспертов и приглашение иностранных;
- привлечение бизнес-партнеров, представителей промышленных предприятий и университетов;
- выявление лучших представителей профессий (компетенций) в возрасте от 16 до 22 лет для формирования региональной сборной WSR для участия в межрегиональных и национальных первенствах России.

Конкурсные соревнования WorldSkills проводятся по широкому спектру наиболее востребованных специальностей и профессий. Количество компетенций постоянно растёт, так как развитие современных технологий неизбежно влечёт за собой появление новых специальностей. На данный момент в структуру чемпионата WSR входят профессиональные компетенции, разделенные на шесть магистральных направлений: сфера услуг, дизайн и творчество, транспортная сфера, строительные технологии, производственная инженерия, коммуникативные технологии [1,2,3].

ГПОУ ЯО «Ярославский автомеханический колледж» согласно приказу департамента образования Ярославской области с 2016 года является организатором площадки при проведении региональных чемпионатов по компетенции «Электромонтажные работы», относящейся к сфере «строительные технологии». Сроки и программа регионального чемпионата согласовываются и утверждаются приказом департамента образования Ярославской области. Функции регионального координационного центра (РКЦ) в Ярославской области выполняет ГПОУ ЯО «Ярославский педагогический колледж».

За три года в автомеханическом колледже сложился определенный порядок организации и проведения региональных чемпионатов WSR по компетенции «Электромонтажные работы», а также алгоритм подготовки студентов к чемпионатам.

Подготовка студентов для участия в чемпионате проводится по четырем основным направлениям.

1. Подготовка регламентирующих документов

Основными регламентирующими документами чемпионатов любого уровня по стандартам WorldSkills являются четыре документа: кодекс этики, регламент чемпионата, техническое описание компетенции и конкурсное задание чемпионата.

Кодекс этики устанавливает этические нормы поведения лиц, вовлеченных в чемпионаты по стандартам WSR. Этот документ является единым для всех чемпионатов WorldSkills.

Регламент чемпионата устанавливает основные организационные требования к проведению чемпионата по данной профессии. Регламент регионального чемпионата разработан РКЦ в соответствии с документами «Агентства развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» [4] и приказами департамента образования Ярославской области в рамках развития движения WSR на территории Ярославской области.

Техническое описание компетенции определяет рамки знаний и навыков, которыми должен обладать конкурсант. Оно основано на актуальных и доступных широкому кругу профессионалов технологиях, являющихся передовыми на момент разработки и актуализации.

Конкурсное задание представляет собой один или несколько документов, которые подробно описывают задачи, стоящие перед конкурсантами на площадке в рамках чемпионата. Конкурсное задание должно четко доносить до участников суть и правила выполнения всех действий.

Актуальный комплект документов для каждого регионального чемпионата является основой для подготовки студентов колледжа к участию в чемпионате.

На основании приказа департамента образования Ярославской области издается приказ директора колледжа о составе рабочей группы по подготовке к региональному чемпионату WSR.

В состав рабочей группы входят 10-14 человек: представители администрации (заместитель директора, главный бухгалтер, работник методической службы, председатель цикловой комиссии по данному направлению), ведущие преподаватели и мастера производственного обучения по специальности 13.02.11 «Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования» и профессии 13.01.10 «Электромонтер по ремонту и обслуживанию электрооборудования». На основании плана мероприятий по взаимодействию колледжа со своим промышленным партнером – ПАО «МРСК Центра» осуществляется участие предприятия в подготовке и организации чемпионата, проводимого на базе колледжа. Распорядительным актом регламентируется круг обязанностей каждого члена рабочей группы.

На данном этапе составляются и утверждаются «дорожная карта», т.е. программа подготовительных мероприятий, положение о проведении отборочного тура, смета расходов на подготовку студентов, входящих в команду.

2. Подготовка административно-педагогических работников колледжа – участников рабочей группы

Данное направление обеспечивает ознакомление преподавателей с современными технологиями в профессиональной сфере деятельности и стандартами WorldSkills по компетенции «Электромонтажные работы» посредством обучения, как по очной, так и по дистанционной форме в Академии Ворлдскиллс Россия. На сегодняшний день один из преподавателей колледжа прошел очное обучение в Академии и имеет статус регионального эксперта по компетенции и свидетельство Академии, которое дает ему право проведения чемпионатов по стандартам WorldSkills в рамках своего региона. Пятеро сотрудников в августе 2017 года прошли обучение, итоговое тестирование и получили сертификаты специалистов по организации демонстрационного экзамена по компетенции «Полимеханика и автоматика». Все члены рабочей группы привлекаются к организации работы площадки, а 8 работников колледжа получили сертификаты экспертов при проведении предыдущих чемпионатов.

Подготовка преподавателей и формирование их компетенций происходит не только в процессе обучения, но и при разработке рабочих программ по профильным дисциплинам, при передаче полученного опыта на заседаниях предметно-цикловых комиссий, в процессе подготовки и проведения экскурсий и мастер-классов для школьников в рамках профориентационной работы.

Значение имеет и правильная подготовка заданий на производственную практику студентов, ориентированных на соответствие стандартам и компетенциям WorldSkills.

3. Привлечение бизнес-партнеров и спонсоров

В рамках подготовки квалифицированных специалистов электротехнического профиля между ПАО «МРСК Центра» и Ярославским автомеханическим колледжем налажено тесное взаимодействие. Мы сотрудничаем с одним из ключевых производственных подразделений Ярославского филиала ПАО «МРСК Центра» - «Ярэнерго» по проведению профориентационной работы среди абитуриентов и школьников. Кроме того, студенты колледжа проходят практику в структурных подразделениях филиала, работают в летнем строительном отряде. Большую помощь специалисты «Ярэнерго» ежегодно оказывают нам в подготовке и проведении чемпионата WSR, консультируют студентов перед соревнованиями, обеспечивают необходимыми инструментами, контрольно-измерительными приборами и расходными материалами.

Студенты, принимающие участие в чемпионате, повышают свой профессиональный уровень, получают дополнительные знания, стремятся проявить себя лучшим образом на практических занятиях. Таким выпускникам отдается предпочтение при трудоустройстве в «Ярэнерго». «Поддержка чемпионата WorldSkills является частью нашей комплексной работы по подготовке и подбору квалифицированных кадров для энергетической отрасли. Мы заинтересованы в популяризации рабочих профессий в энергетике и в выпускниках – молодых специалистах, готовых применять полученные знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в нашей компании», - отметил заместитель главного инженера по эксплуатации, начальник управления высоковольтных сетей филиала ПАО «МРСК Центра» - «Ярэнерго» Семен Кочкин [5].

4. Отбор претендентов

Отбор претендентов на участие в чемпионате осуществляется в несколько этапов. На первом этапе из желающих студентов формируется группа кандидатов, поскольку делать ставку на одного кандидата не целесообразно. Такой подход обеспечивает конкуренцию и повышает эффективность подготовки.

Кандидаты отбираются по нескольким параметрам. Во-первых, это желание студента участвовать в соревнованиях, профессионально развиваться в выбранном направлении. Во-вторых, высокие показатели успеваемости по специальным предметам, учебной практике, положительные характеристики с мест прохождения производственной практики. Студент должен также четко понимать объём временных, эмоциональных и других видов затрат, которые связаны с подготовкой и участием в конкурсе. Важными качествами претендентов являются обучаемость, способность к критической самооценке, адекватное отношение к конструктивной критике, умение слушать. Поскольку на чемпионате участник выступает не один, а в тесном взаимодействии со своим экспертом, поэтому от умения слушать и выполнять рекомендации эксперта зависит результат выступления. У каждого конкурсанта должны быть здоровые амбиции, как в соревновательной, так и профессиональной сфере, а также умение правильно расставлять приоритеты.

Программа подготовки конкурсантов уделяет большое внимание развитию их психологической устойчивости и физической выносливости. Чемпионат является весьма продолжительным мероприятием, выполнение конкурсного задания занимает суммарно свыше 20 часов в течение трех дней, и только высокая психологическая устойчивость позволяет участнику пройти всю дистанцию, не снижая уровня качества работы.

Отбор осуществляется преподавателями и мастерами, работающими со студентами, с привлечением руководителя группы и психологической службы колледжа. Психолог проводит тестирование кандидатов на эмоциональную устойчивость, определяет уровень самооценки.

На втором этапе проводится внутренний конкурс профессионального мастерства среди победителей первого этапа. Задания конкурса приближены по объему и сложности к рекомендуемым союзом WSR. Конкурс позволяет отобрать студентов, показавших лучшие результаты. На заседаниях цикловых комиссий рассматривается вопрос о формировании групп преподавателей и мастеров, которые будут участвовать в подготовке к региональному чемпионату, уточняется состав студентов. Далее в соответствии с распоряжением директора колледжа ведется подготовка к чемпионату в соответствии с составленным графиком.

5. Подготовка конкурсантов

Она начинается с знакомства конкурсантов со стандартами WSR, технической документацией и системой оценивания конкурсных заданий. Далее студенты осуществляют тестирование оборудования и программного обеспечения, проводят анализ смоделированных практических ситуаций, в т.ч. и конфликтных. Они готовятся к выполнению подготовительных работ, знакомятся с регламентом проведения чемпионата и кодексом этики. Большое внимание уделяется изучению правил и нормы охраны труда и техники безопасности.

Затем тренерами составляются индивидуальные планы подготовки кандидатов и они приступают к тренировочным мероприятиям. В процессе подготовки используются разнообразные приемы, методы и средства обучения, современные образовательные технологии, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы. Помимо теоретической и практической подготовки тренеры обращают серьезное внимание на морально-волевую и психологическую сторону подготовки претендентов, укрепление и охрану их здоровья в процессе занятий, безопасность учебно-тренировочного процесса.

Подготовка студентов к чемпионату WSR по компетенции «Электромонтажные работы» проводится по трем модулям:

Модуль 1. Монтаж в промышленной и гражданской отраслях

Участнику необходимо выполнить монтаж кабеленесущих систем, распределительного щита, проводов и кабелей, руководствуясь алгоритмами управления, описанием и монтажными схемами.

Модуль 2. Программирование

Участнику необходимо создать алгоритм управления логическим реле в программе OWEN Logic на компьютере согласно конкурсному заданию. Участнику предоставляются необходимые кабели для подключения к электроустановке, задание с описанием функций программирования. В процессе работы участник может загружать программы в логические реле для проверки работоспособности. Вносить изменения в электрическую схему установки, пользоваться любыми носителями информации, включая электронные, на этом этапе запрещено. Модуль считается выполненным после устного доклада участника о готовности.

Модуль 3. Поиск неисправностей

Участнику необходимо выполнить поиск неисправностей, внесенных в энергетическую установку членами жюри, отметить их на схеме и кратко описать.

По каждому модулю кандидатов готовят разные преподаватели и мастера. Множественность команды тренеров снижает нагрузку на каждого педагога, что улучшает качество подготовки.

Последним этапом тренировочного блока является контроль результатов и отбор одного, основного кандидата для участия в предстоящем чемпионате.

Траектория дальнейшего развития участников чемпионатов проводится с учетом анализа предыдущих выступлений и корректировки программы подготовки в соответствии с последним по времени заданием чемпионата WSR по данной компетенции. При этом нами и другими участниками соревнований отмечено, что задания с каждым годом становятся все сложнее и требуют более качественной подготовки.

Сложившаяся в колледже система подготовки участников чемпионатов WSR доказала свою эффективность. На региональных чемпионатах WSR в 2016 и 2017 гг. студенты колледжа становились победителями и призерами, а в полуфинале национального чемпионата в 2016 г.

четверокурсник М. Морозов был отмечен медалью «За профессионализм». Студентам колледжа, участвовавшим в чемпионатах, поступают выгодные предложения от работодателей. Таким образом, свидетельство участника движения WSR, наряду с дипломом, становится своего рода гарантией качественной подготовки молодого специалиста.

Число студентов, желающих принять участие в чемпионатах, ежегодно растет. Кандидаты, не прошедшие отбор на участие в региональных соревнованиях, часто становятся волонтерами движения WorldSkills, проводят экскурсии, профессиональные пробы, мастер-классы для школьников и посетителей площадок соревнований во время чемпионата, выполняя, таким образом, очень важную работу по профессиональной ориентации молодежи.

Библиографический список

1. Афанасьева И.В. Программа подготовки студентов к участию в региональном чемпионате Томской области «Молодые профессионалы (Worldskills)» по компетенции Дошкольное образование [Электронный ресурс]. URL: http://pedcollege.tomsk.ru/files/Docum/WORLDSKILLS/Programma_podgotovki_studentov_na_WS_gotovaya.pdf, (дата обращения: 24.12.2017).
2. Семенов А.С. Практическая подготовка участника к чемпионату профессионального мастерства «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia) по компетенции «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей» [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/prakticheskaya-podgotovka-uchastnika-k-chempionatu-professionalnogo-masterstva-molodie-professional-orldskills-russia-po-kompet-138>, (дата обращения: 23.12.2017).
3. Харитонов С.К. Методика отбора и подготовки участников к чемпионату «Молодые профессионалы» («Ворлдскиллс Россия») по компетенции «Поварское дело» [Электронный ресурс]. URL: <https://nsporta.1.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2017/05/28/trening-metodika-otbora-i-podgotovki-uchastnikov> (дата обращения: 24.12.2017).
4. Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров [Электронный ресурс]. / Агентство стратегических инициатив. – URL: http://asi.ru/staffing/dualeducation/docs/Method_Recommendation_2.0.pdf (дата обращения: 15.01.2017).
5. Ярэнерго содействует развитию движения WorldSkills [Электронный ресурс]. / Сетевое издание «МК в Ярославле». – URL: <http://yar.mk.ru/articles/2017/12/18/yarenergo-sodeystvuet-razvitiyu-dvizheniya-worldskills.html> (дата обращения: 18.12.2017).

УДК 378

Назаров Е.С.

О ПРИМЕНЕНИИ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

***Аннотация.** Автором рассматривается актуальность внедрения в образовательный процесс высших военных учебных заведений электронных учебных комплексов, которые способствуют повышению эффективности дидактического процесса, а также развивают информационную компетентность будущего военного специалиста.*

***Ключевые слова:** электронный учебный комплекс, образовательный процесс, курсанты, вузы.*

Nazarov E.S.

ON THE APPLICATION OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL COMPLEX IN THE EDUCATIONAL PROCESS TO A MILITARY HIGH SCHOOL

***Abstract.** The author of the article considers the urgency of introducing electronic educational complexes in the educational process of higher military educational institutions, which contributes to the increase of the efficiency of the didactic process, and also develops the information competence of the future military specialist.*

***Keywords:** electronic educational complex, educational process, cadets.*

На современном этапе формирования нового облика Вооруженных сил Российской Федерации проблема совершенствования профессиональной подготовки военных кадров имеет большую теоретическую и практическую значимость, что обуславливается возросшими

требованиями к профессионализму военных специалистов. Внедрение компьютерной техники в образовательный процесс привело к его информатизации, заключающееся в использовании информационных технологий в процессе обучения с целью его оптимизации и активизации учебно-познавательной деятельности курсантов. Важно отметить, что, несмотря на очевидную практическую значимость, проблема применения учебно-программного комплекса и имитационных виртуальных сред в образовательном процессе курсантов до сих пор является далеко не изученной.

Учебно-профессиональная деятельность курсантов в военных вузах отличается от профессиональной подготовки в гражданских вузах.

И.Ю. Чигрина подробно проанализировала в своих трудах особенности учебы в военном вузе и выделила следующее [5]:

1. Специфичность знаний, навыков, умений и качеств, которые необходимо сформировать у воинов, обусловлена их нацеленностью на предотвращение агрессии и при необходимости подавление, уничтожение противника.
2. Изучение военного дела для военнослужащих – служебная обязанность. В основе военного дела лежит знание воинских уставов, занятия по дисциплинам, включенным в оперативно-боевую подготовку (тактика, военная топография и т. д.).
3. Обучение военнослужащих проводится неотрывно от выполнения служебных обязанностей, в условиях постоянной боевой готовности. Очень часто у курсантов происходит неразрывная цепочка смены деятельности: учебные занятия – заступление в наряд – несение наряда – смена наряда – учебные занятия, что оставляет им мало времени на подготовку к занятиям.
4. Одновременно используются индивидуальные и коллективные формы обучения.
5. Подготовка военнослужащих имеет ярко выраженную практическую направленность. В связи с этим учебный отдел планирует для курсантов выезды в полевые учебные центры.
6. Овладение воинским мастерством проводится с использованием реальной боевой техники и вооружения. Это вызывает у курсантов большие психологические и физические трудности.
7. Процесс обучения осуществляется в рамках уставной организации, направляется командиром-единоначальником, детально и жестко регламентируется требованиями руководящих документов, которые определяют принципиальный подход к содержанию, организации и методике воинского обучения и воспитания.

Б.П. Бархаев, П.А. Корчемный, В.Ф. Перевалов, И.В. Сыромятников, А.Н. Харитонов считают, что особенность организации учебно-воспитательного процесса в военном вузе заключается в том, что курсант, прежде чем стать субъектом воспитания, в полном объеме включен на протяжении всего периода обучения в вузе в педагогический процесс в качестве объекта воспитания, наблюдает реальную воспитательную деятельность командиров, имеет возможность для ее осмысления, анализа и обобщения, чтобы применять полученный опыт в собственной воспитательной практике. Качества субъекта воспитания в вузе приобретаются в основном в процессе самовоспитания, а также в период стажировки в войсках [2]. При этом, как отмечает М.Н. Кротова, психологической основой воспитания в вооруженных силах служит процесс формирования военно-профессиональной направленности личности военнослужащего, степень сформированности, которой во многом зависит от мотивов выбора военной профессии. Например, любовь к военной специальности, увлеченность службой, стремление отличиться, получить должность. Однако выбор средств достижения профессиональных целей, успеха в карьере зависят от нравственных достоинств личности, мировоззренческих установок, идеалов, ценностей [3].

Поэтому мы считаем, что в качестве среды, обеспечивающей методически правильную подготовку и выдачу курсанту учебного материала и решающей задачу управления познавательной активностью обучаемых, должны выступать электронные учебные комплексы (ЭУК). При этом ЭУК должен не заменять чтения и изучения обычного учебника, а напротив, побуждать курсанта взяться за книгу. Его использование позволит преподавателю на этапе первичного взаимодействия активно включить обучаемых в учебный процесс и, создавая внешние предпосылки для формирования мотивов учения при работе с ЭУК, поддержать интерес к изучаемой дисциплине, повысить уровень социально-психологической адаптации, быстрее сформировать профессиональную идентичность.

Основная задача ЭУК на этапе получения новых знаний заключается в привлечении в процесс обучения иных, нежели традиционный учебник, возможностей человеческого мозга, в частности, слуховой и эмоциональной памяти, с целью максимального облегчения понимания и запоминания наиболее существенных понятий, утверждений и примеров. Основные фрагменты учебника или темы наряду с текстом и иллюстрациями содержат аудио- или видеозапись изложения материала. С помощью ЭУК дается понимание изучаемого предмета, расставляются необходимые смысловые

акценты, которые трудно бывает передать в обычном учебнике. Текстовая часть сопровождается многочисленными перекрестными ссылками, подсказками, структурно-логическими схемами, позволяющими сократить время поиска необходимой информации.

По мнению С.М. Абрамова, учебно-познавательные действия обучающихся при работе с ЭУК связаны с переформулированием учебного материала, его критическим осмыслением, поиском рационального способа принятия решения на основе мультимедийных презентаций, обучающих программ, слайд-фильмов и др., сравнения и сопоставления вариантов [1].

Следовательно, применение ЭУК будет способствовать не только осознанному и прочному запоминанию основных понятий и алгоритмов деятельности изучаемого учебного предмета, но и творческому их применению. Однако наличие хорошей мотивации учения и организация учебно-познавательной деятельности соответственно целям обучения не гарантируют достижения курсантами планируемых результатов обучения. Все зависит от способа организации управления учебным процессом, который обеспечивает завершенность дидактического процесса [4]. Мы считаем, важна мотивация как преподавателя, так и курсанта, это двухсторонний процесс.

Кроме этого, ЭУК направлен на формирование процесса самообучения, обладающего большим развивающим эффектом. С целью самостоятельного осуществления курсантами управления процессом обучения ЭУК задает им не только систему тестов, но и может демонстрировать образец их выполнения, дает возможности проверять, корректировать свои действия по решению задач, проведению расчетов и т.д. Следовательно, построение процесса усвоения учебного материала с учетом дифференциации индивидуальных возможностей обучаемых, реализация систематической оперативной обратной связи и основанной на ней коррекции процесса обучения, формирование процессов самообучения существенно усиливаются и реализуются при использовании в обучении ЭУК.

Таким образом, применение ЭУК в процессе обучения курсантов способствует повышению эффективности дидактического процесса на мотивационном этапе, этапах функционирования и управления учебно-познавательной деятельностью в силу основных и дополнительных особенностей ЭУК. Непосредственное взаимодействие с ЭУК формируют умения и навыки работы с компьютерными технологиями, развивая информационную компетентность.

Библиографический список

1. Абрамов С.М. Разработка и использование электронных учебных изданий в образовательном процессе. // Современные тенденции развития военного образования: сб. тез. докл. II Респ. науч.-практ. конф., Минск, 20 апр. 2016 г. / Редкол.: А. М. Бахарь (пред.) [и др.]. – Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – 151 с.
2. Бархаев Б.П., Караяни А.Г., Перевалов В.В., Сыромятников И.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. / Б.П. Бархаев, А.Г. Караяни, В.В. Перевалов, И.В. Сыромятников – серия: Библиотека офицера – М.: Воениздат, 2011 г. – 488 с.
3. Кротова М.Н. Специфика социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза: Диссер. ... канд. псих. наук. – Ярославль, 2017.
4. Тарханова И.Ю. Образовательные цели личности в контексте социализации. / И.Ю. Тарханова, И.А. Ардабацкая. // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 320-323.
5. Чигрина И.Ю. Проблемы адаптации курсантов первого года обучения высших военных учебных заведений. // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №11.

УДК 37.013.46

Онучина А.В.

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ «СОЗИДАТЕЛЬНОСТЬ. ДУХОВНОСТЬ. КРАСОТА. ТВОРЧЕСТВО. О КУЛЬТУРЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ»

***Аннотация.** Автор рассматривает особенности реализации программы внеурочной деятельности «Созидательность. Духовность. Красота. Творчество. О культуре здорового образа жизни». Концептуальной основой исследования является культурологическая концепция теории содержания образования.*

Ключевые слова: образование; реализация; умения; деятельность; теория содержания образования.

Onuchina A.V.

PECULIARITY REALIZATION PROGRAM OUT FIXED ACTIVITY «CREATION.SPIRITUAL. BEAUTY. CREATIVE. ABOUT CULTURE STRONG FORM LIFE»

Abstract. *The article present peculiarity realization program out fixed activity «Creation. Spiritual. Beauty. Creative. About culture strong form life». Concept basis research come cultural concept theory matter education.*

Keywords: *education; realization; skills; activity; theory matter education.*

Актуальность проблемы исследования. Концептуальной основой данного исследования является культурологическая концепция теории содержания образования (В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин). Содержание опыта творческой деятельности обучающегося на внеурочном занятии представляет его процессуальные характеристики, которые и определяют его специфику – невозможность предварительного указания системы учебных действий: самостоятельный перенос учебных знаний и умений в новую ситуацию; видение новой проблемы в знакомой для субъекта ситуации; альтернативное мышление; комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ; построение оригинального способа решения проблемы при наличии других, известных субъекту способов. Содержание опыта эмоционально-ценностного отношения к культуре здорового образа жизни и действительности в целом, состоит из совокупности потребностей физиолого-материальных, социальных и духовных, обуславливающих направленность эмоций обучающегося на определенные объекты, включенные в систему его ценностей, и определяющих, поэтому реальные отношения ученика к действительности.

Целью исследования является теоретически обосновать и представить разработанную и апробированную программу внеурочной деятельности, направленную на формирование культуры здорового образа жизни на основе культурологического подхода в образовании. *Задачи программы внеурочной деятельности:* знакомство с основами технологии работы с притчей на внеурочном занятии по формированию культуры здорового образа жизни; анализ наиболее типичных социальных ситуаций, предоставляющих возможность делать обоснованный выбор, принимая на себя личную ответственность за своё решение; конструктивное разрешение конфликтных ситуаций в моделируемых учебных задачах и реальной жизни; создание условий для отработки умения выстраивать своё поведение в ситуации выбора в соответствии с принятой ценностной шкалой, оценивать свой выбор с точки зрения морали, права, осознания целесообразности и позитивности того или иного выбора; развитие способности к совладающему поведению в ситуации общения «школа-дом»; формирование нравственных умений и общекультурных ценностей необходимых для дальнейшей успешной социализации.

Принципиальная новизна программы заключается в том, что образовательным результатом обучающихся будет определенный опыт, способный стать основой дальнейшего формирования ключевых компетентностей и учебных действий обучающихся: формирование опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов; формирование опыта осуществления известных способов деятельности в форме умений действовать по образцу; формирование опыта творческой деятельности в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; формирование опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений к культуре здорового образа жизни; взаимодействие со сверстниками: в паре, в малой группе, большой группе; конструктивное разрешение конфликтных ситуаций в моделируемых учебных задачах и реальной жизни.

Результаты исследования. Данная программа успешно реализуется в структуре внеурочной деятельности образовательного учреждения. Форма занятий, подразумевают активную деятельность, «запускающую» эмоциональные, интеллектуальные, коммуникативные процессы, диктует временные рамки, необходимые для адекватной динамики этих процессов. Формы организации познавательной деятельности обучающихся подбирается в соответствии с темой занятия, содержанием и методом обучения, учебными возможностями и уровнем сформированности познавательных способностей обучающихся. Занятия проводятся в следующей форме: беседы, игры, практические занятия, тренинги по формированию культуры здорового образа жизни, тренинги формирования совладающего поведения. Программа позволяет достигать следующих результатов освоения

программы внеурочной деятельности: *результаты первого уровня (приобретение школьником социальных знаний, понимания социальной реальности и повседневной жизни)*: приобретение школьниками знаний о правилах ведения здорового образа жизни, об основных нормах гигиены, о способах организации досуга других людей; о способах самостоятельного поиска, нахождения и обработки информации. *Результаты второго уровня (формирование позитивных отношений школьника к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом)*: развитие ценностных отношений школьника к своему здоровью и здоровью окружающих его людей, к спорту и физкультуре, к природе, к родному Отечеству, его истории и народу, к труду, к другим людям. *Результаты третьего уровня (приобретение школьником опыта самостоятельного социального действия)*:

- приобретение школьником опыта актуализации спортивно-оздоровительной деятельности в социальном пространстве;
- опыта заботы о младших и организации их досуга;
- опыта волонтерской деятельности;
- опыта самообслуживания, самоорганизации и организации совместной деятельности с другими школьниками;
- опыта управления другими людьми и принятия на себя ответственности за других.

При достижении трёх уровней результатов внеурочной деятельности возрастает вероятность появления *эффектов* воспитания и социализации подростков.

Первая группа эффектов – социокультурная идентичность – осознание подростком себя в контексте управления социокультурным пространством собственного существования, принятие себя как субъекта социокультурного взаимодействия, личности и индивидуальности.

Вторая группа эффектов – социально-коммуникативные компетенции – предполагает высокую степень эффективности самореализации школьника в социальном взаимодействии (при соблюдении этикета, принципов коммуникативной толерантности), осознанное позиционирование себя как субъекта межличностного взаимодействия, владение управленческими (организаторскими, маркетинговыми др.) компетенциями (изучение потребностей аудитории, поиск наиболее адекватных вариантов удовлетворения потребностей, привлечение инвесторов и т.д.).

Третья группа – компетенции собственно в сфере сохранения и укрепления здоровья, спортивной деятельности.

Библиографический список

1. Байбородова Л.В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах. / Л.В. Байбородова. – М.: Просвещение, 2013. – 177 с.
2. Вяземский Е.Е. Основная образовательная программа основного общего образования для общеобразовательных учреждений, работающих по системе «Инновационная школа». / Авт.-сост. Е.Е. Вяземский. – 2-е изд. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 176 с.
3. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. Левина И.И. Формирование общеинтеллектуальных умений старшеклассников: учеб. пособие. / И.И. Левина, Ф.Б. Сушкова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 144 с.

УДК 378.026

Рублёва О.С.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОРПУСОВ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования лингвистических компьютеризированных корпусов в процессе организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов неязыковых вузов на примере изучения неологизмов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, лингвистический компьютеризированный корпус, ВНС, СОСА, НКРЯ, неологизм.

ORGANIZATION OF THE INDEPENDENT WORK OF STUDENTS OF UNLOCATED HIGH SCHOOLS IN FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF NATIONAL CABINETS OF LANGUAGES

Abstract. *The article deals with the use of linguistic computerized corps in the process of organizing independent work on a foreign language for students of non-linguistic universities on the example of studying neologisms.*

Keywords: *independent work of students, linguistic computerized corps, BNC, COCA, NKRY, neologism.*

В настоящее время всё большее значение приобретает самостоятельная работа обучающихся, создающая условия для формирования у них готовности и умения использовать различные средства получения информации с целью поиска необходимого знания. Самостоятельность является как чертой личности, так и необходимым условием реализации современных образовательных стандартов. Перед преподавателем иностранного языка стоит непростая задача использовать все имеющиеся возможности для развития познавательных интересов студентов для того, чтобы вывести их на новый уровень знаний и сделать понятным, доступным материал, который опирается на фундаментальные знания. Одной из форм, помогающих решить эту задачу, являются продуманные и систематизированные, логически и целенаправленно разработанные задания и упражнения для самостоятельной работы, в которых перед студентами последовательно выдвигаются познавательные задачи, решая которые они осознанно и активно усваивают знания и учатся творчески применять их в новых условиях. Такие задания могут быть разработаны на основе использования лингвистических компьютеризированных корпусов (далее – ЛКК), данные которых привлекаются для решения широкого круга лингвистических задач. Знакомство с возможностями ЛКК в процессе обучения в вузе способствует формированию лингвистической, языковой, культуроведческой, а также информационно-коммуникационной компетенций.

Рассмотрим возможности ЛКК, способствующих формированию этих компетенций, на примере изучения неологизмов. Неологизмы – сложное и многогранное понятие, которое Н.З. Котелова определяет как новое, впервые образованное или заимствованное из других языков слово, известное в русском языке и ранее, но или употреблявшихся ограниченно, за пределами литературного языка, или ушедших на какое-то время из активного употребления, а сейчас ставших широко употребительным [1]. Перевод неологизмов может быть очень сложен по той причине, что часто не все неологизмы зафиксированы в словарях, поэтому переводчик должен проделать огромную работу, чтобы максимально точно передать значение неологизма. Для достижения наиболее адекватного перевода необходимо определить способ образования слова, изучить его структуру, контексты употребления неологизма и выявить примеры употребления неологизма в книжных источниках и в Интернете.

Особенности перевода неологизмов подробно рассмотрены Е.А. Мисуну [2]. Прежде всего, по мнению автора, нужно определить способ образования неологизма. Автор выделяет неологизмы, образованные при помощи аффиксации, словосложения, аббревиации, семантической деривации, конверсии и заимствования.

Для перевода неологизмов используются следующие переводческие технологии:

- 1) транслитерация и транскрипция;
- 2) калькирование, где переводятся части слова, его морфемы или слова в словосочетаниях;
- 3) описательный перевод, используемый в тех случаях, когда первые два способа не работают. Каждая культура уникальна, когда принимающая культура не включает определенные явления или предметы, требующие перевода, в таком случае используют описание;
- 4) прямое включение, где слово остается в оригинальном написании, без перевода. Конечно, это самый простой способ, но его также нужно правильно использовать. Этот прием можно использовать лишь в тех случаях, когда существует общепринятая терминология по таким словам (названия технологий, брендов) или же три предыдущих способа не дают адекватного результата в данном контексте.

Переводчики часто задействуют для перевода неологизмов все выше приведенные способы одновременно, что на практике может проявляться в виде сноски в книгах. Так, например, если автор даст описание сложно переводимого слова под текстом один раз, далее он может использовать кальку или транскрипцию/транслитерацию.

Наше исследование построено на материале, извлеченном из онлайн-словаря неологизмов WordSpy [3], из которого методом сплошной выборки было отобрано 117 неологизмов. Чтобы

определить контекст их употребления, был проведен поиск слов через корпуса NOW [4], COCA [5] и BNC [6]. После этого, была предпринята попытка найти употребление таких слов в русских источниках (книги, новости, Wikipedia, и пр.).

Согласно результатам исследования, большинство исследуемых неологизмов (62% – 72 слова) не имеют перевода и/или явление, описываемое этим словом, не характерно для России, например, неологизм *pi-ku*. Такие новые слова могут фигурировать в субкультурах, в определенных профессиональных сферах, но слово на данный момент широко не употребляется. Таким образом, все слова, не имеющие простого определения, будет отнесены к категории описательного перевода или прямого включения. Слова можно отнести к двум категориям одновременно, потому что среди них нет четкого разделения. Они часто используются вместе. Каждый неологизм имеет значение, и на основании этого переводчик может использовать прямое включение, при этом дав описание слова в сноске и наоборот (например, *freshman*). При переводе этой группы неологизмов другими способами они будут считаться окказионализмами – словами, употребившиеся один раз в определенном контексте. Можно перевести значения неологизмов, и при желании ввести собственные понятия. В русскоязычных источниках встречается перевод 46 неологизмов (38% от общего числа). Список неологизмов, имеющих перевод, представлен в таблице 1.

Таблица 1.

Способ перевода неологизмов

Транслитерация			
eruptionist	Эрапционист	plutoid	Плутюид
Транскрипция			
life coach	Лайф-коуч	Plutophile	Плутюфил
mathlete	Матлет, Математлет	umbraphile	Умбрафил, Эклипсгик
yottabyte	Йоттабайт		
Кальки			
digital native	Цифровой человек	MOOC	Массовый открытый онлайн-курс
education mortgage	Образовательный ипотечный кредит	NEET	Хикикомори
equity education	Справедливое образование	school refusal	Отказ от школы
collaboratory	Виртуальная (научная) лаборатория	directed sound	Направленный звук
Lake Wobegon effect	Эффект озера Вобегон	anecdota	Непроверенные данные
frozen smoke	Аэрогель / Замороженный дым	Earth twin	Близнец Земли
lightscape	Освещение, Иллюминация	fact-free science	Наука без фактов
magnetricity	Магнетричество	Goldilocks planet	Обитаемая зона, Зона Златовласки
malodorant	Зловонное вещество	Matilda effect	Эффект Матильды
Molecular mixology	молекулярная миксология	memory prosthesis	Протез (ирование) памяти
rusticle	Сосульки из ржавчины	molecular gastronomy	Молекулярная кухня
t-ray	Т-луч	space weather	Космическая погода
spotlight effect	Эффект прожектора		
Полукальки			
nanodegree	Нанодиплом	Ethnomathematics	Этноматематика
Nontillion	Нониллион	cosmeceutical	Космецевтик
exoplanet	Экзопланета	studentification	Студентификация
ludology	Людология	agnotology	Агнотология
heutagogy	Хьютагогика	altmetrics	Альтметрика
Gastrophysics	Гастрофизика	econophysics	Эконофизика
geomythology	Геомифология		

Наиболее продуктивным способом при переводе неологизмов исследуемых категорий является калькирование (38 слов, 32%) – перевод слов или их частей (*molecular gastronomy* – молекулярная кухня, *frozen smoke* – аэрогель / замороженный дым). Область науки и техники относится больше к терминологическим областям, поэтому большинство слов стараются переводить с соблюдением стандартов (названия различных наук, технологий обучения и прочее). Некоторые из слов можно переводить калькой или прямым включением (как *MOOC*). Исключением является слово “*NEET*”, перевод этого слова – транскрипция из японского языка (*きこもり引* – «хикикомори»), но относительно английского варианта можно считать, что это калька. Стоит учесть, что процент

полукалек, употребляемых вместе с транскрипцией и транслитерацией, составил 38% от общего числа калькированных неологизмов – наименований наук (econophysics – эконофизика, heutagogy – хьютагогика), что говорит о частом применении переводчиками данного сочетания методов.

Транскрипция (передача звуков при переводе) была использована в 5 словах (4% от общего числа). К таким словам можно отнести такие слова как plutophile – плутофил (человек, интересующийся Плутоном и борющийся за ее статус карликовой планеты) и yottabyte – йоттабайт (1024).

Самым непопулярным способом в данных группах слов является транслитерация (2 слова, 2%) – передача букв при переводе (eruptionist – эрапционист, человек, полагающий, что человечество будет уничтожено извержением вулкана; plutoid – плутоид, карликовая планета, вращающаяся вокруг Солнца и находящаяся дальше Нептуна) Этот способ, вкупе с транскрипцией используется при переводе названий брендов, географических обозначений или для широко используемых устройств.

Как известно, человечество не стоит на месте. Во многих сферах человеческой жизни появляются новые понятия (как и было показано на примерах неологизмов тематических групп «образование» и «наука»). В каждой стране появляются свои собственные явления, и чтобы сообщить об этом гражданам других стран, требуется большой переводческий опыт. Знания переводчиков при переводе новых слов очень важно, так как именно от них зависит, как люди будут воспринимать явления других стран. ЛКК могут быть очень полезны для понимания новых слов, алгоритм работы с корпусами несложный, интерфейс достаточно удобный. Поэтому информация ЛКК может быть легко получена студентами самостоятельно.

Библиографический список

1. Котелова Н.З. Первый опыт лексикографического описания русских неологизмов. – Л., 1978. – 26 с.
2. Мисуню Е.А. Перевод с английского языка на русский язык: учеб. пособие. – Минск, 2009. – 255 с.
3. Онлайн-словарь неологизмов WordSpy. / URL: <http://wordspy.com/index.php?tag=all-by-category> (дата обращения 20.01.2017).
4. BYU-BNC: British National Corpus. / URL: <http://www.natcorp.ox.ac.uk>. (дата обращения 20.01.2017).
5. Corpus of Contemporary American English. / URL: доступа: <http://corpus.byu.edu/coca> (дата обращения 20.01.2017).
6. News-on-Web Corpus. / URL: <http://corpus.byu.edu/now> (дата обращения 20.01.2017).

УДК 001.38

Савельева Л.Н.

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Рассматриваются вопросы модернизации непрерывного педагогического образования. Именно подготовка нового поколения педагогических кадров обеспечивает высокий уровень образования, воспитания и развития молодого поколения, что является одним из приоритетных направлений деятельности современных образовательных учреждений.*

***Ключевые слова:** непрерывное педагогическое образование, модернизация педагогического образования, проблемы, профессии, стандарт, план.*

Savelyeva L.N.

MAIN ASPECTS OF MODERNIZATION OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

***Abstract.** The article deals with the modernization of continuous pedagogical education. It is the training of a new generation of pedagogical cadres that ensures a high level of education, upbringing and development of the younger generation, which is one of the priority activities of modern educational institutions.*

***Keywords:** continuous pedagogical education, modernization of pedagogical education, problems, professions, standard, plan.*

Непрерывное педагогическое образование в Российской Федерации – динамично развивающаяся система, которую отличает открытость, многоступенчатость, многоуровневость,

многофункциональность и гибкость. Модернизация непрерывного педагогического образования актуализируется с проблемами, имеющимися в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, такими как безадресный и неперсонифицированный характер определенной части программ повышения квалификации; наличие разрыва между содержанием, технологиями и образовательными результатами основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих педагогов, разработанных на основе действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», и требованиями к компетенциям выпускников, предъявляемыми профессиональным стандартом педагога и работодателями; отсутствие многоканальной системы получения педагогического образования, направленной на привлечение в профессию мотивированных к педагогической деятельности лиц, в том числе осуществляющих такой профессиональный выбор не только после получения общего образования, но и в процессе получения непедагогического образования или уже после его получения; недостаточность целенаправленной профориентационной работы образовательных организаций по формированию, поддержанию и развитию у обучающихся устойчивой мотивации к будущей педагогической деятельности; отсутствие в профессиональной деятельности педагогических работников четких принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, связи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией (с точки зрения профессионального стандарта) [1].

В мае 2014 года Правительством Российской Федерации была принята комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общего образования, и одной из ее подпрограмм является модернизация педагогического образования.

Комплексный план по модернизации педагогического образования был разработан в Минобрнауки России, он широко обсуждался. Это, безусловно, социально значимый проект, он аккумулирует ряд государственных мер, которые повышают качество подготовки наших педагогов, поддержку всего российского учительства, основной целью модернизации является содержание программ подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования и профессионального стандарта педагога [1].

Очень важно сейчас синхронизировать процессы развития педагогического образования, обновления стандартов общего образования, формирования национальной системы учительского роста, модернизации профессионального стандарта наших педагогов. Все это сегменты единой системы, поэтому так важна согласованная работа по всем направлениям.

Одной из важных тенденций является интерес к профессии педагога и увеличение количества одаренных детей, поступающих на это направление подготовки [2].

В настоящее время подготовка студентов по педагогическим программам идет в 255 вузах, численность студентов достаточно большая – 436 тысяч человек, из них 200 тысяч – на очной форме, 48 тысяч – осваивают программы магистратуры.

За последние годы благодаря улучшению демографической ситуации в стране увеличивается количество обучающихся на уровне дошкольного и начального общего образования [3].

Одновременно с этим нарастают процессы дифференциации образовательной среды. Классы российских школ становятся все менее однородными за счет: миграционных процессов (в том числе увеличения доли учащихся, для которых русский язык не является родным); развития инклюзивного образования; возросшего числа учащихся с теми или иными формами социальной дезадаптации. Данные процессы приводят к увеличению потребностей не только в педагогах, но и в специалистах «помогающих» профессий (педагог-психолог, социальный педагог, коррекционный педагог, тьютор, медиатор и др.).

Библиографический список

1. Концепция и технологии непрерывного педагогического образования в современном вузе. / Под ред. Е.И. Михайловой. – Якутск: Изд. дом СВФУ, 2015. – 215 с.
2. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования. // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 19. – № 3. – С. 36-40.
3. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ. // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 19. – № 3. – С. 41-57.

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ БЕЗОПАСНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ И ПЕРСОНАЛА
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКИХ
УГРОЗ**

***Аннотация.** В настоящее время терроризм приобрел характер глобальной угрозы для всего мира и любое образовательное учреждение является объектом повышенной опасности в связи с массовым присутствием молодых людей на ограниченной территории, поэтому для того, чтобы предупредить и пресечь возможность совершения террористического акта в образовательном учреждении, необходимо постоянно совершенствовать комплекс организационно-профилактических мер, а именно – методов и способов, позволяющих предотвратить или максимально сократить потери людей при совершении террористического акта.*

***Ключевые слова:** образовательное учреждение, безопасность, терроризм.*

Svinar E.V., Isupova E.A.

**SECURITY OF STUDENTS OF THE BASIC SCHOOL AND PERSONNEL OF EDUCATIONAL
INSTITUTION UNDER THE CONDITIONS OF TERRORISTIC THREATS**

***Abstract.** At present, terrorism has become a global threat to the whole world and any educational institution is an object of increased danger due to the mass presence of young people in a limited territory, therefore, in order to prevent and suppress the possibility of committing a terrorist act in an educational institution, it is necessary to constantly improve the complex organizationally-prophylactic measures, namely methods and methods that allow to prevent or minimize the loss of people with commission of the terrorist act.*

***Key words:** educational institution, security, terrorism.*

Несмотря на то, что различные государственные структуры занимаются борьбой с терроризмом, на образовательные учреждения ложится особая ответственность. Антитеррористическая защищённость образовательных учреждений приобретает особую значимость, поскольку от этого зависят жизни детей. Поиск и совершенствование новых методов и способов обеспечения безопасности образовательного учреждения в наше время – явление не только закономерное, но и необходимое [2]. На всех уровнях власти активно ведётся работа по созданию специального комплекса мер, направленных на антитеррористическую защищённость образовательного учреждения: укрепление материальной базы; стабильно действующая профилактическая работа, направленная на усиление внимания персонала образовательного учреждения к проблеме терроризма; формирование навыков оперативной и своевременной реакции на угрозу терроризма [4].

Организация антитеррористической безопасности образовательных учреждений РФ закреплена на законодательном уровне. Применительно к правоотношениям в области дошкольного и общего образования основным нормативно-правовым актом является действующая редакция Закона РФ «Об образовании», который устанавливает ответственность образовательного учреждения за жизнь и здоровье обучающихся, воспитанников, а также работников данного учреждения во время образовательного процесса. Вышеуказанные положения основаны на общепринятых нормах международного и Российского законодательства в области защиты прав человека и, в частности, ребенка. В свою очередь, Конституция РФ гарантирует каждому гражданину нашей страны право на жизнь, личную неприкосновенность, а также предусматривает государственную защиту детства. В развитие этих положений Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» декларирует, что при осуществлении деятельности в области образования и воспитания ребенка в образовательном учреждении права ребенка (в т.ч. на жизнь и личную неприкосновенность) не могут ущемляться. Таким образом, на сегодняшний день у любого образовательного учреждения имеется достаточный набор правовых оснований для принятия мер по обеспечению безопасности участников образовательного процесса.

В образовательном учреждении руководство мероприятиями по противодействию терроризму и экстремизму осуществляет его штатный руководитель. Для организации практических действий и

работы с документами по этим вопросам решением руководителя назначается один из сотрудников, обладающий опытом руководящей работы, а также лицо, его дублирующее (помощник). Создается антитеррористическая рабочая группа (АРГ). В план антитеррористической работы образовательного учреждения включаются:

- 1) совещания АРГ по вопросам противодействия терроризму и экстремизму;
- 2) практические мероприятия по выполнению решений вышестоящих АРГ органов управления образованием, решений руководителя образовательного учреждения;
- 3) меры по осуществлению контроля и оказания помощи на местах;
- 4) работа по подготовке методических материалов, разработке инструкций и памяток.

Руководитель образовательного учреждения утверждает систему работы по противодействию экстремизму и терроризму, которая включает в себя [6]:

- 1) периодичность проведения совещаний, инструктажей;
- 2) периодичность контроля выполнения основных мероприятий в образовательном учреждении;
- 3) организацию взаимодействия с органами внутренних дел, Федеральной службой безопасности, Министерством по чрезвычайным ситуациям.

Особое внимание необходимо уделять реализации следующих мероприятий:

- 1) совместно с представителями органов власти, средств массовой информации, попечительскими советами проводить комплекс предупредительно-профилактических мероприятий по повышению бдительности, обеспечению безопасности обучающихся и преподавателей;
- 2) поддерживать взаимодействие с местными органами Федеральной службы безопасности, прокуратуры, военными комиссариатами и военным командованием;
- 3) усилить контроль допуска граждан и автотранспорта на территорию, исключить бесконтрольное пребывание на территории образовательного учреждения посторонних лиц.

В качестве основных направлений организации террористической безопасности образовательных учреждений выделяются [1]:

- обеспечение учреждения сигналом тревоги на случай террористического акта и телефоном (могут быть использованы для мероприятий как антитеррористической, так и пожарной безопасности);
- обеспечение учреждения аппаратурой наружного и внутреннего наблюдения;
- охрана учреждения специальными организациями, имеющими лицензию на право осуществления данной деятельности на основании договора.

Помимо этого, все объекты образования, которые находятся в ведении или в сфере деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации после завершения обследования и категорирования должны разработать «Паспорт безопасности объекта образования». Форма и структура паспорта безопасности объекта (территории) образования утверждена Постановлением Правительства РФ от 7 октября 2017 года №1235, данный документ состоит из нескольких разделов [3]:

- Общие сведения об организации;
- Сведения об объектах (территории) организации;
- Основные вероятные угрозы совершения террористического акта;
- Основные сведения о состоянии физической защиты и охраны организации;
- Состав сил и средств антитеррористической защищенности организации;
- Выводы;
- Приложения.

Таким образом, все образовательные организации и учреждения должны выполнять требования Постановления Правительства РФ от 07.10.2017 № 1235 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства образования и науки Российской Федерации и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих объектов (территорий)».

Образовательные учреждения обладают мощным потенциалом взаимосвязи с молодежью, которая уже сейчас должна проявлять себя с сильной стороны в области антитеррористической деятельности. С целью выявления уровня подготовки учащихся и учителей одной из общеобразовательных школ г. Кирова в области террористической безопасности в начале 2017/2018 учебного года был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие учащиеся 9-х классов и учителя школы. Им предлагалось пройти тестирование, которое включало в себя 36

вопросов, направленных на знание алгоритма поведения в ситуации обнаружения предмета, похожего на взрывоопасный и в ситуации угрозы или совершения теракта. Результаты тестирования показали, что 100% учащихся не знают, как нужно действовать в ситуации при угрозе или совершении теракта и только 13% из них смогли бы верно действовать при обнаружения предмета, похожего на взрывоопасный. Таким образом, можно заключить, что в данной школе на уроках ОБЖ и во внеурочных формах работы уделяется не достаточно внимания вопросам антитеррористической деятельности, а именно – отработке навыков, связанных с алгоритмом действий при возникновении террористических угроз различного характера. Из всех работающих в школе учителей в анкетировании приняли участие только 52 % педагогов, из них 17,6 % смогли бы правильно действовать в ситуации обнаружения предмета, похожего на взрывоопасный и 11,8 % – в ситуации угрозы или совершения теракта. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что и среди учителей, работающих в данной школе, уровень знаний по вопросам антитеррористической безопасности крайне низкий, это может быть связано с тем, что изучению данных вопросов уделяется недостаточное внимание при обучении будущих учителей в вузах и при прохождении педагогами курсов повышения квалификации.

Учреждения образования относятся к числу наиболее уязвимых структур. Последствия чрезвычайных ситуаций в них отличаются особой тяжестью, сильным политическим и социальным резонансом в стране и за её пределами. Поэтому задачи обеспечения безопасности образовательных учреждений приобрели особую злободневность и значимость.

Библиографический список

1. Жданов С.В. Управление безопасностью в образовательном учреждении. / С.В. Жданов. // Аллея науки. – 2017. – № 9. – С. 590-593.
2. Петров С.О. О концепции безопасности образовательных учреждений. / С.О. Петров. // ОБЖ. Основы Безопасности Жизни. – 2015. – № 4. – С. 12-13.
3. Постановление Правительства РФ от 7 октября 2017 г. № 1235 «Об утверждении требований к антитеррористической защищенности объектов (территорий) Министерства образования и науки Российской Федерации и объектов (территорий), относящихся к сфере деятельности Министерства образования и науки Российской Федерации, и формы паспорта безопасности этих объектов (территорий)» [Электронный ресурс] / URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_280160/ (дата обращения 20.11.17).
4. Тропкина Л.А. Охрана жизнедеятельности образовательного учреждения. / Л.А. Тропкина. – Волгоград: Учитель, 2012. – 175 с.
5. Червяков В.С., Червякова О.В. Защита образовательного учреждения от терроризма и угроз социально-криминального характера: учебное пособие. / В.С. Червяков, О.В. Червякова. – 2011. – С. 3-6.
6. Яланская А.Ю., Зорина Э.А., Илюткин В.М. Организация мероприятий по противодействию терроризму в образовательных учреждениях. / А.Ю. Яланская, Э.А. Зорина, В.М. Илюткин. // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2011. – С. 265-266.

УДК 378.048.2

Сорокина Н.Е.

СЕТЕВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В данной работе идет речь о достоинствах применения сетевых форм организации методической деятельности в организации непрерывного педагогического образования. Описан собственный опыт применения данных сетевых форм и даны советы по их эффективному применению.*

***Ключевые слова:** сетевые формы, педагог, вузы, Информационно-методический центр, программы.*

Sorokina N.E.

NETWORK FORMS OF THE ORGANIZATION OF METHODOICAL ACTIVITY AS WAY OF THE ORGANIZATION OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

***Abstract.** In this article there is a speech about advantages of application of network forms of the*

organization of methodical activity in the organization of continuous pedagogical education. The own experience of application of these network forms is described and advice on their effective application is given.

Keywords: *network forms, teacher, higher education institutions, Information and methodical center, programs.*

В реалиях сегодняшнего дня человек должен постоянно учиться, особенно это касается педагогического работника [1]. Учитель постоянно должен развиваться, как проводить мастер-классы, семинары самому, так и посещать данные мероприятия в качестве зрителя / активного участника, постоянно транслируя опыт и обмениваясь им.

С данной точки зрения сетевые формы организации методической деятельности наиболее интересны нам, так как именно дистанционная форма участия позволяет охватить большее количество педагогов, при этом является и наиболее эффективной [2, 3].

В качестве подтверждения выдвинутой гипотезы приведем собственный опыт.

В районе функционируют пятнадцать методических объединений педагогов-предметников. Для каждого методического объединения на сайте нашего Информационно-методического центра заведена страница, где учителя могут обмениваться своими авторскими разработками или знакомиться с анонсами и материалами прошедших или предстоящих мероприятий в рамках методического объединения.

Методические объединения сотрудничают с высшими учебными заведениями и другими организациями для того, чтобы обмен опытом стал наиболее эффективен. Например, методическое объединение учителей МХК и ОРКСЭ сотрудничает с епархией, методическое объединение учителей информатики с факультетами информатики вузов.

В рамках соглашений с вузами реализовались следующие образовательные программы: «Проектная деятельность в образовательной организации», «Основы образовательной робототехники в дошкольных учреждениях на базе Lego Education WeDo», «Методика обучения информатике в условиях реализации ФГОС». Программы, кроме посещения педагогами очных занятий, предполагали и сетевую (дистанционную) форму работы, они были успешно реализованы, слушатели их получили удостоверения о повышении квалификации.

Информационно-методический центр реализует авторские образовательные программы – в частности, программы повышения квалификации «Технологии моделирования сайта» и «Управление библиотечными ресурсами».

Программа «Технологии моделирования сайта» была реализована как с помощью очных, так и с помощью заочных (дистанционных) занятий. По итогам реализации данной программы слушатели заняли места в конкурсе сайтов педагогов.

По итогам реализации программы «Управление библиотечными ресурсами» выросло профессиональное мастерство заведующих школьными библиотеками, что также подтвердилось победой в профессиональных конкурсах.

Информационно-методический центр организует и различные семинары по запросам педагогов образовательных организаций. Запросы педагогов получаем с помощью тех же сетевых форм, используя Google-диск или электронную почту.

С помощью сетевых таблиц, которые регулярно обновляет Информационно-методический центр появилась возможность мониторинга профессионального уровня педагогических работников с помощью оконченных курсов повышения квалификации и активности в работы методических объединений.

Именно данные сетевые таблицы позволяют своевременно направлять педагогов на семинары, мастер-классы и курсы повышения квалификации.

Методические объединения педагогов-предметников стараются тоже «идти в ногу со временем», устраивая внеочередные заседания в программах OoVoo, Skype, или обсуждая сложные вопросы в мессенджерах, таких, как WhatsApp или Viber.

Таким образом, мы можем отметить, что сетевые формы методической деятельности повышают эффективность непрерывного педагогического образования и являются способом его организации.

Библиографический список

1. Бубнова А.М. Непрерывное профессиональное образование (или образование на протяжении всей жизни). // Этносоциум и межнациональная культура. – № 3 (11) – 2008. – С. 103-110.

2. Калинина С.Д. Массовые открытые онлайн-курсы как часть непрерывного образования. / Статья в сборнике трудов конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития». – 2014. – С. 33-36.

3. Сергеева М.Г. Механизм реализации концепции и развития непрерывного экономического образования. / Статья в сборнике трудов конференции «Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития». – 2014. – С. 275-278.

УДК 378.147.227

Суворова Г.М.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ СРЕДСТВАМИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН ПО БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация. В статье представлено развитие компетенций студентов-заочников средствами специальных дисциплин «Информационная безопасность», «Методика обучения и воспитания в области безопасности жизнедеятельности», «Риск-менеджмент и страхование».

Профессиональные компетентности составляют совокупность профессиональных знаний, умений, а также способов выполнения профессиональной деятельности в качестве учителя ОБЖ во время прохождения студентами-заочниками производственных и педагогических практик на четвёртом и пятом курсе.

Ключевые слова: развитие, непрерывное образование, компетенции, обучение студентов-заочников безопасности, обучающие программы.

Suvorova G.M.

DEVELOPMENT OF COMPETENCIES OF PART-TIME STUDENTS BY MEANS OF SPECIAL DISCIPLINES FOR SECURITY

Abstract. The article presents the development of competencies of part-time students special disciplines as "Information security", "Methods of training and education in the field of health and safety", "Risk-management and insurance".

Professional competence consists of a set of professional knowledge, skills, as well as ways to perform professional activities as a teacher of RSL during the passage of part-time students of industrial and pedagogical practices in the fourth and fifth year.

Key words: development, continuing education, competencies, training, part-time students on safety, training programs.

В условиях подготовки бакалавров по направлению педагогическое образование в области безопасности жизнедеятельности возрастает роль развития специальных компетенций у студентов-заочников старших курсов. На кафедре БЖ создана система формирования теоретических знаний и практических умений, связанных с профессиональной компетентностью в различных сферах деятельности по обеспечению безопасности и приобретению опыта профессиональной деятельности в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования [4]. Результаты могут быть получены через различные типы обучения, методики, технологии. Технологии имеют особенности: систематичность, повторяемость норм, интегративность, они обеспечивают системную трансляцию ценностей (курсовые работы, ВКР, проекты, внеучебные занятия, дополнительное образование) [2].

Отметим, что к специальным компетенциям первого уровня относятся: способность контекстуализировать новую информацию и давать ее толкование; умение продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между дисциплинами; способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий; способность правильно использовать методы и техники дисциплины; способность оценить качество исследований в данной предметной области.

Выпускники, освоившие специальные компетенции второго уровня, должны владеть предметной областью безопасности на продвинутом уровне, т.е. владеть новейшими методами и техниками (исследования), знать новейшие теории и их интерпретации; критически отслеживать и осмысливать развитие теории и практики; владеть методами независимого исследования и уметь

объяснять его результаты на продвинутом уровне; быть способным внести оригинальный вклад в дисциплину в соответствии с канонами данной предметной области, например, в рамках квалификационной работы; демонстрировать оригинальность и творческий подход. Исходя из того, что профессиональные знания стареют очень быстро, необходимо их постоянное совершенствование. Здесь студентам-заочникам преподаватели кафедры безопасности жизнедеятельности предлагают дистанционную форму взаимодействия. Дистанционная форма обучения дает сегодня возможность создания систем массового непрерывного самообучения, всеобщего обмена информацией, независимо от временных и пространственных поясов [3].

Особая роль в формировании специальных компетенций у педагогических практик. Они важны в развитии профессиональной компетентности как совокупности профессиональных знаний, умений, способов выполнения профессиональной деятельности в качестве учителя ОБЖ. На отчётных конференциях и представленной документации по практике проявляются уровни реализации компетенций. По результатам анкетирования по профессиональным компетенциям среди студентов четвёртого курса была выявлена недостаточная способность использования возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4). Проведённый анализ отчётности за последние годы требует специальной подготовки студентов-заочников во время сессий, так как большая часть из них работает не в образовательных учреждениях, а на предприятиях, однако профессиональные компетенции требуются им в области охраны труда. При специальной подготовке на пятом курсе во время педагогической практики проявляются компетенции, такие как умения и навыки личной безопасности, которые связаны с профессиональной деятельностью: развитие познавательной активности, самостоятельности овладевать знаниями и методами исследовательской работы в области безопасности во время практики.

Всё это актуализирует задачу по организации самостоятельной работы студентов перед практикой на четвёртом курсе не только во время сессии, а в большей степени в межсессионный период. На пятом курсе перед педагогической практикой организация самостоятельной работы студентов носит целенаправленный характер в связи с приобретённым опытом на четвёртом курсе, а также с применением новых технологий при обучении старших школьников основам военной службы, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4).

Использование преподавателями контрольно-обучающих программ в процессе самостоятельной работы студентов-заочников по специальным дисциплинам «Информационная безопасность», «Риск менеджмент и страхование», «Методика обучения и воспитания в области безопасности жизнедеятельности» позволяет развить профессиональные компетенции в области безопасности жизнедеятельности. Таким образом, средствами специальных дисциплин совершенствуется процесс развития профессиональных компетенций у студентов-заочников кафедры безопасности жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы современной науки: информ.-аналит. журн. / учредитель ООО «Компания «Спутник +». – М., 2017. - № 1-3.
2. Перминова Л.М. Дифференцированный подход к обучению студентов вуза в системе профессионально-педагогического образования. – Т.4. – М.: Минобрнауки РФ, 2015. – С. 215-219
3. Суворова Г.М. Брусницина М.А. Информационная безопасность. Часть 2. Учебно-методическое пособие. – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2010. – 111 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/924> (дата обращения 31.01.2018)

**ОБРАЗОВАНИЕ ОСУЖДЕННЫХ В ИСПРАВИТЕЛЬНЫХ КОЛОНИЯХ КАК РЕСУРС
ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

Аннотация. *Анализируется ситуация с реализацией права осужденных на образование. Установлено, что в местах принудительного содержания (СИЗО, ИК и т. п.) созданы необходимые условия для повышения уровня образования и образованности осужденных. Имеется возможность получить основное общее, среднее общее, среднее профессиональное и высшее образование. В ходе исследования в частности, выявлено, что в ИК-1 города Ярославля в школе предметные кабинеты оснащены новейшим оборудованием, имеется необходимая литература и т. п. Кроме того, установлено, что в колониях региона осужденные имеют возможность получить высшее образование в университете «Синергия» (дистанционно). Предлагаются мероприятия по повышению эффективности образовательного процесса в местах принудительного содержания.*

Ключевые слова: *образование, осужденные, колонии, ресоциализация, профилактика.*

Talanov S.L.

**CONVICTED'S EDUCATION IN A PRISON CAMPS AS A RESOURCE OF PERSONAL AND
PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

Abstract. *It's analyzed situation about realization of convictor's right for education. It's fixed that in a place of forced live were created any conditions for rise of level of convictor's education and accomplishment. They have some possibility to get base universal, middle universal, middle professional and high education. The research fixed that in PCI of Yaroslavl school thematic rooms have new equipment and have some necessary literature etc. For another thing, it's fixed that in region convicted have a possibility to get a high education in "Synergy" university (in a distant). It are suggested action s for rising of educational process effective in a place of forced live.*

Keywords: *education, convicted, prison camps, resocialization, preventive action.*

По данным УМВД по Ярославской области по итогам 2017 года на территории области зарегистрировано 17873 преступлений, что ниже показателя аналогичного периода прошлого года на 2,9% (18401). При этом ранее судимыми совершено на 1,1% (с 2892 до 2925) больше преступлений, чем в 2016 году. [1] По данным позиционных экспертов, и результатам многочисленных данных социологических исследований значительная часть осужденных, после освобождения из МЛС повторно привлекается к уголовной ответственности. [2] Социологи, педагоги отмечают, что система образования как один из каналов социализации способствует уменьшению распространенности девиантного поведения. Множество нормативно-правовых и подзаконных актов, регулирующих вопросы, связанные с образованием в тюрьмах, развивают эту мысль. Совет Европы признает, в частности, «что большой процент заключенных имеет в основном негативный опыт обучения, и поэтому имеет определенные потребности в сфере образования... что обучение в тюрьмах помогает смягчить условия содержания под заключением и сделать их более гуманными». [3]

Учитывая вышеизложенное, нами было проведено исследование с целью изучения, влияния системы образования в системе УФСИН Ярославской области на сокращение повторной преступности.

Эмпирическая база исследования.

1. Осуществлено глубинное интервью позиционных экспертов (n=10).
2. Проведено глубинное интервью бывших осужденных (n=10).

Был проведен вторичный анализ данных:

- Федеральной службы государственной статистики России;
- результатов социологических исследований, проведенных сотрудниками Академии управления МВД, ВЦИОМ, института социологии ФНИСЦ РАН (г. Москва).

Методологической основой исследования явились научные работы Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцевой, А.Ю. Куликова, И.Ю. Тархановой и ряда других исследователей. [4, 5, 6, 7]

Основная гипотеза:

Осужденные, которые в период отбывания наказания получили образование (выше среднего)

и профессиональные знания, навыки и умения, а также необходимые жизненные навыки более успешно адаптируются к социальной реальности после освобождения из МЛС.

Согласно данным УФСИН по Ярославской области в настоящее время в исправительных колониях находится 6900 осужденных. [8]

По данным Генеральной прокуратуры РФ в 2016 году в Ярославской области было привлечено к уголовной ответственности:

- с начальным и основным общим образованием – 325 (31,86 %) женщин и 2029 мужчин;
- средним (полным) образованием – 248 женщин и 1571 мужчин;
- средним профессиональным – 324 женщин и 2138 мужчин;
- с высшим образованием – 146 женщин и 426 мужчин. [9]

Как правило, согласно уголовно исполнительного кодекса РФ (ст. 73) осужденный отбывает наказание в пределах того региона, где он был осужден или проживал на момент привлечения к уголовной ответственности. Но есть случаи (состояние здоровья, обеспечение безопасности осужденного и др.), когда осужденный направляется в колонию в другой регион. Другими словами, представленная выше статистика Генеральной прокуратуры РФ по осужденным по уровню образования может немного отличаться от реального положения, но не намного.

Безусловно, вызывает беспокойство, то обстоятельство, что среди осужденных достаточно много лиц с начальным и основным общим образованием – 325 женщин и 2029 мужчин. Данной категории граждан после освобождения за пределами пенитенциарных учреждений очень сложно будет интегрироваться в быстроменяющуюся социальную реальность. Опрос работников УФСИН Ярославской области показал, что для осужденных и в первую очередь для этой категории создаются все необходимые условия для получения образования. Так, в 2017 году стали учиться в школах расположенных на территориях колонии Ярославской области, 800 осужденных. В 2017 году в колониях общее среднее образование получили 64 и 167 осужденных среднее. Например, в настоящее время в ИК-1 в школе обучается более 300 человек. Школа оснащена новейшим оборудованием, в частности интерактивным и мультимедийным оборудованием. Школьные кабинеты просторные, светлые, оснащены тематическими стендами, мебелью соответствующей росту-возрастным особенностям обучающихся, то есть, созданы комфортные условия для учебы. И главное, в школе работают высококлассные педагоги, имеющие серьезный опыт педагогической деятельности.

В колониях области созданы условия для получения осужденными необходимых знаний, умений и навыков, особенно в профессиональной сфере. Исследование демонстрирует, что учебно-производственный процесс постоянно модернизируется. Учебные мастерские оснащены полным набором оборудования. У осужденных, которые изъявили желание учиться, формируются профессиональные знания, умения и навыки обращения с различными инструментами, аппаратурой, оборудованием и т. п., которые будут способствовать трудоустройству после освобождения из МЛС. Всем известно, что многие организации не желают брать на работу осужденных, но в то же время многие работодатели придают значение, прежде всего профессиональным навыкам.

Далее приводим некоторые высказывания бывших осужденных:

Максим, 44 года.

«До судимости я был токарем. За время отбывания наказания в колонии переквалифицировался на родственные профессии: заточника, слесаря, станочника. Навыки фрезеровщика у меня уже были. После освобождения устроился в фирму слесарем. В настоящее время хорошая зарплата».

Людмила, 46 лет.

«Отбывая наказание, я получила образование по специальности «экономика» в современной гуманитарной академии». После освобождения, устроилась сначала уборщицей, затем поставили работать официанткой в столовой. Еще через несколько лет я стала работать экономистом. В настоящее время меня все устраивает. Зарплата хорошая».

Илья, 35 лет.

«Во время отбывания наказания я обучался на автомеханика. И получил навыки обслуживания транспортных средств, так и их последующего ремонта. После освобождения устроился на работу автомехаником. Зарплата приличная».

Позиционные эксперты пояснили, что *«осужденные во многих колониях имеют возможность получать качественное образование. Правда есть процент осужденных, которые принципиально не желают учиться. Важно учитывать интересы потребности не только рынка труда за пределами пенитенциарных учреждений, но и интересы и возможности самих осужденных. Пенитенциарная*

система должна решить проблемы, связанные с увеличением разнообразия профессий, преподаваемых в исправительных учреждениях. В колониях области содержится множество граждан, имеющих отношение к разным конфессиям и национальностям. Соответственно важно, с осужденными проводить тренинги по жизненным навыкам, а не только тренинги по профессиональному обучению. И попытаться интегрировать в систему обучения осужденных, которые не желают обучаться».

Кроме того, позиционные эксперты указали, что осужденные, которым во время отбывания наказания были привиты жизненные навыки и умения, а также профессиональные навыки, более успешно адаптировались после освобождения из МЛС.

Для повышения эффективности образовательного процесса в местах принудительного содержания, необходимо:

- систематически осуществлять социологические исследования, направленные на изучение потребностей, интересов, ценностей осужденных;
- целенаправленно повышать квалификацию персонала пенитенциарных учреждений в сфере гражданско-патриотического воспитания, в области профилактики межнациональных и межконфессиональных конфликтов;
- общероссийской общественно-государственной просветительской организации российскому обществу «Знание» организовывать просветительскую деятельность в структурах УФСИН области;
- выпускать стенд газеты с разделами, содержащими информацию этнокультурного содержания, которая должна содействовать формированию правовой культуры, уважения к традициям и обычаям других народов;
- администрациям колоний теснее взаимодействовать с национальными диаспорами, привлекать представителей духовенства для просвещения осужденных;
- систематически и целенаправленно организовывать повышение квалификации и если необходимо переподготовку для преподавателей, мастеров производственного обучения в Институте развития кадрового потенциала ЯГПУ имени К. Д. Ушинского.

В рамках исследования нашла подтверждение основная гипотеза: «Осужденные, которые в период отбывания наказания получили образование (выше среднего) и профессиональные знания, навыки и умения, а также необходимые жизненные навыки более успешно адаптируются к социальной реальности после освобождения из МЛС».

Библиографический список

1. Данные УМВД по Ярославской области [Электронный ресурс]. URL: <https://76.мвд.рф> (дата обращения: 01.02.2018).
2. Грибова Е.Н., Данилова О.В., Таланов С.Л. Девиантное поведение среди воспитанников и бывших воспитанников детских домов: опыт социологического анализа. // Вопросы ювенальной юстиции. – 2011. – № 5 (33). – С. 7-10.
3. Рекомендация № R(89)12 Комитета Министров Государств – Членов по образованию в тюрьмах Совета Европы. Принята Комитетом Министров 13 октября 1989 года на 429-ой встрече заместителей министров.
4. Коряковцева О.А., Тарханова И.Ю., Доссэ Т.Г. Тьюторское сопровождение взрослых обучающихся: возможности и перспективы. // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 5. – С. 100-103.
5. Тарханова И.Ю., Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Куликов А.Ю. Концепция социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 1. – С. 131-135.
6. Таланов С.Л. Девиантное поведение среди несовершеннолетних лиц, активно занимающихся спортом. // Спорт: экономика, право, управление. – 2014. – № 1. – С. 32-34.
7. Титова Л.Г., Епархина О.В. Гражданское просвещение как процесс становления системы. В сборнике: Университет в глобальном мире: новый статус и миссия. Сборник материалов XI Международной научной конференции. – М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2017. – С. 900-902.
8. Данные УФСИН по Ярославской области [Электронный ресурс]. URL: <http://www.76.fsin.su/> (дата обращения: 01.02.2018).
9. Данные Генеральной прокуратуры РФ [Электронный ресурс]. URL: http://crimestat.ru/regions_chart_total (дата обращения: 01.02.2018).

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К АНТИКОРРУПЦИОННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Рассматриваются возможности изменения коррупционных установок, ценностей и стереотипов поведения у населения России, начиная с детского возраста. Помимо теоретического анализа сути и содержания антикоррупционного воспитания, в статье обсуждаются результаты специальной подготовки и методического сопровождения педагогов начальной школы к работе с детьми в данном направлении. Выводы, полученные в ходе данного исследования, позволяют авторам обосновать необходимость подготовки педагогических кадров к его осуществлению. Описанный в статье опыт антикоррупционного образования может быть транслирован в практику образовательной деятельности образовательных организаций.

Ключевые слова: антикоррупционное образование, коррупция, противодействие коррупции.

Talyutina O.A., Kabaeva S.A.**PREPARATION OF STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL TO ANTI-CORRUPTION EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN**

Abstract. The article is devoted to the consideration of the possibility of changing the corruption attitudes, values and behavior stereotypes among the population of Russia since childhood. In addition to the theoretical analysis of the essence and content of anti-corruption education, the article discusses the results of the special training and methodological co-ordination of teachers for primary school to work with children in this direction. The conclusions obtained in the course of this study allow the authors to justify the need to train the teaching staff for its implementation. The experience of anti-corruption education described in the article can be translated into the practice of educational activities of educational organizations.

Keywords: anti-corruption education, corruption, anti-corruption

Для эффективного противодействия коррупции в обществе необходимо проводить просветительскую работу, чтобы создать атмосферу нетерпимости к коррупции. Мы считаем, что такая работа должна проводиться с детства, для того, чтобы воспитывать сознательного гражданина и патриота, хорошо знающего и правильно понимающего законы Российской Федерации. Именно поэтому антикоррупционное просвещение, как неотъемлемая часть общего воспитательного процесса, должно начинаться уже в начальной школе.

Проведенный нами анализ научно-методической литературы и опыта работы различных образовательных организаций показал, что сегодня отсутствует системная работа по антикоррупционному воспитанию детей и молодежи.

На сегодняшний момент сложилось представление о вертикальной интеграции антикоррупционного образования [2]:

- в дошкольном и начальном образовании оно может быть выстроено через реализацию программ духовно-нравственного воспитания;
- в среднем и старшем звене общеобразовательной школы реализовываться через общеобразовательные предметы, участие в школьном самоуправлении, в социально значимом проектировании, гражданских акциях;
- в профессиональном образовании – через учебные дисциплины общеобразовательного и профессионального циклов, участие в студенческом самоуправлении, в волонтерском движении, гражданских инициативах и т. д.

В нашей школе имеется определенный опыт антикоррупционного воспитания и правового просвещения обучающихся начального звена, их родителей и педагогов. Формирование антикоррупционного мировоззрения происходит на классных часах, в ходе деловых и ролевых игр. Основная идея нашей работы заключается в том, что формирование антикоррупционного мировоззрения школьников должно вестись непрерывно, начиная с начальной школы, с использованием форм работы, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и на основе принципов преемственности содержания.

Формируя у младших школьников антикоррупционное мировоззрение, необходимо строго

учитывать возрастные особенности учащихся, поэтому мы убеждаем учителей начальных классов очень аккуратно подходить к этой проблеме, следуя принципу «Не навреди!». Мы готовим наших учителей к разговорам со школьниками о совести, честности, необходимости правильного поведения, о любви к Родине, ответственности за её судьбу, не употребляя понятие «коррупция». Нравственные представления о доброте и сострадании, об ответственности за слабого, о сердечном отношении друг к другу и ко всему живому, о великодушии, настойчивости и смелости развиваются при этом как урочной, так и внеурочной деятельностью.

Мы убеждены, что такой вариант интеграции антикоррупционных образовательных задач в образовательный процесс будет эффективным при условии, что темы антикоррупционного содержания будут включены в учебные предметы, а также будут конкретизироваться в рамках классных часов и внеурочной деятельности. Но для решения такой масштабной задачи необходимо формировать особые профессиональные компетенции педагогических работников начальной школы. В нашей школе это осуществляется в рамках внутришкольной программы методического сопровождения педагогов. В 2017 г. в данной программе приняли участие 12 педагогов начального звена и, с той или иной степенью погружения и эффективности в занятиях по данной программе, приняли участие и педагоги среднего звена.

На первых этапах в рамках программы обсуждались вопросы государственной политики в области противодействия коррупции, психологические аспекты коррупционного поведения, понятие конфликта интересов педагогического работника, были спроектированы формы и методы противодействия коррупции через обучение и воспитание. При участии педагогов в школе были разработаны антикоррупционные стандарты поведения сотрудников.

Второй этап был направлен на расширение поля возможных действий субъектов сопровождения: создание школьного методического образовательного пространства как совокупности индивидуальных относительно автономных подпространств: антикоррупционной деятельности, антикоррупционной культуры, профессиональной коммуникации и рефлексии. Каждое из них имело свое ядро – методическую рабочую группу. Каждая рабочая группа реализовывала свою цель, выполняла определенную функцию и имела свои сферы влияния. Возглавили эти объединения педагоги с ярко выраженным приоритетным критерием, желающие распространять личный опыт профессиональной деятельности в сфере антикоррупционного воспитания среди школьного педагогического сообщества. Тематика и формы занятий этих объединений определялись запросами группы учителей. Работа учителей в таких методических единицах способствовала организации совместного поиска рабочих ориентиров, сотворчество, сотрудничество всех субъектов методического сопровождения.

В результате методического сопровождения педагогами школы разработаны методические материалы для проведения уроков и внеурочных занятий по антикоррупционному воспитанию, проведены родительские собрания по данной тематике, для обеспечения преемственности работы даны открытые занятия для педагогов среднего звена.

В итоге педагогами, прошедшими через программу методического сопровождения, были достигнуты следующие воспитательные результаты у обучающихся начальной школы:

- сформированы начальные представления о моральных нормах и правилах нравственного поведения;
- накоплен нравственно-этический опыт взаимодействия со сверстниками, старшими и младшими детьми, взрослыми в соответствии с общепринятыми нравственными нормами;
- сформировано равнодушие к жизненным проблемам других людей, сочувствие к человеку, находящемуся в трудной ситуации; утверждена способность эмоционально реагировать на негативные проявления в детском обществе и обществе в целом, анализировать нравственную сторону своих поступков и поступков других людей.

Таким образом, наш опыт показывает, что образовательное учреждение способно создать и обеспечить нравственно-психологическую атмосферу, направленную на эффективную профилактику коррупции среди всех участников образовательного процесса, а система антикоррупционных идей, взглядов, принципов, в которых отражается негативное отношение личности, социальных групп и всего общества к коррупционной деятельности, может органично дополнить мировоззренческую картину подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Качкина Т.Б. Противодействие коррупции через образование. / Т.Б. Качкина, А.В. Качкин. – Ульяновск, 2009. – 102 с.

2. Куликов А.Ю. Антикоррупционное образование молодежи: опыт ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. / А.Ю. Куликов, И.Ю. Тарханова. // Ярославский педагогический вестник. – 2016. - № 5. – С. 33-37.
3. Коряковцева О. А. Политическая социализация. / Молодежи в образовательной системе России. / О.А. Коряковцева. // Среднерусский вестник общественных наук. – 2008. – № 4. – С. 64-67.
4. Шедий М.В. Антикоррупционное образование кадров как фактор повышения эффективности государственной политики противодействия коррупции. / М. В. Шедий. // Вестник государственного и муниципального управления. – 2014. – № 2-1. – С. 286-290.

УДК 373.24
Усанина Н.С.

**ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ
«ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ И ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ ВОСПИТАТЕЛЯ С
ДЕТЬМИ ОВЗ В СООТВЕТСТВИИ С ФГОС ДО»**

Аннотация. Автором представлен опыт реализации программы повышения квалификации, направленной на формирование компетенций воспитателей в области организации работы с детьми с ОВЗ, в том числе в условиях инклюзивного образования через логопедические и дефектологические технологии в соответствии с ФГОС ДО.

Ключевые слова: программа, повышение квалификации, ФГОС ДО, воспитатели ДОО, инклюзивное образование, дети с ОВЗ.

Usanina N.S.

**PECULIARITIES OF IMPLEMENTATION OF THE PROGRAM OF IMPROVEMENT OF THE
QUALIFICATION "LOGOPEDIC AND DEFECTOLOGICAL TECHNOLOGIES IN THE WORK OF THE
EDUCATOR WITH CHILDREN WITH RESTRICTED HEALTH POSSIBILITIES UNDER THE FEDERAL
STATE EDUCATIONAL STANDARDS FOR PRESCHOOL EDUCATION"**

Abstract. Author of the article presents the experience of the implementation of training programs aimed at the formation of the competences of educators in the field of working with children with disabilities, including in terms of inclusive education through speech therapy and speech pathology technology in accordance with the federal state educational standards of preschool education.

Keywords: program, advanced training, federal state educational standards of preschool education, educators of preschool educational organization, inclusive education. children with disabilities.

Программа повышения квалификации «Логопедические и дефектологические технологии в работе воспитателя с детьми ОВЗ в соответствии с ФГОС ДО» направлена на формирование компетенций воспитателей в области организации работы с детьми с ОВЗ, в том числе в условиях инклюзивного образования.

Освоение программы предусматривает подготовку педагогических работников к реализации адаптированных образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья. Понимать и учитывать специфику работы с данной категорией детей необходимо каждому педагогу.

К числу важнейших достоинств курса можно отнести его учебно-методическое сопровождение, включающее полный комплект методических материалов в виде изданных учебных пособий, что способствует углубленному изучению учебного материала, разработанного для педагогов образовательных организаций в рамках проведения целенаправленной работы по обучению детей с ограниченными возможностями здоровья.

Данная программа выстроена на серии методических сборников, разработанных нами, например, «Взаимодействие специалистов и педагогов в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое и личностное развитие ребенка»; «Проектирование развивающей предметно-пространственной среды ДОО при организации инклюзивного образования детей»; «Организация инклюзивного образовательного пространства в учреждениях, реализующих программы дошкольного образования» и т.д.

Учебно-тематическим планом предусмотрено изучение следующих разделов:

- 1) «Логопедические технологии в работе с детьми дошкольного возраста». Рассматриваются основные технологии в области обучения и воспитания детей с нарушениями речи;
- 2) «Дефектологические технологии в работе с детьми дошкольного возраста». Освещается

психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями развития на этапах дошкольного образования. Представлены вопросы, касающиеся психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями развития в образовательных организациях, реализующих адаптированные образовательные программы.

3) «Нормативно-правовое и научно-методическое обеспечение сопровождения детей с ОВЗ в ДОО». Изучаются правовые основы организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях дошкольной образовательной организации. Изучается международный и российский опыт организации обучения детей в инклюзии.

Обучение предусматривает очно-заочную форму, наличие лекций и практических занятий, выполнение самостоятельной работы, а также дистанционные формы с использованием информационно-коммуникационных технологий и сети Интернет, промежуточную аттестацию в форме выполнения практических заданий, прохождения стажировки в дошкольных образовательных организациях и итоговую аттестацию в форме защиты портфолио воспитателя по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Кроме того, программа повышения квалификации разработана с целью осуществления профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, для развития у педагогических работников дошкольных организаций трудовых функций, которые позволят организовать деятельность по обеспечению специальных образовательных условий для детей с особыми образовательными потребностями, разработке индивидуального образовательного маршрута, адаптации образовательных программ к способностям и возможностям каждого ребенка в рамках профессионального стандарта педагога и инклюзивной компетентности.

В основе освоения педагогами содержания программы лежит системно-деятельностный подход через включение заказчиков образовательных услуг в деятельность по реализации программы, чередование познавательной и учебно-профессиональной частей программы.

Методологическую основу составляют принципы:

- принцип соответствия предложения спросу на образовательные услуги в сфере ДПО;
- принцип гибкости – способность программы предлагать в соответствии с индивидуальными запросами потребителей максимально широкий спектр образовательных услуг, разнообразных по содержанию, формам организации, объёму и месту их проведения;
- принцип прозрачности – наличие механизмов информирования заказчиков и клиентов о планируемых результатах программы: компетентностях, продуктах обучения, а также способах их достижения;
- принцип персонализации – построение образовательного процесса программы на основе модульного характера, наличия разнообразных форм и методов диагностики профессиональных дефицитов, способов их ликвидации, в которых отражается образовательный заказ различных целевых групп обучающихся;
- принцип доступности – обеспечение равных условий для качественного повышения квалификации педагогических кадров в соответствии с профессиональными стандартами.

Организация учебной деятельности предполагает диалог обучающихся с преподавателем и между членами учебной группы на форуме в системе дистанционного обучения, знакомство с лучшими практиками передового педагогического опыта в сфере инклюзивного образования ДОО в соответствии с ФГОС ДО.

В процессе реализации программы планируется использование следующих методов обучения:

- традиционные методы проблемного и практико-ориентированного характера, основанные на взаимодействии преподавателя с обучающимися на форуме;
- методы активизации образовательного процесса, позволяющие обучающимся овладеть типовыми схемами деятельности по решению профессиональных педагогических задач;
- метод проекта, состоящий в том, что обучающийся в процессе выполнения проекта приобретает новые компетенции в процессе планирования, разработки, выполнения и продуцирования задания, проживает конкретные ситуации, приобщается к конструированию новых объектов, процессов;
- метод ситуационного анализа, направленный на решение узконаправленных проблем организации, возникающих в педагогической практике обучающихся, с помощью обыгрывания;
- метод ситуаций-оценок, представляющих описание чужого педагогического опыта и оценку его эффективности.

Таким образом, чтобы достичь результатов во введении инклюзивной практики в дошкольном образовании Ярославской области, важно реализовывать программы повышения квалификации для воспитателей, которые позволят обеспечить более широкий охват педагогических кадров, стимулировать самообразование и самореализацию педагогов по развитию инклюзивной компетентности, стимулировать потребность в освоении и применении информационно-коммуникационных технологий.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Усанина Н.С. Проблема профессиональной компетентности педагогических работников ДОО: сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной среде. / Н.С. Усанина, Т.В. Бугайчук. // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. – Ярославль: ЯГПУ, 2016. – С. 101-103.
2. Давыдова Н.Н. Организация сетевого взаимодействия инновационно-активных образовательных учреждений. / Н.Н. Давыдова. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - №12. – 2009. – С.13-26.
3. Новиков М.В., Коряковцева О.А., Мищенко Т.В., Доссэ Т.Г. Круглый стол на тему «Роль повышения квалификации научно-педагогических работников в системе непрерывного образования». / М.В. Новиков и др. // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. - № 1. – С. 285-286.
4. Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения. / А.Ю. Нагорнова, Л.В. Байбородова, Р.М. Шерайзина, Л.Ю. Монахова, И.А. Донина, Е.И. Закамерная, С.Д. Зиновьева, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук и др.: Коллективная монография. / Ответственный редактор А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017.
5. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Путь к успеху каждого ребенка: инклюзивное образование в детском саду. // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2017. – №2 (38). – С. 149-153.
6. Усанина Н.С., Бугайчук Т.В. Развитие кадрового потенциала дошкольной образовательной организации в контексте инклюзивного образования. // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 348-353.

УДК 364.01

Фёдорова П.С., Бугайчук Т.В.

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ У КЛИЕНТОВ ПСИХОНЕВРОЛОГИЧЕСКОГО ИНТЕРНАТА

***Аннотация.** Авторами рассмотрены основные педагогические технологии, которые используются в профессиональной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, причем сделан акцент на роли педагогических технологий в формировании и развитии трудовых навыков у клиентов психоневрологического интерната.*

***Ключевые слова:** педагогические технологии, профессиональная реабилитация, лица с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, психоневрологический интернат.*

Fedorova P.S., Bugaychuk T.V.

ABOUT PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR FORMING AND DEVELOPMENT OF LABOR SKILLS AT CLIENTS OF THE PSYCHO-NEUROLOGICAL BOARDING SCHOOL

***Abstract.** The authors of the article considered the basic pedagogical technologies that are used in the professional rehabilitation of persons with disabilities, and the emphasis is placed on the role of pedagogical technologies in the formation and development of work skills among clients of the psycho-neurological boarding school.*

***Keywords:** pedagogical technologies, professional rehabilitation, persons with intellectual disabilities and mental disorders, psycho-neurological boarding school.*

Получение лицами с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами профессионального образования, а также их трудоустройство является одним из основных и неотъемлемых условий успешной социализации данной категории населения,

обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Изучение нами результатов психологических и клинических исследований позволяет сделать вывод о том, что для повышения эффективности социальной адаптации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами, успешности овладения ими трудовых умений и профессиональных навыков требуется создание эффективной системы профессиональной реабилитации, позволяющей инвалидам быть конкурентоспособными на рынке труда в современных социально-экономических условиях.

Важно отметить, что профессиональная реабилитация всегда направлена на развитие и максимизацию профессионального потенциала инвалида, каким бы не был уровень ограниченности или степень расстройства. Инвалиды являются в большинстве своем ресурсозависимыми. Становясь объектами внимания органов социальной защиты, данная категория населения не отказывается от компенсаций и услуг, предоставляемых государством, и становятся зависимыми от данной системы. Технологии социальной работы, используемые в настоящее время, в большинстве своем не направлены на повышение степени индивидуальной ответственности людей с ограниченными возможностями здоровья за свое социально-экономическое обеспечение и самозащиту на условиях учета личного ресурсного потенциала. Таким образом, разработка и реализация системы профессиональной реабилитации лиц с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами является актуальной и целесообразной. При этом она будет эффективна лишь в случае комплексного подхода к ее разработке и реализации, выстраивании «индивидуальной траектории карьеры» и «индивидуального образовательного маршрута» данного контингента, межведомственного взаимодействия и социального партнерства.

Итак, в основу организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными умственными возможностями и психическими расстройствами положены деятельностный и дифференцированный подходы, реализация которых предполагает [2]:

- признание в качестве основного средства достижения цели образования обучающихся с умственной отсталостью обучения как процесса организации познавательной и предметно-практической деятельности, обеспечивающей овладение ими содержанием образования;
- признание того, что развитие личности обучающихся с ограниченными умственными возможностями напрямую зависит от характера и содержания образовательного процесса с учетом доступной им деятельности;
- развитие личности обучающихся с умственной отсталостью в соответствии с требованиями современного общества, обеспечивающими возможность их успешной социализации;
- разработку содержания и технологий образования обучающихся с умственной отсталостью, определяющих пути и способы достижения ими социально желаемого личностного и познавательного развития с учетом их особых образовательных потребностей;
- ориентацию на общекультурное и личностное развитие в качестве цели и основного результата образования обучающихся с умственной отсталостью;
- признание решающей роли содержания образования обучающихся с умственной отсталостью, способов организации образовательной деятельности и взаимодействия участников образовательных отношений в развитии способностей каждого обучающегося, формировании и развитии его личности в соответствии с принятыми духовно-нравственными и социокультурными ценностями;
- учет возрастных, типологических и индивидуальных особенностей обучающихся с умственной отсталостью, а также их особых образовательных потребностей;
- обеспечение природосообразных подходов в осуществлении всех видов деятельности, охрана и укрепление психосоматического здоровья, предупреждение психофизических перегрузок, эмоциональных срывов;
- создание климата психологического комфорта, благоприятной образовательной среды, которая стимулирует у обучающихся познавательную деятельность, коммуникативные функции, активно воздействует на формирование общеинтеллектуальных, профессионально важных и деятельностных умений и навыков, помогает освоению социального опыта.

Учебно-познавательная деятельность обучающихся с особыми образовательными потребностями не всегда возможна и эффективна при использовании традиционных форм и методов обучения. Поэтому необходимо применение специальных образовательных технологий, методов и приемов. Оптимальным для этой категории лиц является обучение в несколько замедленном темпе

(особенно на начальном этапе изучения нового материала) с более широкой наглядной, практической и словесной конкретизацией. В связи с отклонениями в умственном развитии у обучающихся значительно сужены возможности полноценного восприятия информации. Учитывая данный факт, предпочтение необходимо отдавать методам, помогающим наиболее полно передавать, воспринимать, удерживать и перерабатывать информацию в доступном для обучающихся виде, т. е. в соответствии с природой особых образовательных потребностей. Методы словесной передачи учебной информации являются лишь дополнением к практическим наглядным методам. Нарушение развития и затруднения в формировании словесно-логического мышления приводят к преобладанию наглядно-образного мышления, что значительно ограничивает возможности использования логических и гностических методов; в связи с этим отдается предпочтение индуктивному методу, а также методам объяснительно-иллюстративным, наглядным, репродуктивным и частично поисковым [3, 5].

Ввиду особенностей восприятия и речи лицами с ограниченными умственными возможностями вытекает необходимость отказа от длительного и частого использования словесных методов; система лекционных занятий для данной категории обучающихся невозможна.

Отметим, что образовательная деятельность в отношении лиц с ограниченными умственными возможностями осложняется тем, что они практически не владеют общими учебными умениями и навыками, поэтому формирование их в процессе обучения является необходимым условием не только для усвоения содержания предмета, но и для социальной адаптации обучающихся.

При подготовке и проведении занятий необходимо помнить не только об особенностях восприятия обучающимися материала, но и о специфике мотивации их деятельности. Эффективное использование различного рода игровых ситуаций, дидактических игр, игровых упражнений, заданий способно сделать учебную деятельность более интересной и актуальной.

Таким образом, учитывая особенности учебно-познавательной деятельности лиц с умственной отсталостью, рассмотрим основные технологии обучения клиентов интерната.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). В практике реализации образовательной деятельности существуют убедительные примеры, подтверждающие эффективность использования компьютеров на всех стадиях педагогического процесса:

- на этапе предъявления учебной информации обучающимся;
- на этапе усвоения учебного материала в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером;
- на этапе повторения и закрепления усвоенных знаний (навыков, умений);
- на этапе коррекции и самого процесса обучения, и его результатов путем совершенствования дозировки учебного материала, его классификации, систематизации.

При использовании информационных образовательных технологий на занятиях повышается мотивация обучения и стимулируется познавательный интерес, возрастает эффективность познавательной деятельности человека.

Возможности компьютера позволяют увеличить объём предлагаемого для ознакомления материала. Кроме того, как было отмечено нами выше, у лиц с ограниченными умственными возможностями один и тот же программный материал должен повторяться многократно, расширяться и углубляться, и здесь большое значение имеет многообразие форм подачи материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что грамотное применение информационных технологий в учебном процессе будет способствовать гармоничному развитию лиц с ограниченными возможностями. Проведение занятий с использованием информационных технологий – это мощный стимул в обучении. Посредством таких занятий активизируются психические процессы человека: восприятие, внимание, память, мышление; гораздо активнее и быстрее происходит возбуждение познавательного интереса. Человек по своей природе больше доверяет глазам, и более 80% информации воспринимается и запоминается им через зрительный анализатор. Дидактические достоинства занятий с использованием информационных технологий – создание эффекта присутствия («Я это видел!»).

Здоровьесберегающие технологии. Здоровьесберегающие технологии – это система мер по охране и укреплению здоровья человека (обучающегося), учитывающая характеристики образовательной среды. Здоровьесберегающие технологии направлены на сохранение, формирование и укрепление здоровья инвалидов [4].

Основополагающие принципы здоровьесберегающих технологий:

1. Создание образовательной среды, обеспечивающей снятие всех стрессообразующих факторов учебно-воспитательного процесса.

2. Развитие двигательной активности. Сочетание методик оздоровления и воспитания позволяет добиться стойкой адаптации инвалида, сохранить и укрепить здоровье в условиях специального учреждения.

3. Обеспечение адекватного восстановления сил.

Смена видов деятельности, регулярное чередование периодов напряженной работы и расслабления, смена произвольной и эмоциональной активации необходима во избежание переутомления.

Важная составная часть здоровьесберегающей работы – это рациональная организация занятия. Показателем рациональной организации образовательного процесса являются: объем нагрузки – количество занятий и их продолжительность; нагрузка от дополнительных занятий в интернате; занятия активно-двигательного характера: динамические паузы, занятия физической культуры, спортивные мероприятия и т.п.

От соблюдения гигиенических и психолого-педагогических условий проведения занятия в основном и зависит функциональное состояние клиентов в процессе образовательной деятельности.

Игровые технологии. Игровые технологии – это игровая форма взаимодействия педагога и обучающегося через реализацию определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение). При этом образовательные задачи включаются в содержание игры. В образовательном процессе используют занимательные, театрализованные, деловые, ролевые, компьютерные игры [1].

Игровая форма занятий создается на занятиях при помощи игровых приемов и ситуаций, выступающих как средство побуждения, стимулирования к учебной деятельности.

При использовании игровых технологий на занятиях необходимо соблюдение следующих условий:

- 1) соответствие игры учебно-воспитательным целям занятия;
- 2) доступность для обучающихся;
- 3) умеренность в использовании игр на занятиях.

Можно выделить такие виды занятий с использованием игровых технологий:

- 1) ролевые игры на занятии;
- 2) игровая организация учебного процесса с использованием игровых заданий (занятие-соревнование, занятие-конкурс, занятие-путешествие, занятие-КВН);
- 3) игровая организация образовательного процесса с использованием заданий, которые обычно предлагаются на традиционном занятии;
- 4) использование игры на определённом этапе занятия (начало, середина, конец; знакомство с новым материалом, закрепление знаний, умений, навыков, повторение и систематизация изученного).

Во время игры у клиентов возникает определенное игровое состояние – важный элемент игровой ситуации. Игровое состояние, включающее наличие переживания, активизацию воображения участников, эмоциональное отношение к действительности, поддерживается проблемностью ситуации, элементами соревновательности и занимательности, используемыми аксессуарами, присутствием юмора, свободной творческой атмосферой, ситуацией выбора.

Таким образом, можно говорить о том, что игровые технологии представляют собой ступени от игры-забавы к игре-увлечению познанием. И высшей ступенью является – от игры к творчеству, к усвоению программы.

Технологии сенсорного развития. Рассмотрим технологии сенсорного развития. Сенсорное развитие предполагает формирование у человека процессов восприятия и представлений о предметах, объектах и явлениях окружающего мира.

Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития человека, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо для успешного обучения многим видам труда.

Сенсорные эталоны – образцы, выработанные в процессе общественно-исторического опыта. Существуют следующие сенсорные эталоны: эталоны цвета, эталоны формы, эталоны пространственной ориентировки, эталоны времени, эталоны слуховой чувствительности, эталоны тактильной чувствительности, эталоны развития обоняния, эталоны вкусовых ощущений.

Экспериментально доказано, что одной из особенностей, характерных для всех категорий лиц с ОВЗ, является нарушение восприятия и переработки информации, принятой как нарушенными, так и сохраненными анализаторами. Это в свою очередь ведёт к замедленному формированию новых связей, а также представлений и понятий, неполному и даже неадекватному отражению предметов и явлений окружающего мира.

Активное использование описанных нами выше образовательных технологий дает возможность педагогам пересмотреть содержание образования, разработать более совершенные образовательные программы, программное обеспечение, дидактические материалы. Кроме того, замечено, что лица с ограниченными умственными возможностями с интересом и более позитивно относятся к тем занятиям, в которых задействованы современные технологии. Это способствует повышению их мотивации и достижению результатов, важных как для обучающегося, так и для педагога.

Библиографический список

1. Архипова С.В., Бибина О.А. Современные технологии обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья (материалы межрегионального семинара-практикума). / С.В. Архипова, О.А. Бибина. // Гуманитарные науки и образование. – 2013. – № 2 (13). – С. 32-35.
2. Бугайчук Т.В., Федорова П.С. Некоторые аспекты профильной трудовой подготовки для инвалидов с ограниченными умственными возможностями. // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. – 2014. - № 1 (4). – С. 99-103.
3. Волкова И.И. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе с инвалидностью, в учреждениях начального и среднего профессионального образования. – Чебоксары, 2015. – 43 с.
4. Голобородько Н.В. Здоровьесберегающие технологии в образовании. / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 82-85.
5. Никольская И.А. Информационные технологии в специальном образовании: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. / И.А. Никольская. – М.: Академия, 2011. – 144 с.
6. Новоторцева Н.В. Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ярославль: Академия развития, 1999. – 143 с.
7. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: «Академия», 2008. – 400 с.

УДК 378.046.4

Надёжкин Е.Г.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** Рассматриваются подходы к организации дополнительного профессионального образования в высшем военном учебном заведении. Представлены направления и осмыслены функции образовательной деятельности современного педагога.*

***Ключевые слова.** Трансформация педагогического опыта, функции образовательной деятельности, социализация в образовательном пространстве.*

Nadezhkin E.G.

THE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

***Abstract.** In this article approaches to the organization of additional professional education in higher military educational institution are considered. Directions and functions of educational activity of the modern teacher are presented.*

***Keywords:** transformation of pedagogical experience, functions of educational activity, socialization in the educational space.*

Современная дискуссионная трибуна позволяет увидеть, что основной движущей силой развития системы современного образования являются внутренние противоречия. Они вызваны как объективными, так и субъективными факторами. Преодолеть объективные противоречия возможно на основе приоритетных направлений Государственной политики в области образования, которые отражаются в нормах Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации», Указе Президента РФ. № 599 «О мерах по реализации Государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г. и другими нормативно-правовыми актами.

Субъективные противоречия проявляются в недостаточном уровне подготовленности педагогов к трансформации накопленного педагогического опыта обучающимся, из-за недостаточного уровня разработанности педагогических средств и возможностей, обеспечивающих данный процесс.

В.А. Слатенин и Каширин отмечают, что «каждый человек опытным путем приобретает определенные знания в области воспитания, обучения и образования, устанавливает некоторые зависимости между различными педагогическими явлениями». [2. С. 131]. Как осуществить трансформацию профессиональных компетенций в условиях недостаточно эффективной подготовки педагогов, отсутствия у них опыта преподавательской работы? Это разрешимо при реализации системы дополнительного профессионального образования.

Словарь русского языка Ожегова С.И. дает следующее определение трансформации: «Трансформировать значит превратить из одного в другое» [1. С. 795]. В качестве примера можно увидеть, как такая трансформация реализуется в Ярославском ВВУ ПВО на факультете переподготовки и повышения квалификации. В объеме 500 часов реализуются учебные программы по пяти основным учебным дисциплинам. Переподготовку осуществляют опытные педагоги с педагогическим стажем работы не менее десяти лет. У каждого опытного преподавателя есть свои приемы и методы обучения. Через средства наглядности реализуется главная цель – совершенствование в проведении учебных занятий. Воспринимая «живой образ» педагога, офицеры проходящие обучение на ФПиПК, «примеряют» на себя новую социальную роль – педагога-наставника.

Для достижения этой цели преподавателю необходимо, во-первых, иметь опыт образовательной и методической деятельности; во-вторых, владеть высокими навыками реализации руководящих документов образовательной деятельности; в-третьих, совершенствовать профессиональные компетенции в сфере образовательных технологий.

Необходимо подчеркнуть, что передать «живое знание» возможно, если преподаватель подготовлен функционально. Основные функции преподавателя в образовательной деятельности: обучающая, воспитательная, познавательная. Каждая из этих функций наполнена качественным содержанием.

Обучающая функция включает: организаторские способности, способность передавать знания обучающимся, педагогическую интуицию, творческий склад педагогического мышления.

Воспитательная функция включает: государственно-патриотическое сознание, дисциплинированность, чувство воинского долга, трудолюбие, добросовестность, общую культуру и морально-нравственные качества.

Познавательная функция: систематизирует работу над повышением профессионального уровня, освоение опыта лучших педагогов, совершенствование знаний в области педагогики и психологии, расширение кругозора в области военной науки и техники.

Кроме этого, современный военный педагог должен отвечать требованиям особого функционального состояния. К ним можно отнести:

- Физиологическое состояние (способность преподавателя активно проводить занятия на протяжении 4-6 часов, в течение 36 часов в неделю).
- Компьютерная грамотность (умение использовать технические средства обучения (ТСО), разрабатывать дидактические материалы, создавать электронные средства обучения – электронные учебники).
- Интеллектуальные составляющие (способность овладевать системой научных знаний, развитые психические функции – восприятие, внимание, память).

Реализация функциональной составляющей возможно на твердой основе педагогических принципов: системности, последовательности, наглядности, комплексности, а самым важным принципом в обучении военных специалистов должен стать принцип – учить тому, что необходимо на войне.

Заглядывая в завтрашний день без преувеличения можно сказать, что современный подход к образовательной деятельности в высшей военной школе должен основываться на принципах социализации в процессе образования. Слушатель должен учиться сам, а педагог осуществлять управление его учением, быть образцом профессиональной организации. Думается, что в данном случае, трансформация педагогического опыта будет происходить более эффективно.

Библиографический список

1. Федеральный закон ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г.

2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Издание 5-е, стереотип. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963 г.
3. Сластенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001 г.

РАЗДЕЛ 5 РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.4

Бугайчук Т.В., Калачёва Н.А.

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ К ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ И ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

***Аннотация.** Авторы рассматривают актуальность проблемы готовности педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности обучающихся.*

***Ключевые слова:** готовность к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности, патриотизм, гражданская идентичность, учитель.*

Bugaychuk T.V., Kalacheva N.A.

READINESS OF TEACHERS TO PATRIOTIC EDUCATION AND FORMATION OF CIVIL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN: RESEARCH RESULTS

***Abstract.** In the article the authors consider the urgency of the problem of teachers' readiness for patriotic education and the formation of civil identity of students.*

***Keywords:** readiness for patriotic education and the formation of civil identity, patriotism, civic identity, teacher.*

Воспитание патриотизма и формирование гражданской идентичности школьников является на сегодняшний день актуальной ключевой задачей социокультурной модернизации общества и представляет одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики.

Задачи этого направления воспитательной работы закреплены во многих нормативно-правовых документах, таких как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», Федеральные государственные образовательные стандарты и др.

Сензитивный возраст для формирования познавательного и мотивационно-ориентированного компонентов в структуре гражданской позиции – это дошкольники и школьники (развитие патриотизма и толерантности, любви к семье и родной природе, освоение нравственных основ и культурных ценностей, представление о деятельности государственных и политических институтов, первые шаги в общественной деятельности и т. п.)

На современном этапе развития гражданского общества в России особое значение уделяется развитию профессиональной компетентности педагога в области формирования гражданской идентичности и патриотического воспитания обучающихся. Ведь общепризнана и подчеркнута роль педагога, который, формируя ум и души подрастающего поколения, во многом определяет развитие и будущее своей страны. [5: 298]

Требования к профессиональным компетентностям педагогов в вопросах патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности у обучающихся закреплены в Профессиональном стандарте педагога [9]. В психолого-педагогических требованиях к квалификации учителя указывается на необходимость усвоения учителем таких понятий, как «гражданская и социальная идентичность; уважение прав и свобод личности; система ценностей личности; образцы и нормы просоциального поведения, в том числе в виртуальной и поликультурной среде...» [8].

В вопросах патриотического воспитания «успех реализации выдвинутых целей и задач во

многим определяется качеством профессиональной подготовки современного учителя. Однако, как показывает практика, большинство современных педагогов в должной мере не готовы к качественному воспитанию патриотизма подростков, что связано с недостаточным уровнем знаний, отсутствием мотивации, низким уровнем патриотического сознания» [6: 56].

Это утверждение подтверждают и наши исследования, направленные на определение готовности педагогов к патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников, проведенные в одной из подмосковных общеобразовательных школ. Мы получили следующие результаты:

1. Характерным является тот факт, что около 52% опрошенных педагогов приводят примеры, не соответствующие понятию «Гражданская идентичность» или пропускают вопросы, в формулировке, которых встречается термин «гражданская идентичность», т.к. понятие им не знакомо. Если вопрос об ассоциативном ряде с понятием «гражданская идентичность» пропустили 29,73% всех педагогов, то с понятием «готовность к формированию гражданской идентичности» уже 54,05% от числа всех опрошенных педагогов школы, причем дают близкие ответы 16,22% всех педагогов. Это еще раз подтверждает, что понятие им мало знакомо, и они проявляют защитное поведение – уходят от вопроса.

2. С понятием «патриотизм» педагоги работают охотнее, приводят ассоциативные примеры (94,59%), но объяснить с их точки зрения «готовность к патриотическому воспитанию» смогли около 51,35% всех педагогов и около 18,92% всех опрошенных пропустили этот вопрос. Наиболее часто распространённые ассоциации (Родина, Отечество, любовь, защита, подвиг).

3. Большинство признают, что патриотическое воспитание и формирование гражданской идентичности надо начинать в раннем детстве: воспитание патриотизма с рождения – 45,95%, с детского сада – 40,54%, с начальной школы – 8,11% и пропустили вопрос около 5%. Формирование гражданской идентичности надо начинать с рождения – 32,43%, с детского сада – 27,03%, с начальной школы – 24,32%, причем пропускают вопрос – 16,22% от числа всех опрошенных.

4. 45,95% опрошенных признают, что патриотическим воспитанием и формированием гражданской идентичности должны заниматься в семье, и в тоже время 75,68% опрошенных отводят эту роль организациям сферы образования, и 24,32% пропускают вопрос. Т.е. мы отмечаем, что педагоги «берут на себя» ответственность по этому направлению работы, но при этом не понимают, что это такое и больше половины уходит от ответа на этот вопрос. Это важное противоречие доказывают наши результаты!

5. 78,39 % признают то, что им необходимы дополнительные знания для успешной работы по патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников, и в то же время свой уровень готовности к этой деятельности на высоком уровне определяют почти 30% .

6. Педагоги заинтересованы деятельностью по патриотическому воспитанию и формированию гражданской идентичности школьников и определяют свою заинтересованность на высоком уровне (8-10 баллов по 10-ти бальной шкале) около 70% педагогов. Причем о достаточности мероприятий по формированию гражданской идентичности заявляют 43,24%, а по патриотическому воспитанию 89,19%.

7. Утвердительно на вопросы о своей готовности к воспитанию патриотизма и формированию гражданской идентичности отвечают около 80% и 44% педагогов соответственно, при этом, предположительно, имеют в виду призыв к деятельности, т.к. среди этих же педагогов были такие, которые не могли привести ассоциативные примеры, или пропускали вопросы с термином «гражданская идентичность».

Таким образом, мы можем говорить о низком уровне понимания понятий «гражданская идентичность», «готовность к воспитанию патриотизма», «готовность к формированию гражданской идентичности школьников» педагогами школы, и в тоже время о преобладании «активности действий» над «активностью духа». [4]

Выдающийся представитель русского религиозного экзистенциализма Н.А. Бердяев называл личность духовной сущностью и считал что «активность человеческого духа» должна определять «активность его действий» [1]. Данной точки зрения придерживаются и О.А. Коряковцева с Т.В. Бугайчук [4]. Именно на этих постулатах мы предлагаем выстраивать технологии формирования гражданской ответственности молодежи.

Очевидно, что развитие «активности духа», то есть базисных ценностных ориентаций, должно предшествовать развитию «активности действий», чтобы избежать асоциальности молодых людей и возникновения деструктивных молодежных сообществ. [5: 298]

Но на сегодняшний день подавляющее большинство технологий формирования гражданской активности молодежи направлены именно на развитие «активности действий», причем в основном политического характера.

Исследуя вопросы формирования гражданской идентичности на основе изучения содержания программ воспитательной работы школ, учреждений среднего и высшего профессионального образования, мы отмечаем, что, к сожалению, заявленные в программах задачи формирования гражданской идентичности всех обучающихся, на практике реализуются через работу с наиболее активными членами ученического коллектива, причем через такие формы, как участие в акциях, конкурсах гражданско-патриотической направленности [4].

Отметим, что наиболее популярными среди действующих учителей являются традиционные формы воспитательной работы, как классные часы, беседы, обсуждения, праздники, конкурсы. Однако сегодня изменился спектр технологий формирования и развития гражданской идентичности – от личных контактов до совместных проектов и молодежного парламентаризма.

В своих исследованиях Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева подтвердили эффективность таких технологий формирования гражданской идентичности, как технология социального проектирования, мыследеятельностная игра «Определение понятия «гражданская идентичность», технология «Дебаты», технология «Гражданский форум». [14: 136].

Рассматривая изменения возрастных закономерностей развития Д.И. Фельдштейн отмечал, что «в мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. По мере того как электронные медиа размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую вроде бы «ниоткуда». [13: 13]. Поэтому, «современный учитель уже не может быть лишь глашатаем, транслятором некоей «неприкасаемой истины», а должен являться организатором сложной, напряженной работы учащихся по решению творческих задач приобщения к научным знаниям, не просто усвоения ими готового результата, а открытия возникающих проблем, альтернативных ходов, противоречий. Именно при таком подходе учителя формируется не просто «человек знающий», а личность, способная творчески решать возникающие перед ней проблемы». [13: 14].

Таким образом, мы можем обозначить противоречие о необходимости воспитания патриотов на более высоком, качественно новом уровне в соответствии с социальным заказом и отсутствия на должном уровне готовности учителей общеобразовательных организаций к патриотическому воспитанию в новых условиях.

Сегодня возрастает роль дополнительного профессионального образования в вопросах подготовки педагогов к патриотическому воспитанию. Этому направлению деятельности уделяется внимание и на государственном уровне. Так, среди задач, обозначенных в государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы», можно выделить такие: «совершенствование системы подготовки специалистов и повышения их квалификации в области патриотического воспитания;... повышение качества работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию обучающихся и повышению их мотивации к службе Отечеству;... выявление и использование наиболее эффективной практики патриотического воспитания; подготовку научно обоснованных учебно-методических пособий и рекомендаций в области патриотического воспитания для всех социально-возрастных категорий граждан; апробацию и внедрение современных программ, методик и технологий в деятельность по патриотическому воспитанию; вовлечение молодых ученых и преподавателей в развитие научно-методической базы патриотического воспитания» и др. [7].

Как отмечают учителя, задействованные в системе основного общего образования, они склонны выбирать курсы по преподаваемому предмету, по здоровьесберегающим технологиям в обучении, ИКТ, что отчасти объясняется требованиями к аттестации. Однако введение профессионального стандарта педагога предъявляет новые требования к профессионализму, ответственности за результат своего труда, в том числе, в вопросах воспитания. Чтобы соответствовать требованиям нормативно-правовых документов, быть конкурентоспособным на рынке труда, современному учителю приходится адаптироваться к изменяющимся условиям, менять сложившиеся стереотипы, осваивать новые знания, новые методики и технологии обучения и воспитания.

Исходя из выше сказанного, мы считаем важным проведение среди действующих учителей системной работы по формированию готовности к патриотическому воспитанию школьников и

формированию гражданской идентичности обучающихся, в том числе и различным современным технологиям работы со школьниками.

В системе формального дополнительного профессионального образования на сегодняшний день недостаточно программ, ориентированных на подготовку действующих учителей к формированию гражданской идентичности и патриотическому воспитанию школьников в современных условиях, но проводятся конференции, круглые столы, форумы, вебинары, где лишь частично решаются актуальные вопросы.

Библиографический список

1. Бердяев Н.А. Творчество и свобода. Индивидуализм. / Н.А.Бердяев. / Философия творчества, культуры и искусств: в 2 т. – Т. 1: Индивидуализм и универсализм. – М.: Искусство, 1994.
2. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Гражданская идентичность современной молодежи Ярославской области. / Т.В. Бугайчук, О.А. Коряковцева. // Ярославской педагогический вестник. Гуманитарные науки: научный журнал. – 2013. – № 4. – Том 1. – С. 143-150.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. Распоряжением Правительства России от 17 ноября 2008 года № 1662-р). [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4717/файл/3617/2.%20концепция%201662-р.doc> (дата обращения 06.02.2017).
4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Воспитание современной молодежи: формирование гражданской идентичности. / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук. / Современные концепции профессионального образования студенческой молодежи. – Ульяновск, 2015. – С. 244-256.
5. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.А., Калачева Н.А. Новое в профессиональной компетентности педагога: формирование гражданской идентичности и патриотическое воспитание обучающихся. / О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, Н.А. Калачева. / Технологии воспитания в общеобразовательных организациях. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – Кострома, 2017. – С. 296-301.
6. Кузьмин А.М., Домбровская М.Г., Сироткин Е.А. Готовность учителя к воспитанию патриотизма подростков как педагогическая проблема. / А.М. Кузьмин, М.Г. Домбровская, Е.А. Сироткин. // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. - № 2. – С. 56-61.
7. Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы. Государственная программа (утв. Распоряжением Правительства РФ № 1493 от 30 декабря 2015 г.). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/8qqYUwwzHUxzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения 06.02.2017).
8. Проект концепции и содержания профессионального стандарта учителя [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_%28проект%29.pdf
9. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) (Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70535556/#friends#ixzz4cA2wIf82>
10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. № 373) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922/файл/745/приказ%2006%20утверждения%20373.rtf> (дата обращения 05.02.2017).
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/543/файл/749/приказ%2006%20утверждении%201897.rtf> (дата обращения 05.02.2017)
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. (Утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009г. № 413). [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365/файл/736/приказ%2006%20утверждении%20413.rtf> (дата обращения 05.02.2017)
13. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования. / Д.И. Фельдштейн. // «Психолого-педагогический поиск: научно-методический журнал. – 2011. - №3(19). – С.7-14.

14.Ermakova, L.I., Koryakovtseva, O.A., Bugaychuk, T.V., Upeniece, I. Formation of young people's civil identity: technological approach. / L.I. Ermakova, O.A. Koryakovtseva, T.V. Bugaychuk, I. Upeniece. // Последние тенденции в области науки и технологий управления. – 2015. – № 3. – С. 129-138.

УДК 378.02:378.8;51

Буракова Г.Ю., Карпова Т.Н.

**СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА К
ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ**

***Аннотация.** Проблема подготовки будущих учителей математики к патриотическому воспитанию школьников связана с поиском путей и методов обучения. В рамках дисциплин методического цикла осуществляется патриотическое воспитание самих студентов, и формируются у них приемы и методы воспитания школьников. Рассматриваются различные виды учебной деятельности, приводятся примеры их реализации.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание; виды учебной деятельности, задачи краеведческой направленности, методическая подготовка студентов.*

Burakova G.Yu., Karpova T.N.

**SPECIFICATION OF PREPARATION OF STUDENTS OF PHYSICO-MATHEMATICAL FACULTY FOR
FORMING CIVIL IDENTITY OF SCHOOLCHILDREN**

***Abstract.** The problem of preparing future mathematics teachers for the patriotic education of schoolchildren is related to the search for ways and methods of instruction. Within the disciplines of the methodical cycle, patriotic education of the students themselves is carried out, and methods and methods of educating schoolchildren are formed for them. Various types of educational activity are considered, examples of their implementation are given.*

***Keywords:** patriotic education; types of educational activity, tasks of local orientation, methodical preparation of students.*

На современном этапе развития гражданского общества в России особое значение уделяется развитию профессиональной компетентности педагога в области формирования гражданской идентичности и патриотического воспитания обучающихся. Ведь общепризнана и подчеркнута роль педагога, который, формируя ум и души молодежи, во многом определяет развитие и будущее своей страны. Сегодня гражданская идентичность становится действенным фактором в определении и росте возможностей каждого человека, а значит, и социума в целом. Но, к сожалению, вопросы формирования гражданской идентичности обучающихся и роль педагогов в этом процессе мало изучены.

Как отмечают Т.В. Бугайчук и О.А. Коряковцева, воспитание патриотизма и формирование гражданского самосознания обучающихся является на сегодняшний день актуальной ключевой задачей социокультурной модернизации общества и представляет одно из приоритетных направлений государственной образовательной политики [1].

Особо отметим, что одной из задач, обозначенных в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.» является гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи. Формирование гражданской идентичности и воспитание патриотизма закреплено и в Федеральных государственных образовательных стандартах [4].

Исследуя вопросы формирования гражданской идентичности на основе изучения содержания программ воспитательной работы школ, учреждений среднего и высшего профессионального образования, мы отмечаем, что, к сожалению, основными дисциплинами, которые занимаются проблемой гражданской идентичности, являются социология, политология, психология и педагогика. Формирование гражданской идентичности современного учащегося необходимо целенаправленно осуществлять на уроках и во внеурочной деятельности. Будущие учителя математики должны осознавать значимость данной проблемы, быть готовыми к ее решению, приобрести опыт профессиональной деятельности, способствующей формированию гражданской идентичности школьников. Эта задача частично решается при изучении дисциплин методического цикла. Рассмотрим направления подготовки студентов к формированию гражданской идентичности у учащихся на уроках и в процессе внеурочной деятельности.

Формирование гражданской идентичности может быть связано с изучением истории и культуры страны посредством математики. В частности, через решение задач с исторической фабулой, разработку

учащимися проектов по культурному наследию и истории Ярославского края с привлечением материалов о выдающихся деятелях в области математики и ее преподавания. На внеклассных занятиях по математике, раскрывая взаимосвязь истории математики и истории культур, студенты самостоятельно составляют системы заданий для уроков и внеклассных занятий с использованием материалов по культуре и истории Ярославского края.

Умение самостоятельно конструировать задачи, обобщать имеющиеся знания, оформлять результаты своей самостоятельной творческой деятельности, умение работать в команде, создавать условия для адекватной самооценки, ставить и решать важные проблемы лежат в основе проектной деятельности. Важно обучать учащихся этому виду деятельности на занятиях по математике не только в старших классах, а на протяжении всего периода обучения в школе. Студенты 4 курса физико-математического факультета разработали и апробировали проект «С математикой по Золотому кольцу», где происходит знакомство с городами классического Золотого кольца через составление краткой справки о самом городе, его достопримечательностях, через решение задач, в фабулах которых содержатся исторические факты, сведения о крае. Самостоятельная работа учащихся состоит в создании проекта о городах большого Золотого кольца. Главный вопрос, который ставится: Что такое малая Родина?

Примеры жизни великих мыслителей прошлого, их научных и нравственных убеждений способны оказать сильное влияние на процессы самосовершенствования и самовоспитания школьников. Учитель должен хорошо знать биографии таких выдающихся ученых, как Л. Эйлер, С.В. Ковалевская, Н.И. Лобачевский, М.В. Остроградский, П.Л. Чебышев и др. с тем, чтобы познакомить с ними учащихся и способствовать самостоятельному изучению их вклада в мировую науку. Важно, чтобы в сознании школьников запечатлелись не отдельные, разрозненные эпизоды из истории развития математики, а процесс формирования основных идей и методов. Будучи соединенными с изучением материала школьного курса математики, исторические сведения хорошо запоминаются и, следовательно, могут служить средством усвоения учебной информации.

Во время педагогической практики у студентов имеется возможность проявить свое творчество, получить опыт воспитательной работы с учащимися. Большую трудность составляет мотивационная сторона при изучении математики детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Слепые и слабовидящие дети часто обладают низкой самооценкой. Одним из методов мотивации таких детей к изучению математики может быть рассказ о деятельности слепых людей в областях, тесно связанных с математикой. На конкретных примерах учащимся, демонстрируются достижения в математике ученых нашей страны, что можно достичь, несмотря на отсутствие зрения, для чего нужно знание математики.

В нашей стране и за рубежом широко известно имя академика Л.С. Понтрягина. Потеряв зрение в 14 лет, он, тем не менее, блестяще окончил общеобразовательную школу, и затем физико-математический факультет МГУ. Им сделаны важные научные открытия и создана новая область математики – топологическая алгебра. В топологии Л.С. Понтрягину принадлежит открытие общего закона двойственности, им создана теория коммуникативных групп. Л.С. Понтрягин – автор ряда фундаментальных трудов: «Непрерывные группы», «Основы комбинаторной топологии», «Оптимальные процессы регулирования».

Значительный вклад в науку внёс член-корреспондент АН СССР, доктор физико-математических наук А.Г. Витушкин, который потерял зрение в 15 лет. Окончив школу слепых с золотой медалью, он поступил на физико-математический факультет МГУ. Оканчивая университет, он имел четыре научные публикации. Занимаясь в аспирантуре, написал и опубликовал научный труд под названием «О многомерных вариациях». В 26 лет за монографию «О трудностях задачи табулирования» был удостоен степени доктора физико-математических наук. В 1967 году за цикл работ по вариациям множеств и их применениям в оценках сложности алгоритмов ему была присуждена Государственная премия СССР.

Среди слепых много программистов и экономистов. Популярна среди слепых теоретическая и прикладная математика. Следует учитывать, что сейчас выдвинулись на передний план такие области математики, как теория групп, алгебра высказываний, теория информации, теория вероятностей, теория оптимальных процессов и т.д.

Будущие студенты учатся составлять самостоятельно задачи на материале своего края, например по теме «Ярославль вчера, сегодня, завтра в цифрах и фактах». Имея опыт самостоятельной разработки подобных творческих заданий, студенты реализуют его в дальнейшей профессиональной деятельности.

Важнейшим составляющим формирования гражданской идентичности является развитие чувства гордости за свою страну, свой край, за ярких представителей науки, культуры и искусства, за тех людей, которые внесли свой вклад в становление личности каждого, сыграли важную роль в истории нашего государства. В частности, при изучении приближенных вычислений происходит знакомство с так

называемыми «таблицами непотопляемости судов», предложенными в конце XIX века адмиралом С.О. Макаровым и вычисленными для ряда судов русского флота (в частности, для тех, которые участвовали в Цусимском сражении) академиком А.Н. Крыловым. Известно, что трюм корабля разделен на отсеки водонепроницаемыми перегородками, чтобы вода, проникнув внутрь корабля, не заполнила его целиком. Только сознательное затопление отсека судна со стороны, противоположной пробоине, позволит избежать крена. История судоходства знает множество случаев, когда капитан, растерявшись, отдавал приказ о затоплении не тех отсеков, что приводило к гибели корабля и экипажа. Идея О.С. Макарова, претворенная в жизнь А.Н. Крыловым, состоит в том, чтобы заранее рассчитать таблицы, в которых было бы указано, как скажется на судне затопление тех или иных отсеков. Эти таблицы, получившие название таблиц непотопляемости, долгое время использовались на кораблях всех флотов мира. Такой краткий рассказ о таблицах непотопляемости при выполнении приближенных вычислений позволяет однообразную работу превратить в творческую, наглядно демонстрирует школьникам практическое применение математики.

Тщательно продуманные и организованные учителем научные споры на уроках, основанные на обсуждении исторических проблем математики, способствует воспитанию у учащихся терпимости к чужому мнению, уважению к себе через уважение к другим, бережное отношение к окружающим, т.е. толерантность. Эти научные споры обучают так же способности к межличностному взаимодействию – коммуникативным умениям и навыкам, способности к разрешению конфликтных ситуаций.

При этом, нам хотелось бы отметить, что формирование гражданской идентичности школьников может быть реализовано только личностью, занимающей активную гражданскую позицию, умеющей реализовывать свой творческий потенциал и целенаправленно действующей в меняющейся политической и социально-экономической среде, которую и должны мы развивать в педагогическом вузе.

Библиографический список

1. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А., Калачева Н.А. Новое в профессиональной компетентности педагога: формирование гражданской идентичности и патриотическое воспитание обучающихся. / Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Кострома: Костромской государственной университет, 2017. – С. 296-301.
2. Епифанова Н.М., Меньшикова Н.А. Элементы истории и краеведения в математических задачах для учащихся 5-6 классов. – Ярославль: Изд-во РИО, 1995. – 52 с.
3. Кожанов И.В. Гражданская и этническая идентичности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости. // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 3; URL: www.science-education.ru/109-9187
4. Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Молодое поколение России: формируем гражданское самосознание. // Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: Коллективная монография. / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. – Ульяновск, 2017. – С. 34-45.

УДК 37.013.78

Киселёва Т.Г., Манашкин М.М.

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ У МОЛОДЕЖИ

***Аннотация.** Рассматривается понятие «экстремизм» в соответствии с законодательством Российской Федерации, его структура, классификации, а также пути противодействия экстремизму. По мнению авторов противостоять экстремизму можно путем формирования патриотических чувств у подростков и молодежи. Авторами было проведено исследование, цель которого – получение информации о степени выраженности патриотических чувств у молодежи и отношений к представителям национальных культур. В статье освещены вопросы о национальном составе Ярославской области, степени интеграции и ассимиляции национальных меньшинств, возможности возникновения межнациональных конфликтов.*

***Ключевые слова:** экстремизм, молодёжь, национальные меньшинства, толерантность, гражданственность.*

Abstract. *The article discusses the concept of «extremism» in accordance with the legislation of Russian Federation, its structure, classification, and ways to counter extremism. According to the author to confront extremism can be through the formation of patriotic feelings. The author was conducted, its purpose – to provide adequate information on the extent and expression of patriotic feelings. The article highlights the issues of the national composition of the Yaroslavl region, integration of national minorities, the possibility of inter-ethnic conflicts, tolerance.*

Keywords: *extremism, youth, ethnic minorities, tolerance, citizenship.*

Актуальность темы исследования, посвященного вопросам гражданственности, патриотизма, толерантности к представителям национальных культур, продиктовано ростом проявлений экстремизма, нетерпимости, агрессивности, что стало чумой нашего времени. Особенно остро данная проблема стоит среди молодежи, поэтому вопросы воспитания и гражданского образования мы считаем одними из приоритетных в системе непрерывного образования. Порой молодежь даже не замечает, как в шутку брошенная фраза может стать искрой, из которой легко вспыхнет пламя ненависти.

Термин «экстремизм» происходит от латинского слова *extremus* – крайний. Под экстремизмом согласно ст. 1 ФЗ № 114 от 25.07.2002 г. «О противодействии экстремистской деятельности» принято понимать приверженность к крайним взглядам; понятие «экстремист» трактуется как человек, придерживающийся крайних взглядов, сторонник крайних мер [2]. Во многих публикациях и социологических исследованиях отмечено, что молодежный экстремизм на территории Российской Федерации, к сожалению, не такое уж редкое явление и представляет собой трехуровневую систему [1,3]:

- первый уровень, организационный, предполагает формальное и неформальное членство в организациях и движениях экстремистского толка (например, в НБП, движении скинхедов, футбольных фанатов);
- второй уровень, ментальный, представлен экстремистской политической культурой, а также деструктивными действиями средств массовой коммуникации (экстремистские идеи, ценностные ориентации);
- третий уровень, поведенческий, на котором проявляются конкретные действия и поступки экстремистского толка.

Для того чтобы грамотно строить воспитательную работу с молодежью, формировать у них нравственность и толерантность, надо четко представлять позиции, степень толерантности и отношение молодых Ярославцев к представителям национальных меньшинств. Заметим, что на территории Ярославля проживает более 30 национальных диаспор, поэтому экстремистские высказывания или действия легко могут спровоцировать конфликты на национальной почве. Противостоять экстремизму можно только путем целенаправленного формирования со школьной скамьи патриотических чувств. Именно изучению данного вопроса было посвящено наше исследование, целью которого являлось получение адекватной информации о степени и выражении патриотических чувств Ярославцев, в том числе молодежи. В рамках исследования отдельно была изучена группа жителей Ярославля, относящихся к национальным меньшинствам, в том числе выходцам из-за пределов России.

Исследование проводилось в три этапа. Во-первых, был проведен телефонный опрос 400 жителей Ярославля. Данная выборка репрезентативна в соответствии со статистическим распределением по основным социально-демографическим группам населения и территориально-административным районам города. Во-вторых, был проведен опрос, в котором респондентами выступали юноши и девушки, проживающие во всех районах г. Ярославля, в возрасте от 14 до 30 лет. Метод проведения исследования – телефонный опрос. Объем опроса – 320 человек.

В-третьих, было опрошено 213 представителей нерусской национальности, проживающих в Ярославле. Данный опрос, проведенный аудиторным методом, не может быть использован для абсолютно точного отражения мнения национальных меньшинств, проживающих в Ярославле, однако он весьма показателен, поскольку отражает мнения отдельных представителей национальностей, проживающих в городе, и при этом определенно позиционирующих себя как «нерусские». Интересно то, что данные этого опроса дополняют данные опроса ярославской молодежи в целом, проведенного по демографически репрезентативной выборке.

В ходе проведения опроса представителям национальных меньшинств было предложено указать свою национальность на основе происхождения или самоидентификации. Выяснилось, что самым большим меньшинством являются татары (17%), затем украинцы (15%), белорусы (13%), армяне (11%) и азербайджанцы (8%). Таким образом, при численности русского населения Ярославля по данным Всероссийской переписи населения, составляющей 96%, можно говорить о абсолютно-преобладающей мононациональности Ярославля. В то же время необходимо отметить, что данные опроса показали численность русского большинства в 81%, что существенно отличается от данных Всероссийской переписи, так как опрос в отличие от переписи фиксирует и лиц, временно проживающих в Ярославле, а также мигрантов имеющих гражданство иных стран.

Интересно то, что значительная часть национальных меньшинств Ярославля относится к числу народов, этнически родственных русским (украинцы и белорусы), которые легко ассимилируются и уже во втором-третьем поколении идентифицируют себя как русских. Эти народы также без затруднений вступают в смешанные браки с русскими и, как правило, не выделяются русским большинством как «иной этнос».

По этой причине, когда в современной России говорят о межнациональных проблемах, речь, как правило, идет о различных аспектах жизни совместно с народами Северного Кавказа, которые являются полноправными гражданами России и народами Закавказья и Средней Азии, в большинстве проживающие на территории России в качестве трудовых мигрантов. При этом у второй группы меньшинств есть своя специфика. Так жители стран Закавказья (Грузия, Армения, Азербайджан) приезжали в Россию еще с начала 1990-х годов и в настоящее время, как правило, заняты мелким и средним бизнесом (а также представлены и в крупном бизнесе), в то время как появление в России и в Ярославле граждан государств Средней Азии связано с периодом после 2000 года, когда экономический рост в России привел к спросу на дешевую рабочую силу. Представители Средней Азии обычно заняты на низкоквалифицированной работе и только начинают проникать в сферу мелкого и среднего бизнеса.

Эта специфика приводит к тому, что различные группы национальных меньшинств по-разному интегрированы в общероссийскую среду (в частности на примере Ярославля). Так, например, этносы Северного Кавказа обычно хорошо владеют русским языком и знакомы с русской культурой, однако их ассимиляция и культурная интеграция затруднены в связи с существенными культурно-цивилизационными отличиями и принадлежности к исламу. Этносы Закавказья знакомы с русской культурой и языком в меньшей степени (в случае, если их представители росли в своих национальных государствах), однако культурно-цивилизационные различия в случае с армянами и грузинами смягчаются фактом принадлежности этих этносов к христианской цивилизации. Этносы Средней Азии интегрируются в русскую среду очень слабо и предпочитают образовывать замкнутые этнические общины, живущие по своим обычаям.

Согласно данным опроса выяснилось, что только 17% национальных меньшинств проживают в Ярославле с рождения; 22% обитают здесь с дошкольного или раннего школьного возраста, 24% с юношеских лет и 37% приехали в Ярославль в зрелом возрасте, но по мере развития существующих демографических тенденций число представителей национальных меньшинств, родившихся в Ярославле, будет постепенно увеличиваться. Это подтверждается данными Всероссийской переписи населения, если взять за отправную точку период до распада СССР, то мы увидим, что в 1989 году в Ярославле проживало 3,6% иных этносов. Необходимо отметить, что в данные переписи не попали трудовые мигранты, то есть официальную численность национальных меньшинств можно считать заниженной.

Интересным представляется сопоставление данных исследования межнациональных отношений с данными опроса по конфессиональной принадлежности, который был проведен в ноябре 2015 г. Полугодовой разрыв в полевых исследованиях продемонстрировал наличие показательной тенденции. С 81% до 94% увеличилось число людей, обозначающих себя как русских. Уменьшилось число национальностей, к которым относят себя респонденты: так, если при данном опросе респонденты-Ярославцы отнесли себя к одной из 11 национальностей, то в 2015 г. в среднем по Ярославлю была названа 21 национальность. Можно предположить, что подобное явление связано с консолидацией общества на фоне нарастающей международной угрозы. Очевидно, что в первую очередь объединение происходит по национальному признаку и люди с неопределенной национальной идентификацией делают выбор в пользу национального большинства России.

Рассматривая полученную в ходе опроса оценку межнациональных отношений в Ярославле, необходимо отметить отличие данных общегородского опроса и аудиторного опроса иноэтнической молодежной аудитории. Так, на наличие «некоторой напряженности» в межнациональных

отношениях обратили внимание 29% респондентов по городу и 26% нерусской молодежи. При этом о «явном наличии» конфликтов на межнациональной почве говорят лишь 3% в целом по Ярославлю и 8% молодежи. Одновременно 26% молодежи охарактеризовали межнациональные отношения как «хорошие».

Если сравнить оценку гипотетической возможности межнациональных конфликтов в Ярославле, то обнаружим, что в целом по Ярославлю считают, что такие конфликты «возможны» - 12% и «скорее возможны» - 31%. «Скорее невозможны» - 24% и «невозможны» - 9%. Опрос иноэтничной молодежи дает совсем иные цифры: конфликты «возможны» - 33% и «скорее возможны» - 40%, «скорее невозможны» - 12% и «невозможны» - 2%. Это говорит о том, что о возможности межнациональных конфликтов говорят в первую очередь представители национальных меньшинств, в то время как русское большинство воспринимает Ярославль как весьма спокойный город.

В свете этих данных интересным представляется рассмотреть вопрос, насколько Ярославцам нравится жить в своем городе. Ответы на этот вопрос, разделенные по национальному признаку, дали следующую картину: 4% русских не нравится жить в Ярославле, а среди нерусских народов эта цифра увеличивается до 18% при общегородском опросе и 6% при аудиторном опросе молодежи. Несомненно, это является не только влиянием фактора проживания в окружении иноэтничного и зачастую инорелигиозного большинства (русские, христиане), но и воздействия таких факторов как оторванность от привычной среды обитания и отличия северного климата, зачастую весьма дискомфортного для южных народов.

При опросе молодежи, был задан вопрос о том, ощущают ли они себя патриотами России. 24,5% молодых Ярославцев считают себя патриотами, 43,5% обозначают себя «скорее патриотами», 23% «скорее не патриотами» и 9% не считают себя патриотами. При этом та часть молодежи, которая не считает себя патриотами России, рассматривает в качестве перспективы жизнь за ее пределами – 66% тех, кто не считает себя патриотом, хотел бы жить и работать за границей.

Исследование толерантности ярославской молодежи показало, что когда респондентам задаются прямые вопросы о межнациональных проблемах, абсолютное большинство респондентов дает на них социально одобряемые ответы. Так, утверждения, что нельзя судить о человеке по его национальности или что нельзя делить народы на плохие и хорошие, собрали от 87% до 93% поддержки. Однако задачей исследования было выявление реальной картины межнациональной ситуации и степени толерантности, поэтому респондентам были заданы ряд других вопросов, по которым были получены ответы, демонстрирующие существование определенных проблем в отношении межнациональной гармонии.

Выяснилось, что 55% ярославской молодежи (в числе которой учитывались и национальные меньшинства) считает, что «необходимо ограничить проживание в России некоторых народов», 54% считает, что людей некоторых национальностей нельзя допускать на должности и в структуры управления, 52% считает, что для Ярославля было бы лучше, если бы в нем не проживали представители некоторых национальностей и 50%, что коренные народы России должны иметь преимущество перед некоренными. При этом утверждение «народы, которые имеют историческую родину за пределами России, должны ухать туда» набрало относительно немного сторонников – 26%.

Эти данные сопоставимы с информацией, полученной о желаемом национальном окружении респондентов. Так среди русской молодежи 54% считают более предпочтительным мононациональное окружение в классе, в школе или в группе в вузе, а среди молодежи других национальностей такую позицию поддерживают только 39%.

Позицию этнической избирательности – «мой народ лучше других» разделяют 39,1% респондентов в целом. Интересно отметить большой вес данной идеи среди нерусской молодежи по сравнению с русской молодежью – 55,6% и 37,1% соответственно. В значительной степени это связано с влиянием фактора проживания среди русского большинства, что заставляет с большим вниманием относиться к задаче сохранения собственной идентичности, а также с тем, что культурно-этнические особенности выходцев с Северного Кавказа, Закавказья и Средней Азии слишком сильно отличаются от окружающей их русской среды. Все это приводит к этническому замыканию данных национальных групп, ассимиляция которых или признание «своими» затруднено, в отличие от европейских этносов, проживающих в России, которые практически не испытывают проблем с ассимиляцией и сменой идентификации.

Рассматривая конфессиональный расклад, мы обнаруживаем, что православными себя считают 85,5%, мусульманами 1,7%, атеистами 12%, принадлежащими к другим конфессиям менее 1%. При этом надо отметить, что религиозность большинства Ярославцев носит по большей части

пассивный характер. Только 4% исполняют все обряды и регулярно посещают храм, 24% посещают богослужения лишь время от времени, а 43% соблюдает лишь часть религиозных предписаний и бывает на богослужении лишь 1-2 раза в год (как показывает практика, более всего на Пасху и Рождество для христиан и Ураза-байрам и Курбан-байрам для мусульман).

Таким образом, может быть дана общая оценка уровня толерантности ярославской молодежи как среднего или даже несколько ниже среднего, так как при отсутствии явно декларируемых проявлений ксенофобии, число сторонников национальной сегрегации составляет не менее половины от числа опрошенных. Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют об определенной напряженности в межнациональных отношениях ярославской молодежи, их этнической избирательности, продемонстрированной в ряде общественных вопросов.

Результаты данного исследования были положены нами в основу ряда мероприятий, которые направлены на формирование толерантности, чувства локтя, доверия и дружбы с представителями всех диаспор, проживающих на территории Ярославля.

Библиографический список

1. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Прокофьева Т.Ю., Кравцова О.А. Психодиагностика толерантности личности. / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. – М.: Смысл, 2008. – 172 с.
2. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» (с изменениями и дополнениями). [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru> (дата обращения: 22.11.2017).
3. Фетискин Н.П. Психология молодежного экстремизма в Российской ментальности. / Н.П. Фетискин, Е.Н. Кондрат и др. – Кострома, 2007. – 37 с.

УДК 374.7

Тарабарина Т.И., Великанова Е.А.

ФОРМИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ О МАЛОЙ РОДИНЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

***Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования знаний о малой Родине у старших дошкольников. Авторы намечают пути решения данной проблемы посредством проектной деятельности.*

***Ключевые слова:** патриотическое воспитание, дошкольная образовательная организация, проектная деятельность, деятельностный подход.*

Tarabarina T.I., Velikanova E.A.

FORMATION OF KNOWLEDGE ABOUT A SMALL COUNTRY AT THE SENIOR PRESCHOOL CHILDREN: PROBLEM STATEMENT

***Abstract.** The article considers the problem of formation of knowledge about a small country in pre-school age. The author outlines the ways of solving this problem through project activities.*

***Key words:** Patriotic education, preschool education organization, project activities, activity-based approach.*

Учреждения дошкольного образования, являясь начальным звеном системы образования в нашей стране, призваны формировать у детей первичные представления об окружающем мире, дать им возможность с самых ранних лет почувствовать себя гражданами своего отечества.

Различные аспекты патриотического воспитания нашли отражение в работах К.Д. Ушинского, А.Н. Радищева, В.Г. Белинского, Н.К. Крупской, В.А. Сухомлинского, Е.И. Радиной, Р.И. Жуковской, Н.Ф. Виноградовой, С.А. Козловой, и др. [1].

В последние годы повысился интерес ученых к разработке вопросов, связанных с ознакомлением дошкольников с различными сторонами окружающей действительности и воспитанием у них на этой основе любви к родному краю, стране [3]. Доказана важность отбора доступных детям сведений об окружающем мире, их систематизации, необходимость формирования у детей положительного отношения к получаемым знаниям, организации деятельности по их закреплению. Однако высказанные авторами идеи, касающиеся проблемы патриотического

воспитания детей дошкольного возраста, носят, к сожалению, разрозненный характер. Недостаточная разработанность методики формирования знаний о малой Родине, родном городе не может не сказываться на практике работы учреждений дошкольного образования, результатах деятельности воспитателей.

Для маленького ребенка Родина начинается с родного дома, улицы, на которой живет он и его семья, в семье начинает «расти» будущий гражданин своей страны [2].

С целью решения задач патриотического воспитания детей нами был разработан проект.

Целью проекта является формирование знаний о городе Переславле-Залесском у детей старшего дошкольного возраста.

Цель реализуется в следующих задачах:

- рассказать детям об истории происхождения города Переславля;
- познакомить детей с символами города и государства, с местами отдыха и культурного просвещения, с людьми, прославившими Переславль;
- формировать у детей умение ориентироваться в городе;
- формировать умение выражать ранее полученные знания в творческой деятельности;
- привлечь родителей для совместной творческой деятельности с детьми и педагогами;
- создать такую предметно-окружающую среду, которая бы повлияла на повышение познавательного интереса детей.

Ведущим в методике формирования знаний о родном городе будет деятельностный подход, то есть предоставление детям возможности выбора деятельности, через которую они хотели бы выразить услышанное и увиденное ранее. Дети смогут выразить себя в творческой игре, разыгрывании спектакля, придумывании рассказа или легенды, лепке, рисовании, участии в выставке, в творческом вечере и т.д. В результате дети должны усвоить, что их родной город славен своей историей, традициями, достопримечательностями, памятниками, людьми. Постепенно следует подвести детей к пониманию, что их родной город – частица России.

Библиографический список

1. Балахонова Н.А., Кручинкина В.И. Воспитание начал патриотизма и гражданственности детей дошкольного возраста. / Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. – Уфа: Лето, 2015. – С. 46-48.
2. Рыбалкова И. Ознакомление с родным городом как средство патриотического воспитания. // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 6. – С. 45-55.
3. Тарабарина Т.И., Балагурова С.В. Методическое сопровождение как условие формирования культуры патриотизма у педагогов дошкольной образовательной организации. / Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: материалы седьмой всероссийской научно-практической интернет-конференции (с международным участием). / Под науч. ред. М.В. Новикова. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2015. – 307 с. – С. 239-251.

УДК 37.014.53

Новиков М.В., Куй, Хао

СУБЪЕКТИВНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КИТАЙСКОЙ ИСТОРИИ В РОССИЙСКОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

***Аннотация.** Рассматривается проблема отражения в российских вузовских и школьных учебниках по новейшей истории событий Китайской антияпонской войны 1937-1945 гг. Отмечается недооценка российскими авторами учебников вклада Китая в достижение победы во Второй мировой войне, которая приводит либо к тезисному упоминанию антияпонской войны как части Второй мировой войны, либо к полному игнорированию этого факта. В статье обращается внимание на необходимость пересмотра стереотипов, сложившихся в советской историографии в период охлаждения советско-китайских отношений, в целях формирования у российской молодежи более объективного представления о вкладе Китая в общую победу над фашизмом и милитаризмом.*

***Ключевые слова:** Китайская антияпонская война, Вторая мировая война, учебники по новейшей истории, европоцентричность.*

SUBJECTIVE REPRESENTATION OF CHINESE HISTORY IN RUSSIAN EDUCATIONAL LITERATURE

Annotation. *The article deals with the problem of reflection in the Russian university and school textbooks on the recent history of the events of the Chinese anti-Japanese war of 1937-1945. There is an underestimation by Russian authors of textbooks of China's contribution to the victory in the Second world war, which leads either to the thesis mention of the anti-Japanese war as part of the Second world war, or to a complete disregard for this fact. The article draws attention to the need to revise stereotypes that have developed in Soviet historiography during the cooling of Soviet-Chinese relations, in order to form a more objective view of the Russian youth of China's contribution to the common victory over fascism and militarism.*

Keywords: *Chinese anti-Japanese war, World War II, textbooks on contemporary history, European centrality.*

История как вузовская и школьная учебная дисциплина является важнейшим элементом системы патриотического воспитания и формирования гражданской идентичности подрастающего поколения. Необходимо помнить, что воспитывающая роль истории будет эффективнее при соблюдении двух важных общепринятых научных принципов – историзма и объективности, ибо субъективная репрезентация отдельных исторических сюжетов может сыграть негативную роль при сопоставлении обучающимися предложенных субъективных интерпретаций с другими, более объективными точками зрения. В данном случае в качестве примера не объективного подхода в учебной литературе представлена история Китайской антияпонской войны 1937-1945 гг.

При переходе к компетентностной модели содержательные сюжеты, обеспечивавшие необходимый уровень фундирования [11] исторического образования, оказались отодвинутыми на второй план. Эта коллизия стала предметом дискуссии сторонников внедрения в России универсального бакалавриата, Liberal Arts, готовящего универсального педагога, бакалавра вообще, не педагога-предметника и сторонников более серьезной предметной подготовки учителя, в том числе учителя истории. Ректор МПГУ А.В. Лубков считает, что «принижение предметной, фундаментальной подготовки», которая всегда была профессиональной педагогической идентичностью МПГУ, стало причиной, почему «МПГУ теряет позиции лидерства в педагогическом образовании» [6, С. 43].

Серьезное сокращение учебного времени, отводимого на предметную подготовку учителя истории на уровне бакалавриата, уже привело к тому, что покойный ныне профессор РГПУ им. А.И. Герцена В.И. Старцев назвал историками «нижнего уровня», проанализировав еще 22 года назад итоги первого выпуска бакалавров в этом педагогическом университете [14, С. 5-6]. Снижение интереса к содержанию исторического образования не могло не отразиться и на учебниках истории в целом, и на отражении в них отдельных исторических сюжетов, в частности, истории Китайской антияпонской войны 1937-1945 гг. как части Второй мировой войны.

Мой личный опыт общения с китайскими историками в 2015-2017 гг. в ходе чтения лекций в качестве приглашенного профессора в педагогических университетах Пекина, Уханя, Синьсяна, Гуйлиня, в Пекинском университете политических исследований и права, в Нанкинском университете, в Университете науки и технологий города Сучжоу, в Академии общественных наук КНР, знакомство с российской учебной литературой, в которой отражены события японо-китайской войны 1937-1945, привели к выводу о наличии серьезной проблемы, связанной с адекватностью этого отражения. Российские авторы учебников по новейшей истории явно недооценивают вклад Китая в достижение победы во Второй мировой войне, отсюда схематичное и поверхностное рассмотрение в учебной литературе событий японо-китайской войны как важной составляющей Второй мировой войны.

1 сентября 1939 года нацистская Германия, реализуя свои планы мирового господства, напала на Польшу, 2 и 3 сентября гаранты польской безопасности Великобритания и Франция объявили войну Германии, квалифицируемую как «странная», эти события и считаются началом Второй мировой войны. Эта точка зрения распространена во всех европейских странах, в США, Канаде и России, она нашла отражение и в научной, и в учебной литературе большинства стран мира.

В основе этой точки зрения лежит европоцентристский подход к трактовке событий мировой истории, согласно которой Европа – самый важный регион земного шара. Всё, что происходило в Европе, имеет мировое значение, события же, которые происходили в других регионах земного шара, считаются второстепенными, несмотря на географическую и временную протяженность и участие в

них десятков, иногда сотен миллионов людей. К числу таких событий, безусловно, относится и Китайская антияпонская война 1937-1945 гг., которая продолжалась более 8 лет, на большой территории, безвозвратные потери в которой солдат и гражданского населения Китая, по некоторым оценкам, достигли 35 млн. человек [10, С. 130].

Налицо очевидное противоречие. С одной стороны, Китай относится к числу держав, которые победили во Второй мировой войне. В соответствии со своим вкладом в достижение общей победы Китай был удостоен чести стать одним из 5 постоянных членов Совета Безопасности ООН. С другой стороны, война, которую в течение 8 лет вел Китай с японским милитаризмом, не считается одним из фронтов Второй мировой войны, она считается отдельной японо-китайской войной.

Для пересмотра этой точки зрения, основанной на европоцентристском подходе, имеются и достаточные правовые основания. Вслед за нападением Японии на военно-морскую базу США Перл-Харбор 7 декабря 1941 г. последовало объявление Японии войны со стороны США, Великобритании и Франции. 9-10 декабря 1941 г. Китай объявил войну Германии, Италии и Японии, 26 декабря был заключен договор о военном союзе между Китаем, Великобританией и США. 1 января 1942 г. Китай подписал в Вашингтоне Декларацию о всеобщей безопасности, причем подпись Китая стояла не по алфавиту, а рядом с подписями СССР, США и Великобритании. Китай, таким образом, вошел в «Большую четверку», принял самое активное участие в формировании коалиции государств, направленной против агрессии Германии, Японии и Италии.

Противоречие сохраняется, порождая двусмысленность в отношении к данному вопросу, причем это характерно как для исследовательской литературы по данной проблеме, так и для вузовских и школьных учебников по новейшей истории.

В учебниках по истории как для вузов, так и для школ антияпонская война, как правило, представлена кратко, схематично, без связи ее со Второй мировой войной.

В учебнике Г.Н. Питулько для академического бакалавриата в разделе «Ведущие страны Европы, Америки и Азии в 1918-1939 годы» основное внимание уделено событиям гражданской войны в Китае между Гоминьданом и КПК, автор посвятила японо-китайской войне всего несколько строк: «Между тем 7 июля 1937 г. японские войска, спровоцировав вооруженный конфликт, начали вторжение в Китай, оккупировали побережье, заняли многие крупные города. Японцы творили невиданные преступления: только в Нанкине было уничтожено 300 тыс. мирных жителей. Агрессия Японии вызвала движение солидарности с китайским народом во многих странах Европы и Азии. В этих условиях правительство Чан Кайши пошло на подписание договора о ненападении с СССР 21 августа 1937 г. Советский Союз начал оказывать помощь Китаю оружием, техникой, боеприпасами, военными специалистами, что укрепило его позиции» [2, С. 198]. Что касается раздела «Вторая мировая война и ее фундаментальные последствия», то в этом разделе при рассмотрении событий на восточном театре военных действий автор даже не упоминает об участии Китая в боевых действиях против Японии и ничего не пишет ни о вкладе Китая в победу во Второй мировой войне, ни о людских и материальных потерях Китая [2, С. 227-228].

В учебнике для вузов «История стран Азии и Африки в Новейшее время» события антияпонской войны рассматриваются кратко, схематично, в контексте событий гражданской войны между Гоминьданом и КПК в разделе под названием «Гражданская война и поиск путей примирения. Создание антияпонского фронта». Автор не рассматривает японо-китайскую войну как часть Второй мировой войны, и ничего не пишет о вкладе Китая в достижение победы во Второй мировой войне и понесенных китайским народом жертвах [9, С. 217-218].

В учебном пособии для вузов «История XX века: Россия – Запад – Восток» представлен специальный раздел «Страны Востока во Второй мировой войне», в котором рассмотрена оккупация Японией Индокитая, Индонезии, Бирмы, Филиппин и антияпонское вооруженное сопротивление в этих странах, но ничего не рассказывается о главном азиатском фронте борьбы с японским милитаризмом – о китайском фронте. Единственное упоминание касается людских потерь: «За годы войны погибло 10 млн. китайцев, 2 млн. индонезийцев, 1 млн. филиппинцев». Как видно, даже названные цифры людских потерь далеки от общепризнанных в Китае – 35 млн. жертв японской агрессии [8, С. 453-454].

Значительно больше внимания событиям антияпонской войны в Китае уделено в учебнике для вузов «Новейшая история стран Азии и Африки, XX век». Этому посвящен целый параграф «Окончание гражданской войны в Китае и борьба китайского народа с японской агрессией» [7, С. 116-123]. Однако антияпонская война рассматривается не в контексте событий Второй мировой войны, а в контексте взаимоотношений Гоминьдана и КПК. Авторы рассматривают антияпонскую войну как войну отдельно, не связанную с событиями Второй мировой войны.

В школьных учебниках по новейшей истории первого концентрира (9 класс) представлен, как правило, в предельно кратком изложении, факт начала японо-китайской войны в 1937 г., как войны отдельной, не связанной с событиями Второй мировой войны. В учебнике В.Л. Хейфеца под редакцией академика РАН В.С. Мясникова приводится следующая трактовка: «В 1937 г. Японская армия начала боевые действия против Китая, выдвинув войска в район Пекина и Тяньцзиня. Для защиты от Японии китайское правительство во главе с Чан Кайши заключило с СССР договор о ненападении» [17, С. 84]. А.В. Шубин в своем учебнике пишет: «В 1937 г. вся мощь японской армии обрушилась на Китай. Китайские войска понесли большие потери и вынуждены были отступить вглубь страны. Японо-китайская война затянулась» [18, С. 82]. Н.В. Загладин отмечает: «Летом 1937 г. началось вторжение войск Японии в Центральный Китай. Страны – участницы Вашингтонской конференции ограничились призывом к мирному урегулированию конфликта. Лишь СССР оказал поддержку Китаю» [3, С. 55].

Это может показаться парадоксальным, но в учебниках второго концентрира для 11 класса, в которых теоретически информации должно быть больше, событиям начала японо-китайской войны уделяется еще меньше внимания. Так, в учебниках Н.В. Загладина и Н.В. Загладина, Ю.А. Петрова факту начала японо-китайской войны посвящено всего несколько слов: «В 1937 г. Япония вторглась в Центральный Китай» [4, С. 143; 5, С. 179]. Авторы еще одного учебника А.А. Улунян и Е.Ю. Сергеев отводят три строки на освещение начала войны между Японией и Китаем, то есть остаются на уровне учебников первого концентрира: «Дальнейшее усиление военно-политического противостояния в Восточной Азии произошло во второй половине 1930-х гг., когда японские войска приступили к открытому захвату всего Китая (1937)» [16, С. 112].

В учебнике О.В. Волобуева, М.В. Пономарева, В.А. Рогожкина, в отличие от вышеперечисленных, уделяется значительно больше внимания японо-китайской войне 1937-1945 гг. Но эти авторы ничего не пишут о японо-китайской войне как части Второй мировой войны, ограничиваясь следующими фразами: «Еще в самом начале 1940 г. японское командование созвало совещание представителей всех марионеточных властей Северного и Центрального Китая с целью создать в Нанкине единое правительство. Так в Китае появились три политические силы: зависимое от Японии нанкинское правительство, гоминьдановское правительство в Чунцине и коммунистические вооруженные силы, контролировавшие так называемые советские районы. В течение 1940–1943 гг., когда интересы Японии сосредоточивались на войне с США, захватах тихоокеанских островов и Юго-Восточной Азии, активные военные действия на территории Китая почти не велись. Весной 1944 г. японским войскам удалось захватить огромную территорию на юге Китая и блокировать остававшиеся в руках Гоминьдана провинции и военные базы» [1, С. 99-100].

В учебнике для 9 класса «Новейшая история» авторы О.С. Сороко-Цюпа и А.О. Сороко-Цюпа пишут, что «летом 1937 г. началась Японо-китайская война (1937-1945) как часть Второй мировой войны» [12, С. 115]. Это утверждение содержится и в более ранних изданиях этих авторов, в частности, в учебниках по новейшей истории для 9 класса, выпущенных издательством «Просвещение» в 2000 и 2006 года [13, С. 69; 14, С. 128]. Данное заявление, впрочем, никак не отразилось на содержании 18 параграфа учебника, который называется «Вторая мировая война. (1939-1945 гг.)». В соответствии с европоцентристской традицией авторы ведут отсчет начала Второй мировой войны с 1 сентября 1939 г. Антияпонской войне китайского народа не нашлось места в данном параграфе, единственное упоминание касается подписания Китаем Декларации объединенных наций 1 января 1942 года. Японо-китайской войне не нашлось места и в разделе «Капитуляция Японии», что касается раздела «Итоги Второй мировой войны», то здесь также речь идет преимущественно о Европе и США, немного о Японии, но о вкладе Китая в достижение победы на азиатском театре военных действий, о людских и материальных потерях Китая не сообщается ничего.

Рассмотрение содержания ряда российских вузовских и школьных учебников по новейшей истории для 9 и 11 классов приводят к выводу о неадекватном отражении в них участия Китая во Второй мировой войне. Причинами такого положения дел являются снижение интереса в России к содержательной стороне учебной литературы, концентрация внимания авторов учебников на событиях, которые непосредственно касались России, а также последствия своеобразной «холодной войны» 1960-х – 1980-х годов в отношениях между Китаем и СССР, доставшиеся Российской Федерации по наследству и окончательно завершённой лишь в начале XXI века. Нельзя также не учитывать фактора влияния американской и европейской историографии Второй мировой войны, создававшейся в условиях «холодной войны», которая давала высокую оценку вкладу США в разгром Германии и Японии и явно недооценивала роль СССР и Китая в достижении победы.

Типичным для вузовских и школьных учебниках по новейшей истории является краткое и схематичное упоминание факта начала японо-китайской войны как войны отдельной, вне контекста истории Второй мировой войны. Тезисное определение японо-китайской войны как части Второй мировой войны в отдельных учебниках явно недостаточно для формирования у российской молодежи объективного представления о вкладе Китая в достижение победы во Второй мировой войне, особенно в условиях развития стратегического партнерства Китая и России на современном этапе.

Библиографический список

1. Волобуев О.В. История: Всеобщая история. Базовый и углубленный уровни. 11 кл.: учебник. / О.В. Волобуев, М.В. Пономарев, В.А. Рогожкин. – М.: Дрофа, 2014. – 223 с.
2. Всемирная история. В 2 ч. – Часть 2. История Нового и Новейшего времени: учебник для академического бакалавриата. / Г.Н. Питулько [и др.]; под ред. Г.Н. Питулько. – М.: Издательство Юрайт, 2017. – 296 с.
3. Загладин Н.В. Всеобщая история: Новейшая история XX – начало XXI века: учебник для 9 класса общеобразовательных учреждений. – М.: Русское слово, 2013.
4. Загладин Н.В. Всеобщая история. Конец XIX – начало XXI в. Углубленный уровень: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. / Н.В. Загладин. – 2-е изд. – М.: Русское слово, 2014. – 416 с.
5. Загладин Н.В., Петров Ю.А. История. Конец XIX – начало XXI века: учебник для 11 класса общеобразовательных учреждений. Базовый уровень. / Н.В. Загладин, Ю.А. Петров. – М.: Русское слово, 2014. – 448 с.
6. Лубков А.В. Личность. Время. Образование: статьи и выступления. / А.В. Лубков. – М.: МПГУ, 2017. – 320 с.
7. Новейшая история стран Азии и Африки, XX век: Учеб. для студ высш. Учеб. заведений: В 2 ч. / Под ред. А.М. Родригеса. – М.: Гуманит. Центр ВЛАДОС, 2001. – Ч. 1: 1900-1945. – 368 с.
8. Родригес А.М. История XX века: Россия – Запад – Восток: пособие для вузов. / А.М. Родригес, С.В. Леонов, М.В. Пономарев. – М.: Дрофа, 2008. – 559 с.
9. Родригес А.М. История стран Азии и Африки в Новейшее время: учеб. для вузов. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 512 с.
10. Роль СССР и Китая в достижении победы во Второй мировой войне: Сборник материалов научной конференции. Ред. С.Г. Лузянин. – М.: Изд-во Института Дальнего Востока РАН, 2012. – 164 с.
11. Смирнов Е.И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. – Ярославль: Канцлер, 2012. – 646 с.
12. Сороко-Цюпа О.С. Всеобщая история. Новейшая история. 9 класс: учеб. для общеобразоват. Организаций. / О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа; под ред. А.А. Искендерова. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2014. – 304 с.
13. Сороко-Цюпа О.С., Сороко-Цюпа А.О. Новейшая история, 1918-1999: учеб. для 9 кл. общеобразоват. Учреждений. – М.: Просвещение, 2000. – 208 с.
14. Сороко-Цюпа О.С. Новейшая история зарубежных стран, XX – начала XXI века: учеб. для 9 кл. общеобразоват. Учреждений. / О.С. Сороко-Цюпа, А.О. Сороко-Цюпа. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 304 с.
15. Старцев В.И. Историка «нижнего уровня». // Ярославский педагогический вестник. – 1996. – №3 – С. 5-6.
16. Улунян А.А., Сергеев Е.Ю. История. Всеобщая история. 11 класс: учеб для общеобразоват. Организаций: базовый уровень. / А.А. Улунян, Е.Ю. Сергеев; под ред. А.О. Чубарьяна. – М.: Просвещение, 2014. – 287 с.
17. Хейфец В.Л. Всеобщая история. 9 класс. / В.Л. Хейфец, К.М. Северинов, Л.С. Хейфец. / под общ. ред. Академика РАН В.С. Мясникова. – М.: Издательский центр «Вентана-Граф», 2014. – 320 с.
18. Шубин А.В. Всеобщая история: Новейшая история. 9 кл.: учебник. / А.В. Шубин. – М.: Дрофа, 2014. – 319 с.

ЭТНИЧЕСКАЯ МАРГИНАЛЬНОСТЬ И ЭТНОЗАЩИТНАЯ ФУНКЦИЯ ЯЗЫКА

Аннотация. Рассматриваются теоретические аспекты проблемы этнической маргинальности на примере Эстонии и выявляются основные этнозащитные механизмы родного языка.

Ключевые слова: маргинальность, язык, этнозащитные механизмы, психолингвистика, личность, народ.

Avramenko V.

ETHNIC MARGINALITY AND ETHNIC PROTECTION LANGUAGE FUNCTION

Annotation. The article deals with the theoretical aspects of the problem of ethnic marginality on the example of Estonia and the main ethno-protective mechanisms of the native language.

Keywords: marginality, language, ethno-protective mechanisms, psycholinguistics, personality, people.

Этносы находятся в постоянном развитии, выделяются две основные разновидности этнических процессов – этническое разделение и этническое объединение [1, с. 14]. В современной Эстонии остро стоит вопрос об интеграции всех национальностей, живущих здесь, в единое эстонское общество. В то же время, очевидно, что без решения этой проблемы на личностном уровне невозможно складывание единого социума.

Основной проблемой представляется процесс организации интеграции так, чтобы он происходил без излишнего напряжения и конфликтов. Но из проблемы вытекают и главные противоречия, связанные с тем, что этническое меньшинство, на наш взгляд, понимая необходимость интеграции, на эмоциональном уровне противится этому. К тому же и сами эстонцы на законодательном уровне и подсознательно не хотят делать встречные шаги, интуитивно опасаясь растворения в других народах, многие из которых представлены маргиналами.

Маргинальность – это особый статус, позиция личности или группы в обществе. Это промежуточное положение между двумя группами и их культурами. Индивид, принадлежащий к этническому механизму, одновременно желает быть членом доминирующего этноса. На «предмаргинальной стадии», человек усваивает культуру господствующей группы без чёткого осознания того, что он не принадлежит этой группе и её культуре. Конфликт культур воспринимается ещё очень смутно, в виде стремления к ассимиляции. На данной, «предмаргинальной» стадии противоречия и фрустрации, конечно, есть, но они, по-видимому, не так остры и человек пока ещё не осознаёт себя в качестве маргинального. Считается, что когда межгрупповые (межкультурные) конфликты переживаются чётко и остро, наступает поворотный период в жизни личности: она переживает психологический шок, поскольку господствующая группа, её культурный мир, её отвергает, хотя она сама стремится идентифицироваться с ней. Механизм идентификации с конфликтующими группами имеет особое значение для перехода индивида из «предмаргинальной» стадии в маргинальную.

В такой ситуации, когда эталонная группа отвергает притязания личности стать её членом, личность переживает дезориентацию и дезорганизацию. Здесь, по-видимому, мы можем говорить уже об экзистенциальной фрустрации и социальной смерти таких людей, имея в виду, что человек теряет часть своих социальных связей или перспективу иметь такие связи в новой эталонной группе.

Маргинальная личность, таким образом, оказывается в кризисной ситуации. Индивид чувствует себя отчуждённым от обеих культур, которыми был затронут. Он способен смотреть на себя уже с двух точек зрения, а так как эти точки зрения вступают между собой в конфликт, то этот конфликт отражается в психике индивидуума.

Маргинальный человек находится в «точке» столкновения двух референтных групп. Двойственность установок и восприятий характеризует суть маргинального человека. Она создаёт неустойчивость и противоречивость его мнений и действий, психическую неуравновешенность, конфликтность. Это самые важные, ведущие черты маргинальной личности.

Этноцентризм, как сложная система представлений, оценок и чувств, является сильным

эффективным защитным комплексом. Этноцентризм позволяет этносам долгое время оставаться психологически чётко разграниченными даже при активном экономическом взаимодействии. Но тогда возникает вопрос, каким образом ассимилируются такие этнические группы, которые в начале отличаются сильно выраженным этноцентризмом?

Оказывается, когда между этническими группами устанавливается взаимопонимание, их этноцентризм постепенно идёт на убыль и между их членами со временем возникает чувство общности. Речь идёт о том случае, когда этносы взаимодействуют в процессах одного многоэтнического общества. При этом, по-видимому, играют роль общечеловеческие ценности, моральные принципы и нормы, случаи личной дружбы между членами разных этносов и другие факторы.

Одним из глобальных этнозащитных механизмов является язык народа, который одновременно выступает также этнодифференцирующим признаком. Обсуждение этнозащитной функции языка начнём с замечательных слов И.С. Тургенева: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, - ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык» [2, С. 300]. Ясно, что для писателя русский язык был средством психологической самозащиты от фрустраций. В целом, идея о том, что язык является одним из основных культурных достижений народа и служит сохранению его самобытности, его этнических границ, достаточно ясна. Однако задачей психологии является конкретизация этнозащитной роли языка. Мы должны понять, с помощью каких конкретных словесных механизмов он выполняет эту свою функцию на индивидуальном и групповом уровне.

Такие вербальные психозащитные механизмы, как интеллектуализация (как средство разделения мыслей от эмоций), рационализация (чаще всего выступает в форме словесного самопроявления) и другие психолингвистические методы действуют как на индивидуальном, так и на групповом уровнях этнозащитных процессов: человек, например, оправдывает как свои личные этнические стереотипы, установки и действия, так и все эти явления, но уже на уровне всей этнической группы.

С целью исследования этнозащитных функций национального языка выдвигается гипотеза, состоящая из следующих утверждений:

1. Каждая этническая группа имеет долгую историю психологической самозащиты, которая оставила глубокий след (отложение) в структуре, словарном запасе, идиоматических выражениях, пословицах, поговорках, мифах, сказках и других аспектах словесности данного народа.
2. Защитные словесные формулировки являются также вкладом творчески одарённых людей, оставивших в наследство исторические, художественные, философские и другие произведения. В их трудах имеются многочисленные примеры интеллектуализации, рационализации, проекции и интроекции, а также словесные выражения (вербализация) других защитных механизмов и процессов.
3. Следовательно, необходимо развить специальную ветвь психолингвистики, которая должна обнаружить и представить, на языке современной психологии устоявшиеся в языке (словесной культуре этноса) защитные механизмы, их комплексы и стратегии.
4. Важной частью гипотезы являются следующие утверждения: ребёнок в процессе своей социализации, овладевая разным языком, обучается также тем формам, механизмам и стратегиям психической защиты, которые создавались предыдущими поколениями и зафиксированы в национальном языке (а также в фиксируемой языком культуре). Здесь возникает особая и очень интересная проблема: что же происходит, когда человек усваивает ряд иностранных языков, в которых – и в соответствующих национальных культурах – тоже зафиксированы защитные словесные механизмы индивидуального и общественного уровней? Ведь изучение языка другого этноса в определённой мере требует идентификации с ним, формирования (в определённой степени) второго этнического «Я» (идентификации) личности. Поэтому в психике полиглотов, как предполагается, должны иметь место конфликты «Я-образов» и собственных защитных механизмов и стратегий, которые не совместимы (бывают, конечно, и совместимые). Но в любом случае изменение других языков и культур расширяет репертуар индивидуальной психологической защиты. Защита же этноса на уровне индивида может пострадать. Эта гипотеза открывает новые пути исследования целого ряда явлений, в том числе двуязычия (билингвизм).
5. Таким образом, каждый язык делает своего носителя способным на определённые формы защитного поведения, даёт ему в руки соответствующие средства. Но в этом аспекте возможности разных языков различны.

6. Важным утверждением, входящим в состав нашей гипотезы, является следующее: каждый индивид, усваивая структуру (синтаксис) и словарный запас языка, не только усваивает готовые формы, механизмы и даже стратегии психологической защиты. Он приобретает внутреннюю возможность создания новых механизмов и стратегий, приобретает средства и способности для такого специфического вида творчества. Эта гипотеза конкретизирует общую закономерность, согласно которой, когда человек говорит, он не столько повторяет уже известные ему предложения и высказывания (количество которых ограничено), сколько создаёт (генерирует) всё новые и новые высказывания из того языкового материала и по тем правилам генеративной грамматики, которые усвоены им в процессе индивидуального развития. Если есть правила и механизмы генерации новых предложений, то есть и правила, и механизмы, специальная грамматика защитных механизмов и стратегий, которая и порождает новые процессы психологической самозащиты. Итоги этих процессов могут быть не только репродуктивными, но и продуктивными, творческими.

Если брать ещё более частный аспект одной проблемы, то можно сказать, что, во-первых, существует общая способность создания новых защитных механизмов и, во-вторых, имеются частные способности создания новых рационализаций, проекций.

7. Каждый словесный процесс психологической защиты обладает особой логической структурой, которая с точки зрения формальной логики может показаться бессмысленной или хотя бы просто ошибочной.

8. Считается, что структуры психозащитной грамматики, в определённой мере даны в наследуемой структуре мозга, они в определённой мере наследованы. Вот почему говорящие на разных языках и живущих в разных этнокультурных средах люди, создают не только этноспецифические, но и общечеловеческие, общие вербализованные защитные механизмы: рационализации, интеллектуализации, словесные формы агрессии и другие.

Представители разных народов создают рационализации, проекции, интеллектуализации, словесные формы проекции и агрессии и другие словесные конфигурации этнозащитных механизмов и их комплексов. Эти вербальные формы защиты более или менее точно переводятся на другие языки. Однако раскрытие этнической специфики этих механизмов и их комплексов – одна из важнейших задач этнопсихолингвистики.

Библиографический список:

1. Емельянов А.С. Этнокультурные аспекты изучения и территории. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. – 134 с.
2. Тургенев А.С. Русский язык. / И.С. Тургенев. собр. соч. в 15 тт. Т.8.: Повести и рассказы 1863-1870. Стихотворения в прозе. – М.: Терра, 1998.

АВТОРСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ

РАЗДЕЛ 1

ПРОБЛЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ В СТРУКТУРАХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПЕРЕПОДГОТОВКУ КАДРОВ РАЗЛИЧНОГО ПРОФИЛЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

И.В. Андреянова, кандидат юридических наук, заведующая кафедрой предпринимательского права и основ правоведения, директор института непрерывного образования, Псковский государственный университет
jurist-i@mail.ru

А.Н. Куприянова, помощник директора института непрерывного образования, Псковский государственный университет
arinanikolaewna@mail.ru

О.Н. Близнюк, старший преподаватель кафедры автоматизации и вычислительных средств, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
bpskz@yandex.ru

А.Н. Ундозерова, кандидат педагогических наук,

I.V. Andreyanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Business Law and Jurisprudence Fundamentals, Director of the Institute of Continuing Education, Pskov State University

A.N. Kupriyanova, Assistant Director of the Institute of Continuing Education, Pskov State University

O.N. Bliznyuk, Senior Lecturer, Department of Automation and Computer Facilities, Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense

A.N. Undozerova, Candidate of Pedagogical Sciences,

доцент, старший преподаватель кафедры автоматизации и вычислительных средств, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
und-alla@rambler.ru

В.А. Генералов, преподаватель, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
gen_y@mail.ru

Е.Г. Аккуратов, доктор биологических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
ejen32@mail.ru

Т.Г. Доссэ, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Е.В. Красильникова, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
roussin15031981@mail.ru

Э.Я. Доссэ, магистрант факультета социального управления, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Л.А. Камалова, кандидат педагогических наук, доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
kamlera79@yandex.ru

Г.С. Ахтямова, студент, Казанский (Приволжский) федеральный университет
gulnaz.akhtyamova.97@mail.ru

С.Ю. Мычка, старший преподаватель, Воронежский экономико-правовой институт
Nauka-veri@yandex.ru

М.А. Шаталов, кандидат экономических наук, доцент, Воронежский экономико-правовой институт
Nauka-veri@yandex.ru

Д.С. Молоков, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»,
d.molokov@yspu.org.

В.В. Насонов, кандидат технических наук, доцент кафедры радиотехнического вооружения, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
patriot457@mail.ru

А.П. Ушакова, преподаватель кафедры русского и иностранных языков, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
ushakowalina@yandex.ru

Л.В. Плуженская, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
l.pluzhenskaya@mail.ru

Т.И. Тарабарина, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
lingo27@mail.ru

Е.В. Красильникова, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
roussin15031981@mail.ru

И.В. Упенице, доктор педагогических наук, профессор, Рижский университет им. П. Страдина, г. Рига, Латвия

Associate Professor, Senior Lecturer of the Department of Automation and Computer Facilities Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense

V.A. Generalov, Lecturer, Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense.

E.G. Akkuratov, Doctor of Biology, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense

T.G. Dosse, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

E.V. Krasilnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military Institute of Air Defense

E.Ya. Dosse, Graduate Student of the Faculty of Social Management, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

L.A. Kamalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan State University

G.S. Akhtyamova, Student, Kazan state University

S.Y. Mychka, Senior Lecturer, Voronezh Institute of Economics and Law

M.A. Shatalov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Voronezh Institute of Economics and Law

D.S. Molokov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogics Theory and History Department, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

V.V. Nasonov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense

A.P. Ushakova, Teacher, Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense

L.V. Pluzanskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

T.I. Tarabarina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

E.V. Krasilnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military School of Air Defence

I.V. Upenietse, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Riga University. P. Stradina, Riga, Latvia

О.А. Коряковцева, доктор политических наук, директор института развития кадрового потенциала, профессор кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
youth1@mail.ru

Г. Келли, преподаватель, Рижский университет им. П. Страдина, г. Рига, Латвия

Л.Н. Харавинина, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой профессионального образования, Институт развития образования, г. Ярославль
haravinina@iro.yar.ru

О.М. Шенцова, кандидат педагогических наук, доцент, Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова
shenolga@yandex.ru

О.А. Koryakovtseva, Doctor of Political Sciences, Director of the Institute for Human Capacity Development, Professor of the Department of Theory and Methodology of Vocational Education, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

G. Kelly, Lecturer, Riga University, P. Stradina, Riga, Latvia

L.N. Kharavinina, Candidate of Pedagogical Sciences, Public Autonomous Institution of Further Professional Education, Yaroslavl Region «Education Development Institute»

O.M. Shentsova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Magnitogorsk State Technical University named after G.I. Nosov

РАЗДЕЛ 2

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ВЗРОСЛЫХ СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.А. Афанасова, аспирантка, Костромской государственной университет, Кострома
nastyu.af@mail.ru

Л.Н. Вдовина, кандидат биологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского
vdovinaln@mail.ru

И.А. Слостухина, студентка, Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского

В.Н. Гурьянчик, кандидат исторических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
vit-gurjanchik@yandex.ru

Е.М. Драгушан, заместитель директора Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Медвежонок», Ярославль
src-det@mail.ru

Ю.С. Залётов, кандидат педагогических наук, Ярославский филиал Московского финансово-юридического университета
zaleetov1983@mail.ru

Т.А. Муравьёва, методист Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Медвежонок», Ярославль
tatyana.muravieva@yandex.ru

М.О. Петров, магистрант 1 курса, Ярославский государственный педагогический университет им.К.Д. Ушинского

И.Ю. Тарханова, доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой СПиОРМ, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
tarhanova3000@mail.ru

В.Б. Токарева, старший преподаватель кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
tokarka@bk.ru

Н.В. Шемет, аспирант, Костромской государственной университет
vn.shemet@mail.ru

A.A. Afanasova, Postgraduate Student, Kostroma State University

L.N. Vdovina, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

I.A. Slostuchina, Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky

V.N. Guryanchik, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military School of Air Defence

E.M. Dragushan, Deputy Director of the Social and Rehabilitation Center for Children, Yaroslavl

U.S. Zaletov, Candidate of Pedagogical Sciences, Yaroslavl Branch of Moscow Finance and Law Academy

T.A. Muraveva, Methodical Worker, Social and Rehabilitation Center for Children, Yaroslavl

M.O. Petrov, Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

I.Yu. Tarkhanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

V.B. Tokareva, Senior Lecturer, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

N.V. Shemet, Graduate Student, Kostroma State University

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СОВРЕМЕННОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Ельцов, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Е.Г. Завёрткина, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Н.А. Калачёва, заведующий отделом молодежной политики и информатизации муниципального учреждения «Методический кабинет», г. Клин, Московская область
natalikalacheva@mail.ru

А.Ю. Куликов, кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Института развития кадрового потенциала, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
kayur2008@gmail.com

Т.В. Ледовская кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
karmennnn@yandex.ru

Е.А. Леушина, ассистент кафедры внутренних болезней, Кировский ГМУ Минздрава России
lenalexandrovna@yandex.ru

В.А. Мазиллов, доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
v.mazilov@yspu.org

Ю.Н. Слепко, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
slepko@inbox.ru

Е.А. Голубкова, соискатель кафедры общей и социальной психологии, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Т.В. Макеева, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
makeeva.tatyana@inbox.ru

Т.А. Попов, преподаватель, Ярославское высшее военное училище ПВО

О.В. Ракитина, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической психологии личности и индивидуального консультирования, Академия социального управления Московской области
soratnic@yandex.ru

Т.Г. Шкатова, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
shkatova@inbox.ru

М.А. Юферова, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
ufermar@yandex.ru

Ю.А. Кустикова, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
kotwredingera@gmail.com

A.A. Yeltsov, Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

E.G. Zavertkina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

N.A. Kalacheva, Head of the Department of Youth Policy and Informatization of the Municipal Institution "Methodical Cabinet", Klin, Moscow Region

A.Yu. Kulikov, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Director of the Institute for Human Resource Development, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

T.V. Ledovskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

E.A. Leushina, assistant of the Department of Internal Diseases, Kirov State Medical University

V.A. Mazilov, Doctor of psychological Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Yu.N. Slepko, Candidate of psychological Sciences, Associate professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

E.A. Golubkova, Applicant, Department of General and Social Psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

T.V. Makeeva, Candidate in Pedagogical Sciences, associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy

T.A. Popov, lecturer, Yaroslavl Higher Military Air Defense School

O.V. Rakitina, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of practical psychology of personality and individual counseling, Academy of social administration Moscow region

T.G. Shkotova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy

M.A. Yuferova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy

Y.A. Kustikova, undergraduate student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy

РАЗДЕЛ 4

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Ардабацкая, заместитель директора гимназии 1409, г. Москва
irina.a5@mail.ru

М.А. Бардин, кандидат исторических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
bardinma@mail.ru

Л.Н. Бардина, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет

О.В. Бочкарёва, доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
OVBoshkareva@yandex.ru

И.А. Бугайчук, заместитель директора средней школы №11 г. Ярославля

А.В. Давыдов, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

Г.Н. Бутузова, доцент, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
alexexji@mail.ru

А.Ю. Иванов, старший преподаватель, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
alexexji@mail.ru

А.А. Виноградов, преподаватель, Ярославское высшее военное училище ПВО
vvvinogradovaa@mail.ru

Н.В. Ёлкина, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
natasha_yar_76@mail.ru

И.В. Булатова, заведующая МДОУ детский сад №192 г. Ярославль
ir.bulatova@yandex.ru

С.П. Коряковцев, преподаватель, кандидат педагогических наук, Ярославское высшее военное училище ПВО

М.А. Фомичёв, преподаватель, кандидат технических наук, Ярославское высшее военное училище ПВО

Е.А. Крошева, директор Государственного училища (техникум) олимпийского резерва по хоккею, г. Ярославль

Н.М. Купцов, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

А.А. Ляндаев, доцент, старший научный сотрудник отдела (научно-исследовательского), Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
a.lyandaev@yandex.ru

С.А. Савина, заместитель директора, Ярославский автомеханический колледж
avtomeh@bk.ru

С.И. Моднов, кандидат технических наук, доцент, Ярославский государственный технический университет
modnovsi@ystu.ru

I.A. Ardabatskaya, Deputy Director of the gymnasium 1409, Moscow

M.A. Bardin, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense

L.N. Bardina, Senior Lecturer, Foreign languages chair, Yaroslavl State Technical University

O.V.Bochkareva, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D.Yshinskiy

I.A. Bugaichuk, Deputy Director of the Secondary School No. 11, Yaroslavl

A.V. Davydov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Organization of Work with Youth, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

G. N. Butuzova, Associate Professor, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov

A.Yu. Ivanov, Senior Lecturer, Vladimir State University named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov

A.A. Vinogradov, Senior Lecturer, Yaroslavl Higher Military Institute of the Air Defense

N.V. Elkina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy

I.V. Bulatova, Head of a Kindergarten №192, Yaroslavl

S.P. Koryakovtsev, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer, Yaroslavl Higher Military Air Defense School

M.A. Fomichev, Candidate of Technical Sciences, Yaroslavl Higher Military Air Defense School

E.A. Krosheva, Director of the State College (Technical School) of the Olympic Reserve for Hockey, Yaroslavl

N.M. Kuptsov, Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy

A.A. Lyandaev, Associate Professor, Senior Researcher, Yaroslavl Higher Military School of Air Defence

S.A. Savina, Deputy Director, Yaroslavl Automotive College

S.I. Modnov, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Technical University

В.В. Толмачёва, преподаватель, Ярославский автомеханический колледж
avtomeh@bk.ru

Е.С. Назаров, преподаватель, Ярославское высшее военное училище ПВО

А.В. Онучина, педагог-психолог, МОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 1, г. Советск Кировской области
anastasiya.onuchina@yandex.ru

О.С. Рублёва, кандидат филологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров
olgarue@mail.ru

Л.Н. Савельева, преподаватель, Ярославский педагогический колледж
ais19871987@mail.ru

Е.В. Свинар, кандидат биологических наук, доцент, Вятский государственный университет, г. Киров
svinarelena@rambler.ru

Е.А. Исупова, студентка, Вятский государственный университет, г. Киров

Н.Е. Сорокина, заместитель директора, Информационно-методический центр Железнодорожного района, г. Екатеринбург
sne1987@mail.ru

Г.М. Суворова, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
suvorova@76.ru

С.Л. Таланов, кандидат социологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского
talanov_sergei@mail.ru

О.А. Талютина, заместитель директора, МОУ средняя школа № 43, г. Ярославль
talyutina-olga@rambler.ru

С.А. Кабаева, учитель, МОУ средняя школа № 43, г. Ярославль

Н.С. Усанина, кандидат педагогических наук, заведующая детским садом №109 г. Ярославля, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского

П.С. Фёдорова, кандидат психологических наук, заместитель директора, Красноперекопский психоневрологический интернат, г. Ярославль.
pkoryakovseva@yandex.ru

Т.В. Бугайчук, кандидат психологических наук, доцент кафедры теории и методики профессионального образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского mischenko@inbox.ru

Е.Г. Надёжкин, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны
evgnad@yandex.ru

РАЗДЕЛ 5

РАЗВИТИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.А. Калачёва, магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д.Ушинского
natalikalacheva@mail.ru

V.V. Tolmacheva, Senior Lecturer, Yaroslavl Automotive College

E.S. Nazarov, Senior Lecturer, Yaroslavl Higher Military Air Defense School

A. V. Onuchina, Teacher-Psychologist, Secondary School with profound studying of separate subjects № 1, Sovetsk, Kirov region

O.S. Rubleva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov

L.N. Savelyeva, Lecturer, Yaroslavl Pedagogical College

E.V. Svinar, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Vyatka State University, Kirov

E.A. Isupova, Student, Vyatka State University, Kirov

N.E. Sorokina, Deputy Director, Information and Methodical Center, Zheleznodorozhny District, Yekaterinburg

G. M. Suvorov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky

S.L. Talanov, Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy

O.A. Talyutina, Deputy Director, Secondary School № 43, Yaroslavl

S.A. Kabaeva, Teacher, Secondary School № 43, Yaroslavl

N.S. Usanina, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Kindergarten № 109, Yaroslavl, Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy

P.S. Fedorova, Candidate of Psychological Sciences, Deputy Director of the Krasnoperekopsky Psycho-Neurological boarding, Yaroslavl

T.V. Bugaychuk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Assistant Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Yshinskiy

E.G. Nadezhkin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl Higher Military School of Air Defense

N.A. Kalacheva, Graduate Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinskiy

Г.Ю. Буракова, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
g.burakova@yspu.org

Т.Н. Карпова, кандидат педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
karpovafmf@mail.ru

Т.Г. Киселёва, кандидат психологических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
kisseleva2108@mail.ru

М.М. Манашкин, студент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
manashkin-maxim@yandex.ru

Е.А. Великанова, бакалавр, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
andrej.velickanow@yandex.ru

М.В. Новиков, доктор исторических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского
m.novikov@yspu.org

Хао Куй, доктор исторических наук, преподаватель, Хэнаньский политехнический университет, КНР

В. Авраменко, психолог-педагог, г. Таллинн, Эстония

G.Yu. Burakova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

T.N. Karpova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

T.G. Kiseleva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

M.M. Manashkin, Student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

E.A. Velikanova, Bachelor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

M.V. Novikov, Doctor of Historical Sciences, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

Kui, Hao, Doctor of Historical Sciences, Lecturer, Henan Polytechnic University, China

V. Avramenko, Psychologist, Tallinn, Estonia

Научное издание

Актуальные вопросы непрерывного профессионального образования

Сборник материалов

Научный редактор: Михаил Васильевич Новиков

Редакционная коллегия:

Татьяна Владимировна Бугайчук, Ольга Алексеевна Коряковцева, Ирина Юрьевна Тарханова

Технический редактор С.А. Сосновцева
Компьютерная верстка А.В. Давыдов

Подписано в печать 28.05.2018

Формат 60х92/8.

Объем 27 п. л., тираж 50 экз.

Заказ № 99

Редакционно-издательский отдел
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского» (РИО ЯГПУ)
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Отпечатано в РИО ЯГПУ
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44